

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR

Evolução Funcional



R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 3, n. 4 (abr. 2021)- . – São Paulo :
Educar Rede, 2021.

377 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4.
Ensino híbrido. 5. Pacientes hospitalizados - Educação. 6.
Matemática - Educação. 7. Psicomotricidade - Educação infantil.
8. Educação pré-escolar. 9. Cultura afro-brasileira. 10. Jogos e
brincadeiras - Educação infantil. 11. Inclusão digital. 12.
Incentivo a leitura. 13. Alfabetização e letramento. 14. Educação
inclusiva. 15. Transtorno do Espectro do Autista. 16. Dislexia.
17. Racismo. 18. Música - Educação. 19. Incentivo à leitura. 20.
Educação ambiental. 21. Educação de Jovens e adultos. 22.
Síndrome de Down. 23. Artes – Educação infantil. I. Farias,
Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

NOTA DE SOLIEDARIEDADE

A equipe da Revista Territórios manifesta sua solidariedade para todas as milhares de vítimas da COVID-19. Manifestamos, também, essa nota de solidariedade para todos os que estão internados vencendo a luta contra a doença. Nosso muito obrigado para todos os profissionais da saúde que estão na frente dessa batalha.

Profa. Ma. Adriana Alves Farias
Editora Revista Territórios

Conselho Editorial

Adriana de Souza
Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Debora Banhos
Deyse Valverde de Andrade Kimura
Erika de Holanda Limeira
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis
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 4 (Abril) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

TERRITÓRIOS

6 CULTURA DA INFÂNCIA

ADRIANA GONZAGA CALIFANO

13 AS DIFERENTES DINÂMICAS NO ENSINO HÍBRIDO

ALEXSANDRA GOMES VIDAL DE OLIVEIRA

20 PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM CAMINHO PARA A MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS

AMANDA VIEIRA DE SOUZA ROCHA

27 REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

ANA CRISTINA CAMPOS BATISTA

34 PSICOMOTRICIDADE, LATERALIDADE E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA LUCIA GONÇALVES RAMOS

42 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA DE SOUZA SILVA

58 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

ANDRESA DE ARAÚJO

66 PSICOPEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

CLAUDETE LOPES DE LIMA

74 A CULTURA AFRICANA NO ENSINO INTEGRAL

CRISTIANE FERREIRA COSTA DE OLIVEIRA

84 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA ALVES DE BARROS GONÇALES

92 BRINCADEIRAS NA CRECHE

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

99 AS TECNOLOGIAS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

FABIANA MORAES FROES

106 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA E PSICOMOTRICIDADE PARA APRENDIZAGEM

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO

113 A INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

122 A GESTÃO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA – GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

127 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

JÉSSICA LANA FONSECA DA SILVA

133 OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: COMO O USO DAS TECNOLOGIAS PODE CONTRIBUIR PARA O AVANÇO DAS APRENDIZAGENS

KARLA NUNES KALBAITAZ DE OLIVEIRA

146 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO COM UM OLHAR PARA A CRIANÇA AUTISTA

KATIA VALENTE RUIZ

156 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DISCALCULIA E DISLEXIA

LUCIANA PEREIRA ALVES CADUDA

164 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA SOBRE O ANGLICISMO

LUIZ FERNANDO BARROS MANJA

172 OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

182 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR À LUZ DA BNCC

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

189 ECONOMIA URBANA E FINANÇAS: UMA ABORDAGEM SOBRE SÃO MIGUEL PAULISTA

MARIA FERNANDA ANDRADE DA SILVA

199 PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA DA COSTA BATTANI JACCOUD

206 ESPAÇO ESCOLAR, UM ELEMENTO ESSENCIAL NO CURRÍCULO

MAYUMI ENDO

215 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO

MICHELE PUCCY ALVES PADILHA

222 O BRINCAR NA INFÂNCIA

MICHELLE SILVA SANTOS

230 O LÚDICO E A CRIANÇA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

NATHALIA FERNANDES SANTOS

237 A ARTE-EDUCAÇÃO COMO AGENTE CRÍTICO-SOCIAL

ORLANI NATAL RIBEIRO

243 BRINC'ARTE

PRISCILA ALBERTINA GUILHERME DOS SANTOS

249 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

REGIANE MESSIAS DA SILVA

257 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE CAMPO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

RENATO FERREIRA LEMOS DA SILVA

264 O ABUSO DE SUBSTÂNCIAS NA FAMÍLIA, UM OLHAR SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DE "CRIANÇAS ADULTAS"

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

270 PSICOPATIAS

ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES

277 REFLEXÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO

SCHEILE ANE ARAÚJO DE ANDRADE DA PAZ

286 COMO SUPERAR OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS NO BRASIL

SILMARA DE PAULA HONORIO XAVIER

293 A POSTURA DO EDUCADOR SISTÊMICO E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES

299 O PODER DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

SUELI ALVES LACERDA BARBOSA

307 ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS

TANIA APARECIDA DE LIMA

314 REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TANIA RAMOS DE MORAES

321 ROTINA PERMANENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATHIANA ESTROZI DE MELO COSTA

329 PEDAGOGIA DA ESCUTA: UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA DE TRABALHO PARA O CAMPO EDUCACIONAL INFANTIL

TERESA CRISTINA SILVA

339 CORPO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA GUSTAVO DA SILVA

347 O NOVO CORONAVÍRUS E O RISCO DO RETORNO ÀS AULAS PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VERA LUCIA RODRIGUES LEITE SILVA

362 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

VIVIAN FERRANTE

368 A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM AFETIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VIVIANE LIZI

CULTURA DA INFÂNCIA

ADRIANA GONZAGA CALIFANO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, Bacharel em Direito, Pós Graduada em Psicopedagogia, Arte Terapia e Educação, Professora de Educação Infantil no CEI Professor Walter de Andrade.



RESUMO

A Infância é um momento de descobertas essenciais para a construção do ser humano, é na infância que o ser criança inicia a sua relação com o mundo. Os aprendizados nesta etapa da vida nascem de experiências que são viabilizadas através do brincar, o movimento mais espontâneo que cada criança carrega dentro de si, naturalmente. A cultura da infância é um tema que tem sido estudado em profundidade e nesse artigo abordaremos a produção da cultura infantil e a necessidade da sensibilidade docente sobre este tema. Apoiaremos nos trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997), James, Jenk e Prout (1998) e também a antropologia da criança produzida por Silva, Macedo e Nunes (2005) e Cohn (2006) para abordarmos o tema da Cultura da Infância. As produções dos autores citados que vêm contribuindo para a construção e dando significado a esse novo modo de entender o protagonismo infantil. Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano. As crianças precisam ser respeitadas, ouvidas, ter direito de vez e de voz. Segundo Cohn (2006), as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas.

Palavras-chave: Cultura da Infância, Interação; Descobertas; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A cultura da infância é o que faz sonhar e é também o que ajuda a criança a crescer saudável, em todos os sentidos. São também a cultura das múltiplas possibilidades, conteúdos aprofundados, dedicados especialmente à compreensão de que a criança precisa encontrar o seu lugar no mundo e que temos a missão de ajudá-la a crescer, essa tão difícil tarefa, no mundo injusto dos adultos. Essa cultura se transmite de criança para criança, de adulto para criança, de criança para adulto e, ... a cultura da infância é tradição, é contemporaneidade, é delicadeza e é multiplicidade de linguagens.

O QUE É CULTURA?

Segundo dicionário online (DICIO) cultura é um conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade, por exemplo, cultura inca; a cultura helenística.

Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas.

Geertz (1989) define cultura como um padrão historicamente transmitido de significados encarnados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em forma simbólica, por meio dos quais, os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitude em relação à vida. O autor defende que os grupos sociais criam uma variedade de códigos e símbolos e as diferenças existentes entre os seres humanos e as culturas está condicionada aos diversos sistemas simbólicos constituídos.

[...] a cultura é mais bem vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) – para governar o comportamento (Geertz, 1989, p. 56).

Compreendemos que, assim como os adultos, as crianças também são produtoras de cultura. Diante disso, vale destacar que a criança não é somente uma mera consumidora, e sim produz cultura.

A construção de cultura não acontece do nada, ela se dá a partir de ideias já prontas, vivenciadas; visão essa, do que está presente nos arquivos do passado, presente nos dias de hoje, e esse movimento no tempo é o responsável pela construção histórica patrimonial que resulta de um valor global e universal. Toda essa historicidade vem dentro de um sistema de elites discriminatórias, econômicas e que são também elites culturais.

Considerando a trajetória histórica da cultura, a própria criança vai construindo sua cultura, vivenciada pelo passado em que esteve inserida e aperfeiçoando o presente, fazendo um elo entre os dois ângulos, levando em consideração sua cultura, seu modo de ser, despreocupando-se com o futuro. A criança é fruto de culturas que vem descortinando o passado cultural e construindo novos horizontes.

[...] A criança que nasce como “ser natural”, e se converte em membro da sociedade, capaz de ver o mundo através do prisma da experiência humana”. (MUKHINA 1998, p.10)

RELAÇÕES ENTRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E CULTURA

A escola propõe um modelo específico de socialização baseado naquilo que denominamos até o presente momento de: “A” cultura, “A grande cultura” ou a “alta cultura”. A alta cultura supõe a existência de uma baixa cultura, isto é, uma cultura popular ou de massas. É bom ter claro que esta divisão entre culturas somente existe “se alguém ou algum grupo crê na importância ou superioridade de certas atividades ou bens culturais em relação aos outros” (Lahire, 2006, p. 39).

A escola mesmo sendo um equipamento social antigo, consegue manter a frequência de crianças e adolescentes em seu interior. O mesmo não acontece com outros equipamentos como museus, bibliotecas, que precisam se reinventar.

Segundo (Lahire, 2006), pessoas que praticam na infância atividades culturais como: leitura, visita ao museu, teatro, concerto, práticas culturais amadoras de cinema, têm mais chances de ter realizado de conseguir realizar as mesmas no tempo presente. Portanto oferecer às crianças oportunidades de leituras visita a teatro, museus, cinemas, é proporcionar a elas forte correlação com o meio social de origem.

Barbosa (2006) afirma que quanto menos massificada for à cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças.

Devemos refletir sobre a maneira pela a qual as crianças são tratadas, os direitos conquistados podem ser perdidos a qualquer momento, não apenas de forma abrupta, mas por meio de simples gestos e palavras. Por este motivo, é preciso estar atento a essas questões o tempo todo.

E qual o papel da escola no que se refere a essas infâncias? A escola, em especial, deve levar em consideração o contexto cultural e social em que a criança está inserida, bem como os conhecimentos trazidos por ela.

Arroyo (2012, p. 23) afirma:

“[...] dos corpos-vidas das crianças e dos adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser ouvidos.”

Desta forma, é papel da escola ter a escuta e o olhar sensível a esses indivíduos, na tentativa de travar mudanças sociais profundas.

A escola deve ser um lugar que acolha as diferenças, ou seja, as crianças deveriam se sentir seguras e protegidas na escola, e suas diferenças enaltecidas. Desta forma, faz-se necessária uma educação que leve em consideração essas diversidades, propondo momentos de aprendizagem em que se respeitem as vivências e os conhecimentos trazidos pelas crianças, bem como as características individuais, a partir da igualdade de direitos que privilegie a todos, sem distinção de raça, sexo ou classe social.

INFÂNCIAS DE ONTEM E DE HOJE

A tecnologia mudou bastante a forma de interações entre as pessoas. Quem observa o suficiente é capaz de perceber as profundas mudanças na infância de hoje em dia trazidas por este novo cenário de comunicações e entretenimento rápidos.

Até pouco tempo atrás, digamos anos 80 e 90, a regra era sair para a rua. As crianças do bairro todas se conheciam e brincavam. A preocupação com a segurança existia, mas os riscos eram muito menores. Em grande parte das vezes, o risco maior que havia era ralar os joelhos ou rasgar as roupas.

As ruas eram ambientes mais seguros, com menos fluxo de desconhecidos e de veículos. Com isso, era o palco ideal para todo tipo de brincadeiras e jogos: esportes, pique-esconde encenações, enfim, o que viesse à mente dos envolvidos.

Grande parte da informação e conhecimentos era passada pelos pais aos filhos. As reuniões familiares e entre amigos eram valorizadas. A televisão ocupava pouco tempo da rotina diária, principalmente da criança, eram poucos canais de televisão, que era usada mais para o entretenimento.

A globalização veio trazendo algumas mudanças graduais nessa relação: aos poucos os brinquedos comuns – carrinhos, bonecas, bonecos – foram ficando mais acessíveis. Não muito tempo depois, os aparelhos eletrônicos também entraram nessa e começaram a ocupar cada vez mais as residências. Em seguida, veio à internet.

Os jogos são meios naturais que permitem à criança se expressar, libertar os sentimentos e descontentamentos. As brincadeiras servem como instrumento de estruturação do indivíduo e não trabalham apenas uma capacidade, mas várias, como percepção motora, equilíbrio e orientação espacial. Apesar de os benefícios das brincadeiras lúdicas serem inesgotáveis, as crianças têm cada vez menos tempo para elas, nos dias atuais, consumidos por agendas lotadas de atividades extracurriculares e pelo uso de aparelhos eletrônicos.

Vivemos hoje a era da informação, momento em que, de acordo com Castells (2002), o desenvolvimento das tecnologias impacta diretamente o campo das relações humanas. Desta forma, entende-se que as crianças que vivem suas infâncias neste momento são influenciadas por esses aparatos tecnológicos e tudo o que advém dessa nova era informatizada.

Essa forma atual de viver a infância, cercada por facilidades tecnológicas, permite às crianças viverem em um mundo que crianças de outras eras não viveram, diferenciando, por si só, a infância de hoje da de nossos pais ou avós.

São inúmeras informações, produtos, alimentos e imagens na distância de um clique, permitindo aos pequenos adentrar mundos, consumir, conhecer pessoas e se aventurarem nas mais diversas redes e das mais diversas formas.

Embora pareça difícil encontrar um ponto de equilíbrio entre o estilo de vida atuam cada vez mais marcado pelo uso de novas tecnologias, e a regulação do uso de mídias eletrônicas, os pais devem estabelecer regras e trabalhar para que os pequenos não acabem exagerando na hora de usar os dispositivos eletrônicos.

Constata-se que o uso de tecnologias pelas crianças aumentou muito nos últimos anos e elas passam muito tempo livre na televisão ou na internet, o que diminui seu tempo de atividade física e aumenta suas probabilidades de serem.

Bombardeadas constantemente por propagandas, alimentícias ou não, aumentando as chances de obesidade e manipulação midiática.

CRIANÇAS PRODUZINDO CULTURA

Ao compreender a criança em sua totalidade, faz-se necessário uma reflexão e análise acerca da concepção de criança e infância que foi sendo construída ao longo do tempo. A maneira normal de aprender linguagem é ouvir a língua falada em nosso ambiente.

Durante muito tempo a criança foi entendida com um ser incompleto e a infância como uma simples fase de preparação para a vida adulta. A criança não era considerada como um ser produtor de cultura apenas como um indivíduo receptor da cultura dos adultos.

Segundo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. E, nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras, algo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Barbosa (2007) apresenta uma interpretação sobre a criança e sua forma de habitar e se inserir no mundo:

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, 2007, p.1066)

Quando falamos em cultura da infância, é comum ouvirmos e falarmos “cultura de pares”, quer dizer, segundo Corsaro, (2011), como um conjunto estável de rotinas ou atividades, valores, artefatos

e preocupações que as crianças vão produzindo e compartilhando em interação com outras crianças.

Desta forma, compreendemos o quanto temos que cultivar para que possamos chegar a uma escola que nela se cultivam conhecimentos, valores e construções produzidas através da cultura produzida pela criança. Só desta forma a escola estará dando voz à criança e o mais importante a ouvindo, para que possam construir um currículo através da criança e não só pelo o adulto. Isso significa encarar a criança como um ser que possui uma história de vida, um ser historicamente construído que é ativo no processo construção da sua própria vida. Atualmente falar em culturas da infância, ainda provoca vários debates. Afinal o conceito de culturas possui inúmeras significações. Assim, compartilhamos com a escrita de (Conh 2005,) quando essa afirma que:

[...] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (Conh 2005, p. 20)

CULTURA DA CRIANÇA NO BRINCAR

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2002, p.19), o brincar é uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. A socialização da criança acontece por meio da participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

Notamos que as interações coletivas são favorecidas quando se faz uso do brinquedo e do brincar com criatividade.

A cultura possibilita a explicação em si mesma, oferecendo reflexões parciais das razões do por que as pessoas pensam e se expressam em comportamentos específicos. O conhecimento da cultura num contexto gera um encontro com identidades múltiplas formando o que pode fazer a diferença no coletivo.

Cabe à educação favorecer um conjunto de conquistas para a criança. Na realidade concreta ela vai se desenvolvendo, aprende a falar, a escrever, a se relacionar, a refletir sobre suas ações e na idade adulta a participar da história de seu tempo. A intervenção do professor deve ser consciente, com práticas responsáveis, lançando desafios possíveis de serem superados. A criança aprenderá com o professor e este com ela

Vygotsky (1984, p.30), considera o brinquedo como uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que apesar do brinquedo não ser o aspecto dominante na infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento. Segundo este autor, por meio do brinquedo, a criança aprende a agir na esfera cognitiva despertando estímulos internos. O pensamento cognitivo que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser coordenado por ideias e pensamentos reflexivos.

A mediação do professor segundo Vygotsky, desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativando o sujeito nas experiências e habilidades que domina.

Brougère (2010) partilha dessa visão e diz que os brinquedos são objetos que podem ou não estarem presentes nas brincadeiras e que, ainda, quando estão presentes, não impõem a maneira de brincar. A criança quando brinca significa o brinquedo a sua maneira. Isso não quer dizer que a forma do objeto não implique em nada na sua representação; pelo contrário, o autor afirma que quanto mais formas materiais existirem, mais opções de exercitar a criatividade a criança vai ter, contrariando, assim, a ideia de que a pobreza do material é proporcional à riqueza do imaginário

infantil.

Assim, Brougère diz:

“que o brinquedo é o suporte de uma representação. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar (BROUGÈRE, 2010, p. 9)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que não é possível e nem seria adequado criar um mundo isolado para crianças e suas produções culturais como uma bifurcação entre adultos e crianças.

Promover a Produção Cultural na Infância é considerar a inter-relação da criança com o meio social em que está inserida. Não podemos sustentar um paradigma sobre a existência das produções culturais infantis fielmente separadas do mundo cultural dos adultos, mas especificar o que está presente na relação entre as crianças (SARMENTO, 2004).

A Comunicação como campo capaz de solidificar este debate se torna cada vez mais esclarecido ao percebermos que defendemos a Produção Cultural na Infância, mas não ignoramos todos os meios do qual ela pode ser concebida. Com a afirmação de Sarmento (2004) tomamos consciência dos eventos sociais, feitas por muitos sujeitos, como uma necessidade para o avanço e produção cultural. Percebemos que é dessa interação é que a cultura se refaz e de fato de torna-se cultura. Vivenciar o contato e conhecer as produções culturais das crianças que frequentam as Instituições de Educação é um desafio instigante e motivador. O desafio da escuta sensível da análise e diálogo como elemento crucial aqui defendido exige como princípio reconhecer o grupo de crianças e adultos em seu caráter não homogêneo, de maneira sensível para tornar visível a Produção Cultural na Infância.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. V.; LIMONGI, S. C. O. **A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down**. Pró-Fono: Revista de Atualização Científica, v.19, n.4, p.387-392, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, p. 58.

CORSARO, W. Textos do seminário com o autor: pesquisas com crianças. Porto Alegre: FAGED; UFRGS, 2007. (mimeo.).

CAVALCANTE, Meire. **As Leis sobre Diversidade**. Nova Escola, São Paulo, Edição especial, nº11, p.14-15, Outubro de 2006.

CHACON, M. C. (1995). **A Dinâmica do Drama é Personalidade**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Especial. Integração, Brasília, p. 29-30.

Cunha, M. e Vilarinho, L. (2007 abril). **Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas**. Rev. Bras. Estudos Pedagógicos, 88 (218), 73-106.

SARMENTO, M.J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, M.J. **Reinvenção do ofício de aluno**. In: CANÁRIO, R. (Org.). Escola da Ponte: outro

caminho para a educação. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004 a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS DIFERENTES DINÂMICAS NO ENSINO HÍBRIDO

ALEXSANDRA GOMES VIDAL DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Letras / Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2009); Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: orientação e supervisão escolar pela Faculdade Centro Universitário Internacional- UNINTER (2011); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Jardim Eliana, Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Professora Maria Luíza De Andrade Martins Roque.



RESUMO

Este artigo tem como tema As diferentes dinâmicas do ensino híbrido, pois esse modelo se fez e se faz necessário em tempo de pandemia, sendo este processo de ensino e aprendizagem não restritos somente **à sala de aula**. O ensino híbrido diversifica a forma como cada um pode compreender, ou seja, as diferentes formas de aprendizagem. Assim o processo de estudos individuais e da busca pelo conhecimento, acontece a partir da escolha de cada um, tornando possível o respeitar das particularidades e os estilos próprio de aprendizagem. Os objetivos desta pesquisa foram os de: investigar as mudanças pedagógicas que as escolas estão passando em tempo de pandemia; averiguar o papel do professor nesse novo processo de formação dos alunos; analisar as possibilidades que possa contribuir com as metodologias presenciais e online e compreender a flexibilidade deste ensino em relação ao tempo e espaço de estudo, ou seja, as múltiplas possibilidades de recursos e de metodologias para o estudante inserido no ensino híbrido. Este trabalho é de cunho bibliográfico e os resultados obtidos neste artigo nos mostram que a realidade refletida na educação, com esse ensino, **é de grandes desafios**, e que o mesmo oferece possibilidades e dinamismo dentro do espaço escolar, proporcionando o descongelar do ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Mudanças; Descongelar do ensino.

INTRODUÇÃO

O tema abordado aqui é: “As diferentes dinâmicas do ensino híbrido”, logo esse modelo de ensino surge como alternativa para manter o vínculo do estudante com a escola, a aprendizagem em tempo de pandemia e evitar o contágio dentro do espaço escolar. Mas as instituições de ensino e os professores estavam preparados para trabalhar com o ensino remoto? Estão preparados para trabalhar, simultaneamente, com metodologias presenciais e online? Assim, os objetivos desta pesquisa foram: investigar as mudanças pedagógicas que as escolas estão passando em tempo de pandemia; averiguar o papel do professor nesse novo processo de formação dos alunos; analisar as possibilidades que possam contribuir com as metodologias presenciais e online e compreender a flexibilidade deste ensino em relação ao tempo e espaço de estudo, ou seja, as múltiplas possibilidades de recursos pedagógicos para o estudante inserido no ensino híbrido.

O texto de cunho bibliográfico e os resultados obtidos neste artigo nos mostram que a realidade do ensino híbrido refletida na educação é de grandes desafios, e que o mesmo oferece possibilidades de dinamismo dentro do espaço escolar, proporcionando o descongelar do ensino em sala de aula.

A certeza é que tal ensino ganhou destaque no contexto da pandemia. Temos observado essa realidade, tanto nas redes de ensino de escolas privadas, como nas públicas, mas o adotar desse modelo de ensino envolve uma série de desafios: de infraestrutura e de ações capazes de reduzir

as desigualdades, e um desses é a exclusão dos estudantes das camadas sociais mais vulneráveis, com grande aumento ao longo do processo letivo de 2020.

O artigo está estruturado em: desenvolvimento, destacando o ensino híbrido no contexto da pandemia e os desafios de incluir os estudantes das camadas sociais mais vulneráveis nesse novo processo de aprendizagem. Sendo colocados na estrutura do desenvolvimento estudos teóricos, que fundamentiza o artigo. Em seguida temos as considerações finais, onde são apresentados pontos relevantes e não relevantes sobre o ensino híbrido.

AS DIFERENTES DINÂMICAS NO ENSINO HÍBRIDO

É importante ressaltar que as experiências vividas pelas as escolas durante o ano letivo de 2020, com o período de pandemia (COVID 19) houve a necessidade de isolamento social e as escolas de ensino regular, no Mundo todo, precisaram de, às pressas, readequar as suas aulas para que o aprendizado pudesse continuar. E em poucos meses, a necessidade fez a educação dar um salto tecnológico que demoraria décadas, se a pandemia não tivesse impulsionado. Com a contaminação crescente na sociedade, os encontros para realizarem atividades de modo presencial não foram mais possíveis, mas essa interatividade aconteceu no virtual com: as salas de bate-papos, google meet, e classroom.

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esse modelo de estudo é o inovar na educação, cabendo ao professor acreditar nessa inovação, compreendendo que algumas coisas do que existe na escola precisa ser mantida, outras devem ser modificados para que os estudantes aprendam mais e melhor. E a utilização de recursos tecnológicos e o direcionamento do docente nas aulas em relação ao aprender dos alunos, torna o híbrido envolvente e dinâmico, logo a participação em grupo dos discente; fazendo revezamento e discutindo os conhecimentos, favorece o protagonismo do aluno.

Assim, os fatores que facilitam a adequação ao ensino híbrido em sala de aula, **são**: formação dos professores, o quebrar de paradigmas nas escolas e adequação das famílias a essa nova metodologia de ensino. Portanto é necessário que os envolvidos compreendam que o processo de ensino e aprendizagem não se restringe à sala de aula e ao contexto presencial das interações, pois as potencialidades do ensino híbrido são diversas e apresentam interações mais dinâmicas aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto de isolamento social.

O ensino híbrido conta com o auxílio de ferramentas tecnológicas, como aplicativos que remetem ao aluno a uma sala de aula online, facilitando o contato do discente para com o docente, onde possa haver o esclarecimento de **dúvidas** possibilitando o aprendizado, numa perspectiva de grandes desafios para a escola e para o docente e discente, principalmente no contexto da escola pública. BACICH (2020):

Ensino Híbrido tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo, que possa ter um papel protagonista e que, portanto, esteja no centro do processo. Para isso, as experiências desenhadas para o online além de oferecerem possibilidades de interação com os conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, também oferecem evidências de aprendizagem. A partir dessas evidências, nos momentos em que os alunos estão face a face com o professor, presencialmente, em uma sala de aula física, é possível que o professor utilize as evidências coletadas para potencializar a aprendizagem de sua turma.

A escola é instituição social educativa, e tem como função a formação do cidadão, possibilitando o mesmo a participar criticamente em seu convívio social. Ela tem o compromisso com a construção do aprendizado do seu alunado, mas tudo isso só é possível com o envolvimento dos profissionais

que atuam no cotidiano escolar e com políticas públicas comprometidas como a educação de qualidade. (BRASIL, 2018, p.09)

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

O ensino híbrido existe há tempos, porém devido a Covid-19, o mesmo passou a ser a principal ferramenta escolar, o mesmo vem recebendo nova roupagem, para os professores estarem mais perto do seu alunado. Mello (2020)

Visto numa perspectiva histórica, o ensino híbrido ou “misturado” é uma inovação pedagógica tão antiga quanto às pedagogias ativas. A proposta basilar destas últimas foi a de centralizar o processo educativo no aluno e na aprendizagem, para estimular o protagonismo e a participação, entendidos como vitais para que o aprendido faça sentido e seja eficaz na vida das crianças e jovens. Daí decorreu a importância que atribuíram ao ensino mais personalizado, que buscasse respeitar o ritmo e os interesses dos que aprendem. Consequentemente, defenderam também um ensino diversificado para atender à diversidade dos alunos. Embora não levasse esse nome tratava-se, já no surgimento das pedagogias ativas, de um ensino “diversificado”, “misturado”, que hoje leva o nome de “híbrido”.

Essa metodologia de ensino tem como característica fundamental autonomia do aluno, em relação à opção de escolha de estudo, logo o mesmo é **quem define** os caminhos da aprendizagem a percorrer na sua formação. A flexibilização de tempo e espaço, aliada aos recursos disponíveis, poderá favorecer também o estudante a perceber de que forma aprende melhor. Assim, ele se vê como protagonista de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para poder ser capaz de tomar decisões relevantes na escola e na vida. Segundo COSTA (2001a, p.35).

O protagonismo juvenil, como método pedagógico voltado para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, é totalmente compatível com o paradigma do desenvolvimento humano. O protagonismo juvenil prepara o cidadão para a participação consciente nas questões que dizem respeito ao bem comum.

Muitas instituições de ensino e alguns professores não estavam preparados para trabalhar com o ensino remoto, e muito menos estão preparados para trabalhar simultaneamente com metodologias presenciais e online, sem uma formação adequada para o uso de tecnologias e sem as condições necessárias para realizar tais aulas. Mas as mudanças pedagógicas foram impostas e as escolas estão se apitando, o professor também está se adequando a esse novo processo de formação dos alunos, mesmo com tantas dificuldades de agregar alunos até então excluídos, os mais vulneráveis socialmente. (BRASIL, 2020, p.13).

Esses novos jeitos de aprender, nos dias de hoje, escapam ao modelo hierárquico, sequencial, linear e fechado em apenas um turno escolar. Compreendem a ideia de rede no ato de conhecer, alterando formas e jeitos de aprendizagem e interpelando-nos a pensar novas formas de escolarização e de fazer cultura. É possível pensar a Cultura Digital como um tipo de área do conhecimento, aquela que questiona, intercruciza as informações e conhecimentos produzidos pela humanidade.

A exemplo de uso tecnológico em sala de aula temos a Competência Geral 5, da BNCC, que trata da Cultura Digital e suas implicações para um currículo que dialoga com o mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p.09)

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.

Mas o letramento digital que falamos também faz **níveis de diferenciação de tempo, de**

espaço, de lugar, de acesso e deixa claro que nem todos nossos alunos conseguem ter acesso ao mundo digital. Sendo que a pandemia ampliou essa desigualdade no sistema educacional, logo a precariedade tecnológica das escolas **públicas foi mais evidenciada** e os alunos com menor acesso à internet e dispositivos tecnológicos, foram os mais prejudicados. Também se tornou visível à falta de escolaridade de alguns responsáveis para acompanhar as atividades dos seus filhos no ensino remoto. Alguns dos prejuízos tornaram-se evidenciáveis, exemplo disso **é**: o atraso no processo de alfabetização das crianças, a falta de estrutura institucional e familiar, a evasão escolar e a desigualdade de ensino no país, entre as redes pública e privada.

É necessário discutir as condições de compreensão deste mundo digital, independentemente de fatores de exclusão digital, logo a escola precisa ter um currículo que permita aos alunos o acesso às mídias digitais para que possam navegar na dinâmica que é o ensino híbrido. Conforme o artigo 7 da Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014:

Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.
Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados os seguintes direitos:

I - inviolabilidade da intimidade e da vida privada, sua proteção e indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

II - inviolabilidade e sigilo do fluxo de suas comunicações pela internet, salvo por ordem judicial, na forma da lei;

III - inviolabilidade e sigilo de suas comunicações privadas armazenadas, salvo por ordem judicial;

IV - não suspensão da conexão à internet, salvo por débito diretamente decorrente de sua utilização;

V - manutenção da qualidade contratada da conexão à internet;

VI - informações claras e completas constantes dos contratos de prestação de serviços, com detalhamento sobre o regime de proteção aos registros de conexão e aos registros de acesso a aplicações de internet, bem como sobre práticas de gerenciamento da rede que possam afetar sua qualidade;

VII - não fornecimento a terceiros de seus dados pessoais, inclusive registros de conexão, e de acesso a aplicações de internet, salvo mediante consentimento livre, expresso e informado ou nas hipóteses previstas em lei;

VIII - informações claras e completas sobre coleta, uso, armazenamento, tratamento e proteção de seus dados pessoais, que somente poderão ser utilizados para finalidades que:

a) justifiquem sua coleta;

b) não sejam vedadas pela legislação; e

c) estejam especificadas nos contratos de prestação de serviços ou em termos de uso de aplicações de internet;

IX - consentimento expresso sobre coleta, uso, armazenamento e tratamento de dados pessoais, que deverá ocorrer de forma destacada das demais cláusulas contratuais;

X - exclusão definitiva dos dados pessoais que tiver fornecido a determinada aplicação de internet, a seu requerimento, ao término da relação entre as partes, ressalvadas as hipóteses de guarda obrigatória de registros previstas nesta Lei;

XI - publicidade e clareza de eventuais políticas de uso dos provedores de conexão à internet e de aplicações de internet;

XII - acessibilidade, consideradas as características físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais do usuário, nos termos da lei; e

XIII - aplicação das normas de proteção e defesa do consumidor nas relações de consumo realizadas na internet.

São novas as formas de trabalho que impulsionam aprendizagens, e mais complexas. Os processos digitais já estão implantados na educação e não **é** mais possível romper essa relação entre sala de aula. As ferramentas digitais ocuparam as pautas de ações das escolas e não mais sairá do campo educacional, obrigando os currículos a repensarem seus processos de modo a compreender e incorporar práticas híbridas. E foi a crise sanitária, econômica e social no Mundo em decorrência da pandemia da COVID-19 que impulsionou este modelo de ensino.

A falta de acesso e o uso limitado das tecnologias ampliam as desigualdades, assim, subentende-se que quem sabe usá-las está mais preparado para os desafios do mundo. E essa competência reconhece o papel fundamental da tecnologia e de estabelecer que o estudante deve dominar o universo digital, sendo o mesmo capaz de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade, se torna descontextualizada diante do acesso limitado das tecnologias dos nossos alunos periféricos.

Ao incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que eles construam os seus conhecimentos com tecnológico digital, logo a utilização de ferramentas digitais; produção multimídia; uso ético das tecnologias e o seu impacto nas relações sociais, culturais e comerciais estão entre as capacidades que os alunos precisam desenvolver. Entretanto as orientações de práticas pedagógicas, formações, materiais de apoio também são necessários para que os professores possam desenvolver competências e habilidades digitais nos alunos.

Quando incorporadas de forma igualitárias e concreta as tecnologias digitais, na educação, os resultados são excelentes. **É** necessários novos olhares, na adesão deste novo ensino, pois a tecnologia surge como uma ferramenta de compreensão e debate sobre o mundo digital, e a escola não está descontextualizada dessa compreensão digital, ou seja, as instituições de ensino não estão isoladas da sociedade e das práticas que acontecem para além dela, sobretudo porque como espaço de cultura, ela **é impactada pelas práticas que se desenrolam por meio das culturas** e da sua comunidade. Aos estudantes é necessário o entender, analisar e criticar os variados tipos de linguagens e plataformas, incluindo a digital, para que, assim, eles possam se expressar e compartilhar informações. (BRASIL, 2018, p.09)

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.

A cultura digital é relevante no processo de ensino e aprendizagem, ela desenvolve as novas maneiras de acessar informações, produzindo novas formas de aprender. E dentro deste contexto o professor continua sendo o mediador, ele não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Mas o nortear das TDIC na Educação Básica é um desafio ainda muito grande para algumas escolas.

Também **é** importante considerar o papel docente e a sua formação neste cenário inovador de constante mudança. Não devemos pensar apenas em quais habilidades os docentes devem desenvolver, mas como ele deve repensar sua prática a partir deste novo cenário educacional. Levando em consideração que o grande desafio do docente será o de aprender enquanto faz e a adaptação nesse novo contexto fará parte da rotina educador. Sendo que, várias metodologias ativas integram o ensino online com o offline, e o docente deve ter fluência digital que é a habilidade de usar recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltando que o professor não precisa saber tudo sobre tecnologia, mas ele precisa se adaptar à realidade em que os alunos se encontram para obter os resultados desejados em sala de aula e as formações necessárias sejam oferecidas ao mesmo. **É** significativo o buscar de uma transformação cultural que envolva o treinamento de professores e o engajamento de alunos no ensino remoto.

A velocidade das mudanças **é** **são** grandes que até aquele professor mais bem preparado pode, às vezes, se sentir inseguro frente a essa nova realidade de ensino. O docente do século XXI já enxerga a tecnologia como aliada, mas a mesma, **é ainda** um instrumento ou recurso desafiador em sala de aula.

É fundamental que o processo de mudança da escola busque sempre englobar todos os envolvidos no ensino e aprendizagem. **É** necessário que cada um sinta-se responsável na transformação da educação brasileira, e que os nossos representantes políticos trabalhem observando a realidade do ensino público do Brasil, oferecendo condições de trabalho e estudo dignas para professores e estudantes, para que ambos possam vencer os desafios de infraestrutura e reduzir as desigualdades de ensino no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental compreender e apresentar pontos relevantes e não relevantes sobre o ensino híbrido durante a pandemia, no contexto educacional do brasileiro. O mesmo é um instrumento em prol do dinamismo escolar, mas **é** necessário que seja oferecida as condições de trabalho adequadas para os professores e estudantes, pois só assim **o país encontrará** soluções eficazes para reduzir as desigualdades de ensino. Certamente é com as mudanças de posturas de políticas públicas e cumplicidade com a educação que o país encontrará a saída capaz de reduzir o abismo social, e solucionar o problema da exclusão dos estudantes, das camadas sociais mais vulneráveis, alunos sem possibilidades de acesso as tecnologias ao longo do o ano letivo de 2020.

Assim poderemos relatar que os pontos relevantes do ensino híbrido estão: no proporcionar o engajamento; na liberdade dos estudantes e na autonomia ao seu processo de estudo do aluno, pois incentiva a interação com outros alunos e com os professores por debates; no espaço para resolução de dúvidas e até fóruns virtuais. Ao ter autonomia sobre o seu momento e o local em que se quer aprender dá ao discente o poder de escolha, o que é importante para que o jovem se sinta como protagonista e construtor da sua própria educação.

Por outro lado, podemos afirmar que o ensino híbrido é um grande desafio para as escolas e principalmente a escola pública, pois incluir os estudantes das camadas sociais mais vulneráveis nesse novo processo de aprendizagem, **não é** fácil. Logo, sem dar formação e meios de trabalho ao professor; sem uma infraestrutura escolar adequada; sem o envolvimento de todos, ou seja, a comunidade escolar; sem dar a equidade digital como base para a igualdade social que forma os mesmos conscientes do seu compromisso na conquista de uma nova escola, que seja verdadeiramente democrática e libertadora, fica difícil de reduzir as desigualdades de ensino no país.

Neste sentido, o ensino híbrido veio nos mostrar que o processo de mudança da escola **é necessário e que** englobar a todos envolvidos **não é uma tarefa** fácil, pois para reduzir a desigualdade escolar no país, se faz necessário que cada um sinta-se responsável pela transformação da educação brasileira.

Portanto, a realidade da desigualdade escolar no Brasil ficou mais evidente. No entanto o primeiro passo foi dado em relação aos avanços tecnológicos no sistema educacional, mas ainda precisam ser mais atuantes em todo território. Logo muito já foi feito pela a escola e muito ainda deve ser feito, e a melhoria do ensino depende das nossas ações no espaço escolar, pois só assim todos poderão ser beneficiados: alunos, família, comunidade, a escola, sociedade e o país. O conhecimento é vida, o melhor lugar de mediação dele está no ambiente escolar e a equidade digital não é só questão de dar oportunidades iguais, mas de justiça social.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**. São Paulo, 13 de

setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/> Acesso em: 17 fevereiro. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação demográfica.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador.** Belo Horizonte: Universidade, 2001a. 120 p.

_____. **O professor como educador: um regaste necessário e urgente.** Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001b. 142 p.

MELLO, G. N. **Nota técnica sobre ensino híbrido. Academia Paulista de Educação.** São Paulo. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2020/08/12/nota-tecnica-sobre-ensino-hibrido-professora-guiomar-namo-de-mello/>. Acesso em: 24 fevereiro- 2021

Lei 12965/14 | Lei nº 12.965, de 23 abril de 2014.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM CAMINHO PARA A MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS

AMANDA VIEIRA DE SOUZA ROCHA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE (2010). Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE (2013). Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Estrada Turística do Jaraguá.



RESUMO

O presente artigo relata as dificuldades encontradas pelo Pedagogo Hospitalar em meio a inúmeras possibilidades que pode encontrar em seu local de trabalho. A internação, para a criança, pode representar muitas barreiras e dificuldades em como viver, já que a mesma está impossibilitada de seguir atividades escolares, de lazer, manter contato com outras pessoas. Ao pedagogo hospitalar, cabe ser polivalente, guiar a situação da melhor forma possível, dando uma luz no final do túnel para essa criança. É óbvio que no meio do caminho, irá encontrar obstáculos, como a falta de vontade, desmotivação dos familiares, tristeza das crianças e falta de apoio, mas é preciso tentar vencer e mostrar para si mesmo que a profissão é digna de vitória e motivação.

Palavras-chave: Dificuldades; Obstáculos; Criança; Vitória.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é natural na vida dos seres humanos, a educação, é integrante para que ele ocorra. Aprendemos desde o nascimento até a nossa fase adulta e grande parte do aprendizado, ocorre no momento em que passamos a ter contato com o mundo, com o meio social.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. (GALVÃO, 2012, p. 59)

A escola, é o local mais importante para o desenvolvimento humano, pois desde muito cedo, as crianças são expostas às atividades teóricas e práticas que contribuem para o aprendizado e conhecimento. Ter contato com o meio escolar, é direito de qualquer pessoa, portanto podemos destacar que crianças e adolescentes hospitalizados, também tem esse direito de dar continuidade aos seus estudos, mesmo durante o período de internação. Com o intuito de dar a orientação adequada a esses jovens, foi criada a pedagogia hospitalar que de acordo com Matos e Mugiatti (2006), é o pluralismo de ações educativas, a junção de investigações e contribuições de forma pedagógica a fim de contribuir com o bem estar e desenvolvimento da criança ou adolescente hospitalizado junto as outras áreas envolvidas.

A pedagogia hospitalar vem com o intuito de oferecer uma continuação do conteúdo escolar no ambiente hospitalar, sendo assim, a referida pedagogia vem com a finalidade de oferecer suporte adequado de aprendizagem, mesmo ausente da escola. (SOUSA, 2013, p.6)

A pedagogia hospitalar vem crescendo gradativamente de forma positiva no meio educacional

e da saúde, mas o profissional da área, nem sempre vai se deparar com situações favoráveis, pelo contrário, normalmente encontrar alunos em situações problemas, de risco e tristeza.

Estar sem motivação, é algo comum, todos ao menos um dia nos sentimos desta forma, seja por algum sentimento de tristeza, falta de capacidade ou limitações. Uma criança quando adoentada, perde contato com muitas das coisas que fazia em seu cotidiano, como brincar, ter contato com amigos e familiares queridos, deixar de ir para a escola. Com tudo, Matos e Mugiatti (2006) alegam que a realidade pediátrica no hospital é evidenciada pela fragilidade da criança, devido à doença que pode trazer inúmeras implicações. A Pedagogia Hospitalar, ao longo dos anos, vem crescendo gradativamente e propiciando a crianças, adolescentes, e jovens debilitados, em ambiente de internação, uma alegria constatare para que possam sentir um pouco da escola chegando até seu leito. A pedagogia hospitalar é a continuidade dos estudos fora da escola, seja em ambiente hospitalar ou até mesmo no atendimento do enfermo em casa. É uma atitude de inclusão, que possibilita o acesso e contato com o ensino aprendizagem. O estudo apresentado tem como fundamento, abordar práticas de ensino que motivem o aluno doente a aprender e sentir vontade de viver, destacando as dificuldades que o Pedagogo Hospitalar terá em meio a sua profissão. “Também a autorrotulação e a comisseração, decorrentes deste afastamento escolar, podem ocasionar graves problemas de socialização” (MATOS E MUGIATTI, 2006, p.27).

A Pedagogia Hospitalar tem como principal fundamento a continuidade do processo escolar, desenvolvendo técnicas e modalidades que possam dar sequência ao que a criança hospitalizada já estudou. O brincar, o ensinamento através de jogos (ludo pedagogia), são peças fundamentais para o sucesso do educando e do educador, são medidas que precisam ser aplicadas em conjunto, na integração, no trabalho constante entre a equipe multidisciplinar do hospital e os familiares do educando. Segundo Figuera (2008), as classes hospitalares são alternativas de atendimento educacional especializado onde o ensino é levado pelo educador ao hospital, através de atividades do currículo escolar, devido a impossibilidade do aluno frequentar a escola por motivo de enfermidade.

Diante do exposto, nossas questões de pesquisa são: Quais são os motivos que levam ao aluno hospitalizado a estar desmotivado? Quais obstáculos que o pedagogo hospitalar pode encontrar em meio a sua profissão? Qual proposta eficaz para o sucesso do aluno e do profissional?

Este estudo foi baseado em levantamento de autores, buscando identificar as dificuldades encontradas pelo educando hospitalizado que são meros desafios ao pedagogo hospitalar. Através de situações problemas podemos verificar o quanto é importante a função do profissional para com a vida da criança em leito, criança essa que sofre com uma dolorosa rotina de medicações, exames e até mesmo a solidão.

PEDAGOGIA HOSPITALAR E SEU CONTEXTO

A Pedagogia Hospitalar tem por finalidade, colaborar com o desenvolvimento de crianças e adolescentes hospitalizados. Trazer conteúdos escolares para dentro do hospital, para que essas crianças e adolescentes tomem maiores conhecimentos escolares, ou até mesmo continuem o currículo onde pararam quando frequentavam a escola. O ambiente hospitalar é bem diferente do escolar, mas em alguns hospitais, hoje, existem as chamadas, classes hospitalares, que são ambientes semelhantes a salas de aulas, adaptados com mesas e cadeiras, lousas, enfim, lembram muito as salas de uma escola, porém são adaptadas com total higienização e cuidado para que não forneça nenhum risco ao aluno hospitalizado. Existem alguns casos, em que o paciente está submetido unicamente ao seu leito, sem ao menos poder se locomover para outras áreas do hospital, neste caso, cabe ao pedagogo hospitalar, utilizar artifícios que possam ser favoráveis a esse aluno, adaptar atividades e materiais que possam ser utilizados e levados para o próprio leito. Para que isso ocorra, é preciso uma breve colheita de informações com os profissionais, familiares e o próprio

aluno, coletar dados que leve a um maior contato com o aluno, concluindo assim, dados sobre sua doença, limitações e ações.

O hospital não é local usual de trabalho de um profissional de pedagogia. Portanto, tanto o profissional, como a instituição necessitam de um período de adaptação e reconhecimentos para o engendramento das trocas possíveis. (CECCIM, 1997, p.78)

A aceitação do profissional em pedagogia hospitalar, ainda ocorre, muitos profissionais na área da saúde desconhecem sua função e não compreendem o porquê desta ajuda. Não é uma tarefa fácil dar aula em um hospital, pois não existe a devida estrutura que uma escola possui, os profissionais que o pedagogo terá contato são diferentes do de uma escola, e o principal, o sofrimento está presente diariamente, pois a criança é submetida a exames e medicação constantemente. É um desafio para o pedagogo que deve passar por uma adaptação, conhecendo a rotina hospitalar de seu aluno e do hospital, para que ocorra uma relação entre a profissão e a realidade.

Contudo, Ceccim (1997) relata que para um bom trabalho do pedagogo hospitalar, é preciso que primeiramente o profissional conheça todas as dependências e funcionários do hospital, pois se houver alguma complicação com a criança/adolescente hospitalizado em uma aula, o educador saiba como proceder de imediato, sem prejudicar o enfermo por falta de informação. Também é importante que o pedagogo conheça um pouco sobre diferentes patologias, para que tenha a sensibilidade em lidar com a situação, respeitando as limitações de seu aluno.

Existem em nosso país quase 7000 hospitais e apenas 90 classes hospitalares sendo que esse atendimento pedagógico atua nos hospitais e nas casas de apoio. Apesar de estar garantido na legislação brasileira o acesso à escola, o poder público se faz ausente na maioria dos casos, toda criança ou adolescente hospitalizado tem o direito ter continuidade nos estudos, cabe a ele garantir o processo de aprendizagem desses educandos criando alternativas para execução desse direito. (SILVA, 2013, p.1)

Apesar de a pedagogia hospitalar estar crescendo em grandes proporções, ainda são poucos os hospitais que adotam o meio como pratica direta. Pensando no bem estar dos pacientes, a pedagogia hospitalar é um excelente meio de desenvolver a melhoria da criança ou adolescente hospitalizado, possibilitando atividades construtivas, produtivas para o aprendizado da criança e é um campo de atuação importante para o bem estar social. De acordo com Fighera (2008), a pedagogia hospitalar, está adquirindo seu lugar nos hospitais, levando a escolarização continuada para o aluno hospitalizado, colaborando para o bem estar da criança ou adolescente hospitalizado.

A Pedagogia Hospitalar vem contribuir para a inovação da assistência clínica infanto juvenil, nos seus múltiplos procedimentos, trazendo muitos benefícios à criança e ao adolescente hospitalizados. (MATOS E MUGIATTI, 2006, p. 107)

Com os benefícios que a pedagogia hospitalar pode levar aos jovens hospitalizados, a equipe multidisciplinar do hospital, ou seja, médicos, enfermeiros, auxiliares e os demais profissionais integrantes do hospital, tem seu trabalho facilitado, possibilitando um melhor resultado na recuperação do enfermo, assim como um trabalho mais prazeroso e gradativo.

OBSTÁCULOS ENCONTRADOS PELO PEDAGOGO HOSPITALAR

Desde o nascer até a fase adulta, o ser humano está em constante processo de aprendizado e maturação. Na infância e adolescência, o desenvolvimento ocorre aos poucos de acordo com o cognitivo, social e pessoal de cada um.

O fato de as crianças serem pessoas em condições peculiares de desenvolvimento leva a exigência de um maior rigor ético em sua atenção integral, porque não contam com meios próprios de arcar com a satisfação das necessidades humanas básicas, ainda não tem plena noção de direitos, bem como condições para se defenderem frente às omissões e transgressões de que sejam alvo ou vítimas. Somente a partilha

com os pais pelo interesse comum da criança podem sugerir um mínimo de implicação dos serviços com o modo de viver da criança, com suas características estruturantes sociopsíquicas e espirituais. (CECCIM e CARVALHO 1997 p. 189)

Devido às situações decorrentes da enfermidade da criança ou adolescente, o distanciamento do meio social pode ficar evidente, o que acaba colaborando para uma maior tristeza e falta de vontade em realizar diversas situações, devido ao psicológico ficar abalado, os sentimentos confusos e a vontade de vencer a enfermidade não é compreendida.

No adulto são menos frequentes as crises emotivas, como ataques de choro, birras, surtos de alegria, tão comuns ao cotidiano da criança. As emoções aparecem reduzidas, pois subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores. Assim, ao enfocar as emoções na vida adulta, as teorias clássicas tendem a identificá-las com ação sobre o mundo exterior objetivo, enfatizando seus efeitos sobre os automatismos motores e a ação mental. (GALVÃO, 2012, p. 59)

O controle de nossas emoções é fundamental, mas na fase da infância, esse controle emocional é difícil, pois a criança não tem domínio de todos seus sentimentos e atitudes. Já na fase adulta, isso já é bem representado em cada situação vivida, pois a maturidade já é evidenciada. Cabe ao pedagogo hospitalar, administrar seu conhecimento junto à realidade da criança hospitalizada e mediar situações que possam ser coerentes ao bem estar de ambos. O profissional pode encontrar falta de estímulos dos pais, familiares e funcionários do hospital, assim como a desmotivação do aluno.

A experiência da doença pode ser *sofrimento* a ser reduzido com tratamentos apropriados; *diversidade* a ser evitada enquanto desvio ou produção de marginalização/segregação; *perigo* a ser distinguido entre falso e o verdadeiro risco, combatendo a doença e não o doente; *senal* a ser aumentado e interpretado em seu potencial de informações sobre pessoas, cultura e comportamentos ou *estímulo* a ser dirigido para o conhecimento, a solidariedade, a prevenção e a transformação. (CECCIM, 1997, p. 28)

Essa situação de exclusão da criança e do adolescente é complicada, quando hospitalizadas, já que os mesmos ficam envolvidos em um novo mundo, o mundo de medicação, exames, solidão e sofrimento.

Aspectos de tristeza são todos aqueles que diminuem, entram, bloqueiam ou empobrecem a vida; e os de alegria são todos aqueles que expandem, favorecem, compõem, apontam novos olhares e caminhos. (CECCIM 1997 p. 28)

A tristeza, é uma parte não satisfatória da vida, é dolorosa e sofrida que somente é suprida por momentos de alegria de pura satisfação e conquistas. Um sorriso transmite alegria para uma pessoa, o que supera a tristeza. Essas situações serão desafiadoras ao pedagogo hospitalar que necessita ter uma postura homogênea e eficaz para a obtenção de um resultado positivo para a vida da criança e do adolescente assim como para seu profissional.

Para uma pedagogia hospitalar há que se vislumbrar um novo perfil do educador, pois ela demanda necessidades de profissionais que tenham uma abordagem progressista, com uma visão sistemática da realidade hospitalar e da realidade do escolar hospitalizado. Seu papel principal não será o de resgatar a escolaridade, mas de transformar essas duas realidades, fazendo fluir sistemas que as aproximem e as integrem. (MATOS e MUGIATTI 2006 p. 117)

O pedagogo hospitalar tem como uma de suas funções, transformar sua realidade profissional e da criança hospitalizada de maneira favorável ao conhecimento prévio do aluno, trabalhando de forma conjunta para a melhoria da situação agravante que é viver por um determinado tempo no hospital. É preciso absorver as informações sobre o hospitalizado mediando suas habilidades de tal forma que seja possível um aprendizado contínuo e valioso.

O educador deve manter uma abordagem prática em relação aos pais, responsáveis e familiares pela a criança/adolescente que se encontra hospitalizado, já que muitas vezes os pais não entendem a posição do pedagogo hospitalar, o que acaba tornando-se um obstáculo, pois desconhecem a função do profissional assim como não associam a relação que seus filhos possam ter no hospital

com a escola. “Tais efeitos são refletidos não só na criança e no adolescente, como na atitude dos pais face à hospitalização, o que vem a repercutir no desenvolvimento de sua escolaridade”. (MATOS E MUGIATTI, 2006, p. 123)

APRENDER UMA PRÁTICA QUE MOTIVA A VIDA

A escolarização no hospital proporciona inúmeras vantagens tanto para o hospital quanto para a pessoa hospitalizada, pois atribui um pouco da realidade fora do leito em integração com a escola e o meio. É preciso que o educador leve atividades construtivas, possibilitando um melhor resultado no desenvolvimento do aluno hospitalizado.

O contato com sua escolarização faz do hospital uma agência educacional para a criança hospitalizada desenvolver atividades que a ajudem a construir um percurso cognitivo, emocional e social para manter uma ligação com a vida familiar e a realidade no hospital. (ESTEVES, 2013, p.1)

Segundo Rego (1994), a criança cria situações imaginárias para satisfazer suas vontades. Com sua imaginação, ela absorve o mundo e cria soluções para conflitos e possíveis atitudes. O brincar é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança. Através do contato com brinquedos, jogos e brincadeiras são possíveis desenvolver-se fisicamente, oralmente, socialmente e individualmente. Portanto, o contato com objetos prazerosos para a criança é uma maneira de trazer a existência da interação constante.

No início a criança brinca pela satisfação alcançada pela própria atividade e não pelo resultado de sua ação, mas dentro do processo de desenvolvimento global, o brinquedo se constitui em ótimo recurso por envolver a criança como um todo (corpo, intelecto e emoções) (SIKILERO, MORSELLI E GUILHERME in CECCIM e CARVALHO, 1997, p. 59)

Para a criança, o brinquedo é uma forma de expressar atitudes que ela visualiza, seja através da imitação de adultos ou mesmo por sua imaginação, é considerável que a criança hospitalizada também possa ter essa relação do brinquedo e o mundo, o objeto concreto trás soluções para possíveis situações problemas, habilita essa criança a propor ideias novas para suas atitudes.

No início a criança brinca pela satisfação alcançada pela própria atividade e não pelo resultado de sua ação, mas dentro do processo de desenvolvimento global, o brinquedo se constitui em ótimo recurso por envolver a criança como um todo (corpo, intelecto e emoções) (SIKILERO, MORSELLI E GUILHERME in CECCIM e CARVALHO, 1997, p. 59)

Brincar mexe com sentimento, estimula o físico, o intelectual, trabalha o imaginário, é uma forma positiva, uma técnica de aprendizado, quando as brincadeiras são dirigidas, ou seja, possui uma proposta pedagógica, o resultado do brincar é grandioso e a evolução da criança transformadora. Para a criança brincar é importantíssimo, ajuda em seu desenvolvimento e bem estar, transmitindo alegria e criatividade. Através do brincar e do brinquedo, a criança entra em um mundo de imaginação, onde começa a associar o concreto com o abstrato. Cabe ao pedagogo despertar o contato da criança hospitalizada com as brincadeiras, já que a realidade no hospital é bem diferente da vivida fora dele.

Não se pode conceber que o educador fique em compasso de esfera, como simples espectador dos fatos. Cabe a ele, sim, descruzar os braços e agir, fazer acontecer, tornando-se um agente de mudanças na produção do conhecimento. (MATOS e MUGIATTI, 2006, p. 24).

Não é correto o educador impor um conteúdo burocrático para a criança, pensando somente em preencher a grade curricular em que a criança ou adolescente parou quando estava na escola, cabe ao mesmo mediar a situação, diferenciando conteúdo de forma prática e analisando a situação que a criança vive. Muitas vezes essa criança precisa de animação, o que não chama atenção para

atividades fixas e sim para atividades que envolvam o lúdico. Portanto, Esteves (2013) nos mostra que é preciso à elaboração de projetos integrantes ao aprendizado, de forma específica para o jovem hospitalizado, adaptar os conteúdos fugindo da educação formal, que resgate o contexto educacional. O educador, como ser passivo de conhecimento, tem principal deve transmitir o que a criança/adolescente precisa aprender aperfeiçoar o que já sabe de forma prazerosa e eficaz. É de extrema importância ter educadores dinâmico, polivalentes que possa possibilitar grandes avanços na vida de seu aluno, já que o conhecimento e aprendizado é o que motiva a vida, nos possibilita a transformações físicas, psicológicas e sociais.

De acordo com Matos e Mugiatti (2006), apesar do hospital não ser um ambiente agradável e acolhedor, não impede com que a criança estude. Contudo, quando a escola é levada ao hospital, através das classes hospitalares, ou até mesmo adaptar aulas levando as para o leito quando o caso é um pouco mais agravante, tem função positiva para a recuperação do aluno hospitalizado, pois motiva os, mostrando que ainda é possível ter um contato com o mundo exterior, que sua rotina pode ser retomada de maneira diferente, transmitindo felicidade e uma ajuda significativa em sua recuperação.

Segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem: “a capacidade especificamente da linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares nas soluções de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento (REGO, 1994, p.63).

Uma das melhores maneiras de fazer que uma criança seja estimulada, é através da linguagem. A capacidade de comunicação através da fala, é um dom do ser humano magnífico que representa um desenvolvimento primordial. A criança quando começa a ter contato com a oralidade, passa a desvendar o mundo e o universo que a cerca, a fala é a melhor maneira de aprender, pois a comunicação é a base para a socialização.

Boa parte das condutas em saúde são bem-sucedidas quando o paciente pode falar e ser ouvido, que basta saber ouvir o que o paciente tem para dizer que já se inicia sua melhora, mas quero diferenciar essa *audição* (também necessária) da *escuta em saúde*. (CECCIM, 1997, p. 31).

O escutar muitas vezes é mais importante que o falar, pois quando encontramos alguém para desabafar, nos sentimos úteis, importantes na sociedade. A criança ou adolescente hospitalizado precisa ser ouvido, expressar o que está sentindo, lembrar os momentos passados que foram felizes ou não. Para que isso ocorra é preciso também um bom retorno dos pais, que aja compreensão entre os familiares sobre como lidar com a educação dentro do hospital. “São deveras importantes o vínculo e ajuda obtido junto aos familiares. Cumpre, portanto, estimulá-los à valorização do tratamento e da escola, com o fim de obter uma visão mais dinâmica do futuro da criança/adolescente”. (MATOS E MUGIATTI, 2006, p. 125). Com a colaboração dos pais e familiares, o rendimento escolar e até mesmo o avanço em relação à doença da criança/adolescente com certeza terá uma significativa melhora, pois quando uma pessoa é motivada, abraçada e confortada, passa a desenvolver uma evolução constante e a ter força para vencer os obstáculos de sua vida.

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. (REGO, 1994, p.42).

Abordar assuntos culturais, sociais, relacionados a vida da comunidade em que a criança/adolescente está envolvida, resgatando situações que a mesma já conhece, pode colaborar com a transformação do desenvolvimento e aprendizado. Todo ser humano aprende em convívio com o meio, onde passa a conhecer o que o cerca, sua cultura, tradições e povoação. Em contato com a sociedade e meios culturais, é possível traçar laços e semelhanças com a realidade e passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração do estudo apresentado, podemos confirmar que a pedagogia hospitalar veio para ficar, já que o profissional possui uma função primordial na vida da criança ou adolescente hospitalizado. O pedagogo hospitalar tem por função, levar ao hospital, técnicas que possibilitem a evolução escolar da criança/ adolescente hospitalizado, propor atividades de forma lúdica que envolva aquilo que a criança já aprendeu com o que ela vive e poder ajuda-la em seu desenvolvimento e aprendizagem. É possível salientar que a situação que o pedagogo irá encontrar não é fácil, já que pode lidar com pais e familiares resistentes, que não compreendem a sua verdadeira função, assim como outros profissionais da área hospitalar podendo também rejeitar seu trabalho, e até mesmo a desmotivação do aluno, decorrente das inúmeras tristezas que o mesmo carrega em leito. A falta de motivação da criança/ adolescente hospitalizado decorre de vários fatores, como a solidão, dor, sentimento de perda, pois vive longe de várias pessoas e objetos que gostam e a realidade hospitalar, que é uma rotina de exames e remédios para uma possível reabilitação.

O trabalho realizado nos faz refletir sobre como conquistar a felicidade ao menos temporária do jovem hospitalizado, através da animação e estimulação constante do mesmo. É necessário que o pedagogo hospitalar esteja apto a compreender a realidade hospitalar, intermediando práticas e técnicas educativas que sejam lúdicas, transmitindo o prazer a esses pequenos sofredores. A vitória no tratamento de crianças e adolescentes hospitalizados é encontrada através de muito trabalho, pesquisa, estudo, paciência, garra e determinação, pois quando nos encontramos em situação de enfermidade, realmente nos vemos como a última pessoa do mundo, sem vontade de viver e lutar contra a doença. Com tudo, cabe a essa nova área da educação, a pedagogia hospitalar, ajudar ao menos um pouco os que precisam e se encontram nesta situação problema, colaborando com ideias sustentáveis para a motivação interna e externa em relação ao viver e retomar hábitos antes realizados por quem está hospitalizado.

REFERÊNCIAS

CECCIM, Ricardo Burg e CARVALHO, Paulo R. Antonacci (Orgs). **Criança hospitalizada**. Atenção integral como Escuta à vida. 1 Ed. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

ESTEVES, Cláudia R. **Pedagogia Hospitalar**: Um breve histórico. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em 10/03/2021.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21. RJ: Editora Petrópolis, 2012.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira e MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: A humanização integrando educação e saúde. 5 Ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. Ed. São Paulo: Ed. Vozes, 1994.

SILVA, Andréia Gomes. **Atendimento escolar em hospitais e domicílio**. Disponível em <http://pedagogobrasil.com.br>. Acesso em 13/03/2021

REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

ANA CRISTINA CAMPOS BATISTA

Graduação em Pedagogia pela Anhanguera Educacional (2010); Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozart de São Paulo - FAMOSP (2016); Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Anhanguera Educacional (2011); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Quinze de Agosto - FAQ (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na CEMEI Morumbi, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O ensino da Matemática passou por diversas mudanças significativas. Todavia, essas mudanças não foram suficientes para suprir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes dessa disciplina. Vários são os fatores que dificultam a sua aprendizagem. Dentre eles, podemos destacar o preconceito de que a “Matemática é difícil”, a capacitação inadequada dos professores, a metodologia tradicional com ênfase excessiva ao cálculo, a busca inadequada a novos recursos pedagógicos, a falta de contextualização e a linguagem. A solução para essa problemática quanto à aprendizagem da Matemática passa, necessariamente, por uma disciplina lecionada de forma associada às necessidades da comunidade estudantil, a fim de capacitar os indivíduos para uma plena participação na vida social. Para isso, precisamos renovar o ensino. Essa renovação só é possível com a participação de todos os agentes sociais envolvidos. Isso ocorrerá, por exemplo, com uma constante reflexão de professores sobre sua prática, bem como, com a associação do que está sendo ensinado com sua origem histórica e com a sua aplicabilidade.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Ensino de Matemática;

INTRODUÇÃO

Nós seres humanos estamos continuamente suscetíveis às mudanças, o que nos transforma em seres capazes de se modificar mediante as novidades surgidas em nosso cotidiano, todavia, essa não é a mesma realidade para todos, visto que apesar de haver a modificabilidade humana, nem todo mundo é capaz de se adaptar a novos costumes.

Na educação não é diferente. Algumas crianças sentem dificuldade em adaptar-se às novidades, aos assuntos novos e ao contexto escolar no qual deveriam estar inseridos, sendo assim, essas crianças são denominadas como portadoras de dificuldade de aprendizagem.

Há um elevado índice de reprovação e evasão escolar que reforça o grande problema dos alunos: a dificuldade de aprendizagem. Para alguns professores o aluno chega ao ensino fundamental com uma falha na aprendizagem que vai crescendo à medida que sua vida escolar se desenvolve. Outros professores relacionam a falta de aperfeiçoamento de técnicas que despertem nos alunos o interesse pelas aulas, em especial a disciplina de Matemática. Para outros, os alunos não querem saber de nada, uma vez que é obrigada a frequentar a escola. Veem o ensino fora da realidade. Em Matemática, por exemplo, há cálculos e mais cálculos que são realizados sem saber o porquê, pois não existe uma situação clara e concreta que os justifiquem, ocasionando essa antipatia pela disciplina.

A ausência de um trabalho principalmente na disciplina de Matemática que leve em conta o

interesse e a criatividade, assim como o despreparo do professor para ensiná-lo, também são motivos citados por alguns professores. A ênfase em fórmulas técnicas, sem que se mostre o processo de construção desse conhecimento, responsável pelo seu caráter de mero reprodutor de conteúdos, de fórmulas prontas, conceitos robotizados sem que se conheça o “como” e o “porque” do ensino. Na maioria das vezes, devemos aprender aquilo que se quer ensinar sem ter a preocupação para aquilo que se quer aprender.

Também citados, esses fatores se constituem no maior gerador das dificuldades da aprendizagem. A abordagem em termos de ensino feita somente no sentido lógico do conhecimento não é necessariamente a melhor abordagem para uma efetiva aprendizagem, ao contrário, quando consideramos os aspectos psicológicos do nosso aluno ou quando valorizamos o seu saber com relação ao objeto de conhecimento temos maior chance de sucesso. A maioria dos educadores pesquisados realiza seu trabalho de forma tradicional sem se preocupar com o conhecimento que o educando apresenta, infelizmente não valorizam o processo de aprendizagem da criança interferindo negativamente em seu aproveitamento e acentuando as dificuldades.

Para que se chegue à linguagem formal e rigorosa, tão importante em qualquer área do conhecimento, não só na Matemática, é necessário valorizar, num primeiro momento, a linguagem natural da criança, e para que se chegue aos conceitos cientificamente elaborados é necessário valorizar, como ponto de partida, os conceitos que a criança já tem sobre os objetos de conhecimento. Só assim poderemos transformar nossos alunos em cidadãos que saibam utilizar-se de seus conhecimentos para construir uma sociedade digna que respeite e dê valor à educação, tão importante para o sucesso e o progresso do país.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO ATUAL

Concebe-se que a função da instituição escolar é garantir o processo de transmissão, sistematização e assimilação dos conhecimentos da matemática produzida historicamente pela humanidade, de modo que os seres humanos possam interagir na sociedade de forma consciente.

Os conhecimentos da Matemática seja técnica, científica, ou cultural, constitui um patrimônio que a humanidade convive a partir de seus lineares históricos como um patrimônio sociocultural que possui dimensões universais com significados e abrangências representativas no mundo da Matemática, podendo ser usufruída pela sociedade ou comunidades.

Nesse sentido, os valores promovidos pelo ensino da Matemática nas escolas constituem um patrimônio cultural que deve ser socializado com as novas gerações, independentemente da classe social, raça, faixa etária, crença religiosa, convicção ideológica e sexo.

Os conhecimentos que o aluno se apropria a partir do ensino da Matemática permitem compreender melhor como chegamos aos conhecimentos atuais, porque é que se ensina este ou aquele assunto. Com uma perspectiva crítica, e um olhar diferenciado para a Matemática que é ensinada atualmente, os professores pouco a pouco devem se engajar no próprio objeto de ensino da Matemática em vez de ficarem promovendo conteúdos desnaturados sem qualquer sentido com a realidade do aluno.

O saber toma o aspecto de uma realidade anti-histórica, intemporal, que se impõe por si mesma e que, sem produtor, aparecendo livre em relação a qualquer processo de produção, não se lhe pode contestar a origem, a utilidade, a pertinência e sentido do ensino da Matemática (GUICHARD, 2006, p. 7).

Nesse caso, percebe-se que o aluno não tem noção da distância da Matemática para sua realidade, uma vez que eles não conhecem e poucos despertam estas características, em função da mesma ser apresentados por muitos professores como a disciplina de difícil aprendizagem.

Segundo Guichard, (2006):

“a Matemática esta inserida numa posição didática como um fenômeno da transposição didática em que o objeto de ensino é o resultado de uma descontextualização separado da problemática que lhe deu origem e que faz viver a noção como saber”. (GUICHARD, 2006, p.8).

Entende-se que é necessário começar uma reação para reencontrar o sentido do que se ensina na escola, entre os conteúdos atuais que representa a história da Matemática que muitos dos professores dão pouca ênfase. Convém notar que apresentar o contexto no qual nos situamos, explicar o sentido do que se faz, colocar as questões numa perspectiva histórica, tudo isso não é uma preocupação estranha dos matemáticos, é preciso construirmos uma nova consciência no que se refere ao ensino da Matemática atual.

O ensino da história da Matemática permite recuperar o sentido e símbolo que foram ensinados tão arbitrários, seus traços, suas origens e a sua história permite-nos restabelecer os novos conceitos que a mesma visa. Neste sentido dois aspectos são fundamentais no ensino da Matemática: tais como: o primeiro refere-se à visão da matemática que em geral norteia o ensino. Segundo Carvalho (1994):

“Considera-se a Matemática como uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita pertencente apenas ao mundo das ideias e cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências”. (CARVALHO, 1994, p.15).

O segundo aspecto é considerado como algo crucial, causando desgosto da maioria dos alunos pela Matemática.

Para Carvalho (1994):

“No ensino em que é necessário submeter-se à autoridade da Matemática, é impossível entender, pois, compreender Matemática torna-se privilégio das cabeças mais bem dotadas; acaba-se por negar todas as vivências anteriores relativas à qualificação já que não se enquadram na perfeição da Matemática.” (CARVALHO, 1994, p.16).

POSSÍVEIS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Os problemas na aprendizagem de Matemática que são apontados em todos os níveis de ensino não são novos. De geração a geração a Matemática ocupa o posto de disciplina mais difícil e odiada, o que torna difícil sua assimilação pelos estudantes. Por isso, antes de falar em dificuldades de aprendizagem em Matemática é necessário verificar se o problema não está no currículo ou na metodologia utilizada.

Elencamos algumas causas das dificuldades de aprendizagem em matemática:

Ansiedade e medo de fracassar dos estudantes em consequência de atitudes transmitidas por pais e professores e da metodologia e dos conteúdos muitas vezes inadequados.

A falta de motivação, que pode ter sua origem na relação da própria família com os estudos (falta de importância dada pelos pais ao conhecimento em si; na ligação da escola com castigos ou a algum tipo de pressão; questões emocionais - ansiedade e agitação geradas por acontecimentos novos; ansiedade exagerada causada pelos efeitos de medicamentos que interferem no ânimo ou causam problemas de memória ou concentração; problemas de maturação do Sistema Nervoso Central; Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH.

Distúrbios de memória auditiva: A criança não consegue ouvir os enunciados que lhes são passados oralmente, sendo assim, não conseguem guardar os fatos, isto lhe incapacitaria para resolver os problemas matemáticos;

Problemas de reorganização auditiva: a criança reconhece o número quando ouve, mas tem dificuldade de lembrar-se do número com rapidez;

Distúrbios de percepção visual: A criança pode trocar 6 por 9, ou 3 por 8 ou 2 por 5, por exemplo. Por não conseguirem se lembrarem da aparência elas têm dificuldade em realizar cálculos;

Distúrbios de escrita: Crianças com disgrafia têm dificuldade de escrever letras e números;

Distúrbios de leitura: Os disléxicos e outras crianças com distúrbios de leitura apresentam dificuldade em ler o enunciado do problema, mas podem fazer cálculos quando o problema é lido em voz alta. É bom lembrar que os disléxicos podem ser excelentes matemáticos, tendo habilidade de visualização em três dimensões, que as ajudam a assimilar conceitos, podendo resolver cálculos mentalmente mesmo sem decompor o cálculo. Podem apresentar dificuldade na leitura do problema, mas não na interpretação.

A discalculia: Confusões com os sinais matemáticos e dificuldades para fazer simples contínuas podem estar ligadas a um distúrbio neurológico. Semelhante à dislexia - dificuldade com o aprendizado da leitura e da escrita -, a discalculia infantil ocorre em razão de uma falha na formação dos circuitos neuronais, ou seja, na rede por onde passam os impulsos nervosos. Normalmente os neurônios, células do sistema nervoso, transmitem informações quimicamente através de uma rede. A falha de quem sofre de discalculia está na conexão dos neurônios localizados na parte superior do cérebro, área responsável pelo reconhecimento dos símbolos.

Não é uma doença e não é, necessariamente, uma condição crônica. Em geral é encontrada em combinação com o Transtorno da Leitura, Transtorno da Expressão Escrita, do TDAH. Não é relacionada à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, mas na forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. Estima-se que apenas 1% das crianças em idade escolar tem Transtorno da Matemática isoladamente. Requisitos necessários para o aprendizado de matemática e as dificuldades causadas pela discalculia

REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA O APRENDIZADO DE MATEMÁTICA E AS DIFICULDADES CAUSADAS PELA DISCALCULIA

Segundo pesquisadores e especialistas da área, é esperado que dos 3 a 6 anos, a criança tenha compreensão dos conceitos de igual e diferente, curto e longo, grande e pequeno, menos que e mais que. Classifique objetos pelo tamanho, cor e forma. Reconheça números de 0 a 9 e conte até 10. Consiga nomear formas e reproduzir e figuras. O Contrário acontece quando aparecem problemas em nomear quantidades matemáticas, números, termos, símbolos; insucesso ao enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens.

Dos 6 aos 12 anos, espera-se que a criança entenda os conceitos matemáticos como: Agrupar objetos de 10 em 10, ler e escrever de 0 a 99, nomear o valor do dinheiro, dizer a hora, realizar operações matemáticas como soma e subtração, começar a usar mapas. Compreender metades, quartas partes e números ordinais.

A criança na faixa etária acima mencionada demonstra algum problema quando, em processo de leitura e escrita, não consegue descrever os símbolos matemáticos.

Aos 12 a 16 anos demonstra capacidade para usar números na vida cotidiana. Uso de calculadoras, leitura de quadros, gráficos e mapas, entendimento do conceito de probabilidade, desenvolvimento de problemas.

As dificuldades nessa faixa etária aparecem com a falta de compreensão, dificuldade na

execução mental e concreta de cálculos numéricos.

Na discalculia, a capacidade matemática para a realização de operações aritméticas, cálculo e raciocínio matemático, encontra-se substancialmente inferior à média esperada para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo.

As dificuldades da capacidade matemática apresentadas pelo indivíduo trazem prejuízos significativos em tarefas da vida diária que exigem tal habilidade. Em caso de presença de algum déficit sensorial, as dificuldades matemáticas excedem aquelas geralmente associadas.

Diversas habilidades podem estar prejudicadas na discalculia:

Linguísticas (compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos, e transposição de problemas escritos em símbolos matemáticos).

Perceptuais (reconhecimento de símbolos numéricos ou aritméticos, ou agrupamento de objetos em conjuntos).

De atenção (copiar números ou cifras, observar sinais de operação).

Matemáticas (dar sequência a etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação).

Dificuldade na leitura, escrita e compreensão de números; em realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência; na compreensão de conceitos matemáticos; em lidar com dinheiro e em aprender a ver as horas, etc.

POSSÍVEIS CAMINHOS A PERCORRER

A intervenção psicopedagógica propõe melhorar a imagem que a criança tem de si mesma, valorizando as atividades nas quais ela se sai bem; descobrir como é o seu próprio processo de aprendizagem - às vezes, ela tem um modo de raciocinar que não é o padrão, estabelecendo uma lógica particular que foge ao usual - e a partir daí trabalhar uma série de exercícios neuromotores e gráficos que vão ajudá-la a trabalhar melhor com os símbolos e com os jogos, que irão ajudar na seriação, classificação, habilidades psicomotoras, habilidades espaciais, contagem.

Quanto à gestão, é necessário que dê aos professores condições para que desenvolvam atividades específicas com este aluno, sem necessidade de isolá-lo do resto da turma nas outras disciplinas. Para isso, é importante disponibilizar:

Desenvolvimento profissional para a equipe de professores;

Tempo adequado para planejamento e colaboração entre eles;

Turmas com um tamanho adequado para o desenvolvimento do trabalho;

Profissionais e auxílio técnico apropriado.

As atividades interdisciplinares e transdisciplinares de cultura matemática são muitas. A tarefa central do professor é saber sistematizar a informação recolhida, organizar os tempos e os espaços adequados, tendo sempre presente os interesses, as motivações, as dificuldades, as potencialidades intelectuais relacionadas com a faixa etária dos alunos. Com o apoio necessário, o professor tem a incumbência de:

Planejar atividades que facilitem o sucesso do aluno, a fim de melhorar seu autoconceito e

aumentar sua autoestima;

Utilizar métodos variados;

Explicar ao aluno suas dificuldades e dizer que está ali para ajudá-lo sempre que precisar;

Não forçar o aluno a fazer as lições quando estiver nervoso por não ter conseguido o objetivo proposto;

Propor jogos na sala;

Procurar usar situações concretas, nos problemas;

Permitir o uso de uma calculadora;

Oferecer fácil acesso às tabelas e listas de fórmulas (não exija que o aluno memorize);

Dar mais tempo para o aluno fazer a tarefa;

Utilizar recursos tecnológicos disponíveis;

Quanto à discalculia, muitos perguntam se pode ser curada?

Sim. O diagnóstico de discalculia é sempre apenas uma descrição do atual estágio de desenvolvimento, aplicável por um período máximo de um ano. Como a criança desenvolve, as dificuldades que existiam no ano anterior podem ter minimizado ou quase desaparecido. Se a criança está recebendo tratamento adequado, a possibilidade de desenvolvimento da capacidade matemática é grande. No entanto, muitas vezes algumas partes das dificuldades permanecem de uma forma suave. Por exemplo, as dificuldades em recordar fatos numéricos. É comum que os estudantes continuem a ter características destas dificuldades, de uma forma suave, em toda a vida adulta. A capacidade de concentração, no entanto, geralmente melhora consideravelmente, e muitas vezes vêm com a compreensão de conceitos matemáticos e símbolos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um grande desafio identificar, diagnosticar e fazer as intervenções necessárias para que a aprendizagem do aluno seja satisfatória, para sua vida acadêmica e para sua autoestima. É necessário atenção para não rotular, condenando um aluno para o resto de sua vida.

As dificuldades de aprendizagem ainda é um assunto pouco explorado nas escolas. O diagnóstico equivocado leva a encaminhamento para tratamentos desnecessários e à exclusão, tirando a oportunidade do aluno de superar suas dificuldades.

É preciso levar o tema para dentro da escola - não como assunto pontual, mas numa discussão permanente, contemplando as diversas dimensões da vida do aluno, como mais um instrumento para seu desenvolvimento integral, visto que as dificuldades de aprendizagem não têm como causa apenas um fator.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula, uma leitura institucional relação professor aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

CARVALHO, Dione Lucchesi De. **Metodologia do ensino da Matemática** 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Lei de Diretrizes e bases da Educação**. Brasília: MEC

GARBI, Gilberto Geraldo. **O Romance das equações Algébricas**. São Paulo: Makron Books, 1997.

GUICHARD, Paulo. **História da Matemática no ensino da Matemática**: Documento eletrônico online: disponível em: <http://www.matematicahoje.com.br> acesso em 14 de abril de 2021.

HAIDT, R. C. **Curso de didática geral: Série Educação**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Ed. 19. São Paulo: Cortez, 1994.

RESENDE, Juliana. **Professor de Matemática Instiga raciocínio criativo**. 1995, Documento eletrônico, Disponível em: <http://www.matematicahoje.com.br>, acesso em 16 de abr. 2021.

PSICOMOTRICIDADE, LATERALIDADE E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA LUCIA GONÇALVES RAMOS

Graduação em Pedagogia pela Fundação Santo André (1999); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FMU (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo buscou, por meio de uma revisão bibliográfica, compreender a importância e o processo histórico da psicomotricidade na educação infantil. Nesse sentido, procura aperfeiçoar a prática docente para um ensino efetivo e integral da criança, baseado nos conhecimentos da neurociência e psicomotricidade. Aliados a estes estudos, realizamos suas aplicações práticas envolvendo o desenvolvimento da lateralidade do indivíduo, por meio de atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula. Com a elaboração da presente pesquisa foi possível constatar, partindo de concepções de vários autores que a prevenção das dificuldades de aprendizagem e dos aspectos motores envolvendo a lateralidade se faz possível quando o trabalho psicomotor é elaborado com êxito pelos profissionais de ensino, desde os primeiros anos escolares. O estudo resultou no esclarecimento sobre a importância de cada uma destas teorias inseridas em um trabalho psicomotor, apontando para uma evolução nesta área do conhecimento no que compete à valorização corporal da criança em sua integralidade, associando emoções, sentimentos, relações e pelo desenvolvimento de suas potencialidades.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Lateralidade; Processos cognitivos.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, autores como Vitor da Fonseca, Andreza Oliveira e Jean Le Bouch, estudaram a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento do ser humano. Estes estudos, além de apresentar evidências dos processos motores do corpo humano, podem ser atrelados para retratar a relação da psicomotricidade com a educação. De acordo com Vitor da Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser estabelecida como um campo interdisciplinar que analisa as relações e influências entre a mente e a motricidade, levando em consideração as influências externas para a interiorização no indivíduo.

Estes autores ressaltam a importância de um desenvolvimento motor desde a infância, para que a criança tenha seus aspectos motores, intelectuais e suas resoluções afetivas bem estruturadas, levando todas estas experiências para a vida adulta. As crianças que possuem distúrbios psicomotores na maioria das vezes terão problemas quanto à aprendizagem motora, além de outras dificuldades. Neste caso, a evolução social contribuiu para que as crianças dispusessem boa parte de seu tempo em equipamentos eletrônicos, o fator da má alimentação, falta de estímulos necessários para o crescimento, acarretando assim um déficit no desenvolvimento psicomotor.

A psicomotricidade estabeleceu conexão com as demais áreas das ciências da saúde, interligada com os esportes e com a educação integral do indivíduo. Prevalece, portanto, a exigência de uma formação integral e com qualidade, abrindo espaços para atividades imaginativas que explorem a

criatividade.

Com isto, reconhece a importância do papel da escola na formação psicomotora dos estudantes, principalmente com as fases primárias da educação, envolvendo crianças de zero a cinco anos de idade. A função do professor no processo de mediação de conhecimento e contribuição para o desenvolvimento psicomotor da criança é fundamental, sendo responsável por aplicar atividades que irão trabalhar com os lados motores, cognitivos e sócio afetivo das crianças.

Este estudo tem como objetivo geral introduzir a ciência da psicomotricidade e abordar aspectos históricos da psicomotricidade na educação infantil. Diante disso, no primeiro capítulo, buscamos identificar estes parâmetros e sua importância no processo de formação da criança. Podemos identificar como se dá sua organização na educação infantil no Brasil e como se insere nas salas de aula. Evidenciar como está a formação de profissionais que irão atuar com essas teorias em suas vivências práticas. Neste primeiro capítulo iremos dialogar com os principais autores que estudaram a respeito da psicomotricidade e suas teorias sobre a área.

Em um segundo capítulo, iremos correlacionar os parâmetros da lateralidade com o desenvolvimento da psicomotricidade, levando em conta o levantamento bibliográfico realizado no primeiro capítulo. Abordaremos atividades lúdicas e práticas para o melhor desenvolvimento da lateralidade a partir de casos de dificuldade com a aprendizagem.

Por fim, espera-se que este trabalho venha contribuir para a formação integral das crianças na educação infantil, promovendo a introdução à psicomotricidade e propiciando atividades práticas para melhor desenvolver a lateralidade nos estudantes com dificuldade de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROCESSOS HISTÓRICOS

A psicomotricidade tem por definição, como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências entre o psiquismo e a motricidade. O psiquismo é entendido como um conjunto do funcionamento da mente, envolvendo as sensações, percepções, imagens, emoções, afetos, projeções, aspirações, representações e as simbolizações, bem como a complexidade entre as relações sociais. Integra os processos cognitivos, compreendendo as funções de atenção, de processamento, integração multissensorial e controle da execução motora.

Em se tratando da motricidade, esta é uma dimensão de um conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo a postura e práticas que sustentam as funções psíquicas. A psicomotricidade, tem em si, o pressuposto de estudar a unidade e a complexidade humana, por meio das relações funcionais, envolvendo a investigação dos transtornos ocorrentes ao longo do processo de desenvolvimento.

Vitor da Fonseca (2008), a psicomotricidade é um conjunto de expressões corporais não verbais e verbais, que sustentam as expressões do psiquismo, constituindo a mente como um todo. A psicomotricidade como a conhecemos atualmente é derivada de um processo histórico de cerca de cem anos, apresentando uma estrutura de conhecimento enraizada em uma estrutura de mais de cinco milhões de anos e é vista como uma concepção dinâmica e evolutiva do ser humano.

Os estudos a respeito da psicomotricidade surgiram no início do século XIX, quando Maine de Brian discutia a teoria de colocar o movimento como um componente essencial da estrutura de formação do indivíduo. O termo surgiu em meados de 1870, por meio de um discurso médico neurológico, nomeando zonas cerebrais responsáveis pelos movimentos e pela região motora.

Posteriormente inúmeros autores estudaram a relação do intelecto com o desenvolvimento motor, sendo alguns deles: Henri Wallon e Jean Piaget. Por meio das teorias de Wallon acredita-

se que a psicomotricidade permite relacionar o movimento do corpo com a emoção, a afetividade, o ambiente e os hábitos do indivíduo. Estes teóricos acreditavam que era possível pensar no desenvolvimento neurológico do ser humano desde o seu nascimento, perpetuando por toda sua evolução ao longo da vida.

A psicomotricidade no Brasil tem seus primeiros registros por volta dos anos de 1950, reconhecendo a ligação existente entre o corpo e o movimento, já evidenciando a possibilidade de tratamento de distúrbios de aprendizagem relacionados à formação psicomotora. Desde 1980, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade foi fundada para auxiliar os profissionais que trabalhavam e buscavam a formação em neurociência.

A educação psicomotora iniciou-se na França, tendo como precursor o teórico Jean Lê Boulch, em torno do ano de 1960. Este autor visava o desenvolvimento global do sujeito por meio dos movimentos e objetivava prevenir os distúrbios de aprendizagem. Nesta época, era evidente o uso de atividades psicomotoras para o desenvolvimento não apenas da função motora, mas para o desenvolvimento do lado afetivo e cognitivo.

De acordo com Lê Boulch, as atividades escolares não deveriam ser trabalhadas da mesma forma com todas as faixas etárias, pois cada idade tem suas necessidades de desenvolvimento específicas e interdisciplinaridade entre as matérias.

Dentre estas interações entre os saberes, a psicomotricidade está relacionada com a modulação da tonicidade, o controle postural, a organização espacial, o planejamento temporal, a coordenação e dissociação das praxias, são elementos do sistema psicomotor do ser humano (SPMH).

Em se tratando do sistema de desenvolvimento psicomotor no processo de aprendizagem, podemos elencar teóricos europeus, norte-americanos e autores russos. Dentre os autores da neurociência que são de origem europeia podemos listar: Henri Wallon, Jean Piaget e Ajuriaguerra. Dentre os autores norte-americanos, podemos listar: Kephart, Cratty, Getman, Frostig, Barsch, Cruickshank, J.Ayres. Dentre os autores russos, podemos listar: Vygotsky, Bernstein, Luria, Zaporozets e Elkonin. Os autores europeus estão enquadrados em uma estrutura de pensamento de desenvolvimento psicomotor atrelado com os estágios iniciais de desenvolvimento humano. Os autores norte-americanos compreendem o desenvolvimento perceptivo-motor e os autores russos trabalham com o desenvolvimento sócio-motor.

Todo o processo de formação entre as disciplinas curriculares e as áreas do saber proporcionaram uma identidade na psicomotricidade com questões voltadas para uma aplicabilidade funcional dirigida. Todas as vertentes utilizam-se de ferramentas para atuar sobre o corpo de forma mecanizada, embora os autores fundamentem suas teorias com relação à necessidade de compreender o ser humano em sua totalidade.

Por meio de todos estes processos históricos que influenciaram as diversas áreas do saber, ainda intervém na psicomotricidade em relação ao seu objeto de estudo: o corpo, dos quais busca-se entendimento para diferenciar os elementos corpóreos do indivíduo.

A psicomotricidade é a capacidade psicológica para realizar movimentos, não se tratando propriamente do estudo do movimento, mas da atividade neurológica essencial para que a intenção se transforme em ação por meio da ação muscular.

O esquema corporal é um elemento básico para a formação da personalidade da criança, e o conhecimento que esta possui acerca de seus movimentos e do seu esquema corporal, propiciando sua interação com o mundo exterior.

De acordo com Ana Eleonora Assis e Ana Paula Jobim (2009), o esquema corporal é a organização das sensações que compreendem o próprio corpo, conectando-se com o mundo exterior e a imagem pré-concebida do próprio corpo. Uma criança que possui o esquema corporal

mal constituído não coordena bem os movimentos, apresenta problemas na leitura e na escrita, por exemplo.

A tonicidade corporal, de acordo com Fonseca (1995) é referente à função de alerta e vigilância, estabelecido por um componente corporal relacionado ao estado de tensão dos músculos e aspectos posturais. O equilíbrio, por sua vez pode ser uma função determinante para o movimento voluntário, postura, sendo regulado pelo cerebello.

Organizar-se temporalmente corresponde à capacidade de relacionar ações a uma quantidade específica de tempo, compreendida por sucessões de acontecimentos. Esta organização temporal também compreende as relações entre perto e longe, em cima e embaixo, dentro e fora. A percepção está contida em decodificar sentidos como: visão, audição, olfato, tato e paladar; recebendo as primeiras impressões sensoriais e transmitir para o cérebro.

A coordenação motora global visa utilizar os grandes músculos esqueléticos de forma a tornar o espaço tolerável à dominação do corpo. Já a coordenação motora fina enfatiza a ação dos pequenos músculos, por movimentos precisos e refinados, definindo a capacidade de o indivíduo de utilizar estes pequenos músculos, produzindo movimentos delicados, tais como utilizar uma tesoura, costurar, escrever ou digitar.

No capítulo a seguir, iremos explicar os estudos referentes à lateralidade e suas relações com a psicomotricidade, propondo atividades práticas para o trabalho docente em sala de aula, com crianças na educação infantil.

ESTUDOS E SUAS CORRELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE SOBRE A LATERALIDADE

O termo lateralização vem do latim e significa lado, contudo, a lateralização nos processos de psicomotricidade tenta explicar a dominância de lados, também referente à herança. Esta herança está relacionada com fatores genéticos e também à dominância de um lado do córtex cerebral sobre o outro, a dominância hemisférica determinante para a lateralização do corpo.

De acordo com Fonseca (1995), há uma progressiva especialização dos dois hemisférios, resultante das funções sócio-históricas do trabalho e da linguagem, adotado em suas teorias o hemisfério dominante como o esquerdo e o subdominante para o direito. A lateralidade diz respeito ao conhecimento e domínio dos termos esquerda e direita.

A princípio, dois indivíduos de igual composição genética deveria possuir a mesma lateralização, porém com os estudos de Zazzo (1962), encontrou-se contradições na teoria genética. As diferenças de lateralidade em gêmeos idênticos tendem a provar que existem fatores não genéticos determinantes na lateralidade corporal. Zazzo estudou os monozigóticos, indivíduos com a mesma composição genética, porém apresentando lateralidades diferentes, incluindo influências sociais e culturais que podem influenciar na lateralização das pessoas.

A lateralidade, por sua vez, refere-se à prevalência motora de um lado do corpo, coincidindo com a predominância sensorial do mesmo lado, com as possibilidades simbólicas do hemisfério cerebral oposto. A lateralização é o predomínio motor relacionado com as partes do corpo que integram direita e esquerda, referindo a dominância de um lado do corpo sobre outro.

O predomínio de um lado predispõe ao esquema do espaço interno do indivíduo, capacitando-o a utilizar um lado do corpo com melhor desempenho que outro, nas atividades que requerem habilidade, evidenciando uma assimetria funcional.

Nosso corpo está estruturado na presença de partes anatômicas com pares simétricos. Essa simetria se insere em uma assimetria funcional com relação as atividades específicas, quando por exemplo escrevemos com uma só mão, ou quanto ao controle de certas funções.

O educador, por sua vez, torna-se responsável por trabalhar com a lateralidade, respeitando fatores genéticos e ambientais, permitindo a orientação direcional, dando às crianças a oportunidade de dimensionar objetos, com conceitos de direita e esquerda, cima e baixo, dentro e fora, para frente e para trás; aperfeiçoando estas paridades por meio de atividades motoras de direção.

A orientação da direção desenvolve-se por base na maturação e na experiência da criança com o meio externo. A lateralização surge no fim do primeiro ano, sendo comum uma criança na faixa etária de quatro a cinco anos apresentar confusão na direção, apresentando preocupação com a criança que possui de seis a sete anos e que experimenta essas dificuldades, principalmente por ser a faixa etária em que a criança inicia seu processo de escrita e leitura. O corpo possui dois lados distintos, que podem se mover independentemente, conforme nossa consciência corporal.

A criança se conscientiza do entendimento de que o corpo possui dois lados distintos, ou lateralidade, em torno dos quatro a cinco anos. Anteriormente à esta idade, elas já possuem alguma noção das partes entre cima e embaixo. A criança se conscientiza de que possui duas mãos, dois pés, duas pernas e podem movê-los e posicioná-los de diversas maneiras. A lateralidade entre as diferenciações de direita e esquerda acontece por volta dos cinco anos e quando a criança atinge os dez anos ela responde quase que perfeitamente às correlações de lado.

Crianças que possuem senso de lateralidade, em geral, possuem pouca direcionalidade. Esta direcionalidade é a capacidade do indivíduo de projetar as dimensões espaciais do corpo no espaço, localizando objetos no ambiente. É provável que a lateralização final seja alcançada apenas após a aquisição da linguagem, pois a área da fala se desenvolve posteriormente em relação com os aspectos acústicos, também com relação aos processos cognitivos da linguagem.

A reversibilidade, ou seja, a possibilidade de reconhecer a mão direita ou esquerda de uma pessoa à frente pode ser constatada aos seis anos de idade, quando a criança processa a localização de seu corpo e a organização espacial. A lateralidade se estabelece dentre os cinco a sete anos de idade, por isso, as crianças em idade anterior a fase fundamental, têm à sua disposição objetos grandes. O trabalho com objetos pequenos serve para desenvolver a coordenação motora fina, como a funcionalidade das mãos e dos dedos.

A apropriação e escolha da lateralidade da criança se dá a partir dos seis anos de idade, quando a criança escolherá com que mão segurar uma caneta, a colher para se alimentar, entre outros objetos de uso pessoal. São poucas as crianças que apresentam a lateralidade definida antes dos cinco anos de idade. De acordo com Boulch (1982) é inadequado procurar definir a lateralidade de uma criança antes dos cinco anos, mas sim definida de acordo com as fases de seu desenvolvimento.

Desrespeitar as etapas do desenvolvimento motor da criança pode acarretar em perturbações psicomotoras afetando a parte interna e externa da criança. Ela pode apresentar a lateralidade cruzada, no qual os distúrbios psicomotores se reverterem em deformação no esquema corporal. Este tipo de distúrbio é mais comum em crianças canhotas do que destros. As particularidades deste distúrbio são mão direita dominante e olho esquerdo dominante; mão direita dominante e pé esquerdo dominante; mão esquerda dominante e olho direito dominante; mão esquerda dominante e pé direito dominante.

Os indivíduos que apresentam este tipo de desorientação podem ocorrer problemas frequentes, tais como: quedas por serem desajeitados ou desastrados. A atenção é instável, escrita repassada, espelhada, de cabeça para baixo ou ilegível, omissão de letras, sílabas e lentidão, leitura comprometida e pode apresentar fadiga. A criança com este tipo de distúrbio pode estudar normalmente em uma classe comum, com trabalho especializado e supervisão médica durante a fase escolar.

Algumas causas e sintomas podem ser consequências que afetam o desenvolvimento motor e da lateralidade, como por exemplo o ambidestrismo. Na questão social cotidiana em que a criança apresenta dificuldades em reconhecer seu eixo vertical, ou quando se depara com os objetos organizados sempre na disposição destra, gerando inquietação.

Os principais sintomas de uma possível anormalidade da lateralidade é uma criança que não sabe escolher a mão que utiliza, é desajeitado, nos exercícios de precisão utiliza uma mão e nos de força escolhe outra mão. A lateralidade, neste caso, não se desenvolve de forma homogênea pois a criança não apresenta segurança ao identificar qual o lado direito e qual o esquerdo.

Conhecer o processo de lateralização é importante para os profissionais da educação em geral, pois o fundamental para o processo de desenvolvimento da lateralidade é que a criança não seja forçada a adotar certas posturas, mas que sejam orientadas para criarem situações em que ela possa expressar-se com espontaneidade, por meio da experiência vivenciada com o próprio corpo, defina seu lado dominante sem pressões do meio externo.

A boa lateralidade é estruturada juntamente com uma boa escrita, envolvendo as orientações espaciais e temporais. O educador necessita observar os gestos cotidianos das crianças e reparar, por exemplo, se o aluno para recortar utiliza a mão dominante e a outra mão o papel; ou então encher um copo de água, a mão dominante abre a torneira e a outra segura o copo; pentear o cabelo ou organizar seu material na mochila.

Uma proposta prática de brincadeira para trabalhar com a lateralidade em sala de aula está na brincadeira intitulada como “robô”. O professor auxilia a classe na formação de duplas, uma criança é o robô e seu parceiro é o guia. Auxiliados pelo professor, combinam os sinais de movimentação do robô. Por exemplo, se o aluno que é o guia tocar o lado esquerdo da cabeça do robô, esse vira para a esquerda; se tocar o lado direito, vira à direita; se tocar o alto da cabeça, o robô abaixa e assim por diante. Passado um tempo, os papéis se invertem, quem era robô vira guia e quem era guia vira robô. Após este trabalho, a brincadeira pode ser feita com deslocamentos, as duplas combinam os sinais de movimentação, tais como: um toque na cabeça é sinal para o robô andar, um toque nos ombros é sinal para que ele pare.

Outro jogo que se pode trabalhar com o intuito de desenvolver a lateralidade em sala de aula é a brincadeira intitulada: Tempestade. O professor, com o auxílio de um giz desenha círculos no chão. O número de círculos deve ser um a menos que o total de participantes. Todos devem ficar dentro dos círculos, com exceção de um integrante. O integrante do centro deve dizer: “direita”, então todos devem dar um passo para a direita trocando de lugar; “esquerda”, todos os alunos devem dar um passo para a esquerda trocando de lugar. Quando o integrante do centro disser: “Tempestade”, todos devem trocar de lugar, sendo que um integrante ficará de fora; e assim sucessivamente, o próximo integrante a ficar de fora dará os comandos para os alunos.

Estas são apenas algumas exemplificações de atividades práticas que podem ser elaboradas com os estudantes em sala de aula, a fim de dinamizar o trabalho e ao mesmo tempo aprimorar a lateralidade dos estudantes. Pode-se desenvolver inúmeras atividades direcionadas e intencionadas para resolução de conflitos e problemas existentes, permitindo ao docente estabelecer escolhas que melhor darão resultados para sua didática.

Por fim, busca-se contribuir para que este estudo saliente as necessidades de se investir em uma didática que intervenha nos aspectos psicomotores dos estudantes e na capacitação de profissionais, particularmente de professores. A possibilidade de melhores oportunidades para um desenvolvimento psicomotor influenciará positivamente no aproveitamento escolar das crianças nos anos pré-escolares e do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou explicar a importância da psicomotricidade e sua aplicabilidade em sala de aula, trazendo as principais concepções sobre a área da neurociência em psicomotricidade e o trabalho com a lateralidade. Como mencionado nesta pesquisa, é de tamanha importância entender os aspectos psicomotores para contribuir com o desenvolvimento do indivíduo, pois esta trata o ser humano como um todo, proporcionando o aprimoramento motor, social, cognitivo e afetivo. Uma criança que dispõe de um bom perfil psicomotor apresentará facilidades na fase adulta e terá autonomia ao encarar a vida.

A pesquisa evidenciou que as crianças que são estimuladas em sala de aula por meio de atividades que envolvam os parâmetros psicomotores, desenvolvem-se com mais facilidade do que outras crianças que não tiveram acesso a este estímulo. É importante salientar que um ambiente excessivamente estimulado também acarreta em distúrbios psicomotores aos estudantes, com isto, faz-se necessário que o professor escolha as atividades didáticas com um propósito de resolução de problemas, respeitando as fases de desenvolvimento infantil.

Vimos que crianças que apresentam ineficiência em seu perfil psicomotor bem como distúrbios na lateralidade podem ter os sintomas minimizados se forem estimuladas de maneira adequada. Fatores genéticos, sociais, afetivos e de estímulos cognitivos irão afetar no desenvolvimento da lateralidade. A educação psicomotora se faz útil para que o professor ajude a criança em seu comportamento e para o desenvolvimento não só de crianças com alguma dificuldade cognitiva ou afetiva, mas também para desenvolver socialmente todas as crianças.

primeiro capítulo explanamos, com base em teóricos como Vitor da Fonseca, os significados e o processo histórico da psicomotricidade. Com isto, evidenciamos a interdisciplinaridade existente entre fatores neurológicos e a educação, criando um diálogo com as demais áreas do conhecimento a fim de levar estes conteúdos para a disposição escolar.

No segundo capítulo abordamos estudos sobre a lateralidade e como ela se relaciona com os aspectos psicomotores. Propusemos algumas atividades práticas para o trabalho em sala de aula e ao mesmo tempo incentivamos que a criança passe a conhecer as suas estruturas corporais, saber seus limites, para então conhecer o espaço que a cerca, atuando no meio em que vive. Uma criança que tenha desenvolvido adequadamente sua lateralidade não necessita se basear em indicações externas para determinar a direção, como por exemplo, ter uma fita amarrada no pulso para lembrar qual lado é o direito e qual é o esquerdo.

A criança que é estimulada corretamente nos fatores da lateralidade, domina as dimensões entre cima-baixo, dentro-fora, na frente e atrás; para por fim, compreender os lados esquerdo e direito. Os estímulos concebem uma melhor utilização dos movimentos corporais, compreendendo suas estruturas, a fim de sanar problemas de aprendizagem, seja na leitura, na escrita, em cálculos matemáticos, ou outros problemas que envolvam o comportamento.

Espera-se, por fim, que este estudo gere reflexão para o leitor e a partir disto possa estruturar suas aulas envolvendo jogos e brincadeiras psicomotores. Estas atividades tornam-se muito importantes e úteis no âmbito escolar, pois os alunos devem tomar conhecimento destes conceitos para um melhor rendimento em sala de aula e irão aprender naturalmente por meio da brincadeira.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ana Eleonora Sebraão; Jobim, Ana Paula. **Psicomotricidade: histórico e conceitos**, 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5940920-Psicomotricidade-histórico-e-conceitos.html#:~:text=1%20PSICOMOTRICIDADE%3A%20HIST%C3%93RICO%20E%20CONCEITOS,esquema%20corporal%2C%20lateralidade%2C%20direcionalidade%2C>. Acesso em: 31/03/2021.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre, 2008.

_____. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Artes médicas: Porto Alegre, 1995.

LE BOUCH, Jean. **Educação psicomotora: psiconética na idade escolar**. Artes médicas: Porto Alegre, 1987.

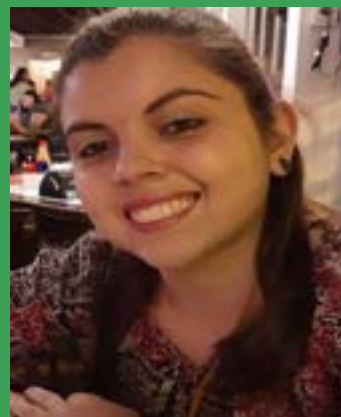
OLIVEIRA, Andreza F. S; SOUZA, Jose M. **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil**. Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v.2, n.1, 2013.

ZAZZO, R. **Conduites et conscience**. In: **Psychologie de l'enfant et méthode génétique**. Paris e Neuchâtel, Delachaux e Niestlé, 1962.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA DE SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário São Camilo (2008); Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Professora Zilda de Franceschi da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel que a arte, desempenha no desenvolvimento e no aprendizado na educação infantil. Um aprendizado e um desenvolvimento, que considera a expressão, a liberdade, a criatividade e a autonomia das crianças nas suas diversas formas entre elas as artes visuais, a música, a dança e o teatro, fazendo com que as crianças conheçam o mundo a sua volta, desenvolvam várias habilidades e se desenvolvam em todos os aspectos: social, emocional, cognitivo e físico. Considerando-se que as artes em suas diversas formas, são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas, a escola e os professores devem atentar-se para a arte como meio de aprendizagem, e não apenas lazer, e como área de conhecimento e é muito importante a formação do professor em “ARTE” para o pleno desenvolvimento das crianças. Dessa forma, as crianças terão um melhor relacionamento em sociedade, com as outras pessoas e consigo mesma.

Palavras-chave: Artes; Aprendizagem; Cultura; expressão.

INTRODUÇÃO

A arte configura-se como um conceito difícil de definir, pois existem várias formas de enxergá-la e de explicá-la, porém, é possível selecionar algumas considerações sobre o assunto.

Duarte Jr. (1985) afirma que a arte é sempre uma criação de formas, as quais podem ser classificadas como estáticas ou dinâmicas. Entre as formas estáticas há, por exemplo, o desenho, a escultura e a pintura e como exemplo de formas dinâmicas, pode-se citar a dança, o teatro, o cinema, a música etc. O autor ressalta, ainda, que a arte adquire significados também no âmbito sentimental, pois tem o poder de instigar sentimentos no espectador. Assim, a arte pode manifestar-se por meio de um grito, de um gesto, ou do choro, estabelecida de forma harmônica, porém, não com a pretensão de oferecer conceitos, mas de incitar sentimentos. Desvelando-se um pouco de seu significado, pode-se entender que a arte é um importante elemento cultural na vida das pessoas e, desse modo, é necessário que a escola atenda a esta demanda, pois é uma instituição corresponsável pela formação intelectual e humana das pessoas. Assim, este artigo aborda a arte no processo na educação da criança na educação infantil. Neste artigo trataremos da seguinte questão: Qual a contribuição da arte para a formação humana das crianças na Educação Infantil?

Devido à difícil tarefa de se conceituar a arte, para a qual se encontram várias explicações de diferentes áreas, o que torna instigante saber sobre seus significados, sua essência, seu conteúdo, sobre sua função. A arte está presente na vida do homem, diariamente, nas suas mais variadas formas, seja na dança, na música, na pintura, na literatura, na arquitetura, no teatro, no hip hop dos garotos, ou no grafite dos muros, entre outras representações. Assim, de alguma forma, a arte se

faz presente no cotidiano, mesmo que não se perceba. A sociedade está acostumada a encarar e a vivenciar a arte somente como lazer e entretenimento, e, muitas vezes, como algo inútil. Pode-se observar através dos currículos das escolas, em que a educação artística é menosprezada, apesar de se encontrar, na arte, muito mais do que aparenta em sua forma de representação. Há a necessidade de se incorporar, na educação das crianças de hoje, sentidos, sonhos, expressão própria e criação, que é justamente o que se constrói com a arte, seja como artista ou espectador. Não é possível que a audição de uma música, a leitura de uma poesia ou uma história qualquer não cause um minuto sequer de contemplação, de pensamento profundo, pois instiga os sentidos, a imaginação e os desejos e causa inquietação.

A sociedade contemporânea, com suas características de homogeneização e de transformação constante em todos os setores das atividades humanas, não leva os indivíduos a refletir sobre os acontecimentos ou sobre si mesmos. A arte tem a função, dentre tantas outras, de superar os limites do tempo. É nesse sentido que se defende a introdução da arte no âmbito educacional, especificamente na educação infantil, fase em que se inicia a construção do saber, do fazer, do inventar, do apreciar, alicerce para a construção da vida.

Diante de tais considerações, buscamos demonstrar a importância da arte vinculada ao ensinar, ao aprender, e principalmente aprender a se expressar na educação infantil, sabendo assim a se expressar à sua maneira na sociedade, e respeitando a maneira do outro se expressar. Dessa forma, a arte tem suas contribuições para a vida, além da formação intelectual, pois quando aprendemos através da arte é muito mais prazeroso, a arte também influencia na formação humana, para a socialização, para a vida em sociedade.

Conforme Freire: Mulheres e homens somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender.

Por isso somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da arte para o ensino e para a formação humana, num mundo marcado pela tecnologia e pela massificação, de modo a se buscar uma sociedade mais reflexiva, sensível e crítica. Pretendemos descrever sobre o papel que a arte desempenha na educação e na vida da criança, bem como, contribuir para a formação dos professores a fim auxiliá-los no desenvolvimento e planejamento de projetos e atividades voltados para a utilização da arte no cotidiano da escola na educação infantil.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, desde seu nascimento, encontra no mundo que a cerca, muitos símbolos e significados construídos e passados de geração em geração e, participando das práticas culturais com as pessoas que convive, é que pensa, faz, constrói e reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio social, como a arte.

Desse modo, Ferraz e Fusari (1993) diz que:

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

A criação e sentido desses símbolos, é um ato ao mesmo tempo individual e coletivo. No coletivo,

ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo, transformando assim o seu individual. Dessa forma, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos na sua leitura de mundo, usando assim, a imaginação e criatividade para associar significados próprios para o que observa e percebe. Então nesse contexto social e cultural, as crianças interagem com as manifestações artísticas, estéticas e comunicativas, em suas diversas formas, e se transformam, se desenvolvem em todos os aspectos. Neste sentido, Cavassini (2008) diz que:

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. (CAVASSINI, 2008. p 49)

Já Duarte constata que:

A arte está com o homem desde que este existe no mundo – ela foi tudo o que restou das culturas pré-históricas. Apenas a constatação deste fato elementar – a universalidade e permanência do impulso estético – já é razão suficiente para que se reconheça a importância da arte na constituição do humano. (DUARTE, 2002, p. 136).

E Ferraz e Fusari (1993) afirma que:

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 na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

Pegando, tocando, montando, rabiscando, correndo, pintando, chorando, rindo, pulando, dançando, abraçando, são exatamente assim que as crianças começam a interagir com o mundo, com os objetos, com as pessoas, cada uma com seu jeito e maneira de se expressar, o que implica na criação de sua arte, ela expõe o que está sentindo e pensando no momento, sua personalidade e tudo isso baseado em suas experiências ou na realidade a sua volta.

Dessa maneira, Cunha (1999) afirma que:

[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18)

E Albinati (2009) constata que:

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).

Dessa maneira, com a socialização, no contato e relação com o outro e diferentes objetos, as crianças entram em contato com o mundo sensível e cultural, agindo sobre ele; e expressando, desenvolvendo e aumentando suas experiências em relação aos seus sentimentos, sua cognição, sua percepção, sua motricidade, seus sentidos e sua criatividade. Através disso, elas constroem um repertório de traços, formas, cores, texturas, gestos, falas, linguagens e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. Com isso, elas aprendem e vivenciam formas de ser e de estar nesse mundo simbólico, conhecendo o mundo a sua volta.

Assim, Ferraz e Fusari (1993):

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão

aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de diversas formas, por isso é importante a troca de experiências e conhecimentos entre as pessoas para esse processo de criação e imaginação da arte. Segundo Pires (2009):

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

E conforme Currículo da Cidade de São Paulo:

As diferentes linguagens podem ser exploradas por bebês e crianças em espaços que contemplem o desenvolvimento de capacidades específicas no desenho, teatro, circo, pintura, música, modelagem, literatura, etc. Um dos aspectos que determinam a qualidade desses espaços é o tipo de material, sua diversidade e quantidade suficiente para o número de crianças da turma. Nesses espaços, contemplamos o direito de se expressar, proposto também na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), quando afirma que as crianças e os bebês são criativos e sensíveis, expressam-se com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações. Também aqui o direito de conhecer se faz presente, pois ao criar e inventar, as crianças constituem-se como sujeitos. (SÃO PAULO, 2019, p 140)

DIFERENTES TIPOS DE ARTES

ARTES VISUAIS

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997):

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (BRASIL, 1997, p 45)

DESENHO E PINTURA

Desenho é uma semiótica em que o indivíduo se expressa e constrói suas diversas manifestações, desenvolvendo-se por meio de duas delas, que é o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1973).

A criança quando vê uma folha de sulfite em cima de uma carteira ou de qualquer outra

superfície, logo vem na sua mente o que ela irá desenhar somente pelo simples fato de rabiscar o papel ela descobre novas cores e formas, e fica muito feliz, sentindo prazer em desenvolver sua criatividade e realizar determinada atividade. As garatujas com o tempo vão evoluindo e criando formas, objetos mais definidos e com maior ordenação. O papel não é simplesmente um papel com riscos, ele passará a ser algo no qual a criança vai representar o que vive, o que sente naquele momento, os fatos que aconteceram no seu final de semana, no dia a dia com seus pais, e essas representações são importantes para saber se ela tem uma relação saudável no seu convívio familiar.

Segundo Cunha,

“Devemos lembrar que os registros resultam de olhares sobre o mundo”. Se o olhar é desinteressado e vago, as representações serão opacas e uniformes.” (Cunha, 1999, p. 12).

Com o passar do tempo desenvolve-se o seu cognitivo através do desenho, primeiro se desenha o que se vê, e em um segundo momento se representa o que está na nossa memória, saindo do palpável, do concreto, para sua imaginação, o abstrato. Isso é importante, pois, mais pra frente precisaremos usar a capacidade cognitiva e de memorização, não apenas para desenhar, mas, também em outras disciplinas com várias finalidades, ou seja, desenhar, além de ser algo prazeroso, também possui muita importância na vida e no aprendizado das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

Por meio deles, que a criança aprende a segurar corretamente o giz e o lápis, e isso influencia futuramente, pois quando estiver apta à alfabetização, vai depender se a criança tiver ou não dificuldades, para desenvolver o traçado da letra, exigindo assim da criança com um pouco mais “embaraço”, um trabalho mais específico do punho e dos dedos.” (BRASIL, 1998, p. 106).

As crianças também podem realizar o desenho através de elementos da natureza de acordo com Moreira (1991):

Toda a criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. A criança desenha para brincar (MOREIRA, 1991, p. 15).

E em seu entendimento, ele vê:

“O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio”, pois é no brincar que a criança organiza seus brinquedos e é na interação com os jogos que ela desenha seu espaço. (MOREIRA, 1991, p.26)

Já a pintura pode ser definida com a arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Cool e Teberosky (2004, p30) afirmam que: “Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos, ou que criam formas.”

A pintura vai além de pinceis, tintas, rabiscos, desenhos num pedaço de papel, pois é através dela que mantemos um contato com todos esses objetos além de as crianças poderem expressar seus sentimentos na superfície trabalhada, desenvolvendo as habilidades motoras que auxiliará no processo de alfabetização da criança. Pintar na educação infantil tem como fator fundamental o desenvolvimento motor, afetivo e social da criança além de interpretar e criar obras, imagens, entre outros, é nela que se mostra o mundo em diferentes formas, texturas e cores. Ela possui um jogo de cores, ou seja, a criança vê e utiliza várias cores, mas não tem um conceito de que cor é, olhando para algo colorido, porém aos poucos durante o passar dos anos escolares, ela compara, nomeia, transforma e entendem que só existem as três cores básicas, chamadas de primárias: azul, vermelho e amarelo e as cores neutras: preto e branco, formando assim através de misturas, todas

as demais, as secundárias, terciárias e assim por diante.

Assim, para que ocorra o desenvolvimento e aprendizado das crianças, e até para saber como está o sentimento delas, o professor deve oferecer diferentes tipos de materiais, recursos e suportes, fabricados ou naturais, de forma livre e espontânea para a criação desses desenhos e pinturas. Sobre isso, Gurgel (2009) diz:

O professor pode variar de três formas em suas ofertas. No recurso que vai marcar o traço da criança (como tintas, lápis, giz, carvão, serragem), nas ferramentas com que vão manipulá-lo (pincéis, lixas, rolos, espátulas, pauzinhos), ou no suporte que o recebe (papel, tela, argila, chão de terra, parede, etc). Explorando essa pluralidade de consistências, texturas e efeitos, as turmas podem não somente conhecer o comportamento de cada material, mas também perceber de que maneira elas podem se utilizar deles para expressar o que pretendem. Para transmitir a ideia de tristeza em uma pintura, uma criança pode propor marcas violentas sobre uma tela - com o uso de pincéis de diferentes grossuras, por exemplo - e outra, no mesmo grupo, investir em uma produção de textura aveludada, utilizando-se de tinta e papéis variados. A percepção de cada aluno sobre tema e materiais oferecidos resulta em diversidade de produções. (GURGEL, 2009)

RECORTE E COLAGEM

O recorte e colagem é um processo bem antigo, antes usava-se para decorar igrejas, praças, casas, quadros utilizando ladrilhos, pedra, papéis, madeiras e várias outras matérias primas, formando assim os mosaicos.

Com as crianças é uma maneira interessante trabalhar com colagem, ela consiste meramente em cortar ou rasgar figuras de: papéis, papelões ou tecidos com múltiplas cores, texturas, formas e espessuras variadas, também pode-se fazer colagem com grãos de cereais. Os papéis podem ser empregados de muitos tipos como, lisos, rugosos, brilhantes, grossos, finos... As fotografias das revistas são muito úteis, porque têm uma grande quantidade de cores diferentes. (COLL; TEBEROSKY, 2004, p. 64.). As atividades de recorte, colagem e aplicação, propiciam às crianças da educação infantil desenvolverem a coordenação motora, criatividade, desenvolvimento da sensibilidade, noções de espaços e superfícies. No primeiro momento a criança não se preocupa em cortar da maneira correta para obter formas e desenhos, somente quando ela ganha segurança sobre si, que ela adquire essa intenção de recortar figuras e utilizar as mesmas para compor cenas. Inicia também o processo de colagem e aplicação, onde a criança recorta seus desenhos e tem que colocá-los em seu caderno ou folha, mas ela deve lembrar-se da ordem das figuras, colando as certinhas, uma em seguida da outra e não de ponta cabeça, podemos também desenvolver esse trabalho em materiais propícios à exposição. Podemos abordar ainda na atividade de recorte e colagem a exploração de diferentes materiais, como por exemplo, diferentes tipos de papéis e panos, pois através de diversos tipos de materiais que fazem os trabalhos se destacarem. Na escola, o professor sempre sendo o mediador desse processo de exploração de diferentes materiais e incentivando as crianças no caminho da arte.

LEITURA DE IMAGENS E ESCULTURAS

As imagens são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, quando a pessoa tem dificuldade em decodificar o código escrito ou quando a criança começa a entender o mundo, e ainda não sabe ler ou escrever, como é o caso das crianças da educação infantil, elas realizam a leitura das informações e a comunicação através das imagens, sozinhas ou ligadas aos símbolos (letras, números, entre outros), como: placas, desenhos e figuras ou até

mesmo as mídias, como a televisão, computador, notebook, tablet ou celular, utilizando os desenhos animados para que a criança aprenda valores e reconheça os objetos. Lima (2003) diz:

A imagem atinge as pessoas de maneira muito mais rápida e direta do que as palavras, além de serem compreendidas mais facilmente que os conceitos. Fazendo uso de um bordão: “Entendeu ou quer que eu desenhe”, mostra que, se a palavra não basta, a imagem explica melhor (LIMA, 2003, p. 03).

Assim, as imagens não fazem parte somente do mundo da criança, mas também do mundo adulto, ao assistir uma novela ou jogo de futebol na televisão por exemplo; as fotos que tiramos no celular, dentre outras. Nesse sentido, Barbosa (1998) afirma:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são formas de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com essas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Uma mesma imagem pode ter diferentes leituras, depende da leitura de cada um, como diz Pillar (2006):

O observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isso porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento (PILLAR, 2006, p. 13).

E cada imagem representa um momento da sociedade, representa uma época da sociedade, artista usa a obra para relatar o seu momento, como diz Buoro (2000, p.23): “Em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade/necessidade de arte”.

As imagens podem ser de diferentes tipos como confirma os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes:

A apreciação das imagens nas escolas vem através das artes visuais ante as quais o aluno é colocado para observar as várias maneiras que as imagens se apresentam e como é feito o contato com cada uma delas, e através delas. Ele pode se expressar. As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras (BRASIL, 1998, p. 63).

Na sala de aula o professor, antes de apresentar a imagem a ser lida, deve fazer uma leitura a seus alunos para que a atividade seja conduzida corretamente, proporcionando o trabalho mais completo e dinâmico, do qual a criança saberá e entenderá o que foi feito em sala e o professor, como mediador, convencido de que conseguiu alcançar o resultado desejado. Como diz Barbosa:

Desde o final dos anos 80, é bem comum escolas de Educação Infantil trabalharem leitura de imagens com crianças pequenas apresentando-lhes seus trabalhos e/ou reproduções de obras de arte, sem, muitas vezes, entender esse processo de leitura. Nesse sentido, é necessário compreender como a criança lê essas imagens, o que mais lhe impressiona, como ela interpreta e julga tais imagens (BARBOSA, 2008,

p. 75).

É importante também que haja a apreciação e leitura de desenhos ou escultura com argila ou massinha feitos pelas crianças, para que elas entendem que também podem ser artista, como: Tarcila do Amaral, Romero Brito, Van Gogh, Picasso, Aleijadinho, entre outros. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil afirma:

É essencial que se incluam atividades que se concentrem basicamente na leitura das imagens produzidas pelas próprias crianças (desenhos, colagens, recortes, objetos tridimensionais, pinturas, etc.). Permitir que elas falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em artes. É assim que elas poderão reformular suas ideias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros [...] Nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração, dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão (BRASIL, 1998, p. 105).

Dessa maneira, é muito importante que as crianças possam ter contato com diferentes tipos de imagens, dentre elas as obras de arte de artistas, pintores; livros ilustrados, como seus próprios desenhos e de seus amigos, fazendo-se com que as crianças sejam capazes de utilizar a imaginação e de reconhecer qualquer ilustração.

MÚSICA E DANÇA

Segundo Scrafer (1996, p.25) várias definições versam sobre o significado de música: “Música é alguma coisa de que se gosta; música é som organizado com ritmo e melodia; música é som agradável aos ouvidos; música é arte ou música é uma atividade cultural relativa ao som.”

Conforme o Referencial Curricular da Educação Infantil:

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. (BRASIL, 1998, p 45)

Na educação infantil, a música está presente em vários momentos da rotina escolar: na alimentação, na higiene, também na aprendizagem de sala de aula, como números, contagem, letras, nomes, ou somente cantar e ouvir as músicas, percebendo seu ritmo e melodia e desenvolvendo a linguagem. De acordo com Bréscia (2003):

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSCIA, 2003)

Para Gilioli (2008, p.6): “A música na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento psicomotor, contribui no processo de socialização e aproxima a criança da arte.”

Bréscia (2003, p.25) ainda destaca que: “A música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam”.

De acordo com a UNESCO (2005):

Quando oferecemos música e um ambiente sonoro em diferentes situações, permitimos que bebês e crianças iniciem, intuitivamente, seu processo de musicalização. Escutando os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, há observação, descoberta e reações. (UNESCO, 2005)

Nesse sentido, as crianças descobrem os sons e a música também através da exploração de objetos, brinquedos e instrumentos musicais, como: pandeiros, piano, violão, pauzinhos, caixas de madeira ou papelão, pedrinhas, panelas, colher, entre outros, como afirma o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998):

No que diz respeito à relação com os materiais sonoros é importante notar que, nessa fase, as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim explorar as teclas de um piano é tal e qual percutir uma caixa ou um cestinho, por exemplo. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons, sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível. (BRASIL, 1998, p. 51)

A música sempre acompanhou o contexto e a cultura de sua época, ou seja, o que os cantores e artistas estavam vivendo naquele momento. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte afirmam que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. (BRASIL, 1997, p. 53)

E atualmente, além dessas tecnologias tem o celular, que podemos escutar diferentes estilos de músicas na palma da nossa mão. Além de podermos fazer vídeos cantando e dançando na própria memória do celular, ou em vários aplicativos.

Já na dança os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte (1997) destacam que:

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem. (BRASIL, 1997, p. 49)

As ações do homem, no seu normal, são envolvidas por atividades corporais, e as crianças, mais ainda, elas aprendem através do movimento, como correr, girar, andar, subir e descer de um brinquedo no parque, entre outros. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte (1997) ainda afirmam que:

Ao planejar as aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades. Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos — corporais e externos —, explorar o espaço, inventar sequências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. Esses são elementos básicos para introduzir o aluno na linguagem da dança. A ação física é parte da aprendizagem da criança. Essa atividade, necessária para o seu desenvolvimento, é permeada pela curiosidade e pelo desejo de conhecimento. Por isso é importante que a dança seja desenvolvida na escola com espírito de investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural. (BRASIL, 1997, p. 50)

E para o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998, p. 5), na dança: “Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos

com cuidado, e, evidentemente, a maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo.”

Como a musicalização é um processo de construção do conhecimento da música e da dança, é caracterizada pela exploração do universo sonoro e seus ritmos, inclusive o silêncio; e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças através dela, Chiarelli (2005) acrescenta que temos que considerar que:

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)

Quanto mais os bebês e as crianças escutar e conhecer sons e músicas com estilos diferentes, mais terá sua capacidade auditiva desenvolvida, ficando mais receptivo para os diferentes gêneros e estilos musicais e sons, principalmente se um dia quiser ser um artista musical.

TEATRO

O teatro é muito importante para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, ou melhor para a educação em todos os campos de atuação. Ele faz com as crianças, até os adultos, socializem-se, torne-se desinibidos, decore falas, cante, assuma outros papéis, aprendam a se expressar, aprendam e construam cultura, O teatro na escola, tenha mais domínio da organização do tempo, entre outros benefícios.

Reverbel (1997) fala da importância do uso do teatro no ensino:

O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 1997, p.25)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de artes constata que:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1997, pág. 84.)

O mais interessante é que o teatro pode transformar a escola em um espaço de trabalho e aprendizagem pelo caminho do prazer e encantamento, pois a partir dele pode-se assumir vários papéis de diferentes pessoas, animais e coisas, num passe de mágicas. E quando brincamos de assumir esses papéis, o famoso “faz de conta”, imaginamos como é aquela pessoa, animal ou coisa, e o cenário adequado. Assim, nos comportamos de acordo com o personagem criado, a maneira de se vestir, de falar, de andar, e se for um objeto, a sua serventia, como a árvore, tem que ficar parado no lugar e balançar os braços para fazer as folhas em movimento. Fazendo isso, aprendemos como os adultos, ou determinada pessoa ou animal se comporta, e o papel de determinada coisa ou objeto na sociedade.

Dessa forma, Bock, Furtado e Teixeira (1999), diz:

O ser humano é capaz de repetir as ações e as intenções dos outros e também pode se divertir fazendo isso. Todos nós já tentamos alguma vez mostrar para um grupo os

movimentos, as palavras e as maneiras de uma pessoa, ou reproduzir os gestos e a voz de alguém. Na maioria das brincadeiras aparecem cenas imaginárias ou cenas da vida real. (Bock et al, 1999, p 115)

Almeida constata que:

Para dar vida a qualquer elemento da realidade no palco ou em sala de aula, devemos usar nosso corpo representando, uma árvore, um armário que anda, a água do rio, uma montanha que se move, uma televisão ligada. Além de ser um bom exercício pode ajudar a compor cenas de teatros. (ALMEIDA, 2003, p 48)

Cavassim (1998) afirma que:

“A importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança” (CAVASSIM, 2008, p 41)

Já segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1998):

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade de teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para a aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades sem a perda de sua espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. (BRASIL, 1998, p. 84).

E continua:

Quando as crianças brincam de representar as atitudes dos adultos à sua volta, passam a inventar suas próprias histórias. Dessa forma, aprendem a se relacionar com seu grupo e com pessoas em geral. (BRASIL, 1998, p 85)

Para Nazareth (2009):

A arte é libertária e o teatro é, sem dúvida, das Artes, expressão libertária por excelência. A possibilidade de “re-viver” sentimentos e situações sem barreiras de tempo e espaço, de presenciar fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário do autor, possibilita resgate do indivíduo e da sociedade. (NAZARETH apud MIRANDA 2009, p.172).

O teatro também pode ser musical, combinando músicas, canções, danças e/ou apenas diálogos falados, como afirma o professor Ricardo Japiassu, que o teatro é:

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana. (JAPIASSU, 2003, p 22)

O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO DA ARTE

Ao dissertar sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

Para exercer qualquer profissão ou função é necessário que se tenha preparo para o cargo. Na docência não é diferente. Para que possam realizar um trabalho de qualidade com as crianças, os professores de educação infantil precisam estar em constante reciclagem teórica e metodológica, numa busca pelo aprimoramento da prática pedagógica.

A cultura é construída e transmitida por meio das relações que se estabelecem socialmente, inclusive em sala de aula, assim, professores e alunos também são produtores e assimiladores de cultura (Lopes, 1999), e de acordo com Ketzer:

Ter cultura independe de ter erudição, trata-se de uma condição inerente a todo ser vivo que, com suas experiências, produz significados individual e coletivamente no conjunto de atores sociais de seu tempo (KETZER, 2003, p. 12).

Conforme Martins Filho (2005), a criança, com suas brincadeiras, sua forma de compreender o mundo, seu modo mágico de pensar e sua construção individual como pessoa também produz cultura. Neste sentido, considera-se:

[...] suas manifestações como provenientes de uma cultura própria da infância, seja sob a forma como as interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem, a partir de suas próprias práticas... formas de ação social próprias deste grupo, ou seja, maneiras específicas de ser criança (MARTINS FILHO, 2005, p. 19).

A formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas necessidades visíveis e não visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura.

Para Lopes (1999, p.117): “Assim, parece inconcebível que os professores favoreçam a construção de conhecimento se não são desafiados a construir o seu”

E segundo o Referencial Nacional de Educação Infantil (1998):

É importante que o professor tenha conhecimento da relevância de se trabalhar as diversas artes com as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, porém, é fundamental que tenha preparo para desenvolver atividades de forma adequada, de modo que as artes sejam trabalhadas nos seus diversos aspectos: afetivo, cognitivo, sensível, intuitivo e social. (BRASIL, 1998).

Para tanto, é necessário que o professor busque conhecer obras de arte, a vida dos artistas, o contexto em que essas obras foram criadas, suas características mais marcantes, assim como é preciso conhecer as diversas técnicas utilizadas em pintura, desenho, escultura e, da mesma forma, na música, na dança e no teatro. Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo, mas sim leva até a sala de aula os diferentes tipos de artes especificadas nesse artigo, para melhor desenvolvimento de seus alunos.

Para Lavelberg (2003), a arte não pode ser encarada como mágica. Portanto, para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

Segundo Guimarães, Nunes e Leite (1999), experiências com artes plásticas, teatro, dança, música, fotografia, cinema, literatura, entre outras, não podem estar desvinculadas da formação do professor, pois, assim como todo cidadão, ele tem direito de vivenciar conhecimentos múltiplos da sua e de outras culturas. Conforme os autores, é preciso enfatizar que muito mais necessário se torna o contato com experiências desta natureza para o profissional que estará envolvido diretamente com cidadãos que estão em processo inicial de construção cognitiva, afetiva, social, física e cultural. É comum muitas pessoas relatarem que não sabem ou não gostam de desenhar, que não sabem produzir trabalhos artísticos. Muitas vezes, o que produziram quando ainda eram crianças, parecia não agradar os outros. Ao se analisar as razões possíveis para isso, pode-se chegar à conclusão de que não se trata o desenho e as pinturas como atividades que podem ser aprendidas através da cultura, mas de atividades construídas essencialmente por dons inatos.

A escola, em todas as etapas de ensino, tem a sua parcela de responsabilidade na formação

humana, na construção sensível do olhar sobre o pensar e do olhar sobre o mundo, por isso tem o papel também de transmitir as crianças e jovens a cultura de seu povo. Assim, é preciso que a escola de educação infantil, como as outras etapas, se comprometa com a sensibilização das crianças, ou seja, que oportunize experiências novas de descobertas e que possibilite a expressividade das crianças em todos os seus aspectos, permitindo que elas usem a sua criatividade e imaginação, para que assim, conheçam a si mesmos e os outros a sua volta, e olhe para aquilo que o cerca com curiosidade e sentimento.

Conforme Dias (1999):

No entanto, isso só será possível no espaço escolar, se os seus educadores também passarem por esse processo, pois “o caminho da maturidade parece afastá-los do ser poético – precisam ser sensibilizados para que possam resgatar em si, o ser da poesia, o olhar sensível, a expressividade, o potencial criador.” (DIAS, 1999, p. 178).

Esse processo de enriquecimento estético deveria se dar também na formação inicial do professor, porém, os vários saberes que compõem os currículos de formação do docente acabam por impedir a inclusão de conhecimentos relacionados às artes, entretanto, nada justifica esta ausência.

Para preencher essa lacuna em sua formação, o professor pode buscar tais conhecimentos de forma independente ou coletivamente.

Dias (1999, p. 179) comenta que:

Essa busca pode ser pessoal ou em grupos de professores e que “os encontros devem ser realizados na própria instituição, sendo previstos também, visitas a museus, galerias de arte, ateliês e passeios pela cidade”. Dias (1999, p. 179).

Dessa forma, o professor estará ampliando seu entendimento sobre as diversas formas de arte, sensibilizando assim o seu olhar estético, permitindo-se novas experiências e potencializando a sua criação. Dias ressalta ainda que: É preciso criar em nossos educadores o gosto pelo belo, pela arte, estimulando-os a frequentar museus, galerias de arte, centros culturais, espetáculos de música e dança.

Dias (1999) acrescenta:

Dessa maneira estaremos contribuindo para a democratização do conhecimento e para a formação pessoal do educador que conseqüentemente, repercutirá na relação estabelecida por ele com seus alunos na qualidade do trabalho pedagógico por ele desenvolvido (DIAS, 1999, p. 188, 189).

Ao desenvolver o gosto pela arte, além de apurar a sua sensibilidade, o professor entrará em contato com diferentes obras e conhecerá o material utilizado para a criação das mesmas, o contexto histórico, político e social no qual foram produzidas e a vida dos artistas que as produziram. Assim, é possível que o professor se forme e se construa culturalmente para uma atuação que integre, no seu cotidiano com as crianças, um envolvimento maior com o patrimônio cultural, com a criação, com a expressão, com o olhar curioso e sensível, enfim com a liberdade.

O professor, por sua vez, deve considerar essas significações já construídas pelas crianças e colocar o desafio de construir outras, possibilitando e oferecendo a elas diferentes tipos de materiais concretos para manipulação e exploração. A partir disso, possibilitar que as crianças se expressem espontaneamente, realizando a criação da arte espontânea, tanto em relação ao desenho e pintura, como a dança, o teatro e a música.

Conforme o currículo da cidade (2019, p.104): O papel da(o) professora(o) é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens: desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem, etc.

Nesse sentido Bacoccina pergunta:

Quantos Picassos (Grifo do autor) não existem em nossas escolas e salas de aula?

Crianças ou adultos que, em situações cotidianas que vivenciam, lêem seus mundos, repletos de sons, de perfumes e de cores? O que se faz com elas ao chegarem à escola? (BACOCINA, 2009, p. 3).

Muitos artistas, muitos “Picassos”, “Romero Britos”, “Toquinhos”, “Michel Telós”, “Aleijadinhos”, “Selton Mello”, “Ana Maria Botafogos”, entre outros, podem aparecer dentro da sala de aula. Assim, o professor deverá observar e conhecer melhor suas crianças e aprimorar as suas potencialidades perceptivas e enriquecer suas experiências em relação ao conhecimento artístico e estético. Isto se dá quando elas são orientadas para perceber, observar e tocar as coisas, a natureza, as imagens e os gestos; e ouvir os sons à sua volta.

De acordo com Reverbel (1997):

As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a auto-expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir. (REVERBEL, p,1997, 34)

E conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997):

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

Deve-se analisar todas essas questões enquanto profissionais da educação, porém, tem que se dar ênfase a afetividade, pois é nela que a criança expressa o que sente através dos diferentes tipos de artes, sabendo assim se expressar pessoalmente, socialmente e profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte é uma forma que a criança tem de expressar-se com sua visão de mundo e com isso desenvolver-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo e crítico na sociedade.

A Arte, em uma perspectiva histórica, percorreu um longo caminho para serem reconhecidas institucionalmente. Na medida em que a criança conquistou seu lugar na sociedade como participante ativa da construção do seu conhecimento, as diferentes linguagens das Artes passaram a ser objeto de estudo por muitos teóricos, que perceberam a necessidade de elas serem trabalhadas na Educação Infantil, uma vez que são o principal auxílio no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e cultural das crianças.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino das artes passou a ser um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover esse desenvolvimento cultural dos alunos.

Além das Artes trabalharem o afetivo e a interação social da criança, elas contribuem para o desenvolvimento da motricidade infantil e de outros conteúdos trabalhados em sala de aula que irão refletir, futuramente, na vida pessoal, escolar e profissional do indivíduo. Cada movimento, cada som, cada expressão, constitui-se num direito que a criança tem de se conhecer e de conhecer o mundo, expressar seus sentimentos sem a fala.

No nosso mundo da tecnologia que estamos vivendo, as escolas e os professores devem continuar utilizando esses recursos artísticos, trabalhando-os não como passatempo ou um recurso

decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem lúdica, repleta de objetivos importantes no desenvolvimento da criança.

É muito importante o professor trazer essa afetividade e liberdade de expressão através dos diferentes tipos de arte, e porque não, usar a tecnologia em sala de aula. Estamos em processo de transformação, mudando hábitos, conceitos, pensamentos, porém é indispensável que aproveite a liberdade para se expressar, e a criança, como artista, sendo livre, deve usar dessa liberdade para desempenhar o seu papel social, nas suas criações artísticas espontâneas. Estas são questões que devem ser pensadas e trabalhadas no ambiente escolar para o desenvolvimento pleno das crianças, de uma forma bem prazerosa e alegre. Assim, futuramente não sentirá dificuldade na interação em sua vida adulta: pessoal, social e profissional.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos. 11ª Ed Loyola, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008

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.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1999. 256 p.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Papyrus, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo:

Paz e Terra, 1996.

GILIOLI, Renato 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. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/pesquisa/educacao-musical-antes-depois-villa-lobos-registros-sonoros/renatogilioli.pdf> Acesso em: 22 de março de 2021.

GURGEL, Thais. Diversidade de materiais, pluralidade de sentidos. 01 de abril de 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1035/diversidade-de-materiais-pluralidade-de-sentidos> Acesso em: 22 de março de 2021.

IABELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do Ensino de Teatro. 2ª edição. São Paulo: Papirus Editora, 2003. KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOB, S. (Org.). A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 11-27.

LIMA, Ana Paula Boaventura Mota de. Conhecimento Imagens, Sistematizando em Palavras. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/3533/2656> Acesso em: 22 de março de 2021

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. et al. (Org.). Infância e educação infantil. São Paulo: Papirus, 1999

MARTINS FILHO, A. J. Culturas da infância: traços e retraços que a diferenciam. In: _____ (Org.). Criança pede respeito: Temas na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.13-26.

MOREIRA, A. A. A. O Espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1991.

MIRANDA, Juliana Lourenço. et al. TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas. Revista CEPPG – Nº 20 – 1/2009 – ISSN 1517 – 8471 – P. 172 - 181.

PILLAR, Analice Dutra (Org). A Educação do Olhar no Ensino das Artes. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

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

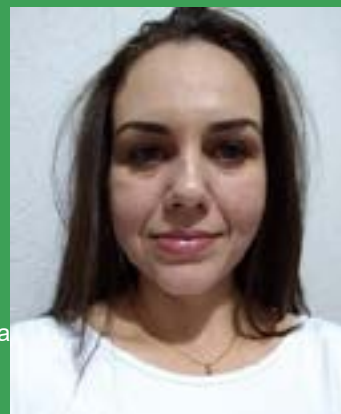
SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Unesp, 1991

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. A Criança Descobrimdo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

ANDRESA DE ARAÚJO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Assma Curiati.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância da educação infantil para o pleno desenvolvimento das crianças na primeira etapa correspondente a educação básica de ensino. Sendo este um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças pequenas, através da diversificação de atividades lúdicas, das interações e socializações, bem como pelas oportunidades de criação e expressão, desmistificando a ideia preconcebida de que os Centros de Educação Infantil ou creches, como são comumente denominadas e as Pré- escolas funcionam como mero local de abrigo para que os pais deixem seus filhos enquanto trabalham. A educação infantil é um importante alicerce para o desenvolvimento educacional que está para acontecer nos anos seguintes na vida das crianças, no qual existe intencionalidade de aprendizagens em cada ação realizada durante a permanência no espaço escolar infantil.

Palavras- chave: Criança; Desenvolvimento; Educação infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Nenhum individuo nasce pronto, com suas habilidades desenvolvidas. A educação infantil em sua essência tem como finalidade a construção da personalidade, o desenvolvimento do sujeito em todos os seus aspectos, dando condições para que a aprendizagem aconteça de forma lúdica.

Infelizmente, mesmo nos dias atuais, a educação não tem a importância que lhe é devida. As escolas de educação infantil, acabam sendo vistas como espaços onde as crianças ficam enquanto seus pais trabalham e por consequência os docentes são tidos como profissionais que ali estão apenas para cuidar da higiene, alimentação e propor brincadeiras. Porém, o trabalho vai muito além pois o cuidar e o educar andam juntos e todas as propostas vivenciadas pelas crianças são previamente pensadas de acordo com as necessidades da turma.

Como qualquer outra etapa da educação básica, na educação infantil existe planejamento e objetivos educacionais a serem desenvolvidos nas crianças no período em que ali permanecem, não se trata de momentos apenas de brincadeiras como muitos imaginam, ainda que toda atividade ocorra através da ludicidade.

Ao adentrar a educação infantil a criança terá oportunidades de desenvolvimento e de adquirir competências e habilidades que em sua maioria não terão em seus lares, por inúmeras questões, como por exemplo, falta de formação pedagógica dos responsáveis, espaços inadequados para a realização de atividades, falta de tempo e de materiais diversificados, entre tantos outros fatores que poderiam ser citados.

Um dos papéis fundamentais da escola, em especial do professor da infância é a construção dos valores morais e de cidadania, os quais seguirão não somente nas etapas escolares, mas em toda sua vida.

Através do lúdico e das brincadeiras a criança será estimulada para a aprendizagem e o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo, o que por si só justifica a importância desta etapa da educação básica.

Para a realização desse trabalho a pesquisa bibliográfica foi o principal método utilizado, através do estudo de textos e artigos sobre a temática, da análise de documentos oficiais educacionais, e de dados sobre o acesso as creches e pré-escolas no país.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A educação infantil no Brasil é caracterizada pelo atendimento educacional a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de “creche”. O equipamento educacional que atende crianças de 4 e 5 anos chama-se “pré-escola”, variando as nomenclaturas conforme os estados. Na rede municipal de São Paulo o termo creche é substituído por CEI (Centro de Educação Infantil) e a pré-escola é mais comumente conhecida por EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

Há um tempo não muito distante as creches não faziam parte da Educação Básica, mas sim da Assistência Social, sendo considerado um serviço em período integral a população de baixa renda que não tinha onde deixar as crianças pequenas no período em que se encontravam trabalhando. Em janeiro de 1999 foi estabelecido pelo MEC que todas as creches deveriam estar credenciadas no sistema educacional.

O então ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza, fez a seguinte afirmação mediante a importância dessa mudança na legislação: “Passamos a oferecer a perspectiva de que as creches passem a ter um conteúdo educacional e deixem de ser meros depósitos de crianças. Em todo o mundo está havendo a preocupação de desenvolver a criança desde o seu nascimento”.

A Constituição da República de 1988 diz que “A educação é direito de todos e dever do Estado”, e em seu artigo 208, inciso IV, afirma que «o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: «educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade”, sendo estabelecido pela emenda constitucional n.º 14/96 que a educação infantil é atribuição prioritária dos municípios.

Uma das metas do plano Nacional de Educação é atingir 50% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos matriculadas em creches até o ano de 2024. Atualmente o país contempla um percentual de apenas 35,6%, conforme dados do IBGE.

Um dos obstáculos encontrados para o alcance da meta é a baixa oferta de vagas, e quanto mais pobre a região, menor o índice alcançado, como é o caso da região norte do país, com apenas 17,6% de crianças matriculadas, como pode ser observado no gráfico abaixo.



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/12/brasil-aumenta-o-numero-de-criancas-em-creches-e-na-pre-escola-mas-segue-distante-da-meta-diz-ibge.ghtml>

A região Sudeste e Sul e estão próximas de alcançar o percentual desejado, atingindo 42, 4 e 43, 3 % respectivamente.

Já na pré-escola a meta do Plano nacional de educação é a universalização do ensino, com 100% das crianças de 4 a 5 matriculadas. Em 2019 a média nacional atingida segundo o IBGE foi de 92,9%. A região Norte ficou com o menor índice alcançado com 86,6%, enquanto o Nordeste alcançou o percentual maior com 95,8 %, conforme apresentado no gráfico a seguir.



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/12/brasil-aumenta-o-numero-de-criancas-em-creches-e-na-pre-escola-mas-segue-distante-da-meta-diz-ibge.ghtml>

Vale destacar que a matrícula das crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos na pré-escola é obrigatória, o que justifica o alto percentual de crianças matriculadas em todo o país.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução N°5 de 17 de dezembro de 2009, p. 01):

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 em seu Art. 29º, afirma que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando

a ação da família e da comunidade.”

Nos dias atuais a matrícula das crianças nas creches não é obrigatória, apenas na pré- escola, no entanto, muitos pais têm optado pela permanência das crianças nesses espaços ao reconhecer a importância dessa socialização para a formação integral como cidadão, sendo este o primeiro ambiente onde a criança passará um longo período sem a presença dos pais por perto, com regras diferentes das quais estão habituadas em casa, começando a aprender a conviver em sociedade e noções básicas de cidadania que levarão consigo no decorrer da vida.

Na educação infantil o cuidar é indissociável do educar, deste modo o cumprimento de um não anula a necessidade do outro, assim Bujes (2001, p. 21 apud HERMIDA, 2007, p. 227) afirma que:

Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

Para Piaget (1972) “a educação infantil, é aquela que deve possibilitar na criança um desenvolvimento amplo e dinâmico no período sensório-motor”, compreendendo o período que vai dos 0 (zero) a 2 (dois) anos no qual a criança encontra-se na aquisição do controle motor, ou seja, da movimentação corporal e do aprendizado sobre os objetos que a rodeiam.

Através de suas próprias ações perceptivas as crianças vão adquirindo conhecimento sobre o mundo que as cercam.

A exploração manual e visual e as sensações proporcionadas aos bebês nas creches são ricas para o seu desenvolvimento, bem como as ações que envolvem imitações.

Diferente das demais etapas da educação básica, na educação infantil não existe disciplinas específicas como matemática ou português, no entanto, a rotina e as atividades realizadas não ocorrem no vazio, de forma solta. Todo o processo é intencional e sistematizado, com finalidades específicas. Os planejamentos e as ações são baseados e regidos pelos eixos temáticos abordados nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Atualmente a rede Municipal de São Paulo, também baseia seu planejamento pedagógico e suas intencionalidades com o Currículo da Cidade de São Paulo.

Conforme a BNCC “a criança é um 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, navega, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura”, desse modo na educação infantil a construção do conhecimento deve acontecer através das interações, experiências e brincadeiras, utilizando-se como norteador os 5 (cinco) campos de experiência propostos pela BNCC, sendo eles:

- **O eu, o outro e o nós-** Visa à construção da identidade e de pertencimento, conhecimento de si, do outro, da coletividade e de sua cultura.
- **Corpo, gestos e movimentos-** Envolvem os movimentos corporais e a ocupação dos espaços.
- **Traços, sons, cores e formas-** Estão ligadas as linguagens musicais e artísticas.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação-** Trabalha a linguagem oral e escrita através da contação de história, das rodas musicais, das brincadeiras de roda, etc.
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformação-** Envolvem o aprendizado dos números, noções de tempo, comparações de quantidades.

Em conjunto com os campos de experiências a BNCC também estabelece 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, listados abaixo:

- **Conviver-** Direito a convivência com outras crianças da mesma faixa etária, dos agrupamentos com crianças maiores e com os adultos presente no ambiente escolar, aprendendo sobre a diversidade, a cultura e o respeito mútuo.
- **Brincar-** Garantir que a criança tenha a oportunidade de brincar das mais variadas brincadeiras, em espaços diversos, com diversidade de materiais. Sendo estas através de brincadeiras livres, mas também dirigidas. Com interações entre crianças e adultos, que aprendam as regras das brincadeiras, mas criem suas próprias regras, favorecendo a autonomia e o conhecimento de variadas culturas através do brincar.
- **Participar-** Direito de participar de toda rotina estabelecida, das escolhas de brinquedos e brincadeiras, dos espaços a serem utilizados, ou seja, exercendo o que chamamos de escuta da criança.
- **Explorar-** Permitir e propiciar a exploração em todos seus aspectos: exploração corporal, de objetos e materiais, de sons, texturas, etc.
- **Expressar-** Criar oportunidades para que a criança se expresse, por exemplo, através das rodas de conversas, e de outras formas de expressão, utilizando-se de diferentes meios de linguagens.
- **Conhecer-se-** Construção da identidade da criança, do conhecimento de sua cultura, do sentimento de pertencimento a um grupo.

A BNCC cita a importância de as instituições de educação infantil garantir as crianças atendidas a prática desses direitos de aprendizagem e da diversidade de experiências, com a finalidade de se caminhar rumo à construção de um cidadão crítico, que conviva com as diferenças, que interaja socialmente com aqueles que estão ao seu redor.

Nesse contexto as crianças pequenas precisam ter seu potencial e sua autonomia respeitados, dentro de tudo que é proposto pelo docente, sendo um sujeito que também possui vontades próprias.

Sobre o olhar que o docente deve ter em relação à criança Oliveira (2010, p. 81) corrobora que:

“Trata-a como um ‘sujeito social’ ou ‘ator pedagógico’ desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento”.

A família tem um papel importantíssimo nesse processo, isso é notório ao ser reproduzidas na escola durante as conversas e brincadeiras falas e ações que as crianças costumemente ouvem e veem no seio familiar.

Sobre a importância da família para o desenvolvimento e aprendizagem da criança Hermida (2007, p. 85) diz que:

A partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas.

Por meio das interações estabelecidas com pessoas próximas, com a família, com a comunidade na qual está inserida, o grupo religioso, a criança vai formando sua personalidade, se consolidando com a ida ao espaço escolar, o qual possui um papel importantíssimo nesse processo, pois ali as crianças aprenderão sobre a construção de valores, sobre a amizade, o amor, a gentileza. Se constituindo um ambiente rico de novas experiências e novos conhecimentos necessários para o completo desenvolvimento da criança.

A educação infantil é um período mágico na vida de quem a vivenciou, cheio de possibilidades

e de encantamentos que perdurarão pra sempre na mente daqueles que um dia ali estiveram: memórias das brincadeiras, dos amigos, dos professores, da liberdade e da felicidade existente no ambiente acolhedor que são os espaços de educação da infância.

Nesse contexto as crianças aprendem sobre solidariedade, companheirismo, responsabilidades, aprendem a importância da cooperação, desenvolvem a concentração, a paciência através das brincadeiras e jogos e outros momentos de espera que fazem parte da rotina no qual cada um espera pela sua vez. Aprendem a compartilhar e a trabalhar em equipe, a respeitar o colega e todos os adultos que ali estão, aprendendo a lidar com as diversidades de costumes, valores e personalidades.

O espaço da educação infantil favorece o desenvolvimento da autonomia, uma vez que incentiva que a criança cuide do seu corpo, da higiene pessoal, do cuidado com seus pertences pessoais, que aprenda a se alimentar sozinho, sempre contando com a orientação e supervisão do adulto.

Por meio das brincadeiras as crianças adquirem o conhecimento oral, da escrita, desenvolve o pensamento matemático.

Crianças que adentraram o ensino fundamental sem que antes houvesse passado pela educação infantil em sua grande maioria tem um desempenho inicial menor do que aquelas que desde cedo frequentaram o espaço escolar.

Cabe ressaltar que quando falamos desse desenvolvimento anterior ao ensino fundamental não estamos falando em alfabetização, como muitos pais esperam e até ocorria há tempos passados. Hoje é sabido pelos pedagogos e outros profissionais que atuam na área que a proposta da educação infantil não é de alfabetização, mas sim através do lúdico promover o desenvolvimento social, motor e cognitivo.

São múltiplas as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças nas escolas que atendem a faixa etária das crianças pequenas, sendo trabalhada a oralidade e a escrita por meio da contação de história, das rodas de música, as cores, números, brincadeiras e jogos. As atividades desenvolvidas tais como desenhar e pintar, manuseio de massa de modelar, trabalham a coordenação motora, tão importante para a futura escrita da criança que está diretamente ligada ao movimento das mãos.

A leitura é um exemplo de hábito formado na educação infantil, crucial para a formação do sujeito leitor, sendo essencial para que se torne um cidadão crítico

Por meio das experiências proporcionadas pelo docente o interesse pelo conhecimento será despertado cada vez mais nas crianças.

Essa etapa da educação das crianças é relevante que já seja trabalhado com as crianças os temas transversais de forma interdisciplinar e transversal, como a ética que abrange o respeito mútuo, diálogo, solidariedade, o meio ambiente trabalhando a questão da conservação ambiental e do cuidado com o planeta, a pluralidade cultural existente em nosso país.

Fulghum (2004, p. 16) traduz em sua fala, de uma forma muito bonita, tudo que nós que ali atuamos com as crianças pequenas desejamos que fosse aprendido e levado pela vida a fora por todos que ali estiveram:

“O que aprendi: dividir tudo com os companheiros; jogar conforme as regras do jogo; não bater em ninguém; guardar as coisas onde as tivesse encontrado; arrumar a bagunça feita por mim; não tocar no que não é meu; pedir desculpas quando machucasse alguém; lavar as mãos antes de comer; apertar a descarga da privada; biscoito quente e leite frio fazem bem à saúde; fazer de tudo um pouco — estudar, pensar, desenhar e pintar, cantar e dançar, brincar e trabalhar —, todos os dias; tirar uma soneca todas as tardes; ao sair pelo mundo, ter cuidado com o trânsito; saber dar a mão e ter amigos; peixinhos dourados, porquinhos da índia, esquilos, hamsters e até a sementinha no copinho de plástico, tudo isso morre, nós também; lembrar dos livros de histórias infantis e de uma das primeiras palavras aprendidas, a mais

importante de todas: — Olhe!”

Fulghum (2004, p. 16) complementa ainda dizendo: “Tudo que eu precisava realmente saber sobre como viver, o que fazer e como ser, aprendi no jardim de infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas, sim, no tanque de areia do pátio da escolinha maternal. (p. 16)”, corroborando com Fulghum, Antunes (2010, p. 9), afirma que “a educação infantil é tudo; o resto, quase nada”.

O que podemos concluir por meio desse estudo é que educação infantil é tão importante como as demais etapas da educação, porém cada uma com a sua especificidade. Sendo notória a sua contribuição para a formação da criança em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar educação infantil a criança tem a oportunidade do pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Apesar das famílias serem parte chave desse processo de aprendizagem e desenvolvimento, sabemos que grande maioria dos lares não possuem estruturas adequadas para produzir experiências que oportunizem tal aprendizado, como questões de espaços para brincadeiras, materiais diversificados e qualificação específica para assumir a função do professor.

É importante que a educação infantil alcance o valor que lhe é devido, não sendo menosprezada mediante as demais etapas educacionais. Uma vez que já é sabido de sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas e a sua relevância para as demais etapas educacionais.

A educação é a única via possível de mudanças de uma nação e sendo isto entendido, o que se almeja é que políticas públicas sejam direcionadas a essa etapa da educação básica, até então pouco assistida pelo poder público. É importante que vagas suficientes sejam oferecidas para que toda criança tenha direito a uma educação pública de qualidade, e os profissionais que ali atuem sejam contemplados e capacitados em formações e vivenciem excelentes condições de trabalho nas instituições educacionais.

Mediante tudo que aqui foi exposto, o que se espera é que todas as crianças tenham a mesma condição de acesso e oferta as vagas das escolas de educação infantil, sendo preservado o direito do pleno desenvolvimento de aprendizagem e de formação da identidade e da personalidade, independente da raça, condição social, política ou econômica, visto a importância aqui mencionada desta etapa educacional na vida do ser humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Brasília, Senado Federal, gráfica, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010a

FULGHUM, Robert. Tudo o Que Eu Devia Saber Aprendi no Jardim de Infância. São Paulo: Best Seller, 2004.

HERMIDA, J. F. (org.) Educação Infantil: políticas e fundamentos. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GLOBO.COM. EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/12/brasil-aumenta-o-numero-de-criancas-em-creches-e-na-pre-escola-mas-segue-distante-da-meta-diz-ibge.ghtml>> Acesso em 02 de março de 2021.

IBGE. Estatísticas – Educação. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>> Acesso em 02 de março de 2021.

WIKIPÉDIA. Educação Infantil. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil> Acesso em 10 de mar. de 2021.

PSICOPEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

CLAUDETE LOPES DE LIMA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID em 2008; Especialista em Psicopedagogia Institucional - Área: Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID em 2012; Professora de Ed. Infantil e Ens. Fundamental I na EMEI Mario Graciotti.



RESUMO

Este estudo aborda sobre o papel da linguagem e a construção do pensamento na Psicopedagogia, as dificuldades de aprendizagem, por vezes referida como desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro, que não é afetado por ela. A discalculia: dificuldade para contar e lembrar os números; a disfasia dificuldade de encontrar palavras; dispraxia: dificuldade na coordenação motora; disortografia: dificuldade ortográfica; dislexia: dificuldade na linguagem escrita; disgrafia dificuldade na escrita; são transtornos de aprendizagem. No transtorno de aprendizagem há uma disfunção de compreensão, identificação, entendimento de conteúdos referentes a leitura, escrita e aptidões matemáticas; podendo prejudicar o desenvolvimento escolar, social e pessoal do indivíduo.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem; Dificuldades; Desordem; Desenvolvimento cognitivo; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia surgiu como resposta ao fracasso escolar e seu intuito de remediar sintomas, a terapêutica apontada era de reeducação, que por meio de diferentes recursos pedagógicos buscava melhorar o desempenho das crianças, do aluno com dificuldade.

Em sua trajetória histórica, a prática psicopedagógica foi marcada por vários referenciais teóricos na compreensão da dificuldade de aprendizagem; redirecionando o foco da aprendizagem como produto para a aprendizagem como processo. A Psicopedagogia entra em nova fase e passa a entender a construção do conhecimento e seus problemas, integrando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Nesta perspectiva os referenciais piagetiano e psicanalítico ganham relevância, favorecendo o estabelecimento da relação entre os aspectos subjetivos e objetivos do processo de aprendizagem.

Encaminhamento para clínica psicopedagógica é justificado na maioria das vezes pelo mau rendimento escolar do aluno e para que o psicopedagogo não fique tentado melhorar esse rendimento, propondo um esforço dos aspectos pedagógicos ou fazendo uma psicopedagogia adaptativa, é necessário considerar os aspectos subjetivos e objetivos na aprendizagem.

É necessário na avaliação psicopedagógica dos problemas de aprendizagem, considerar os aspectos objetivos e subjetivos do processo de aprendizagem e a necessária relação de simultaneidade

e independência entre eles, como afirma Sonia Parente em *Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento* (2000):

“No problema de aprendizagem, a relação entre desejo e inteligência deforma-se, pois o desejo engana e transgride, aprisionando a estrutura cognitiva e reduzindo sua função; o sujeito epistêmico cai na armadilha do sujeito do desejo, tendo seu direito cassado; o objeto do conhecimento converte-se em objeto de pulsão; e como a estrutura cognitiva e a simbólica não apresentam a necessidade relação de simultaneidade e independência, no pensamento formam-se nós que implicam uma deformação da relação do sujeito com a realidade (p.66).”

Para Vygotsky (1939), um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança.

Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Seja qual for a forma como abordamos o controverso problema da relação entre o pensamento e a linguagem, teremos sempre que tratar com certa exaustão o discurso interior. Este é tão importante para a nossa atividade pensante que muitos psicólogos, entre os quais Watson, chegam a identificá-lo com o pensamento que consideram ser uma fala inibida e silenciosa. Mas a psicologia ainda não sabe como se dá a transição do discurso aberto para o discurso interior, nem com que idade ocorre, por que processo e por que razão se realiza.

No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes. No desenvolvimento linguístico da criança, podemos estabelecer com toda a certeza uma fase pré-intelectual no desenvolvimento linguístico da criança e no seu desenvolvimento intelectual podemos estabelecer uma fase pré-linguística. A determinada altura estas duas trajetórias encontram-se e, em consequência disso, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional

PENSAMENTO, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Para Vygotsky (1939, p.4) enfatiza que todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo acontecem conforme sua história social e acabam se formando no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (Luria, 1976). Contudo, as habilidades cognitivas e formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são estabelecidas por fatores congênitos. É resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores essenciais que vão determinar sua forma de pensar.

Conforme Vygotsky (1939, p. 4) enfoca uma concisa compreensão das relações entre pensamento e língua é preciso para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual.

Linguagem não é uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Este é um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky e que é o conceito de “zona de

desenvolvimento proximal”. A zona de desenvolvimento proximal indica a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si próprios e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser um pai, professor, responsável, quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

Em mecânica, quando se regula o ponto de um motor a explosão, este deve ser ajustado à frente do momento de máxima compressão dentro do cilindro para maximizar a potência e o desempenho. Essa ideia de zona de desenvolvimento proximal é crucial em todas as áreas educacionais.

Para Vygotsky (1978) ressalta que uma implicação essencial é de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam.

Para ele, uma característica do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

TEORIA DE PIAGET SOBRE A LINGUAGEM E PENSAMENTO

Piaget revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento infantil, pois desenvolveu o método clínico de investigação das ideias das crianças que posteriormente tem sido usado. Ele que estudou a percepção e a lógica infantil e trouxe ao seu objeto de estudo uma nova abordagem de amplitude e arrojo.

Em lugar de enumerar as deficiências do raciocínio infantil quando comparado com o dos adultos, Piaget centrou a atenção nas características distintivas do pensamento das crianças. Por esta abordagem positiva demonstrou que a diferença entre o pensamento das crianças e dos adultos era mais qualitativa do que quantitativa.

Conforme Claparède afirma que seu forte consiste em desenterrar novos fatos, analisá-los e classificá-los na capacidade de escutar a sua mensagem.

Seu método clínico revela-se como uma ferramenta inestimável para o estudo dos métodos estruturais complexos do pensamento infantil nas suas transformações genéticas. E esse método unifica suas várias investigações e nos proporciona um quadro coerente do pensamento das crianças.

Para Piaget, o elo que liga todas as características da lógica infantil é o egocentrismo do pensamento das crianças. Ele reporta todas as outras características que descobriu como o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações, a este traço nuclear e descreve o egocentrismo como uma posição intermédia, genética, estrutural e funcional, entre pensamento autístico/pensamento orientado.

Piaget diz que:

“O pensamento orientado é consciente, isto é, prossegue objetivos presentes no espírito de quem pensa, É inteligente, isto é, encontra-se adaptado à realidade e esforça-se por influenciá-la. É suscetível de verdade e erro... e pode ser comunicado através da linguagem. O pensamento autístico é subconsciente, isto é, os objetivos que prossegue e os problemas que põe a si próprio não se encontram presentes na consciência. Não se encontra adaptado à realidade externa, antes cria para si próprio uma realidade de imaginação ou sonhos. Tende, não a estabelecer verdades, mas a recompensar desejos e permanece estritamente individual e incomunicável enquanto tal, por meio da linguagem, visto que opera primordialmente por meio de imagens e,

para ser comunicado, tem que recorrer a métodos indiretos, evocando, por meio de símbolos e mitos, os sentimentos que o guiam (29, p. 59-60).”

Pensamento orientado é social na medida em que se desenvolve progressivamente influenciado pelas leis da experiência e da lógica propriamente dita. O pensamento autístico é individualista e segue a um conjunto de leis especiais que lhe são próprias.

Entre esses dois modos de pensamento contrastantes: têm diversidades ao seu grau de comunicabilidade. Essas variedades intermédias seguem a uma lógica intermédia entre a lógica do autismo e a lógica da inteligência. Que se propõe a dar o nome de pensamento egocêntrico à principal forma intermédia (29, p. 62). Contudo a sua função principal permanece a ser a satisfação das necessidades pessoais, já engloba algumas adaptações mentais, um pouco da orientação para a realidade do pensamento dos adultos.

Pensamento egocêntrico das crianças situa a meio caminho entre o autismo no sentido estrito da palavra e pensamento socializado (30, p. 276). É essa a hipótese de base de Piaget.

É fundamental observar que toda a sua obra Piaget sublinha com muita intensidade os traços que são comuns ao pensamento egocêntrico e ao autismo do que os traços comuns que os distinguem.

Piaget defende que o egocentrismo acha-se a meio caminho entre o autismo extremo e a lógica da razão. A concepção genética do pensamento se baseia na premissa extraída de psicanálise, conforme a qual o pensamento das crianças é original e autístico e só se transforma em pensamento realista pelo efeito de uma longa pressão social. Piaget assinala que isto não desvaloriza a inteligência da criança.

Imaginação é fundamental para resolver problemas, mas não se preocupa com verificações e provas. A necessidade de comprovarmos o nosso pensamento quer dizer a necessidade de a atividade lógica aparecer mais tarde.

Até a idade de sete ou oito anos o jogo domina a tal ponto o pensamento da criança, que é difícil diferenciar a invenção deliberada, da fantasia que a criança julga ser verdade. Em suma, o autismo encara-se com a forma original do pensamento; a lógica aparece tarde e pensamento egocêntrico é o elo genético entre ambos.

Do ponto de vista genético, temos que partir da atividade da criança para podermos compreender o seu pensamento; e essa atividade é incontestavelmente egocêntrica e egotista. O instinto social sob sua forma definida só se desenvolve mais tarde. O primeiro período crítico a isso acontece por volta dos sete ou oito anos de idade (30, p. 276).

Piaget considera direta ou indireta egocêntricos todos os fenômenos da lógica infantil na sua rica variedade. O sincretismo diz inequivocamente que impregna todo o pensamento da criança, tanto na esfera verbal, como na esfera sensorial.

Após os sete ou oito anos, quando o pensamento socializado começa a ganhar forma, os traços egocêntricos não desaparecem instantaneamente. Desaparecem das operações sensoriais da criança, mas permanecem na área mais abstrata do pensamento verbal. Piaget leva a concluir que o egocentrismo do pensamento se encontra tão relacionado com a natureza psíquica da criança que é impermeável à experiência.

A base da convicção de Piaget é dada pelas investigações a que submeteu o uso que as crianças dão à linguagem. Suas observações levam a concluir que todas as conversações das crianças se podem classificar em um de dois grupos: *egocêntrico* e *socializado*.

Já no discurso egocêntrico a criança fala dela própria e não se preocupa com o interlocutor; não espera qualquer resposta e não se preocupa com saber se alguém a escuta. No discurso socializado, ela não busca estabelecer um intercâmbio com os outros, pede, manda, ameaça,

transmite informações, faz perguntas.

Experiências de Piaget mostram que a parte mais importante das conversas das crianças em idade pré-escolar é formada por falas egocêntricas. Conclui-se que 44 a 47% do número total de conversas registradas em crianças com sete anos de idade eram de natureza egocêntrica. Este número deve ser mais alto no caso das crianças mais novas.

Investigações posteriores com crianças de seis e sete anos de idade mostram que nesta idade, nem o discurso social se acha liberto dos pensamentos egocêntricos. Porém, os dados orais são mensuráveis, só eles nos dão a prova documental sobre que Piaget baseia a sua concepção do egocentrismo infantil. Suas explicações sobre o discurso egocêntrico e o egocentrismo das crianças em geral são iguais.

Primeiramente, não há vida social em crianças com menos de sete ou oito anos; em segundo lugar, a verdadeira linguagem social das crianças, quer dizer a linguagem usada na atividade das crianças, o jogo é uma linguagem de gestos, movimentos e mímica, tanto quanto uma linguagem de palavras. (29, p. 56).

Com sete ou oito anos de idade, o desejo de trabalhar com os outros começa a manifestar-se, a fala egocêntrica permanece a subsistir. Conforme Piaget na descrição do discurso egocêntrico, ele não segue nenhuma função no comportamento da criança e que se limita a atrofiar na medida em que a criança atinge a idade escolar.

Para determinar qual a causa da fala egocêntrica e que circunstâncias a provocam, organizam as atividades das crianças de uma forma semelhante à de Piaget, adicionando uma série de frustrações e dificuldades. Por exemplo, quando uma criança se preparava para pintar, descobria que não havia papel, ou lápis da cor que necessitava. Nesse caso, a criança tenta dominar e solucionar a situação: Onde está o lápis? Necessito do lápis azul. Bem, vou desenhar com lápis vermelho e molho na água; ficará mais escuro e parecerá azul”.

Segundo Piaget esta descoberta adequa as duas premissas que é a lei da consciência, segundo a qual os obstáculos de uma atividade automática fazem com que o autor dessa atividade se apercebe dela. A outra premissa é a que afirma que o discurso é uma expressão desse processo de tomada de consciência. Essas descobertas apontam que o discurso egocêntrico não se limita a um acompanhamento da atividade da criança.

Um acidente durante essas experiências proporciona um exemplo da forma como o discurso egocêntrico pode alterar o curso de uma atividade: Uma criança de 5 anos estava a desenhar um automóvel quando a ponta do lápis quebrou.

Mesmo assim, a criança tentou acabar o círculo que representava uma roda, pressionou o lápis sobre o papel com mais força, só apareceu uma linha vincada e sem cor. Então ela põe o lápis de lado, troca por aquarela e inicia a desenhar um carro partido devido ao acidente, mas permanece a falar de si acerca da mudança de sua pintura.

Nota-se que o discurso egocêntrico é marcado pelo resultado final de um ponto de uma atividade, deslocando depois para o meio e por fim para o começo da atividade, passando a assumir uma função diretora, de planejamento e elevando a atividade da criança ao nível de um comportamento com objetivos conscientes. O que ocorre nesse caso é igual à sequência genética da designação dos desenhos.

As crianças mais velhas comportavam de forma diferente das mais novas quando se achavam frente a frente perante certos obstáculos. Frequentemente, as crianças examinavam a situação em silêncio, encontrando posteriormente uma solução.

O discurso interior do adulto representa o “pensar de si para si” mais do que a adaptação social; ou seja, desempenha a mesma função que o discurso egocêntrico das crianças.

Partimos da hipótese de que os processos do discurso interior se desenvolvem no início da idade escolar e que isto é causa da rápida diminuição do discurso egocêntrico que nessa idade se nota.

No ponto de vista de Piaget, as duas funções seguem uma trajetória comum, do discurso autístico ao discurso socializado, da fantasia subjetiva à lógica das relações. Para ele, o desenvolvimento do pensamento processa-se por uma gradual socialização dos estados mentais mais íntimos, pessoais e autísticos. Até o discurso social é apresentado como um discurso que sucede o discurso egocêntrico.

Numa certa idade o discurso social da criança se subdivide em discurso egocêntrico e discurso comunicativo. Essas formas são ambas sociais, apesar das funções distinguirem.

Toda concepção do desenvolvimento do discurso se altera na interpretação que se dá ao papel do discurso egocêntrico. Assim, o esquema de desenvolvimento, o discurso social, depois o discurso egocêntrico, depois o discurso interior diverge profundamente não só do esquema behaviorista tradicional, discurso oral, discurso interior, mas também da sequência de Piaget que passa do pensamento autístico para discurso socializado e o pensamento lógico por meio do discurso e do pensamento egocêntrico.

Piaget propõe que se substitua a explicação dos fenômenos em termos de causa e efeito por uma análise genética em termos de sequência temporal e pela aplicação da fórmula de concepção matemática da interpenetração funcional dos fenômenos.

Ao analisar os fatores sociais e biológicos, ele reconhece que o estudioso do desenvolvimento mental tem por fim explicar a relação entre ambos e não descurar a sua solução.

Quadro de trabalho da teoria de Piaget apoia no pressuposto de que há uma sequência genética de duas formas opostas de inteligência que a teoria psicanalítica descreve como duas formas que se encontram ao serviço do princípio do prazer e do princípio da realidade.

Piaget compartilhou com Freud a abordagem metafísica que eleva o princípio do prazer do seu verdadeiro estatuto de fator secundário ao nível de uma força vital independente, de primo-motor do desenvolvimento psíquico.

Pensamento autístico que era o oposto do pensamento realístico na sequência de Piaget é uma evolução tardia, um resultado do pensamento realístico e do pensamento conceptual, que nos conduz a certo grau de autonomia relativamente à realidade, permitindo a satisfação na fantasia das necessidades frustradas pela vida real.

Essas experiências trouxeram a primeiro plano outro ponto que é o papel da atividade da criança na evolução dos seus processos intelectivos. Este processo é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com que esta lida representa a realidade e modelam seus processos de pensamento.

Conclui-se que Piaget admite no prefácio à edição russa do seu livro, que é preciso comparar o comportamento de crianças de ambientes sociais diferentes para estabelecer a diferença entre o social e o individual no seu pensamento.

PSICOPEDAGOGIA E SEU SIGNIFICADO NA EDUCAÇÃO

É uma área de conhecimento e de atuação profissional, levando em conta uma concepção de aprendiz que cria a si próprio e constrói seu conhecimento, na sua singularidade, em busca da integração do emocional e do cognitivo, na dinâmica relacional eu - outro.

Neste processo de mudança que requer a aprendizagem, tanto o sujeito que aprende quanto o que ensina recebem influências da cultura atual sobre ela, em um jogo de interações recíprocas.

Aprendizagem não abrange ao que acontece em sala de aula, na escola, porém se faz presente em todos os contextos em que o aprendiz, sujeito do conhecimento, se vê construindo algum saber na família, no trabalho, no âmbito clínico e de saúde ou em qualquer outro espaço social.

Psicopedagogia como área de conhecimento e prática de avaliação e intervenção, está comprometida com a visão integrada do homem e do conhecimento e com a dinâmica do encontro, na situação de aprendizagem. Na dialógica “professor-aluno”, “psicopedagogo-cliente”, o olhar e a postura terapêutica são condições necessárias.

SIGNIFICADO DO TERAPÊUTICO NA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO NO TERAPÊUTICO

Mesmo “aluno-professor” que inspira muitas reflexões, retratado em momentos felizes, de convivência com a arte do curso de psicopedagogia, expressa em outras partes da crônica a procura desse sentido de cuidados terapêuticos até mesmo no espaço educativo de sala de aula.

Postura terapêutica quer dizer numa abordagem fenomenológica:

- Acolher o diferente, fragmentado e cristalizado, o descrente de si próprio e o ferido respeitando sua singularidade;
- Abrir espaços para que eles possam se revelar criadores, reconhecendo-se como sujeitos construtores de si próprios e de seu conhecimento;
- Possibilitar diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo, interno e externo, integrando o “pensar” e o “emocional”.

Os próprios professores e terapeutas, como aprendizes, precisam desse olhar para desenvolver a autoestima e a autoconfiança, para criarem e transformarem, exercendo seja a função do ensinar seja a de curar.

A responsabilidade do psicoterapeuta e do educador com postura terapêutica é de “achar a outra pessoa” em prol de uma mudança, mas sem exigir a transformação dele.

Educador-terapeuta precisa confirmar a existência do indivíduo como ele é, para possibilitar a cura pelo encontro, liberando possibilidades do paciente e do aprendiz.

Caso considere que a aprendizagem como um processo em que o sujeito na relação recíproca com o outro, gera mudanças, o processo de “ir se curando” está presente, diante dos sentimentos de perda, ganho e medo decorrentes das desconstruções e construções implícitas na dinâmica da mudança.

Por exemplo, na situação educacional, na escola, há envolvimento com o desenvolvimento do aprendiz na sua condição saudável de criar e de mudar a si próprio e ao mundo, ou com medidas preventivas para não se instaurarem estados de doença, de paralisações do homem. Nessas situações, tendem a focar nas possibilidades de mudança, considerando os cuidados no aprender e no ensinar.

Considera essa interação entre aprender-curar, desvelando estes níveis de cura no processo do aprender e os níveis de aprendizagem na busca da cura. Terapêutico está presente em diferentes contextos e situações em que a relação de ajuda ocorre na dialógica *Eu-Tu*, na reciprocidade, no

compromisso e no movimento de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a pessoa se expressa plasticamente, a imagem criada traz elementos de seu universo pessoal. Notando que o produto da criação, a pessoa é auxiliada a ver e dizer coisas de si própria, observando-se mais. A criança projeta em suas experiências nos objetos, permitindo recriar aquilo que é difícil de caminhar. O boneco é como um objeto de projeção e que ajuda na resolução de conflitos.

Psicopedagogia como área de conhecimento e prática de avaliação e intervenção, está comprometida com a visão integrada do homem e do conhecimento e com a dinâmica do encontro, na situação de aprendizagem

A responsabilidade do psicoterapeuta e do educador com postura terapêutica é de “achar a outra pessoa” em prol de uma mudança, mas sem exigir a transformação dele.

Linguagem não é uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Conclui-se que é necessário que na avaliação psicopedagógica dos problemas de aprendizagem, tem que levar em conta os aspectos objetivos e subjetivos do processo de aprendizagem e a necessária relação de simultaneidade e independência entre eles.

REFERÊNCIAS

CLAPARÈDE, E. *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Francisco Beltran, 1930.

CLAPARÈDE, E. *A Educação funcional*. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1954.

CLAPARÈDE, E. *A Escola sob Medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CIORNAI, Selma (org). *Percursos em Arteterapia – Arteterapia e Educação Arteterapia e Saúde*. 1ª Ed.; p. 228, 2005.

MASINI, Elcie F. Salzano. *Psicopedagogia na Escola: busca condições para a aprendizagem significativa*. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 208, 1993.

PARENTE, Sonia. *Pelos Caminhos Poisda Ignorância e do conhecimento: fundamentação teórica da prática clínica dos problemas de aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 66, 2000.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

A CULTURA AFRICANA NO ENSINO INTEGRAL

CRISTIANE FERREIRA COSTA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo-UNIBAN(2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional (2014), Pedagogia hospitalar pela faculdade XV de agosto (2015) e Educação especial com ênfase em educação para autistas pela faculdade XV de agosto (2016) Professora de educação infantil no CEMEI Andaguaçu.



RESUMO

Esse artigo tem como objetivo mostrar como precisa ser tratado assuntos relativos à cultura africana, pois o modo como vieram os negros para o Brasil, muito se perdeu dessa rica cultura. Muitas brincadeiras de rua foram trazidas da África e nem sabemos, muitas também são indígenas, é interessante trabalhar com essas brincadeiras dentro da escola de educação infantil, já falando de que lugar determinada brincadeira veio, trabalhando também um pouco da história. No Brasil a cultura africana está cada vez mais sendo trabalhada dentro das escolas, há muitos livros para trabalharmos as diferenças com as crianças pequenas, é interessante buscarmos novas práticas para mostrar e debater sobre o preconceito. Mas percebemos que as crianças pequenas na sua maioria não veem diferença na cor das pessoas. O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua oposição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza têm consequência tanto quanto para a sociedade. Permite conhecer e compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial (Brasil, 2001).Essas dialéticas que o sistema capitalista de produção carrega e que muitas vezes é pregado até mesmo no ambiente escolar, porque é inevitável que esse discurso esteja presente nos materiais didáticos e na mídia e que o ambiente escolar desconstrua essa fala. Tendo em vista os conflitos e contradições que o tema suscita, se percebe que apenas um bom embasamento pautado no levantamento de todas as vertentes sobre o assunto, poderá levar a um debate mais esclarecedor e consciente.

Palavras-chave: Geografia; Educação Ambiental; Inclusão, Ensino integral.

INTRODUÇÃO

As crianças são seres sociais que nascem e crescem em meio a grupos de pessoas adultas e crianças. Negras, brancas, e de outros pertencimentos raciais, são submetidas a uma mídia que apresenta um ideal de beleza, bondade e plenitude. É provável que essas informações recebidas desde a infância, interfiram nas preferências e formas de agir, das crianças pequenas, que estão em processo de formação de suas personalidades.

Tem o intuito de promover a compreensão e o questionamento das ações humanas no mundo. Bem como o papel que cada indivíduo, ou sociedade, pode exercer na transformação do mundo, da natureza, na preservação da biodiversidade e, conseqüentemente, na construção do futuro da humanidade.

Esta forma de ensinar a educação ambiental visa romper com o modelo tradicional do ensino de educação ambiental e da própria Geografia. Devendo favorecer a formação de educandos que

não apenas aprendem os termos e conteúdos, somente lendo textos longos, cansativos e sem significado. Práticas que acabam não favorecendo a compreensão das necessidades da Terra e de todos os seres vivos, cada vez mais afetados pelos impactos negativos do modo de vida do ser humano. Tem por objetivo dotar a relevância da educação ambiental enquanto forma de expor o papel de cada indivíduo na construção de uma sociedade mais justa, equilibrada, responsável e ciente de seu papel enquanto responsável pelo futuro da humanidade e pela preservação da biodiversidade e do meio ambiente em si.

A cultura brasileira está muito vinculada à cultura africana, mesmo que indiretamente, pois foi esquecendo suas origens, passando de pessoa a pessoa, mas sem saber de qual lugar vieram, pois o Brasil é muito rico em cultura, pois temos a Indígena, que foi o primeiro povo, a Europeia, que nos colonizaram a princípio e a Africana, com os negros que vieram escravizados pelos europeus, pois os Índios não admitiam trabalhar como escravos.

A forma como os negros vieram para o Brasil não nos traz boas lembranças, pois vieram obrigados, e eram tratados como objetos, é um passado muito triste e mesmo assim tem gente que diz que não passou de uma mentira, dizendo que os próprios negros vendiam seus irmãos para a mão de obra que o Brasil precisava naquela época.

Mas mesmo dessa forma os africanos trouxeram para o Brasil diversos conhecimentos que adquiriram e várias técnicas que desenvolveram ao longo dos séculos, muito da comida foi só adaptada para o que tinha aqui no Brasil, mas a feitura era a mesma da África.

A África por ser a mãe de todas as civilizações possuía um grande conhecimento metalúrgico, adiantando nosso desenvolvimento frente à Europa, pois conheciam sobre a feitoria do Ferro, com o pré-aquecimento do forno, permitindo que no Brasil o ferro e o aço tinham alta qualidade. Num primeiro momento as barras de ferro eram pequenas, por conta do tamanho de seus fornos, quando foram para Minas Gerais e conheceram a riqueza em minério, os africanos conseguiram produzir fornos que usavam na África e com isso a produção de utensílios de ferro cresceu significativamente.

Valorizando sempre o conhecimento científico e a sensibilidade para as questões ambientais na formação de um cidadão capaz de perceber a influência das práticas, convicções e comportamentos dos seres humanos e seu impacto ambiental. Promovendo assim o desenvolvimento de pessoas capazes de respeitar, refletir, preservar e entender a natureza, compreendendo a mesma, não como algo distante da vida de cada indivíduo, mas como parte integrante do modo de vida da civilização humana. É preciso que o aluno se perceba como parte de um todo, como engrenagem ativa do meio ambiente, como fator essencial na manutenção ou alteração dos impactos na natureza e em todas as outras formas de vida existentes na Terra. Isso implica no entendimento da necessidade evidente do equilíbrio entre a humanidade e a natureza, entre as pessoas e a fauna, entre a agricultura e a flora que a cerca.

Segundo Carvalho (2003), desde o período pré-socrático havia textos que remetiam a essa discussão. O que pode ser observado é que pelo modo de vida de cada sociedade ao longo das décadas, ou seja, do momento histórico-social vivido, a natureza é vista sob um olhar diferente, a forma como a relação entre homem e natureza era vista mudava de viés. Analisando a sociedade grega, o que explicava a relação entre homem e meio ambiente eram os mitos, naquela época o indivíduo tinha receio da fúria dos deuses, porque a própria natureza era deus. Na Grécia antiga com o surgimento das várias áreas do conhecimento, a natureza já não era mais assustadora, porque o mito que antes explicava a vida em sociedade já não tinha assim tanta credibilidade, porque a natureza já não era mais um deus. A racionalidade passou a ditar o que é certo, e o mito já não respondia mais aos anseios dos estudiosos.

Com o advento de a ciência o próprio ser humano se tornou divino, e a distância entre indivíduo e natureza só foi se tornando maior. O cristianismo foi outro fator que distanciou a sociedade da crença nos mitos. Assim como o movimento renascentista apoiado na ideologia antropocentrismo, também

corroborou para a relação de vantagem que o indivíduo sente em relação ao natural, pois o homem passa a ser o centro do universo. O cristianismo assim como o antropocentrismo, levou a sociedade a achar que tudo deveria cumprir aos desígnios do homem, essa lógica de que a natureza passaria a cumprir a função de servi-lo, é difícil de ser destituída do imaginário da humanidade. Porque no cristianismo é disseminada a ideia de que o ser humano tem domínio sobre todas as coisas, segundo com o antropocentrismo que coloca o homem como centro do universo. Essa ideologia pode ser aplicada nas sociedades contemporâneas, que têm como premissa à busca pelo lucro, pois esse objetivo fez com que a natureza continuasse sendo destruída para que a produção de mercadorias continuasse seguindo a contento dos interesses do mercado.

Chamada de seleção natural, não pode deixar de ser citada como explicação para o sentimento de superioridade humana. Embasado nesse pensamento o homem sentiu e sente que estaria no topo da cadeia evolutiva por suas aptidões racionais, o que o tornaria mais que apto para viver no planeta, em detrimento de outras espécies. Os estudos sobre a relação do homem com a natureza sempre existiram, acontece que atualmente muitos estudiosos compreendem que todos devem ser responsabilizados de alguma forma, e, portanto, devem ter ações conscientes perante a natureza, já que todos são atingidos da mesma forma pelos problemas que traz a degradação ambiental.

Tendo em mente o intuito de levar o educando a desconstruir práticas nocivas ao meio ambiente, evitar concepções errôneas e não científicas, hábitos e exageros, que ainda se mantém no modo de vida de nossa sociedade e que se agrava desde o século XX, bem como a descrença de alguns movimentos sociais no aquecimento global, no efeito estufa e nas mudanças climáticas, assim como a minimização da influência humana na degradação de todos os habitats e ecossistemas do planeta. Lembrando ainda dos graves problemas que o consumismo e o consumo exagerado das pessoas têm criado no mundo inteiro.

OS SERES HUMANOS E SUAS DIFERENÇAS

Todos os seres humanos possuem uma característica que é o narcisismo, que vem desde a mitologia grega, derivada do mito de Narciso, que significa gostar muito de si própria, buscando satisfazer todos seus desejos, expressando suas opiniões e sentimentos, sonhos e tentar realizá-los (BENTO, 2003).

Isso faz com que os seres humanos se relacionam essencialmente com aqueles que consideram semelhantes em seus desejos, opiniões e interesses parecidos, fazendo com vizinhos, até mesmo guerras sangrentas, mas em decorrer dessa grande diversidade que fez com que os homens desenvolvessem diversos conhecimentos, todas as culturas contribuíram um pouco para o desenvolvimento da humanidade (BENTO, 2003).

A contribuição da África é muito complexa, a civilização egípcia com seu imenso valor para a humanidade foi resultado da obra de asiáticos e africanos e cabe ressaltar que as grandes pirâmides exigiram grande conhecimento de matemática, engenharia e geometria. O continente africano contribuiu com construções jurídicas, sistemas políticos e doutrinas filosóficas muito pouco divulgados no Ocidente e é que aconteça grupinhos, clubes e até gangues nas quais todos possuem características comuns, com vestimentas e formas parecidas e repudiam pessoas que são diferentes. Dentro das escolas, especialmente com adolescentes os que se vestem de forma diversa, pensa de outra maneira, acabam sendo ridicularizados e sofrendo diversas formas de violência, na sua maioria das vezes a verbal (BENTO, 2003).

Essa característica que aparece nos adolescentes acaba diminuindo muito na fase adulta, mas alguns adultos continuam protegendo, favorecendo e apoiando seus grupos e rejeitando os outros que são diferentes. A diversidade entre os seres humanos acaba sendo um motivo para conflitos com

os outros, desde briga entre lamentável constatar que em relação a África, os europeus golpearam e destruíram e destruíram tão rapidamente uma cultura que a riqueza jamais poderá ser avaliada (BENTO, 2003). A história nos mostra que toda a diversidade de povos e culturas é o instrumento responsável pelo grande crescimento e desenvolvimento da humanidade.

Lamenta-se que, frequentemente, essa diversidade seja utilizada como instrumento de opressão, de exploração e mesmo de extermínio de grupos humanos. A diferença a característica que constitui verdadeiro patrimônio da humanidade – acaba sendo manipulada, em prejuízo de certos grupos humanos (BENTO, 2003 p.15).

Os seres possuem um pigmento na pele que é chamado de melanina, produzido pelo corpo para proteger a pele dos raios solares, quando este presente em grande quantidade a pele adquire uma tonalidade marrom ou preta e quando em baixa quantidade a pele adquire uma tonalidade branco-rosado e em quantidade mediada absorve a tonalidade de amarelo escuro ou claro (BENTO, 2003).

Por esse motivo quanto maior forem os raios solares de uma determinada região sua população terá uma tonalidade mais escura de pele, mas nada significa que as pessoas com origem dessa região não possa viver em uma região nos quais os raios solares são menos intensos, a sua herança genética é carregada com ele, pois seus antepassados viveram milhares de anos em determinado ambiente desenvolvendo a capacidade de formar melanina em grande quantidade independente da exposição ao Sol.

A CHEGADA DOS AFRICANOS NO BRASIL

Milhões de africanos foram forçados a cruzar o oceano e partir para uma nova vida no chamado Novo Mundo. Vinham nos chamados Navios Negreiros que foram descritos assim pela poesia de Castro Alves “[...] Hoje [...] o porão negro, o fundo, infecto, apertado, imundo, tendo a peste por jaguar [...] E o sono sempre cortado pelo arranco de um finado, e o baque de um corpo ao mar [...]” (FERMIANO & SANTOS, 2014, p. 162).

O tráfico de escravos distribuiu africanos dos mais diferentes grupos étnicos para diferentes países das Américas, inclusive o Brasil em que recebia os escravos negros para trabalharem como escravos nas plantações de cana-de-açúcar no Nordeste na metade do século XVI. No entanto, a historiografia afirma que já existia a escravização na África, a estrutura tribal dos povos africanos convivia com a escravidão mesmo antes da chegada dos europeus, mas era vista e acontecia de forma diferente, ou seja, não era uma escravidão mercantilizada. Portanto, os africanos não vieram para o Brasil de livre e espontânea vontade.

Barbosa (2005), afirma que, na constituição da Identidade do Brasil temos a cultura africana que permeia a formação da nossa identidade como herança construída com muita dor, sofrimento, morte, suor e lágrimas.

No entanto, sua presença está na música, na gastronomia, na religiosidade vivenciada como força, resistência e constituição da identidade negra em nosso país, diversamente oposta ao pensamento e a postura perversa do famoso “jeitinho brasileiro”. Segundo Barroso, 2017 apud Barbosa, 2005:

Os brasileiros burlam regras e normas preestabelecidas a fim de se beneficiar e defender os seus conhecidos, de modo que esses atalhos, buscados durante as negociações, podem beirar a corrupção e possibilitar condutas criminosas. Entretanto, muitas vezes, essas atividades são “percebidas como criatividade, improvisação e esperteza do brasileiro” (BARROSO, 2017 apud BARBOSA, 2005, p. 23).

Freyre (2005), afirma que, “no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, em tudo que é expressão sincera da vida, trazemos quase toda a marca da influência negra” (BARROSO, 2017 apud FREYRE, 2004, p. 367).

Portanto, a cultura brasileira está impregnada de africanidade, ou seja, é “uma cultura feita de retalhos do que o africano guardara no peito nos longos anos de escravidão, como sentimentos musicais, ritmos, sabores e religiosidade” (BARROSO, 2017 apud RIBEIRO, 2003, p. 222).

Havia as guerras tribais e a tribo mais forte escravizava a tribo mais fraca, com a chegada dos portugueses dentro desse processo ao invés da tribo vencedora ficar com os escravos a preferência passou a ser moeda de troca por produtos, sobretudo, armas de fogo com os portugueses.

A maioria das tribos africanas que chegaram ao Brasil pertenciam a dois grupos étnicos africanos: Bantos (capturados no Congo, Angola e Moçambique) e Sudaneses (Nigéria, Daomé e Costa do Marfim). A questão da escravidão foi uma página traficava para a história dos povos africanos contribuindo para uma perda da identidade cultural, das tradições religiosas, dos costumes.

Não há como negligenciar na história da formação do Brasil a influência da cultura negra que percorre todo o tecido social brasileiro e passa a ser patrimônio material e imaterial da própria cultura nacional (BARROSO, 2017 apud MUNANGA, 2009). A maioria dos africanos vendidos como escravos, em grande parte pertenciam a nobreza tribal africana se constituindo em reis, príncipes, rainhas e guerreiros, e isso se justifica a miscigenação extremamente forte que ocorreu com as características genéticas da etnia negra no Brasil.

AS LEIS QUE IRÃO IMPLEMENTAR E CONSTITUIR A CULTURA AFROBRASILEIRA E A HISTÓRIA DA ÁFRICA NAS ESCOLAS

A Constituição Federal de 1988 determina o direito da criança à educação, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996; no entanto, tais práticas muitas vezes são desviadas pelas políticas públicas, assim como outros fatores. A educação infantil foi redefinida e oferece espaço para as questões relacionadas à diversidade e seus objetivos básicos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988). Assim, o ano de 1996 tornou-se essencial para a educação brasileira, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/ 96 juntamente com a Constituição estabeleceram ações no tocante ao resgate da valorização da pluralidade cultural:

A Lei Nº.10.639/03 constitui-se em elemento essencial no processo de construção/reconstrução, conhecimento/reconhecimento e valorização de diferentes perspectivas e compreensões concernentes à formação e às configurações da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de desconstruir as significações e representações preconceituosas e racistas que tem se configurado os conteúdos didáticos e no espaço da escola (VALENTIM; BACKES, 2007, p.3).

Uma das cláusulas mais importantes da lei 10.639/03 refere-se à questão da diversidade que se faz presente no artigo 26, onde propõe a regulamentação dos currículos das escolas para a existência de uma base nacional comum, que esteja em conformidade com as características locais da sociedade sobre as questões sociais, culturais e econômicas, como se verifica no parágrafo quarto:

4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p.24).

Os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), em seu décimo volume: “Pluralidade Cultural”,

transita por todas as disciplinas de base comum e/ou diversificada – parâmetros não suficientes para quebrar paradigmas preconceituosos baseados no senso comum e, assim, apresentou-se ao Congresso Nacional um projeto de lei, que foi aprovado para inclusão no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira.

Assim, surgiu a Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, estabelecendo-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Este documento altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em artigos que fala sobre a abrangência no ensino fundamental, médio, oficiais e particulares na introdução de estudos e conteúdos em seus referentes currículos sobre o estudo da História da África e dos africanos, suas lutas em terras brasileiras, sua cultura dentro do Brasil e sua participação dentro da sociedade. Além de instituir no calendário letivo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Na Educação Infantil assinala-se ainda a Lei nº 10.639/2003, que conforme o Plano Nacional de Implementação, considera que: “As crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos”. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência devem ser respeitadas, não por uma rogativa ética, social ou religiosa, mas porque essa é a atitude esperada da sociedade e da escola democrática atenta à infância.

Portanto, as ações juntamente ao currículo da Educação Infantil deverão se questionar o tratamento educacional oferecido às crianças negras, brancas e outras etnias, bem como suas famílias e histórias:

Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a Educação Infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra - componente importante da nossa formação social e historicamente - se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos? Como? Essas perguntas ampliam-se a todo e qualquer professor da Educação Infantil, quer o que trabalha com crianças dos meios populares, quer o que atua em instituições particulares de ensino. Não é preciso ter a presença da população negra para aprender a saber respeitá-la (Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino das Culturas e História AFRO-BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, Secretaria de Estado da Educação de Porto Alegre, 2017, p. 71,72).

Muitas escolas de Educação Infantil ainda acreditam firmemente que as crianças dessa idade não precisam aprender sobre cultura, ainda que determinado em lei, pois, para estes, ainda não está nítido seu papel no desenvolvimento em sala de aula (ABOI, 2017). Porém, ainda que nesta fase, é fundamental se mostrar a diversidade cultural para anular qualquer paradigma, abrindo os olhos da criança para o diferente, por meio do conhecimento e sabedoria. Outra questão se dá pelo fato de as escolas não dispor de uma formação especial para os educadores sobre da cultura africana e afro-brasileira, existindo-se pouco conhecimento sobre a temática (AFRO- -BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, 2017).

Mas não se pode julgar os professores, uma vez que é impossível compreender qualquer assunto sem que haja instrução e recursos. Acredita-se que, a partir do instante em que as escolas entendem a real importância de trabalhar com o assunto histórico e justiça social entre todas as pessoas, talvez o tema não seja mais apenas um modelo antirracista. Trabalhar a cultura africana na Educação Infantil é essencial para total inclusão dela na sociedade, porque a criança não apenas aprenderá a se relacionar com uma nova cultura, mas a levará para a vida (AFRO-BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, 2017).

A RESISTÊNCIA DOS QUILOMBOS

Os quilombos eram aldeias organizadas por escravos foragidos de acordo com a estrutura social africana, sendo economicamente autossuficientes. O quilombo apresentava uma via de liberdade para os escravos que conseguiam fugir e a sua habitação extrapola o povo negro, eram bem-vindos ao quilombo outras culturas excluídas da sociedade vigente.

De todos os quilombos existentes no Brasil, o que mais se destacou e o mais duradouro de todos os quilombos se transformando no símbolo da resistência, da rebeldia contra a escravidão existente, esse quilombo foi o dos Palmares, localizado na Serra da Barriga no atual Estado de Alagoas. O quilombo dos Palmares não era um quilombo, mas sim, 15 quilombos sob a liderança de Zumbi, Palmares havia vencido várias expedições enviadas pelos senhores de engenho luso-brasileiros.

Carneiro (1947), afirma que, figuras de grande renome fizeram parte deste quilombo, como Ganga Zumba, Zumbi, e Dandara, uma importante guerreira e esposa de Zumbi. Seu primeiro líder, Ganga Zumba, foi envenenado dias depois de tentar uma negociação de paz com o governador da Capitania de Pernambuco, em 1678, que não agradou aos quilombolas. Arraes (2014), em seu Cordel, retrata a forma de Dandara, uma mártir da Resistência:

Pra falar dessa guerreira Faço humilde reverência
Pois Dandara dos Palmares Tem importante
influência É para as mulheres negras Cheias de resiliência.

Liderança feminina Forte como convicção Ela jamais aprovou Tratado de rendição
Discordou de Ganga-Zumba Em prol da revolução (ARRAES, 2014, pp. 1-2).

Dandara, mulher forte e lutadora, almejava, buscava a liberdade sua e dos seus irmãos negros e escravos, vista na história como expoente inspirador de que mais que o símbolo da liberdade e resistência, o Quilombo se transformou em pesadelo para os Senhores, os Feitores e mais do que resistência se transforma em possibilidade de cultivar a cultura, a música, a religiosidade, os costumes, as relações que tinham na Mãe África e que no Brasil vai sendo uma forma de resistência até na música negra, nos artistas que tem sua vida em Salvador onde existem toda uma energia, uma axé que permeiam as relações e que nos remetem à África Negra.

Com a morte de Ganga Zumba, Zumbi passa a ser o novo e último líder do Quilombo dos Palmares. O personagem ficou famoso pela resistência nas batalhas finais e pela recusa em aceitar as negociações de paz das autoridades coloniais, que tinham como objetivo escravizar escravos fugidos.

Para Macêdo (2017):

Aqualtune Ezgondidu Mahamud da Silva Santos foi uma princesa africana, filha do importante Rei do Congo que viveu no século XVII. Segundo informações disponibilizadas no Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), a história da princesa começa no ano de 1665, quando, liderou cerca de 10 mil guerreiros congolezes, no que ficou conhecido como a “Batalha de Mbwila”. Durante essa batalha, a sua tribo foi atacada por outra de nome “Wa Chagas” – há quem diga que o conflito foi provocado pelos portugueses, interessados em cativos para o comércio de escravos. O fato, é que a tribo de Aqualtune perdeu o combate e a cabeça do pai dela, o rei de Mani-Kongo, foi cortada e exibida em uma igreja, enquanto a sua filha, foi presa com seus companheiros e vendida como escrava. Aqualtune, foi transportada em um navio negreiro e vendida no Brasil, onde chegou pelo porto do Recife. Comprada como escrava reprodutora foi levada para a região de Porto Calvo, sul de Pernambuco (hoje Alagoas). Lá organizou uma fuga junto com outros escravos, para a região onde se firmou o Quilombo dos Palmares. Sua ascendência foi conhecida, e então ela assumiu o governo do território quilombolas,

onde as tradições africanas eram mantidas e cada mocambo organizava-se de acordo com suas próprias regras (MACÊDO, 2017, pp. 64-65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade entre os indivíduos se trata de uma construção social, não estabelecida pela falta de semelhança biológica. Historicamente, enquanto era comum esperar das mulheres atos mais delicados e maternais, o homem, era percebido por muitos como o responsável por manter as necessidades físicas da sua família contexto este que não pode ser tratado como via de regra, mas como uma condição social tão aprofundada que se assenta como apropriado.

É muito difícil construir uma individualidade quando a subjetividade está sendo negada, aviltada e as pessoas estão sofrendo pelas marcas da dor de séculos de escravidão, mesmo tendo consciência de que seus ancestrais fazem e constituem a formação da cultura, da identidade, da música, da forma de se colocar diante do sagrado, isso é muito triste, mas há que ser enfrentado.

A maioria população negra vive em comunidades em ambientes violentos, opressivos, agressivos, segregadores, as pessoas negras tem que se defender o tempo inteiro porque não são vistas como pessoas.

Por meio das afinidades sociais e afetivas, as crianças arquitetam as relações de amizade, e no mesmo instante, identificam as diferenças existentes e estabelecem competições com o oposto por meio disso, pode-se afirmar que, nenhum indivíduo nasce com preconceito ou com o desejo de controlar a vida do próximo – tais atitudes são instaladas no decorrer da vida, conforme a sua existência e o ambiente que o cerca.

Além de promover políticas de neutralização das injustiças, é relevante instituir políticas transversais compensatórias, capazes de corrigir os desníveis históricos impostos à condição negra. Assim, a igualdade de oportunidades e de acesso isonômico aos bens públicos não depende somente da reversão do contexto de subordinação imposto pelo patriarcado, mas também e políticas compensatórias temporárias, capazes de assegurar, durante o período de supressão dos valores sexistas, a equiparação dos contextos sociais desiguais (PEREIRA, 2010, p. 27).

Me parece que uma das saídas para esse tipo de situação de violência está na participação dos movimentos de ações afirmativas coletivas, colaborativas em que seja possível o empoderamento mesmo em uma sociedade extremamente racista, sexista, homofóbica, discriminatória.

Nós somos o latifúndio. Ora, o latifúndio isola o homem; o dissemina; o absorve; é essencialmente antiurbano. Nesse insulamento que ele impõe aos grupos humanos, a solidariedade vicinal se estiola e morre. Em compensação, a vida da família se reforça progressivamente e absorve toda a vida social em derredor. O grande senhor rural faz da sua casa a solarenga do seu mundo. Dentro dele se passa a existência como dentro de um microcosmo ideal: e tudo é como se não existisse a sociedade. [...] Essa preponderância da vida de família influi consideravelmente sobre o caráter e a mentalidade da nobreza rural: torna-a uma classe fundamentalmente doméstica. Doméstica pelo temperamento e pela moralidade. Doméstica pelos hábitos e tendências (VIANNA, 1974, p. 53).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 22 abr. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERMIANO, Maria Belintane. & **SANTOS**, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 4. ed. São Paulo: Global, 2003.

GENNARI, E. Um Breve Passeio pela História da Educação. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, Nº 29, Out., 2003.

MACÊDO, J. A. **Do Esquecimento ao Protagonismo: as Princesas Negras na Literatura Juvenil**. 86 f. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba- -Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Paraíba: UFPB, 2017.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicej, 2013.

MOREIRA, D. & **BATISTA SOBRINHO**, A. Casamentos Interraciais: o Homem Negro e a Rejeição da Mulher Negra. In: COSTA, A. O. & AMADO, T. **Alternativas Escassas: Saúde, Sexualidade e Reprodução na América Latina**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: Sugestão de um Quadro de Referência para a Interpretação do Material sobre Relações Raciais no Brasil**. São Paulo: Revista Anhembi, 1955.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Entre as Representações dos Africanos no Imaginário Ocidental e o Ensino na História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e Cultura Afrobrasileira: Lei 10.639/2003 como Um Caminho para Formação Docente**. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al. (Org.). **Mosaico de Vivências**

Acadêmicas. Cruz Alta; Santa Maria: Unicruz: Pallotti, 2012.

RODRIGUES, Raimundo Nina. As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil [1894]. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

SCHWARCZ, L. M. O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial do Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SKIDMORE, Thomas Elliot. Preto no Branco. Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. 2. Ed. Trad. R. S. Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 (Col. Estudos Brasileiros, v. 9).

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA ALVES DE BARROS GONÇALES

Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade IMPEMIG - Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto, Professora de Educação Infantil no CEI Céu Três Lagos.



RESUMO

No presente trabalho, teve como objetivo a construção do estudo da diversidade, partindo dos pressupostos metodológicos e teóricos, e o quão da importância dos jogos e brincadeiras, partindo do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A construção deste trabalho, foi imprescindível a busca nos estudos dos autores, que apontam uma relação temática, no desenvolvimento da criança, e no processo da construção da aprendizagem, onde potencializou na estrutura de construir, a relação existente entre o ensino e a ludicidade no favorecimento da aprendizagem. Contudo, nessa pesquisa, detalhando os relatos históricos a Educação Infantil, há um cunho assistencialista que apresenta, apenas um olhar voltado o cuidar físico da criança, e com o passar dos tempos, houveram mudanças significativas, em sua perspectiva, onde o “cuidar”, ficou vinculado ao ato de educar, e nos dias de hoje são indissociáveis. Assim sendo, se faz necessário a adequação de uma formação acadêmica aos profissionais, que ingressam seu trabalho na Educação Infantil. Uma instituição, que objetiva possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal, e propor o desenvolvimento dos processos do pensamento, o brincar na escola não é exatamente igual ao brincar em outras ocasiões, sendo que a vida escolar é conduzida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas, naturalmente estas normas estão presentes nas atividades da criança. A utilização do brinquedo como recurso pedagógico, tem sido e é bastante utilizado pelos docentes, dentro e fora da sala de aula, principalmente na Educação Infantil, e a elaboração de cada atividade proposta, a fim de produzir conhecimentos com os Jogos e Brincadeiras, no cotidiano escolar aluno e do professor.

Palavras-chave: Educação; Brincadeiras; Infantil; Jogos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ressalto como as brincadeiras e os jogos são de extrema importância para os desenvolvimentos da criança.

O estudo, objetiva refletir e analisar sobre a influência dos jogos e as brincadeiras, no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, verificando suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi realizada um resgate, sobre jogos e brincadeiras e sua crescente valorização dentro da educação infantil, como um recurso que contribui para a formação global da criança, desmistificando a ideia de usar os jogos ou fazer brincadeiras apenas como entretenimento nas horas vagas.

A escolha deste tema, foi realizada através dos olhares voltados para o direito da criança, a

ter uma educação que promova a construção do conhecimento.

Contudo, pode-se enfatizar a Brincadeira, como atividade inerente e essencial ao ser humano, principalmente na infância, estando presente nas ações e em tudo que a criança faz, desde seu nascimento, estabelecendo uma relação lúdica com tudo que o cerca.

Entretanto, o objetivo central do trabalho, enfoca o jogo e a brincadeira, como instrumento importante no processo de ensinar, possibilitando aprendizagens solidas, significativas e prazerosas.

Será abordado também, o quanto é importante os jogos no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, e porque algumas instituições de ensino infantil, vê o jogo apenas como passatempo.

Tem a análise como a escola antiga, lidava com a questão do desenvolvimento cognitivo, efetivo e motor das crianças e como as brincadeiras e jogos, eram aplicados pelos educadores.

Os autores citados neste trabalho me ajudaram a compreender melhor a relação professor e aluno, com relação à brincadeira e jogos.

Dessa forma, esta pesquisa propõe verificar, de que forma o jogo interfere positivamente na aprendizagem, e qual a sua contribuição no desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento social, político, moral, emocional, físico e cognitivo da criança.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BNCC), para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar, ter prazer, alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio, entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deve ocorrer de forma descontraída.

Edda Bomtempo, parte do princípio de que o brincar na infância deve priorizar a autonomia da criança, que ela tenha oportunidade através da brincadeira de ampliar que sua visão do mundo. Informa que brinquedo tem função terapêutica, socializadora e cognitiva, o mesmo (brinquedo), deve estimular a criança a instigar a sua curiosidade e criar desafios.

Gisela Wajskop discute o espaço que a escola pública tem reservado a brincadeira, esclarecendo assim a concepção do brincar.

Já a autora Tizuko Morchida, discute a importância dos jogos na educação infantil e como os jogos e as brincadeiras são importantes para desenvolvimento cognitivo da criança.

O ensino aprendizagem do decorrer dos anos, vem sofrendo mudanças em sua metodologia de ensino, buscando formas que possibilitam e facilitem o trabalho do docente/professor, no processo de ensino/aprendizagem. Referente as mudanças dos recursos didáticos, sendo os jogos e as brincadeiras, tornam principalmente a aprendizagem, de certa forma, menos mecânica e mais prazerosa para o educando. Esse mesmo educando, repete no jogo e nas brincadeiras, impressões que vivenciam no cotidiano.

O jogo é uma atividade, em que o educando necessita, para sua atuação em tudo que o rodeia e desenvolve seu conhecimento.

Se relatarmos que a escola não valoriza o lúdico, em se tratando de jogos e brincadeiras, partimos do pressuposto em dizer que o brincar é uma atividade não produtiva, pois não gera lucros, nem produz objetos de valores próprios da sociedade atual em que vivemos.

Na educação infantil, o lúdico deve ser visto pelo docente, como uma oportunidade de levar o educando, a compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação, (CARVALHO, 1992). O educador, deve ser instigado a inserir os jogos e as brincadeiras de forma lúdica, em sua forma de trabalhar, sendo direcionados ter a consciência das vantagens de repassar e transmitir seus conhecimentos.

(...) O efeito educativo da brincadeira infantil, na qual as crianças se sentem ligadas por toda uma rede de regras complexas ao mesmo tempo aprendem a subordinar-se a regras a essas regras como a subordinar a elas o comportamento das outras e a agir nos limites rigorosos traçados pelas condições da brincadeira. (VIGOTSKI, 1934 p.263).

Na escola antiga, os jogos e as brincadeiras, originava-se de forma mecanizada, pela falta de estrutura e de melhores informações, e obviamente na formação de professores. Pensavam que os alunos, deveriam ir à escola apenas para fazer as tarefas em sala de aula, onde o lazer só ocorria, no recreio, e cada criança brincava separadamente, não existia brincadeira dirigida e/ou coletiva.

Kishimoto (1993, p. 15) afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

A origem do lúdico, tem sua palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. No dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (2001), traz o significado de lúdico como: “[...] que se refere a jogos, brinquedos e divertimentos: o aspecto lúdico da aprendizagem”.

Educadores hoje em dia, estão aceitando mais o lúdico, as brincadeiras e os jogos, como forma metodológica, pois assim, os educandos ficam acessíveis, em receber quaisquer um dos diversos tipos de orientação e aprendizagem.

Seguindo por esse caminho, o jogo, o lúdico e a brincadeira, passaram a ser um recurso pedagógico e acompanhado por um docente na educação infantil, uma vez que, através desses recursos, a criança aprende o meio onde vive, sobre a natureza, eventos sociais e dinâmica interna.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Podemos observar que brincar não significa apenas recrear, é muito mais, pois é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. O empenho dos adultos em estimular os bebês a interagirem com aqueles que lhe são próximos (cantando ou embalando-os ao som de cantigas, dizendo parlendas que terminam por cócegas no corpo do bebê, acionando jogos variados com cores, luzes, timbres, etc.) e com seus brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico. Por exemplo: os pais e avós costumam brincar com a criança pequena fazendo-a montar “a cavalo” em sua perna e avançar por pequenos saltos de seu tornozelo ao joelho e vice-versa. Maiorzinha, a criança ganha um cavalinho-de-pau e simula o impulso de andar do cavalo e a partir daí a criança identifica o animal em revistas, na TV e no jardim zoológico.

O ato de brincar assim evolui, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades de cada criança e também com os valores da sociedade a qual pertence. Cada vez mais reconhecidas como fonte de benefícios para as crianças, as brincadeiras tradicionais vêm recebendo a valorização de pais, educadores e recreacionistas.

Conscientemente, muitos procuram contrapor-se à super oferta de produtos lúdicos comercializados pela indústria especializada, com a transmissão de seu legado cultural às novas gerações. A programação curricular tem, assim, incluído várias dessas atividades lúdicas, especialmente nas escolas infantis e nas primeiras séries do primeiro grau.

A tradicionalidade com que tais brincadeiras se mantêm em nossa sociedade atestam sua importância no processo histórico-cultural. O significado da atividade lúdica para a criança está ligado a vários aspectos: o primeiro deles, é o prazer de brincar livremente; seguem-se o desenvolvimento físico que exige um gasto de energia para a manutenção diária do equilíbrio, do controle da agressividade, a experimentação pessoal em habilidades e papéis diversificados, a compreensão e incorporação de conceitos, a realização simbólica dos desejos, a repetição das brincadeiras que permitem superar as dificuldades individuais, a interação e a adaptação ao grupo social, entre outros.

As brincadeiras variam de uma região para outra e adquirem peculiaridades regionais ou locais. No entanto, é possível reconhecer uma mesma brincadeira e identificar as variantes surgidas, as fusões ocorridas no decorrer do tempo. Muitas atividades desaparecem quando deixam de ser funcionais aos grupos lúdicos, podendo vir a reaparecer em novas combinações.

Existe uma pluralidade de ações lúdicas praticadas espontaneamente pelas crianças. Elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca, a interação social, estabelecendo laços de amizade entre os companheiros de folguedos.

Nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade, união, proteção, mas, pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros).

Quase sempre existe o incentivo à curiosidade, o estímulo à descoberta, à competição, propondo vivências que traduzem simbolismos do mundo adulto e do mundo infantil, onde a criança interage, busca soluções, coloca-se inteira, manipula problemas, descobre caminhos, desenvolve-se como ser social exige sua participação ativa no processo para um crescimento sadio, liberador de energias e de conflitos, onde o equilíbrio pode ser encontrado no dia a dia.

O JOGO E A BRINCADEIRA

O jogo carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho. Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode ocasionar sentimento de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas.

A brincadeira é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Conforme Brougère (1998, p.17), “Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo”.

Froebel define o brincar como ação livre da criança, a adoção da supervisão relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade ideológica e social em população ética e classes sociais distintas.

Sendo a primeira meta da educação infantil americana daquele período, a socialização – entenda-se americanização – de crianças de diferentes etnias de nível econômico baixo, a maioria dos jardins urbanos, destinados a essa população incluíam disciplinas e ordem do cotidiano institucional.

Tais escolas encorajavam o brincar em sua forma estruturada, incluindo músicas, jogos formalizados, marchas, atividades contendo programas estruturados e dirigidos. Ao privilegiar dons e ocupações, a experiência americana excluía brincadeiras simbólicas livres justificando as críticas e William Harris e Susan Blow (Kishimoto, 1996).

Brougère (1998, p.138) também diz que:

“... o mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos é cheio de sentido e significações, e é simbólico”. Ou seja, a criança, ao brincar, transfere ou transforma suas ações (simbólicas) para o mundo real.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias e hipotéticas, seguindo determinadas regras.

Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que se fundamentam no exercício da liberdade e, por isso, representam a conquista de quem pode sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, com energia para superar os desafios da brincadeira, recriando o tempo, o lugar e os objetos.

Brincar é colocar a imaginação em ação. O bom jogo não é aquele que a criança pode dominar corretamente, o importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora, e que o jogo proporcione um contexto estimulador para suas atividades mentais e amplie sua capacidade de cooperação e libertação.

Nesse sentido, o lúdico tem caráter de liberdade e subversão da ordem que contrapõe a lógica da produtividade; indica pistas para definição de papéis sociais e da cultura humana subjetiva.

As brincadeiras estabelecem a relação entre o mundo interno do indivíduo - imaginação, fantasia, símbolos - e o mundo externo - realidade compartilhada com os outros. Ao mesmo tempo, as crianças, ao brincarem, vão criando condições de separarem esses dois mundos e de adquirirem o domínio sobre eles.

Através da brincadeira, a criança se apropria da realidade, criando um espaço de aprendizagem em que possam expressar, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos, sexualidade e agressividade.

Nos jogos, a criança começa a estabelecer e entender regras constituídas por si e/ ou pelo grupo. Desse modo, estará elaborando e resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu ou de fazer-se entender e de coordenar o seu ponto de vista com o do outro.

Por meio dos jogos, pode se criar uma série de situações que envolvam equilíbrio e outros desafios corporais para crianças com uso de objetos, de obstáculos e alvos. Combinados entre si, os jogos podem garantir situações significativas de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Em grupo, os jogos também podem contribuir para desenvolver a solidariedade e a cooperação.

Os jogos e as brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem regras preestabelecidas. Elas

aprendem a esperar a sua vez e também a ganhar e perder. E com isso, incentivam a auto avaliação da criança, que poderá constatar por si mesma os avanços que é capaz de realizar, fortalecendo assim sua autoestima.

Utilizado como instrumento educativo, o Jogo pode proporcionar à interação, a cognição, a motricidade e a afetividade entre as crianças. Desta forma, Kishimoto (2008, p. 36) afirma que:

“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 suas múltiplas inteligências contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil”.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR SEGUNDO PIAGET

É importante a valorização do brincar, pois a criança que brinca bastante, torna-se um adulto mais preparado para a vida, pois a partir da brincadeira, enfrenta situações de resoluções de problemas, situação de medo, alegria, ansiedade, insegurança. Nas brincadeiras que exigem regras, se desenvolvem estratégias, exercitam convívio social além de aprender limites de aguardar sua vez, respeitar o outro, ganhar e perder.

Segundo Piaget (1971), quando a criança brinca, ela consegue assimilar o mundo de seu jeito, sem o compromisso com a realidade, pois a interação não depende da função atribuída ao objeto, e sim a função que o objeto representa na natureza dela.

Nessa teoria do autor, no início seria o jogo simbólico solitário, em sequência, sócio dramático, representação de papéis. Essas vivências que a criança adquire na primeira infância, são responsáveis pelo repertório amplo de experiências adquiridas, assimiladas e internalizadas, posteriormente através do jogo de faz de conta, são encenadas pelas crianças. Nessa fase de conta, diz Piaget, que o brincar representa uma fase do desenvolvimento da inteligência, onde a assimilação e acomodação acontecem, consolidando experiências passadas.

Observa-se que as brincadeiras, não são somente recreações, é mais abrangente que isso, sendo uma das formas de comunicação e interação da criança, consigo mesma, com as outras crianças, e principalmente com o mundo. O papel fundamental dos adultos, é o de estimular a percepção da criança, através das músicas, tirando sons de objetos, mostrando elementos com cores e também animais. O processo de se brincar com a criança. Favorece a descoberta e evolução, com o passar do tempo, conforme o interesse da criança e o valor que o objeto lhe interesse.

Dando sequência, com base no autor citado, descarta-se que jogo simbólico e o faz de conta, resultam uma diferenciação de significantes e significados nos quais os símbolos ou sinais, permitem evocar objetos ou situações não percebidas até então, o que constitui o começo da representação de dois aspectos: o aspecto figurativo do pensamento, em posição as transformações, e guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, e o aspecto operativo, que é relativo às transformações e se dirige a tudo que modifica o objeto, a partir da ação até as operações. (PIAGET, 1973).

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR SEGUNDO VYGOTSKY

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem, o “Brincar” é aprender. Na brincadeira, reside a base daquilo que futuramente, permitirá à criança, aprendizagens mais elaboradas, através do brinquedo, do faz de conta, do lúdico, tornando assim, uma proposta educacional, tanto para o

enfrentamento das dificuldades, como no processo ensino-aprendizagem.

Segundo o pensamento de Vygotsky (2007), a definição do “Brincar”, depende da situação imaginária da criança, e seus aspectos que diferem, de acordo com a idade e maturação, levando em consideração as regras que o ato comporta, sendo elas mais implícitas quando a situação imaginária está em ênfase e mais explícita quando jogo de papéis já não é foco principal nas brincadeiras.

A brincadeira tem sido fonte de pesquisas, devido a sua influência no desenvolvimento infantil e pela motivação interna para tal atividade. O brincar, tão característico da infância, traz diversas vantagens, para a constituição da criança, proporcionando maior capacitação, a partir de uma série de experiências, que contribuem para o desenvolvimento futuro da criança.

A contribuição, dos estudos de Vygotsky, tem o espelhamento direto para a construção de conhecimentos, relativamente ao desenvolvimento infantil, e para as noções de brinquedo nesse desenvolvimento, nota-se que o brincar satisfaz varias necessidades da criança, necessidades essas, que são distintas em cada fase da criança, pois mudam no decorrer de sua maturação. Contudo, o brincar toma novos contornos, modificando-se, a favor de atender às novas necessidades que surgem no contexto da criança.

Afirma Vygotsky (1998), que a imaginação surge originalmente da ação, onde podemos inverter a frase que afirma, que o brincar da criança é a imaginação em ação. Essa situação imaginária de qualquer brincar, está incutida de normas de comportamento, dessa forma, é possível concluir que não existe brinquedo sem regras, mesmo que não sejam as regras estabelecidas, o brincar está envolvido em regras da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, espero que possa servir de fundamentação para que professores que queiram inovar sua prática, tenham nos jogos e brincadeiras aliados permanentes, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação através dos jogos e brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio deles a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade.

Os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança. Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos fazem-se sentir ao longo da existência do indivíduo.

As múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da meninice serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionaram ao corpo e ao espírito.

Considero que este trabalho atingiu o objetivo, com o propósito de mostrar a importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil, principalmente no desenvolvimento na aprendizagem. Com o conteúdo do trabalho, espero que possa ajudar aos professores dessa modalidade da educação infantil, para favorecer um melhor trabalho e didática, para a prática em seu cotidiano profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtivista**. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo. Summus, 1984.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- RODRIGUES, Lúcia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Brasília, 2013. Disponível em: Acesso em: 26 out. 2020.
- SILVA, Aline F.F. da; SANTOS, Ellen C. M. dos. **A Importância do Brincar da Educação Infantil**. Disponível em: Acesso em: 15 Dez 2020.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. (2003) **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1926).
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BRINCADEIRAS NA CRECHE

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2007); Pós-graduada em Arte Educação pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Pós-graduada Ludopedagogia pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Vila Carrão, da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Esse artigo tem como objetivo demonstrar o importante papel que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras exercem no desenvolvimento da criança, é de suma importância que o assunto abordado seja trabalhado por todos os pedagogos, professores, comunidades, escolas e famílias que têm a intenção de educar. O texto enfatiza que o lúdico faz parte do cotidiano de quaisquer crianças, e que ao brincar a criança desenvolve-se afetivamente e cognitivamente, nessa expectativa, o lúdico deve fazer parte não apenas no ambiente familiar, mas também deve ser levado para sala de aula como instrumento facilitador da aprendizagem, cujo educador tem um papel importantíssimo nesse processo.

Palavras-chave: Brinquedos; Brincadeiras; Lúdico; Prazer.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte do cotidiano de qualquer criança, através das brincadeiras as crianças constroem seu próprio pensamento, reforça laços afetivos e é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, visto que a criança pode transformar e produzir novos significados.

Trabalharemos o texto através de conceitos em relação à Importância da Brincadeira na Educação Infantil, embasado em fundamentos teóricos que sustentam a brincadeira como forma de desenvolvimento e comportamento infantil.

Desvendar o processo pelo qual se efetiva a aquisição de conhecimentos pela criança é fundamental para o trabalho do educador infantil, no entanto, resta-nos saber quais são as relações existentes entre o lúdico e a construção do conhecimento da criança, bem como é sua influência na organização do trabalho pedagógico realizado na educação infantil.

É de grande importância compreender as fases do jogo infantil, das brincadeiras e brinquedos, que contemplem as diferentes etapas do desenvolvimento infantil.

Neste artigo, pretende-se olhar a temática da brincadeira enfatizando o papel do lúdico na infância, destacando a importância das brincadeiras, do brinquedo e dos jogos no ensino infantil. Permitindo assim uma visão mais ampla sobre a problemática, de que a brincadeira e os jogos cheguem cada vez mais às escolas, cada vez mais nas salas de aula. Nesse processo faz-se necessário apontar o papel do professor no enriquecimento e na garantia da brincadeira como atividade social da infância. Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação, entendendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo material e partilhando das brincadeiras.

Propomos aos educadores em concordância com a equipe pedagógica, inserir o brinquedo, as brincadeiras e os jogos, as suas práticas, pois além de colaborar com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, contribui para a formação da personalidade do ser humano.

A CRECHE COMO AMBIENTE EDUCATIVO

Segundo estudos históricos, desenvolvidos pela pesquisadora Haddad (2002), revela que as creches surgiram no Brasil no início do século XX, com a estruturação, a urbanização e a necessidade de mão-de-obra.

A consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidado à criança estão associadas à transformação da família. Neste sentido, ao sair para o trabalho, os pais tinham que deixar seus filhos recém-nascidos ou ainda bebê, ou seja, a criança começou a ser vista pela sociedade como um problema. Com isso ao sentido, caritativo e assistencial, as crianças passam a ser atendidas fora da família. Esse tipo de instituição foi chamado no Brasil de “Guarda da Criança”.

Os fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Neste sentido a creche foi por muito tempo alvo de discriminação por algumas pessoas, pois era vista como uma forma assistencialista. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos, ou seja, era uma instituição social cuja finalidade é prestar atendimento a famílias desamparadas e desestruturadas.

Creche é uma instituição social, cujo objetivo é prestar atendimento às famílias, quase sempre parcialmente constituídas, mal assentadas, instáveis, na maior parte dos casos como decorrência da corrente migratória. Normalmente essas famílias têm carências sociais, financeiras e emocionais e procuram a creche para deixar os seus filhos enquanto trabalham, esperando preencher ou completar os espaços vazios causados pela sua própria insuficiência de recursos (ARANHA, 2002. p.7).

Aos poucos foram mudando a visão sobre as creches. Hoje sabemos que os serviços oferecidos na creche são formas de promover a educação, desenvolvendo assim um trabalho pedagógico de qualidade. Portanto a creche passa a ser uma instituição que acrescenta, e que enriquece o desenvolvimento cognitivo da criança.

A creche tem um objetivo educacional e político. O primeiro está associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política.

Centrada na criança como sujeito de educação, e tendo como referência o potencial dos primeiros anos de vida, a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimento e habilidades por parte da criança. Desta forma a creche cumpre o objetivo educativo.

Quanto ao aspecto político, a educação infantil é o local em que se inicia a formação do cidadão. A criança é um cidadão desde que nasce e, formalmente, desde que tem o registro de nascimento.

Outro aspecto importante da creche é o sistema educacional, que corresponde a um princípio que vem sendo definido por áreas ligadas à educação da criança pequena, que defendem uma concepção de educação pré-escolar vinculada aos direitos da criança que é atendida e não aos direitos da mãe que trabalha ou da família necessitada.

[Ao mesmo tempo] a inclusão da creche na área da educação (...) não nega o benefício que esse atendimento representa para as mães e as famílias (Campo. Rosenberg, Ferreira, 1995, p.107-108).

A creche passa a ser vista como local de grande importância para o desenvolvimento infantil, pois é um espaço em que ocorrem inúmeras interações sociais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988) decorre sobre a necessidade de mudança desse paradigma educacional no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) reconhece a importância de profissionais qualificados para o trabalho com crianças privilegiando a importância dessa fase na formação integral do indivíduo.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1988, p.17).

Contudo é importante chamar a atenção para o papel da família, em que devem ser membro participante do processo de desenvolvimento, na formação da base da personalidade da criança, na estruturação do seu pensamento, na organização de sua vida afetiva, ou seja, a creche não deve ser vista como substituta da mãe ou da família deve fazer parte do processo educativo das crianças, e o papel do educador da creche só terá efeito se culminar com a parceria da família e da comunidade. O tempo que a criança permanece nessa instituição de ensino terá fins de socialização e não de substituir a família no processo educativo.

Portanto podemos observar que a creche é uma instituição importante para a sociedade, pois ela torna-se um lugar propício ao desenvolvimento educativo na formação do cidadão.

A BRINCADEIRA, UMA FORMA LÚDICA DE APRENDIZAGEM

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. Exemplos de brincadeiras que poderíamos citar e que são amplamente conhecidas: Brincar de Casinha, Ladrão e Polícia etc. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

A criança desde seu nascimento está inserida em um contexto social, pois desde cedo elas aprendem com as experiências que tem com o mundo dos adultos e das pessoas ao seu redor. “Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos” (Wajskop, 2001, p.25).

Neste contexto, a brincadeira encontra papel fundamental na educação infantil, pois as crianças se desenvolvem e conhecem o mundo a partir das interações estabelecidas com a história e cultura de outras crianças, de seus pais, de seus professores e das pessoas envolvidas na instituição escolar. Reiterando as ideias de (Brougère apud Wajskop, 2001):

[...] é o lugar da socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção. Mas tudo isso se faz segundo o ritmo da criança e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode organizar, a partir da brincadeira, um programa pedagógico preciso. Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às aprendizagens na brincadeira. Este paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. (Brougère apud Wajskop, 2001, p.31)

Considerar a brincadeira na relação com a educação infantil impõe uma reflexão sobre as atitudes e práticas educativas normalmente assumidas pelos profissionais em contato com as crianças, em que implica a elaboração de programa claro e organizado da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades, dos materiais e dos brinquedos que são propostos nas creches e pré-escolas como

uma forma de desenvolver a aprendizagem.

“Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados mais o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela.” (PIAGET, 1998).

Dessa forma, a brincadeira poderá configurar-se como espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis e se transformar em espaço de experimentação e estabilização de conhecimento e afetos, por meio das interações entre criança e adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Para a autora KISHIMOTO (1994) o brinquedo é compreendido como um “objeto suporte da brincadeira”, ou seja, o brinquedo aqui estará representado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, é o caso dos exemplos acima, piões, bonecas, carrinhos e tantos outros.

Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles que não sendo industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo. A pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho. Portanto, vimos que os brinquedos podem ser estruturados ou não estruturados dependendo de sua origem ou da transformação criativa da criança em cima do objeto.

Os brinquedos educativos surgiram nos tempos do Renascimento, porém só ganharam força com a expansão da educação infantil. Esses brinquedos são entendidos como recurso para se educar de forma prazerosa. Alguns exemplos desse tipo de brinquedo são: o quebra-cabeça: cuja função é ensinar formas e cores, brinquedos de tabuleiro que servem para ensinar números e operações matemáticas, brinquedos de encaixe que trabalham a noção de sequência, tamanho e forma.

Os brinquedos podem ser definidos das seguintes maneiras: seja em relação à brincadeira, seja a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca uma sucata efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, se torna brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura (BROUGÈRE, 2001.p.62).

É importante compreender e refletir sobre os tipos de brinquedos que contemplem as diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Existem registros de brinquedos infantis, provenientes de diversas culturas, que remontam a épocas pré-históricas, demonstrando assim que brincar é natural do homem independente do seu tempo ou origem. Para Weiss (1997), o brinquedo mudou após a Revolução Industrial, deixando de ser peça artesanal, passando a ser reproduzido em escala, para atender à demanda dos centros urbanos.

Hoje, embora o estímulo e o apelo para a compra destes brinquedos através dos meios de comunicação sejam constantes, tanto para as crianças quanto para adultos, ressaltamos que é preciso refletir sobre por que comprar e como utilizar. Nem sempre o brinquedo mais caro ou que está na moda responde às necessidades da criança. De acordo com Cunha e Nascimento (2005) um bom brinquedo é aquele que convida a criança a brincar respondendo às necessidades da etapa de desenvolvimento na qual ela se encontra.

A importância do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil, e é

através dele que a pedagogia se justapõe ao lúdico, ou seja, o brinquedo passa ser visto como algo sério, consequente e não apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo, mais é um objeto capaz de educá-las e torná-las, ao mesmo tempo. Com o brinquedo educativo “acaba-se a brincadeira”, uma vez que fica abolida a inutilidade, que muitos enxergam nas atividades lúdicas infantis.

[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. Para tanto, utiliza objetos substitutos aos quais confere significados diferentes daqueles que normalmente possuem. O brinquedo simbólico e o pensamento estão separados dos objetos e a ação surge das ideias então das coisas... (Vygotsky 1991, p.28).

Em vista disso, grandes movimentos foram realizados no Brasil a partir dos anos 80 em relação à valorização dos jogos e brinquedos, resultando na criação de brinquedotecas, principalmente nas escolas, com objetivo de suprir as necessidades materiais, construir acervos, oferecer espaços para brincar e proporcionar à criança o acesso a um maior número de brinquedos, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem.

ESCOLHA DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS

Para a criança de 0 a 6 meses, a mãe é uma fonte geradora de prazer. Portanto, suas primeiras manifestações lúdicas são basicamente provenientes da relação afetivas, como o embalo, o carinho, o canto, que ele responde com alegria, mas seu corpo inteiro é considerado seu primeiro brinquedo. Ele brinca basicamente com os pés e com as mãos, depois com o corpo inteiro, assim, vai descobrindo seus movimentos, isso fascina e faz com que ele sinta um enorme prazer. As primeiras manifestações lúdicas são basicamente as das relações afetivas. Alguns objetos tais como móveis, chocalhos, rolos de espuma, tapetes coloridos ajudam no desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Segundo Steinle (2009), de 7 a 24 meses a criança começa a ficar sentada ampliando com isso o seu campo de ação, nesta fase ela começa a utilizar as duas mãos, contudo passa a se interessar por objetos que encaixam, gostam de folhear e rasgar, como também gostam de brinquedos que produzem sons. Alguns brinquedos que contribui para o desenvolvimento nesta fase são: caixas, cubos ou blocos de papelão, tecidos com tamanhos e cores variadas etc.

As crianças de dois a cinco anos se divertem com a magia do faz de conta que com o seu simbolismo encanta e fantasia o mundo a sua volta na tentativa de compreender as relações existentes entre ele e as demais pessoas.

De 2 aos 4 anos a criança entra no universo simbólico, ainda não elabora conceitos concretos. Só em torno dos cinco anos, a criança já compreende as regras, classifica as cores e formas e atribuem alguns conceitos. Assim as crianças nesta fase apreciam o brinquedo tais como, fantoches, máscaras, fantasias, bonecas e objetos do cotidiano como telefones, vassouras e outros.

Neste sentido Vygotsky (1962) diz que o brinquedo em qualquer idade cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento.

O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO LÚDICA

O papel do professor é fundamental para a garantia e o enriquecimento da brincadeira como atividade social na infância, criando espaços, oferecendo material e partilhando das brincadeiras.

Ao conscientizar das vantagens do lúdico, irá adequar intervenções a determinadas situações de ensino, utilizando-as de acordo com suas necessidades.

Diante disso o papel do educador deve ser o de ajudar a criança, começando por respeitar o seu ritmo, realizando propostas que contemplem o seu estágio de desenvolvimento.

Na brincadeira infantil, o adulto, segundo MALUF (2007), pode cumprir várias funções tais como: dar apoio, sugerir novas atividades, estimular conversas, fazer parte da brincadeira etc.

A esperança de uma criança, ao caminhar para escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor. (Almeida, 1987, p.195).

Cunha (1998) destaca que o profissional que pretende usufruir das possibilidades de desenvolvimento infantil advindas das brincadeiras precisa de qualidades como ter sensibilidade para perceber, respeitar a criança sem limitar as suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do texto podemos perceber a necessidade da utilização de novos recursos na sala de aula, buscando sempre inovar e transformar uma simples brincadeira em uma forma de aprendizagem.

E porque não, a escola, ou melhor, os educadores em concordância com a equipe pedagógica, inserir o brinquedo, as brincadeiras e os jogos suas práticas, além de colaborar com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, contribui para a formação da personalidade do ser humano.

É importante ressaltar que na educação infantil o brincar envolve planejamento, o educador define os seus objetivos, o resultado que pretende alcançar, para que o ato de brincar, o brinquedo e os jogos sejam utilizados em sala de aula como forma de ensino.

Os educadores precisam ter uma boa formação e que embase suas metodologias em fundamentos teóricos e que cada vez mais o traga para dentro das instituições de ensino infantil atividades lúdicas como recurso de ensino-aprendizagem, ajudando no desenvolvimento cognitivo da criança, possibilitando maior interação com o meio social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da pedagogia: Geral e Brasil. 3. Ed. Ver. São Paulo: Moderna, 2006. p 178.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2002, p 07.

BEZERRA, J. DE F. F. A indisciplina na educação infantil. Disponível em: . Acesso em: 09 de fevereiro de 2021

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: 1988, p 17.

- BRASIL. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília: Senado Federal: Haddad 2002, 1996.
- BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura, adaptada por Gisela Wajskop. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p 62.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedos, desafio e descoberta: subsídio para a utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1998.
- CUNHA, Nylse. H. S. Brinquedoteca: espaço criado para atender necessidades lúdicas e afetivas. Revista do Professor, Porto Alegre-RS. V. 1, nº44.p. 3-50, outubro/dezembro de 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. São Paulo; Positivo, 2004, p 1101.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KRAMER, Sônia. A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003, p 23.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, p 16.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2. Ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- POSTMAN, Neil. O desaparecimento da Infância. 3. Ed. Tradução de Suzana Coelho e José de Melo. Rio de Janeiro: Graphia. 1999.
- ROSEMBERG, Ferreira. Creches e Pré- escola no hemisfério norte. São Paulo: Cortez, 1995, p 107- 108.
- RIZZO, Gilda. Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- RIZZO, Gilda. Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. Educativo da criança de 0 a 5 anos: Pedagogia/ Marлизete Cristina Bonafini Steinle, Juliana Telles Faria Suzuki. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p 28.
- VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WAJSKOP, Brincar na pré-escola. 5 ed. São Paulo; Cortez, 2001, p 25- 31.

AS TECNOLOGIAS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

FABIANA MORAES FROES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (2002); Pós Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2006); Orientadora de Estudo do Curso de Extensão Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC/UFUSCAR (2016) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Assistente de Diretor de Escola na EMEI Parada de Taipas, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Esse artigo tem como objetivo geral compreender os impactos do brincar tecnológico na educação infantil e tecer um olhar reflexivo para o trabalho docente com as crianças. Na maioria das vezes as crianças não brincam frequentemente com brincadeiras antigas, tendo agora a opção dos aparelhos tecnológicos, como por exemplo, celulares, tablets, computadores, jogos eletrônicos, etc. A problemática norteadora deste artigo é: Quais os impactos do brincar tecnológico na educação infantil e como deve ser constituído o trabalho docente com as crianças com vistas à emancipação do brincar infantil? No decorrer da análise, identificamos que a Indústria Cultural, tendo a televisão como seu principal veículo, possui um papel fundamental no sentido de fornecer referências que irão compor o universo lúdico das crianças.

Palavras-chave: Brinquedos; Jogos, Indústria Cultural; Mídias.

INTRODUÇÃO

É importante acompanhar a história das atividades lúdicas no decorrer de sua história, bem como analisar as modificações das práticas escolares no decorrer do tempo. Esperamos contribuir com pais, educadores e aqueles que de alguma forma estão responsáveis pela educação de nossas crianças, colaborando com aqueles que acreditam numa sociedade diferente.

Conforme Huizinga (2007):

“O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. (HUIZINGA, 2007, p.3).

Estamos vivendo numa época caracterizada pela flexibilidade. É imprescindível divulgar e trocar as diversidades culturais das várias regiões que traduzem seus respectivos valores através da linguagem transmitida pelo lúdico, através de brinquedos e brincadeiras. Há, ainda, brinquedos que são criados por mãos artesanais de pessoas simples e sensíveis, tais como: bambolê, bola de meia, boneca de pano, boneca de papel, carrinho de rolimã, cavalo de balanço, cavalo de pau, estilingue, jogo de damas, fantoche, jogo da memória, marionete, pião, pipa, vai-e-vem, etc. Vemos o quanto esses brinquedos que, para muitos podem parecer, ou até mesmo são, simples, têm, de fato, grande importância para o desenvolvimento físico das crianças. Tais brinquedos, além de não sedentarizar as crianças, ou seja, as crianças estão a todo o momento gastando energia, também estarão possibilitando a socialização com outras crianças, aprendendo a respeitar regras, a conviver em grupo. Também não podemos deixar de mencionar que não há só brinquedos artesanais. Ultimamente, outro grande segmento está ganhando proporções maiores, são os brinquedos propostos pela indústria, que são brinquedos eletrônicos, a exemplo dos videogames. Esses brinquedos além

de não estimularem a psicomotricidade acabam viciando e em muitos casos individualizando as crianças, além de as afastarem do convívio familiar. Também desviam a atenção das crianças para outras atividades.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Philippe Ariès (1978), em seu livro *História Social da Criança e da Família*, descreve uma pequena história dos jogos e das brincadeiras que, devido à sua relevância, é oportuno resumir aqui. Começa com uma referência a Luís XIII, que desde muito cedo teve contato com atividades lúdicas, dentre as quais, a dança, a música e o teatro, não se contendo mais aos habituais brinquedos como cavalo de pau, o cata-vento e o pião. É notória a contribuição que essas atividades lúdicas tiveram para sua formação. Apesar de possuir uma boa condição financeira, Luís não era paparicado.

Muitas vezes também, ele é surrado: “como se comportasse mal (recusava-se a comer) levou uma surra; depois de acalmado, pediu sua comida e comeu”. “Foi para o quarto gritando e levou uma surra.” Embora se misture aos adultos, se divirta, dance e cante com eles, ele ainda brinca com brinquedos de criança (ARIÈS, 1978, p. 83-84).

Observamos que o comportamento da família do pequeno Luís XIII era diferente do vivido por muitas famílias atualmente, já que alguns pais, ou por falta de tempo ou por opção, preferem trocar atividades que envolvam a interação pai-filho por outras atividades, dentre as quais filho-tecnologia. Isso acaba contribuindo para que cresça uma criança paparicada, não se esforçando, nem se envolvendo mais com os adultos para um desenvolvimento mais proveitoso no futuro.

Precocemente, com apenas três anos e cinco meses, Luís XIII começa a aprender a ler, tendo influência de fábulas contadas. A partir dos quatro anos, começa a aprender a escrever, como podemos observar desde cedo ele é estimulado a desenvolver atividades de seu interesse, por isso ele tem mais desejo de permanecer nessas atividades. Luís XIII é uma referência do que poderíamos chamar de menino que praticava atividades de adultos, pois as simples brincadeiras que desenvolvia com adultos lhes proporcionaram não só um desenvolvimento físico, mas principalmente intelectual.

Ao mesmo tempo em que brincava de bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão.

Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas, que era comum às crianças e aos jovens... Quando ele não estava brincando com os pajens, estava brincando com os soldados. Aos seis anos, jogava o jogo dos ofícios e brincava de mímica, jogos de salão que consiste em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímica. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e de adultos (ARIÈS, 1978, p.86).

Como vimos, nessa época era maior a interação entre crianças e adultos, como também era normal e comum alguns meninos brincarem de bonecas. Diferentemente dos dias atuais, quando há cada vez menos interação de adultos e crianças e vemos que as crianças têm pré-estabelecido seus brinquedos: meninos brincam de bola e carrinho; meninas brincam de bonecas e casinha. É que, para a mentalidade de boa parte dos pais hoje em dia quem brinca de boneca e casinha são as meninas, pois ver meninos brincando de casinha ou de bonecas é estranho para os pais, pois, perante a sociedade já é um forte indício de que aquela criança, um dia, possa vir a apresentar orientação sexual diferente do gênero a que pertence e que a sociedade julga como certo, conseqüentemente interferido no relacionamento com a família e com a sociedade em geral. Até mesmo por volta do século XVII, os pais tinham essa preocupação, pois a criança ao atingir certa idade tinha modificada sua rotina.

As coisas mudam quando ele se aproxima do seu sétimo aniversário: abandona o

costume da infância. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas: “não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança”. Ele começa a aprender a montar a cavalo, a atirar e a caçar. Joga jogos de azar (ARIÈS, 1978, p.87).

Nessa época, as crianças tinham duas infâncias. Uma até os sete anos e outra após os sete anos, uma mudança radical na vida e nos hábitos, ou seja, a criança abre mão de uma sequência de acontecimentos e divertimentos, para tomar emprestada uma nova rotina com os adultos, passando a dividir seu tempo com eles.

Nessa mesma fase entramos numa questão duvidosa: até que ponto os brinquedos como o cavalo de pau, o cata-vento, carro, entre outros são só brinquedos de criança, ou será que fazem parte do universo adulto. Alguns desses brinquedos nasceram do espírito de competição das crianças que imitam as atitudes e gestos dos adultos, a exemplo do cavalo de pau. As crianças, ao conviverem com o principal meio de transporte no século XV, que era o cavalo, trouxeram esse brinquedo para sua realidade. Essa mesma realidade vivenciamos hoje em dia, quando as crianças imitam carros, aviões, entre outros. Mesmo assim, podemos dizer que há também brincadeiras que parecem ter tido outra origem, que não o desejo de imitar os adultos. Assim, muitas vezes a criança é pega representando pássaros e animais.

Vemos como no decorrer da história alguns brinquedos tiveram sua utilidade modificada, como, por exemplo, a boneca cuja principal função seria entreter crianças, mas, certo tempo atrás, era também um perigoso instrumento de feiticeiros e de bruxos. Essas representações, de formas reduzidas, resultaram também numa forma de arte que conhecemos hoje como presépios natalinos.

Em Paris, por volta do século XVI, inventaram uns brinquedos chamados de fantoches. Segundo Barbier (1978):

... Essas bobagens divertiam e dominaram Paris inteira, de tal forma que não se pode ir a nenhuma casa sem encontrar alguns, pendurados nas lareiras, são dados de presente a todas as mulheres e menina Jacob cita “as pessoas” de sociedade, muito ocupadas (o que diria ele hoje!), não se divertem mais como naquele bom tempo de ócio (?) que viu florescer a moda dos bilboquê e dos fantoches; hoje deixamos os brinquedos para as crianças (BARBIER apud ARIÈS, 1978, p. 90-91).

Constatamos como o teatro de fantoches parece ter sido um tipo de manifestação da arte popular no século XVI, pode ser que devido a esse fato tenha começado a ocorrer desde esse século até o início do século XIX, a boneca serviu às mulheres elegantes como manequim de moda. Até hoje podemos constatar que muitas mulheres fazem coleções de bonecas, conservando-as e organizá-las cuidadosamente. Diferentemente das bonecas de crianças que em sua maioria são maltratadas e esfarrapadas.

Portanto, podemos observar a ambiguidade de alguns brinquedos, não se destinando apenas às meninas, como o caso da boneca. Vimos que Luís XIII também brincava com bonecas naquela época. Depois de ter brincado com bonecas dedicou-se a outras atividades como o jogo de bola, ou até mesmo os jogos de cartas com apostas em dinheiro. Nessa época não se repreendiam esses tipos de jogos com crianças com mais de sete anos.

Se os jogos de azar não provocavam nenhuma reprovação moral, não havia razão para proibi-los às crianças: daí as inúmeras cenas de crianças jogando cartas, dados, gamão, etc., que a arte conservou até os nossos dias (ARIÈS, 1978 p. 107).

Aquela realidade difere da nossa, cujos jogos com apostas em dinheiro, na sua grande maioria, são proibidos por lei, a exemplo dos caça-níqueis.

... À tarde, todos os jovens da cidade saíam para os arredores, para jogar o famoso jogo de bola... Os adultos, os parentes e as autoridades, vinham a cavalo assistir os jogos dos jovens e voltavam a ser jovens como eles. O jogo de bola reunia várias comunidades numa ação coletiva, opondo ora duas paróquias, ora dois grupos de

idade... Este jogo se diversifica e se divide de tal maneira que os homens casados ficam de um lado e os não casados de outro; eles levam a dita bola de um lugar para o outro e disputam-na uns aos outros a fim de ganhar o prêmio... (ARIÈS, 1978, p. 98-99).

Podemos comparar que nos dias atuais quase todas as competições envolvem alguma premiação, seja ela em dinheiro ou até mesmo em objetos. Até o Governo Federal dá incentivos aos atletas como bolsa atleta. Na verdade, é muito raro encontrar, hoje em dia, atletas que desempenhem suas atividades esportivas sem nenhum interesse financeiro, sendo que muitas vezes esse interesse econômico é para o seu próprio sustento.

“Para o biógrafo Padre Ange, o jogo é não apenas um divertimento, mas uma profissão, um meio de fazer fortuna e de manter relações – um meio perfeitamente honesto”. (ARIÈS, 1978, p. 106).

As escolas do século XVIII não proibiam os jogos em que se apostasse dinheiro, apesar da aversão de muitos educadores, não muito diferente de hoje em dia, em que alguns educadores repudiam até mesmo o próprio jogo como apto ao desenvolvimento dos (as) alunos (as).

Mesmo nos colégios, centros da moralização mais eficaz, os jogos a dinheiro persistiram por muito tempo, apesar da repugnância que por eles sentiam os educadores. No início do século XVIII, o regulamento do colégio dos Oratorianos de Troyes precisa:

“Não se poderá jogar a dinheiro, a menos que seja muito pouco e com permissão especial”. O professor universitário moderno que citou esse texto em 1880 acrescenta um tanto chocado diante de hábitos tão distantes dos princípios educacionais de sua época: “Era praticamente autorizar o jogo a dinheiro.” Ao menos, era se conformar com ele (ARIÈS, 1978, p.107).

Vimos que no decorrer dos séculos as atividades lúdicas em instituições escolares tiveram modificações significativas de acordo com o contexto social, econômico e religioso. Trinta anos antes de Comenius escrever a Didática Magna, Crispim de Pós, em 1602, representa cenas da vida escolar num “colégio batavo”.

Um sentimento novo, portanto, apareceu: a educação adotou os jogos que até então havia proscrito ou tolerado como um mal menor. Os jesuítas editaram em latim tratados de ginástica que forneciam as regras dos jogos recomendados. Admitiu-se cada vez mais a necessidade dos exercícios físicos.

Fénelon escreveu:

“os (jogos) de que elas (as crianças) gostam mais são aqueles em que o corpo está em movimento; elas ficam contentes quando podem movimentar-se”. Os médicos do século XVIII, inspirados nos velhos “jogos de exercícios”, na ginástica latina dos jesuítas, conceberam uma nova técnica de higiene corporal: a cultura física (ARIÈS, 1978 p.113).

No fim do século XVIII, os jogos de exercícios receberam outra justificativa, desta vez patriótica: eles preparavam os rapazes para a guerra. Compreenderam-se então os benefícios que a educação física podia trazer à instrução militar. Entendendo-se que esses exercícios físicos não são tanto os jogos, e sim todos os trabalhos manuais, por oposição aos trabalhos intelectuais.

QUASE MEIO SÉCULO DEPOIS...

Na sociedade contemporânea, grande parte dos jogos tradicionais infantis estão desaparecendo devido à influência da televisão e ao advento de novas tecnologias da comunicação e da informação, particularmente, os jogos eletrônicos.

A televisão hoje acompanha as crianças através do planeta, mesmo antes de terem permissão para atravessar a rua. Aparentemente, a televisão parece ser um objeto unívoco e natural, mas a realidade é mais complexa (MEYROWITZ apud PEREIRA IN: SARMENTO & GOUVEIA, 2008, p.222).

Já imaginaram poder viajar pelo mundo, conhecer vários lugares, várias pessoas sem sair da própria casa? Ou até mesmo poder brincar o tempo todo com várias pessoas, mesmo sem sair de casa? Boa parte dos pais hoje em dia por não ter muito tempo livre para passarem com seus filhos estão aderindo cada vez mais às novas tecnologias, pois além de entreterem seus filhos também os mantêm ocupados durante boa parte do tempo, deixando-os prisioneiros de seu próprio lar.

As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces (SARMENTO & GOUVEIA, 2008, p.210).

Podemos dizer que essas crianças fazem parte de uma cultura lúdica específica, uma cultura digital, pois tem que estarem prontas para consumir e aprender – esta é a postura a ser assumida pela criança no momento de sua inserção na cultura lúdica em rede.

Adventos como esses são imposições do mercado, tais adventos para a educação em sua grande maioria além de serem contraproducentes, sedentarizaram e viciam as crianças, pois se nos basearmos como, por exemplo, em jogos eletrônicos em especial os de videogames, a criança além de passar boa parte do seu tempo sentada em frente a uma televisão, muitas vezes perdem até o prazer de saírem, de terem o contato com outras pessoas, notamos cada vez mais cedo à entrada desses tipos de jogos na vida das crianças se analisarmos desde cedo muitos pais incentivam seus filhos a ficarem na frente da televisão assistindo algum programa ou até mesmo repetindo várias vezes um mesmo desenho, e isso acaba acostumando a criança a esses adventos.

Nas brincadeiras, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões (GOLDSTEIN et al. apud SOUZA & SALGADO IN: SARMENTO & GOUVEIA, 2008, p.210).

Podendo assim cada vez mais ampliar seu universo a novas atividades, ao tomarmos esta citação como uma pista para nossas inquietações no presente momento, o que se observa é que a cultura lúdica é diferente de acordo com o contexto na qual está inserida. Essa cultura lúdica abre-se para um mundo social e cultural. Por isso essa cultura não se apresenta da mesma forma em todos os contextos em que o jogo e a brincadeira são possíveis como vimos anteriormente

Indagar sobre a experiência da infância no mundo de hoje implica em um olhar crítico sobre as representações da criança na mídia e sobre os modos como adultos e crianças interagem com a cultura do consumo, a tecnologia e a velocidade com que as informações circulam, redefinindo não apenas as relações entre as pessoas, mas também uma nova cultura lúdica (SOUZA & SALGADO apud SARMENTO & GOUVEIA, 2008, p.207).

Não somos contra o advento das novas tecnologias. Somos contra posturas adotadas por alguns pais e professores que acabam esquecendo brincadeiras tradicionais como barra-manteiga, corda e as cantigas de roda que contribuem e colaboram para o desenvolvimento infantil.

Brincando de 'lenço atrás', as crianças aprendem não só a correr em círculo, mas também a cooperar com os companheiros (mantendo a roda), a obedecer às regras do jogo (saindo apenas na sua vez), a respeitar os direitos dos outros (só apanhando o lenço que lhe é destinado), a acatar a autoridade (encontrada muitas vezes na pessoa de um colega, que é o chefe do grupo, a assumir responsabilidades, a aceitar as penalidades que lhe são impostas (o choco), a dar oportunidades aos demais (não jogando o lenço apenas aos amigos, mas a todos os participantes), enfim, a viver em sociedade (MEDEIROS e MACHADO apud KISHIMOTO, 2009, p. 111).

FERREIRA (2010) elenca grande quantidade de jogos e brincadeiras que continuam sendo utilizadas na sociedade contemporânea.

Jogos: raquete pet, boliche e argolas... Brinquedos: vai e vem, óculos escuros, bilboquê, pé de lata, peteca, pião, cavalinho 1, barangandão, disco voador, gatinho, joaninha, corrupio e roladeira... Brincadeiras mais apropriadas para crianças de 04 e 05 anos: Passa tesoura; bambolê com bola; corrida com bambolê; rabo do tatu; era uma vez; sombra; raposa na toca; coelho na toca; circuito do caranguejo; caranguejobol; maré encheu; caixa mágica; diga a diferença; corrida com pé de lata; corrida com limão; passa anel; boca de forno; a serpente; casa fechada; montanha russa; imite se puder; carrinho de mão; obedeça ao comando; tengo telengo tengo; dança das cadeiras; se vista primeiro; espelho; caneta na garrafa; segura o jornal; pega-saci; seu lobo; qual é a música; joga a bexiga; estoura a bexiga; handsabonete; escravos de Jó; responda se souber; cabo de guerra; ar; terra e mar; adoletá; telefone sem fio; colheres e limão, frio ou quente (FERREIRA, 2010, p. 91).

Baseando-se nisso é necessário que o brincar na escola seja devidamente planejado para que auxilie positiva e efetivamente no desenvolvimento das crianças, levando-as a resolver conflitos internos, praticar habilidades físicas e mentais, criar, imaginar, se comunicar, cooperar, desenvolver a autonomia, desenvolver a organização espacial, aumentar, a concentração, ampliar o raciocínio lógico, entre outros.

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças.

A escola fez com que os pais – que sem ela, ou antes, dela, cuidavam, pelo menos empiricamente, da iniciação elementar dos filhos – acreditassem que ela se encarrega dessa preparação para vida, dessa generosa sementeira que os deixaria mais ricos e mais fortes. Temos algumas razões para não estar satisfeitos com seu trabalho (FREINET, 1998, p. 92).

Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação!

Às vezes, a criança brinca com grande seriedade, sendo então capaz de afrontar o perigo e o sofrimento. O prazer e a dor, independentemente de sua aparência, não são manifestações profundas. Ou melhor, são manifestações apenas. E devemos atingir o mecanismo essencial se queremos influir de maneira decisiva sobre seu funcionamento (FREINET, 1998, p. 142).

Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos inferir que o ato de brincar, no cenário da cultura capitalista, está cada vez mais sufocado pelo ato de “ter” a posse de um brinquedo/mercadoria, os conceitos de brincar e brincadeiras estão sendo alterados por leituras distorcidas à luz do consumo e da produção. Essas empresas em nome do lucro fazem o que for preciso para conseguir seus clientes, movimentando milhões em dinheiros por todos os países. Quanto mais consumidores melhor para o sistema vigente. Enquanto isso, nossa criança pequena se vê rodeada desses fetiches de mercado e, sendo “expulsas” do jardim da infância, com seus brincares espontâneos, criativos, expressivos e inventivos.

Ao analisarmos o livro *História Social da Criança e da Família*, pode-se observar o contexto de meados do século XVII: as principais características das brincadeiras e dos brinquedos que meninos e meninas usufruíram naquela época, bem como a mudança da rotina das crianças (especificamente os meninos) que a partir dos sete anos de idade tinham uma nova rotina em suas vidas. Observamos, também, o papel das escolas do século XVIII na educação de cada criança, quando era comum fazer apostas, bem como receber premiações nos jogos praticados nas instituições escolares.

Tratando a questão do lúdico e a sociedade contemporânea, observamos a influência das novas tecnologias nos dias atuais, bem como essa imposição do mercado na sociedade em que vivemos, sendo em sua maioria contraproducente, sedentarizando crianças com acesso a esses adventos eletrônicos, pois contribuem, e muito, para a acomodação e, com isso, as crianças correm o risco de não desenvolver a psicomotricidade de forma adequada. Deixamos claro que não somos contra esses adventos, apenas contra a postura de alguns profissionais que deixam de lado brincadeiras tradicionais que são importantes para o desenvolvimento físico e intelectual.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A. 1978.

FERREIRA, Kacianni. **Brincadeiras e brinquedos: da educação infantil à melhor idade**. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007. Tradução João Paulo Monteiro

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel & GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA E PSICOMOTRICIDADE PARA APRENDIZAGEM

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO

Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Pós Graduada em MBA pela UNINOVE, Arteterapia em Educação Faculdade Polis das Artes. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento motor e a atuação psicopedagógica frente à psicomotricidade no processo de aprendizagem. O tema vem ganhando muito espaço no campo científico tornando viável a atuação em vários campos de trabalho. O movimento tem se tornado um grande aliado da aprendizagem se tornando um facilitador do processo. Assim como a psicopedagogia, a psicomotricidade atua de forma preventiva às dificuldades de aprendizagem considerando a criança em seus aspectos, biológico, emocional, cognitivo, motor e social na intenção de que esse processo ocorra de maneira harmoniosa e saudável, a fim de propiciar à criança a consciência de si e do meio no qual está inserida.

Palavra-chave: Psicopedagogia; Desenvolvimento; Motor.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia e a psicomotricidade estudam as relações do sujeito em seus sentidos internos e externos, sendo que cada uma com sua própria vertente.

A psicomotricidade relaciona-se com a posição corporal e espacial da criança, estimulando evoluções em determinados aspectos, tais como: motor, intelectual e socioemocional da criança, através de movimentos corporais, escrita, fala, leitura e outros que podem prejudicá-la, caso haja uma desatenção, sobretudo nas atividades que exijam dimensão física e de movimento da criança.

Já a Psicopedagogia, verifica os sintomas das dificuldades de aprendizagem. No que tange a socialização do indivíduo, podemos perceber seu conhecimento de mundo e que tem consequências interiores do conhecimento que é a organização cognitiva dele.

Na Psicomotricidade, é como se dá o desenvolvimento corporal do homem, em relação aos seus movimentos e a relação deles com o mundo interno e externo. Isso tudo implica em sua forma de agir com o outro, objetos e consigo mesmo.

O desenvolvimento psicomotor resulta em linguagem (oral, escrita e corporal), bem como a socialização do sujeito.

Assim como a psicopedagogia, a psicomotricidade amplia as possibilidades de entendimento e compreensão dos processos de aprender e não aprender, contribuindo para a prevenção do fracasso escolar na medida em que olha para o sujeito de maneira aprofundada na tentativa de compreendê-lo, sendo o corpo um instrumento comum na relação das duas ciências.

Para entender essa relação entre psicopedagogia e psicomotricidade, será em primeiro

lugar discutido os aspectos relevantes da psicomotricidade, para depois serem analisados os psicopedagógicos, para que, no final do trabalho seja feita uma relação mais apurada entre as duas disciplinas.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O corpo, ao longo de toda a história da humanidade, sempre foi valorizado.

Na cultura grega, o culto ao corpo se fazia pela busca incessante do esplendor físico. O movimento era estudado, sabendo-se de sua capital importância para a viabilização do desenvolvimento, crescimento ou aprendizagem.

Segundo Levin (1995, p. 21), “a história da psicomotricidade, na realidade, sua ‘pré-história’, começa desde que o homem é humano, quer dizer, desde que o homem fala, já que a partir desse instante falará de seu corpo”.

A psicomotricidade como uma técnica que busca conhecimento nas várias ciências apresenta como seu objeto de estudo o corpo em movimento.

O desenvolvimento motor é um processo gradual, onde cada fase do crescimento exige um gesto ou movimento, para que se processe de modo psicológico na formação do ser. Conforme Costalla, 1983, p. 01 “Psicomotricidade é a ciência da educação que enfoca a unidade indivisível do homem, educando o movimento ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais”.



Fonte: <http://greicemourapsicopedagoga.blogspot.com/2013/08/relacao-existente-entre.html>. Acesso em 13 mar. 2021.

Assim, o que vem a ser então a Educação Psicomotora? É a ciência que vai estudar os fenômenos psicológicos e motores interligados a educação, se o desenvolvimento motor, não for corretamente realizado, trará problemas futuros para criança e reflexos pelo resto de sua vida.

A criança precisa de certos vínculos para que o seu desenvolvimento aconteça de forma compatível como:

a) maturação – irá se relacionar com os aspectos físicos e biológicos do corpo, o crescimento

do organismo, é feito de maneira muitas vezes parecida de indivíduo para indivíduo e já em outros casos de maneira análoga, por isso, não se deve acelerar o processo, cada organismo reage de forma diferente entre si.

Em contraste com a psicopedagogia a maturação dependerá dos pais e da escola para fornecer elementos essenciais para o crescimento do corpo, como a amamentação da mãe a criança, a alimentação do dia, a merenda, todos, são compostos fundamentais para a maturação.

b) ambiente – o local físico onde a criança vai utilizar para dormir, brincar, comer, viver, precisa ser “estimulante”, ou seja, repleto de símbolos e significados que pode decifrar com a sua inteligência, caso contrário, ficará uma parcela ausente de sua cognição, em virtude desse ambiente pobre de elementos importantes ao seu estímulo para o desenvolvimento motor.

A evolução das estruturas psicomotoras depende da tonicidade, equilíbrio, imagem e esquema corporal, lateralidade, organização espacial-temporal, coordenação motora geral coordenação motora fina.



Fonte: <https://atividadetrabalho.blogspot.com/2019/07/musica-para-trabalhar-corpo-e-movimento.html>. Acesso em 13 mar. 2021.

O indivíduo ao nascer, não começa já andando, precisa de algum tempo para fortalecer os seus músculos, equilibrar-se, enxergar perfeitamente todo o seu campo visual, ter noções de percepção, resposta, estímulo, enfim, ter aspectos cognoscíveis, para a sua educação motora.

Progride criteriosamente de uma forma motora, onde cada gesto, observação, movimento, tem um valor e significado dentro da Educação Psicomotora, onde, grande parte do seu desenvolvimento cognitivo, está ligada a psicomotricidade.

A palavra “Educação” é a parte da disciplina que se encarrega de tratar dos aspectos formais da inteligência humana, trabalhando, sobretudo de maneira pedagógica, para atuar no campo da aprendizagem do aprendente.

De acordo com Costa (2011):

Não se pode pensar num sujeito epistêmico sem pensar que ele tem uma subjetividade

que é de ordem do inconsciente. No sujeito aprendente, objetividade e subjetividade entrelaçam-se num contexto do aprender. O corpo em seus movimentos transmite e capta. É o porta-voz de seu saber e conhecer, mas exige apenas um interlocutor que saiba eficazmente decodificar sua mensagem expressa numa linguagem sem sons verbalizados. (COSTA, 2011, p.74)

O prefixo “Psic” é a outra parte da disciplina que irá estabelecer parâmetros ligados a “mente”, ao funcionamento do cérebro e suas implicações psicológicas para a concretização da educação.

O sufixo “motor” é o elemento imprescindível nessa disciplina, haja vista, ser ele o aspecto de maior relevância no objeto do estudo, haja vista, ser aquele ligado a parte do movimento, ação, dinâmica do corpo, que, está unido ou interligado aos outros dois, pois, cada palavra ou parte que compõe a disciplina estabelecem entre si uma relação de simbiose, para o seu perfeito aperfeiçoamento e funcionamento.

A Educação psicomotora é tão importante na vida da criança, que tanto os pais como a escola, devem se preocupar com esse ensino, a formação do ser, poderá estar comprometida se não for acompanhado.

Antes de aprender o português, a matemática, os ensinamentos formais, o corpo têm que estar organizados, com todos os elementos psicomotores estruturados. Uma criança que não consegue organizar seu corpo no tempo e no espaço, não conseguirá concentrar-se, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária.

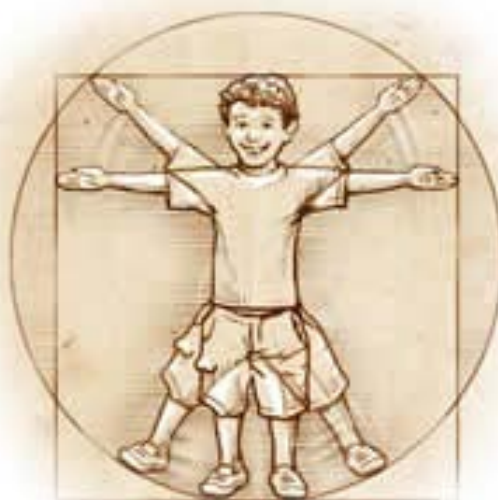
Ela condiciona o processo de alfabetização; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Para Fonseca (1996:142) a primeira necessidade seria, portanto:

Alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta.
(FONSECA, 1996, p.142)

É por meio do movimento que a criança integra os dados sensitivo-sensoriais que lhe permite adquirir a noção do seu corpo e a determinação de sua lateralidade.

O desenvolvimento psicomotor da criança gira em torno de componentes fundamentais ao seu desenvolvimento como: esquema corporal, equilíbrio, coordenação, estruturação espacial, temporal e lateralidade.



Fonte: <http://portaldosaluno.webaula.com.br/Cursos/ebook/psicomotricidade/?capitulo=1>. Acesso em 13 mar. 2021.

Fonseca (1996) destaca o caráter preventivo da psicomotricidade, afirmando ser a exploração do corpo, em termos de seus potenciais uma “propedêutica das aprendizagens escolares”, especialmente, a alfabetização.

Para o autor as atividades desenvolvidas na escola como a escrita, a leitura, o ditado, a redação, a cópia, o cálculo, o grafismo, e enfim, os movimentos estão ligados à evolução das possibilidades motoras e as dificuldades escolares estão, portanto, diretamente relacionadas aos aspectos psicomotores.

Todavia, a Psicomotricidade, não pode ser analisada fora do comportamento e da aprendizagem, e este, para além de ser uma relação inteligível entre estímulos e respostas, é antes do mais, uma sequência de ações, ou seja, uma sequência espaço-temporal intencional.

Considerando a complexidade do ser humano, considera-se relevante conhecer caminhos que o educador possa explorar habilidades motoras, não deixando de lado a conquista da individualidade de cada criança no que diz respeito ao conhecimento de seu Eu.

É neste sentido da aprendizagem construtiva, significativa e global, que a psicomotricidade trabalha fazendo da transmissão de conhecimento com um leque de “descobertas”, se é a prática que nos ensina, vamos fazê-la voltada para uma realidade de mutações constantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto e no decorrer deste trabalho, pôde-se perceber o quanto a aquisição das funções básicas e relacionais da psicomotricidade podem auxiliar e favorecer no processo da aprendizagem, trazendo benefícios e contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança.

A psicomotricidade vem fazendo um diferencial nesta etapa quando realizada com objetivos claros e concretos.

Nas atividades psicomotoras os alunos revelam as mais diferentes emoções, tendo a

oportunidade de criar, expressar-se por meio das brincadeiras, conhecer a si mesma e as diferentes funções que o corpo realiza, conhecer o outro, e o espaço.

Conclui-se também que a psicomotricidade quando envolvida com aprendizagem, traz resultados positivos, são através das atividades de movimentos que a criança terá a oportunidade de desenvolver cognitivamente, com um simples traçado de uma letra no chão, quando a criança passe por cima, ela estará assimilando este movimento.

É a evolução psicomotora que permite ao indivíduo construir conhecimento sobre o mundo, sobre si mesmo e o que lhe permite agir de forma programada sobre ele.

Num estágio posterior, o indivíduo se torna capaz de criar representações sobre esse mundo e sobre o conhecimento que acumulou, qualificados para o desenvolvimento da linguagem.

Confirma-se, assim, que a eficiência neuropsicomotora define em grande medida o potencial de aprendizagem do sujeito, contribuindo para seu sucesso ou fracasso escolar.

Assim, também com um simples modelar de uma massinha, irá oportunizando a criança a movimentar seus punhos que muitas das vezes não se locomovem adequadamente, o que possibilitará a escrita da criança quando entrar na fase de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade -Teoria & Prática**. São Paulo: Lojise, 1998.

COLL, C. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação** (Vol.2). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. .

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005

LAGRANGE, G. **Manual de psicomotricidade**. Lisboa: (s.e.), 1977.

LA TAILLE, Y. de. **Desenvolvimento do Juízo**. In. Coleção Memória da Pedagogia, n. 1 Jean Piaget. São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

MASINI, E. F. S. **Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios**. In: **Psicopedagogia** – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. n. 72, ISSN 0103- 8486, p. 248 – 259, ano 2006.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem** - Uma Abordagem Psicopedagógica. 7. ed. São Paulo: Edicon, 1998.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RUBINSTEIN, E. **A especificidade do diagnóstico**. In: **SISTO (org). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 127 - p.139.

SOUSA, D. C. de. **Psicomotricidade: integração pais, crianças e escola**. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

A INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'anna (2011). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental - na Rede Pública de SP.



RESUMO

Nos tempos atuais, é de fácil percepção o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas. No ano de 2020, ficou evidente como a tecnologia ajuda nas práticas educativas, uma vez que, com a Pandemia decorrente ao Covid 19, as aulas passaram a ser on line e o professor se reinventou para continuar ensinando mesmo a distancia. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso a informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para as crianças.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação, Criança.

INTRODUÇÃO

A construção das aulas e o próprio projeto pedagógico, devem acompanhar e se preparar para essa nova geração tecnológica. Hábitos educacionais tradicionais, para essa geração, leva ao desinteresse e a dificuldade de concentração dos alunos durante as explicações em sala de aula. Por isso, é de grande importância o debate sobre a inclusão digital nas escolas, para que professores e alunos possam utilizar a tecnologia em favor dos estudos.

Quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis. Vale ressaltar, que a implementação desta tecnologia no âmbito escolar, irá aprimorar o que vivenciamos no nosso cotidiano, seja em casa, com os amigos ou em qualquer lugar, pois é notório que a internet está vinculada em todos os lugares com muito mais ênfase do que antigamente.

INCLUSÃO DIGITAL E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com Frigotto (1998), a tecnologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no

mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (BORGES, 1999, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em máquinas e equipamentos.

A tecnologia está presente em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Para Morin (2000), a tecnologia deve ser inserida no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação

do professor.

Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa, envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com imagens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais.

TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas as propostas curriculares na Educação infantil, vem mudando o pensar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

Para Borges (1999), estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias.”

Por tecnologia entendemos um “conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos”. (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento científico chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Ao longo do processo histórico sobre infância cidadã da criança como sujeito de direitos, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o homem não só é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto. (REGO, 2000, p.49).

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala a educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia não é utilizada de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referências de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira

tradicional.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças a tecnologia está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor. A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdos específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possam ser inseridas e sistematizadas na prática pedagógica.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADE: AS ESCOLAS NO BRASIL E NO MUNDO

É inviável comparar a desigualdade em relação às escolas brasileira e as do mundo todo, mas podemos citar alguns exemplos de países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e o Canadá, cujas escolas de ensino fundamental são de ótima qualidade e gratuitas.

Trata-se de uma questão de escolha e não de necessidade a busca de bases particulares, visto que são poucas, pois geralmente são buscadas por pais que optam por um método de ensino específico.

Contudo, o mais importante é que todos possam ter acesso a mesma educação, sendo ela

publica ou não, sendo rico ou pobre, sem distinção. Esse seria o primeiro passo para a redução da desigualdade, no que tange dar oportunidade igual para todos.

A desigualdade no Brasil é muito notória, pois existem muito poucas escolas públicas de qualidade. Muitos atrelam isso aos baixos salários que os professores recebem, pois muitos precisam ter vários empregos para conseguir ter uma renda satisfatória.

Nota-se que o problema é da falta de infraestrutura, visto que, os prédios são precários e sem muitos vislumbres de investimentos em tecnologia.

Outro problema também é sobre a uniformização dos currículos que não dão margem para adicionar matérias diferentes, que podem ser do interesse dos estudantes de uma determinada região. A escola não é capaz de trazer a realidade do aluno para a sala de aula e as atividades práticas, que envolvem a tecnologia, são poucas.

O ensino se tornou desinteressante visto que, dificulta o aprendizado e contribui ainda mais para a desigualdade, além de todo o cansaço e o desestímulo do professor frente a tantas dificuldades, constitui assim um cenário desolador.

Mesmo este cenário sendo tão desigual, não pode desanimar, ainda há solução. O que falta é vontade política e principalmente investimento no ensino.

O IMPACTO DO USO DA TECNOLOGIA NO MEIO AMBIENTE - UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O DESCARTE ADEQUADO E A PROPOSTA EDUCACIONAL

A tecnologia tem sido consumida cada vez mais, e ela está em todas as áreas da educação, e porque não falar em meio ambiente também? Percebe-se que a sociedade embora consuma tecnologia no seu dia a dia não sabe como descartar quando estas não mais estão em uso. Percebe-se ao analisar que existe uma falta de conhecimento sobre como o descarte deve acontecer e como este descarte impacta na vida da sociedade.

Mesmo que ocorram campanhas para o uso de lixeiras seletivas as pessoas não percebem o quanto este tipo de ação pode influenciar no meio ambiente.

Propostas educacionais sobre a coleta seletiva precisam ultrapassar os muros de ambientes escolares e chegar a ambiente de convívio da sociedade. Através desta proposta estaremos criando uma cultura de forma consciente e fazendo com que o meio ambiente tenha maior preservação.

Educação ambiental são os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A preocupação com saneamento, ao longo da história, esteve quase sempre relacionada à transmissão de doenças. Entretanto, o crescimento acelerado da população mundial e do parque industrial, o consumo excessivo, o consequente aumento na produção de resíduos e o descarte irresponsável desses resíduos no meio ambiente têm levado a uma preocupação mais abrangente: a escassez dos recursos naturais. Vale lembrar que o conceito de desenvolvimento sustentável está intimamente ligado a capacidade de atender às necessidades das sociedades atuais sem

comprometer as futuras gerações. Os princípios sugerem que é preciso desenvolver uma economia que privilegie o crescimento econômico, alterando a qualidade desse crescimento para torná-lo mais equitativo e menos intensivo no uso de matérias-primas e energia, destacando o papel dos avanços científicos, tecnológicos e inovadores.

Dentro de uma unidade escolar para trabalhar qualquer tema usando as tecnologias, o gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura. Ao analisar os riscos, buscando eliminar os erros que por ventura possam acontecer.

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva, a humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único.

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode apenas fazer que as organizações mostrem os seus esforços tanto com seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios com o uso da tecnologia. A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição. Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia-a-dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvinte e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixa-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estímulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.

É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição pode retribuir seu reconhecimento com novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.

É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.

Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.

A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação, aproveitando-se da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos referimos, o uso das tecnologias se faz necessário, pois contribui de forma significativa na educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, além de ampliar o leque de conhecimento, tornando assim uma sala de aula mais divertida e interessante.

A sociedade e a educação encontram-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis.

A escola pública, no Brasil, enfrenta dificuldades em relação a inclusão digital, por falta de incentivo dos governantes, muitas escolas possuem estrutura precárias, diferentemente do cenário privado.

A falta de estrutura e suporte técnico deixa muito a desejar. Em uma escola sem estrutura alguma, fica difícil construir planos de aulas que possam levar as novas tecnologias e as novas formas de educação até os alunos. Ainda falta investir muito na educação e qualificar não somente o espaço físico, mas também o professor. Um professor qualificado consegue incorporar suas aulas novos conceitos e novas técnicas.

O fato que se estabelece é que este cenário, assusta os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pois favorece as relações de disputa e foca apenas no indivíduo. Aprofundando no tema de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é

inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, a tecnologia vem ganhando espaço no mundo inteiro e sendo disponibilizado de forma aleatória para todo território. Fica evidente que a é muito importante fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve buscar dominar as tecnologias, usufruir de forma lúdica para o aprendizado. É extremamente importante rever o papel do professor em relação ao saber deste conhecimento ,visto que, as escolas disponibilizam o uso desse recurso e oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, a utilização bem planejada desses recursos pode ocasionar vantagens para os envolvidos.

Dessa maneira os alunos irão se interessar mais pelos conteúdos, facilitando assim o entendimento sobre os assuntos das disciplinas e o processo de aprendizagem será mais dinâmico e eficaz.

Portanto, quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis.

REFERÊNCIAS

- ALBA; HERNANDEZ. **Tecnologias para transformar a educação**. Artmed, 2006.
- ALMEIDA; PRADO. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. Proinfo, 1999.
- BETTS. **Novos paradigmas para a educação**. Revista do Cogeime, v.13, 1998.
- BORGES NETO,H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília : ministério da educação,1999.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio . **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**, 1998.
- KENSKI. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papyrus, 2012.
- MACHADO; SáFILHO. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. Abed, 2004.
- MONTESSORI (1965), Maria. **A criança**—(tradução de LuizHorácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.
- _____. **Mente Absorvente**—(tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.
- _____. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança** —(tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MORIN, Edgar. **-Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.
- NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia &**

inovação. 1ª Edição – Digital. 2011.

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, 2003.

PRENSKY. **Digital natives digital immigrants.** NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – **Cartas sobre Educación Infantil(1969) –** (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, **Discurso sobre educação –** Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. **Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação.** UFRGS, 2000.

REGO. **Geração de ambiências:** três conceitos articuladores. UFRGS, 2006.

SOUSA; MOITA; CARVALHO. **Tecnologias digitais na educação.** EDUEPB, 2011.

A GESTÃO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA – GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UNIBAN (2012); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNINOVE (2015); Especialista em Educação Inclusiva pela UNIFESP (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Jardim Sipramar; Professor de Educação Básica II – Geografia - na EE Professora Claudirene Aparecida José da Silva.



RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar como nós professores de geografia do ensino público de São Paulo, podemos utilizar os recursos tecnológicos disponíveis em nosso cotidiano. A proposta de trabalho foi desenvolvida pouco antes da pandemia e voltada para alunos do ensino médio que em sua grande maioria já dispõe de aparelhos celulares. Sendo assim o objetivo do projeto de pesquisa foi o de aliar o recurso que o aluno tem e não abre mão durante as aulas em pleno o século XXI com o conteúdo programático do currículo escolar. Sendo mais específico, o principal objetivo foi o de minimizar os conflitos entre docente e discente quanto ao uso dos celulares em sala de aula e a partir da lei 12.730/2017 que autoriza o uso de aparelhos celulares em sala de aula para fins pedagógicos, alinhar o recurso com a legislação vigente e o conteúdo proposto, sendo também uma alternativa á falta de recursos que tanto assombra as escolas públicas no Estado de São Paulo. Sendo muito importante destacar que o projeto se iniciou antes do período da pandemia em uma realidade onde o ensino híbrido era utópico e a utilização de tecnologia em sala de aula era dada apenas para os alunos de escolas do ensino privado, cerceando o direito democrático de aprendizado dos alunos de escolas públicas do extremo sul da capital paulistana.

Palavras-chave: Escola pública; Google; Earth; Mapas; Grajaú; Extremo Sul; Pandemia.

INTRODUÇÃO

O projeto tem por objetivo atender a legislação vigente referente ao uso de aparelhos celulares no ambiente escolar para fins pedagógicos e dinamizar o currículo escolar a fim de utilizar os recursos acessíveis e comuns aos educandos.

O projeto inicia-se com uma pesquisa de com uma pesquisa de campo, onde o docente pergunta quantos alunos tem aparelho celular, e quais deles tem o a gama de aplicativos GSuite já pré-instalada no aparelho, pois como todos os celulares com sistema operacional Android pedem uma Google na ativação, utilizaremos essa conta/ e-mail para ter acesso de forma gratuita a todos os aplicativos disponíveis.

O intuito é utilizarmos primeiramente com o primeiro ano do ensino médio o aplicativo Google Mapas e para os que aparelhos mais modernos o aplicativo Google Earth, para entendermos a dinâmica territorial, bem como os fusos horários e a dinâmica das estacoes do ano. Sendo assim, o objetivo crítico do estudo/ projeto é saber se ao final do ano letivo os alunos conseguiram melhorar os resultados em geografia física com o adendo tecnológico ou se o problema está na alfabetização cartográfica nos anos iniciais, só com o desenvolvimento deste projeto de pesquisa é que vamos conseguir saber se o aluno do século XXI realmente está preparado para aprender com a tecnologia ou se ainda temos que ensinar geografia como ensinávamos lá no século XIX.

De maneira a ressaltar a importância da alfabetização digital nas escolas públicas periféricas da cidade de São Paulo, contemplando assim as necessidades básicas a interação social no século XXI, sendo este projeto importantíssimo não só na alfabetização geográfica mais também na construção de um cidadão atuante em seu espaço geográfico sabendo reconhecer a sua importância na dinâmica global a qual estamos submetidos no mundo capitalista.

O GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZAÇÃO

Vivenciando a geografia de forma crítica e sabendo da sua importância na dinâmica social, este projeto visa proporcionar a estudantes de escolas públicas uma vivência mais próxima dessa ciência através de aplicativos gratuitos e com acesso off-line.

Partindo deste princípio, venho por meio deste apresentar modelos de aulas híbridas, e também modelo de aula com o uso da tecnologia acessível ao aluno onde a proposta possa ser realizada em qualquer escola pública de São Paulo, desde que o professor tenha realizado a sondagem inicial antes de iniciar o projeto.

Utilizando a plataforma do Google Gsuite, disponível hoje de forma gratuita à todos os estudantes de escolas públicas do Município de São Paulo, além de utilizar a nuvem para armazenar e compartilhar imagens e arquivos, também vamos utilizar o aplicativo do Google Earth, o mesmo proporciona uma visão 3D de todo o planeta Terra, com a função de aproximação, saindo do globo terrestre para uma carta cartográfica, temos com isso todas as linhas imaginárias, e a dinâmica real da superfície terrestre, abrindo assim um longo percurso de aprendizagem, leitura e análise geográfica.

Com isso podemos perceber o quão a tecnologia é importante, vasta e possível de ser trabalhada em sala de aula. Tornando assim a relação professor/ aluno mais proximal e o aprendizado mais significativo, desempenhado assim um ensino prático perante a tanta teoria e de forma direta e indireta trabalhar a interdisciplinaridade entre todas as áreas do conhecimento.

É importante valorizar o ensino presencial de forma híbrida, onde a troca de experiências possa se tornar cotidiana indiferentemente da prática pedagógica adotada. A Pandemia, mudou o planejamento inicial do nosso trabalho de pesquisa, mas não alterou o nosso objetivo que é o de levar o conhecimento de forma transparente e democrática a todos os alunos indiferentemente de sua classe social, raça, religião ou etnia.

REQUISITOS

Sabendo da carência de recursos nas escolas públicas, o projeto é voltado para alunos do ensino médio, sendo esse público em escolas públicas com maior acesso a celulares, e mesmo que 50% da turma não disponha do dispositivo (número elevado e raro na atualidade), o projeto ainda pode ser desenvolvido, pois a ideia é trabalhar em no mínimo duplas produtivas. Salientando a ideia de um ensino híbrido apenas 33% da sala necessita do aparelho celular, visto que trabalharíamos em trios em cada uma das estações.

Utilizando o aparelho celular dos estudantes e orientando-os sobre o quão rico é o aparelho e quantas são as ferramentas além das redes sociais que podemos utilizar, o professor irá apresentar o aplicativo do Google Earth, e toda a gama de aplicativos Gsuite. (Como a maioria dos alunos dispõe de dispositivos Android, automaticamente os mesmos já dispõe de conta Google, sendo assim muito mais fácil trabalhar com a ferramenta). Caso o aluno não disponha de pacote de dados para fazer o

download ou internet wi-fi em casa, ceder o roteador do celular para que ele realize o download do aplicativo, visto que só para o download necessitamos do acesso a Internet, o aplicativo funciona off-line sem prejuízo algum.

Com trios formados com pelo menos um celular com o aplicativo do Google Earth instalado para que os alunos possam analisar as imagens, a sala deve estar disposta em formado de estações, sendo uma para pesquisa no próprio aparelho, outra estação com dados de revistas, livros e cartas cartográficas e por fim a com livros didáticos, os alunos têm 10 minutos em cada uma das estações e por fim mais 10 minutos para realizar o relatório das informações coletadas. Na próxima aula, os trios devem responder a um questionário no Google formulário com base no relatório que produziram, e como o feedback do formulário é instantâneo, os alunos podem concluir ou aprimorar os seus relatórios a partir dos dados recebidos do formulário. Tornando assim a aula muito mais dinâmica, o aluno protagonista do seu conhecimento e diversas habilidades trabalhadas em apenas duas aulas.

ARQUITETURA

De forma híbrida a aula será direcionada seguindo os passos descritos abaixo e representados pelo fluxograma:

O primeiro momento consiste em orientar os estudantes quanto ao uso do celular, e como utilizar o mesmo de forma eficaz e objetiva, identificando os aplicativos instalados no aparelho e conscientização da importância da utilização de maneira correta, visto que o celular dispõe de tanta tecnologia muitas vezes ignoradas pelo usuário devido ao analfabetismo tecnológico e ou má utilização do aparelho, com foco apenas no lazer. Esse primeiro momento tem como objetivo mostrar que o celular também é uma ferramenta de trabalho, que podemos além de escutar música estudar e criar documentos.

O Segundo momento consiste em apresentar o aplicativo e as funcionalidades do Google Earth, como fazer o Download e reconhecimento da interface do mesmo. Seguindo vamos conhecer melhor o aplicativo e o site, analisar as imagens de acordo com as habilidades sugeridas para aula em consonância com a BNCC e as atividades propostas no caderno do aluno. É importante destacar que este segundo momento é de observação por parte do docente, onde ele pode detalhar a riqueza de informações contidas em um mapa digital, explorando ao máximo todos os recursos disponíveis sempre valorizando a troca de informações entre os estudantes minimizando dúvidas decorrentes do manuseio da plataforma.

Já no quarto ponto, propor aos alunos que responda um questionário no Google formulário, explorando mais uma ferramenta Gsuite e dando o feedback em tempo real aos estudantes. No quinto ponto, com as anotações das imagens, o feedback do formulário, os estudantes devem comparar as informações e assim realizar um relatório geral dos dados levantados, para que no sexto e último ponto os mesmos possam apontar com exatidão as modificações ocorridas no espaço geográfico.



Fonte: Fluxograma criado pelo autor (Professor Juan Artur de Oliveira)

Vale lembrar que todos esses passos descritos no fluxograma acima para representar de forma mais lúdica os processos, podem ser feitos de maneira remota, onde o professor compartilha a tela do celular e vai realizando passo a passo em uma aula ao vivo com os alunos, podendo também ser gravada e disponibilizada aos demais alunos que porventura não tenham acessado a aula no dia e horário em que a mesma ocorreu. Caracterizando assim a versatilidade do ensino híbrido e reforçando a ideia de que a educação precisa de atualizar para atender a nova demanda do século XXI.

A PANDEMIA

O estudo para implementação deste sistema híbrido de ensino iniciou-se antes da pandemia, logo a ideia inicial era aproximar tanto os docentes quanto os discentes da tecnologia nas aulas de geografia, sendo essa aproximação de forma gradual e natural, para que todos pudessem explorar todos os recursos de forma proveitosa tanto do ponto de vista tecnológico quanto do ponto de vista pedagógico onde os conteúdos propostos pela BNCC seriam atendidos.

Em março de 2020 a pandemia nos obrigou a utilizar ferramentas tecnológicas antes jamais utilizadas e de maneira continua para que o processo de ensino – aprendizagem continuasse, com isso a ideia de ensino híbrido ganhou força em toda rede educacional, mas a pandemia não escolhe classe social, e com isso muitos alunos ficaram longe dos estudos por falta recursos, inclusive alunos publico alvo de nosso estudo que estiveram nas atividades iniciais no início do na letivo não conseguiram acessar as aulas remotas com os professores da unidade escolar, conseguiam assistir apenas as aulas da televisão no canal 2.2 da TV aberta.

Pois bem, de forma poderíamos então prosseguir com o estudo em um cenário totalmente inesperado? No mês de setembro de 2020 o Governo do Estado de São Paulo, autorizou que as escolas pudessem receber alunos caracterizados como de extrema vulnerabilidade social para que tivessem acesso as aulas online disponibilizadas pelos professores da unidade escolar e as aulas que eram transmitidas na televisão e no aplicativo através do repositório e assim realizar as atividades mesmo que de maneira remota utilizando o apoio e os recursos disponíveis na unidade escolar. Foi nesse período que a busca ativa de todos os alunos que não estavam acessando as aulas começou e o nosso modelo de sala de aula hibrida em rodas de conversa, passou para o online, mesmo que os alunos não abrissem as câmeras, o compartilhamento da tela para que pudéssemos observar os mapas do ponto de vista dos educandos era obrigatório. Então o nosso estudo de campo seguiu com 1/3 dos alunos que iniciaram o ano letivo, de maneira totalmente online e atividades coletivas

com todos os presentes nas aulas online através do compartilhamento de tela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto é aplicável em qualquer escola, sendo ela pública ou não, mesmo a escola pública sendo enfatizada no mesmo, as ferramentas utilizadas são gratuitas e de uso livre. Quando falamos no ensino de geografia, logo nos é acometido mapas, porém no século XXI a dinâmica laboral dos mapas está completamente diferente do século passado, sendo agora os mapas muitos mais dinâmicos e cheios de informações.

De forma a não desprezar o conhecimento “antigo” a proposta do ensino híbrido é perfeita, pois ela une o tradicional e o tecnológico em uma mesma aula, com o mesmo objetivo abordando os mesmos pontos de forma dinâmica e conceitual. É importante enfatizar que o uso de novas tecnologias em sala de aula está atrelado ao novo método de aprendizagem, com o qual fomos obrigados a se adaptarmos devido a pandemia, logo a integração da BNCC nos Currículos escolares em livros didáticos, deve através do ensino híbrido ser explorada também de forma tecnológica em recursos acessíveis a todos os alunos independentemente da sua condição social.

A valorização da interação no ensino é algo a ser destacado no projeto, sendo ela imprescindível na dinâmica do ensino na atualidade. Vale destacar que os poucos recursos da escola pública podem ser sanados a partir da colaboração do aluno através do uso consciente do celular, transformando o em uma ferramenta pedagógica de altíssimo nível e ressignificando o aparelho na rotina escolar e no futuro do aluno ao descobrir novas ferramentas no dispositivo.

Sendo assim o eixo norteador deste projeto geográfico é a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo entre os docentes e discentes na unidade escolar, por fim utilizar as ferramentas GSUITE é uma grande estratégia para o ensino atual sendo ele presencial ou não.

É importante ressaltar que durante o período de pandemia todos os alunos de escolas públicas do Estado de São Paulo, e também do município de São Paulo tem acesso aos aplicativos educacionais da Google, por meio de e-mail institucional disponibilizados pelas secretarias Estadual e Municipal de educação, facilitando assim a implementação do projeto proposto inclusive em um futuro próximo, visto que os resultados práticos são evidentes. Por fim a ideia de ensino híbrido que foi proposta neste projeto de pesquisa antes do início da pandemia, foi se intensificando ao longo da pandemia justificando todas as propostas pedagógicas em questão levando a entender que inclusive na alfabetização geográfica os docentes devem utilizar de outros recursos além dos mapas para dinamizar e exemplificar as transformações em suas aulas.

REFERÊNCIAS

GOOGLE EARTH. **Google: O Globo Terrestre mais detalhado do mundo**. Página inicial. Disponível em < <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>>. Acesso em 12 de abril. de 2021

GEOGRAFIA VISUAL. **Geografia visual: tecnologia que interessa**. Página inicial. Disponível em: <<https://geografiavisual.com.br/materiais>>. Acesso em: 12 de abril. de 2021

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. INTERCOM, Campo Grande, 2001. Disponível em: <https://tidia4.ufabc.edu.br/access/content/group/1be2c884-6ff4-4ea7-9496-5a1382911cae/Aula%206/aula02b_complementar_Interatividade_np8silva3.pdf>. Acesso em 10 de abril. de 2021

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

JÉSSICA LANA FONSECA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Prof.^a Maria do Carmo Godoy Ramos, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão teórica sobre a ludicidade como ferramenta pedagógica para auxiliar no desenvolvimento da competência leitora. Delimitou-se a problemática da leitura no contexto escolar, pois na sociedade contemporânea, muitos educadores têm se preocupado em melhorar suas práticas de incentivo à leitura em sala de aula, buscando competências para estimular os alunos a adquirir o prazer pela mesma. Nesse sentido, o lúdico é essencial no desenvolvimento da habilidade leitora. Entretanto, as atividades lúdicas devem ser colocadas em prática com o objetivo de aprimorar o conhecimento do aluno. Para tal, buscou-se refletir acerca da resistência de alguns professores em trabalhar com a ludicidade em sala de aula. Pois, o brincar é uma atividade presente na vida do ser humano desde a infância independente de classe social ou econômica. Nessa perspectiva, nota-se a importância de uma educação que visa, não somente a mera decodificação e codificação de signos linguísticos, mas uma educação centrada nas diferenças entre os alunos, respeitando suas peculiaridades e seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade; Leitura; Prática Pedagógica; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As práticas de leituras escolares são essenciais para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Como essa competência é fundamental para o exercício da cidadania, muitos educadores buscam maneiras de tornar o aprendizado da leitura eficaz e estimulante. Porém, não é uma tarefa fácil, mesmo porque, os alunos demonstram desinteresse nas atividades de leitura propostas pelo professor.

A leitura é uma das principais fontes de conhecimento e aprendizagem para o desenvolvimento do indivíduo, sendo a escola e o educador os principais mediadores entre o conhecimento e formação de leitores críticos e participativos em uma sociedade letrada, pois:

O ato de ler não se circunscreve a iniciados ou eruditos. Não está efeito apenas a estudiosos ou pesquisadores, professores de Letras, Pedagogia, História ou outras disciplinas das Ciências Humanas. É dever (e direito) de todos, especialmente do Estado, e diz respeito a todos os cidadãos, seja qual for a formação, étnica, padrão de vida social ou econômica. Tanto o conhecimento científico e tecnológico, quanto à criatividade artística, a dimensão estética dos indivíduos, tudo passa pelo ato de ler como prática social humanista, política e comunitária. (ARAÚJO, 2006, p. 21)

Como traz o autor, a leitura não deve ser uma atividade somente dos profissionais da educação, mas como direito e dever de todos, especialmente do Estado propiciar o acesso a livros, escola e biblioteca possibilitando um patamar de conhecimento científico, tecnológico, artístico e cognitivo.

Por isso que, na sociedade contemporânea, muitos educadores preocupados em melhorar as práticas de incentivo à leitura em sala de aula, buscam incluir na sua proposta pedagógica objetiva e ações que contribuam para incentivar nos educando o interesse pela leitura, que valorizem suas capacidades de lerem por si mesmos e assim, contribuir para que os educandos utilizem a leitura para resolver os desafios que a vida e a escola irão oferecer-lhes. Ler é uma prática essencial para aprender.

Nada substitui a leitura, mesmo numa época de proliferação dos recursos audiovisuais e da informática. A leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, da perseverança, da dedicação em aprender. O hábito de ler é decorrente do exercício e nem sempre constitui um ato prazeroso, porém, sempre necessário. Por este motivo, deve-se recorrer a estímulos para introduzir o hábito de leitura em nossos alunos. Rangel (1990).

Uma das grandes preocupações dos professores é o desinteresse dos alunos na aprendizagem da leitura, por isso, os mesmos poderão buscar no lúdico uma alternativa metodológica como forma de incentivo à leitura. Ensinar a ler não é uma tarefa fácil, requer muito cuidado e dedicação por ser um processo que tem por objetivo orientar os alunos no emprego de estratégias de leituras na busca da construção e re (construção) dos significados de um texto.

São muitas as informações contidas no texto, por isso, a habilidade de interpretação requer do leitor reconstruí-lo, baseando-se em seu conhecimento de mundo que o acompanha em sua trajetória de vida. O desenvolvimento da leitura pode ser facilitado pelo educador por meio de atividades lúdicas como apoio de aquisição da linguagem. Jogar e brincar são atividades que bem orientadas, contribuem no desenvolvimento da competência leitora e psicomotora.

Em suma, as escolas podem aproveitar das atividades lúdicas tais como: a dramatização, recreação, desenho, música, contação de histórias, versos e conversas para promover a leitura. Todavia, a atividade lúdica exige uma abordagem ativa, reflexiva e criativa. Perante as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao ensino da leitura, percebe-se que alguns têm procurado formas de aprimorar suas práticas pedagógicas por meio de metodologias diferenciadas que levem os alunos ao despertar o gosto pelas aulas.

Com isso, nota-se a importância de uma educação que visa não somente a mera decodificação e codificação de signos linguísticos, mas uma educação centrada nas diferenças entre os educandos, respeitando suas inteligências e seu processo de aprendizagem.

O QUE É LEITURA?

Ler é atribuir sentido a algo escrito, dar sentido ao que e a quem o cercam são os primeiros passos para aprender a ler. A leitura trata-se de um aprendizado natural, porém complexo e exigente que envolve conhecimentos fonéticos, culturais, e ideológico.

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sociocultural futura.

E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura é acionada de forma crítica e reflexiva (...) levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (SILVA, 1988, p. 20).

A citação acima nos remete que, quando a leitura é proposta de forma reflexiva ela nos propõe construir, reconstruir e desconstruir conceitos relevantes à formação do ser humano. Portanto, a atividade com leitura deve ser um fator essencial à formação do indivíduo, essa atividade não quer

dizer que esta deve ser feita somente através do texto, mas, de outras formas de compreensão leitora como: leitura do mundo, de imagens ou apenas um olhar.

A palavra leitura não significa apenas decifrar signos, letras, sinais convencionados, que nos remetem a linguagem oral, se pensarmos assim, o que seria da leitura visual? Podemos usar também a palavra leitura em outro sentido, significando leitura visual, essa é outra forma de ler o mundo não decifrando letras, mas decifrando imagens.

Muitas vezes descobrimos, gravadas em nossa memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção. E sentimos que elas, com o passar do tempo, se tornaram referências de um período especial de nossas vidas, cheio de sonhos e aspirações. (MARTINS, 2004, p.50)

Em nosso cotidiano acordamos e dormimos lendo os objetos, as pessoas, as imagens, outdoors, TVs, lemos a todo o momento. Com o olhar captamos uma quantidade de informações sem necessitar da boca ou legendas para decifrarmos a mensagem.

Para muitos, o ato de ler é associado apenas à palavra escrita, mas a todo o momento estamos fazendo a leitura do mundo que nos cerca, pois antes de ler a palavra já temos experiência de leitura as quais aprendemos a relacionar com a palavra.

Ler é uma experiência que faz o indivíduo ter consciência da língua escrita, através dela o homem registra seu conhecimento, se apropriando de novas culturas, com a leitura aprendemos a decodificar a palavra, depois atribuímos significado a ela. A leitura é algo que abre caminhos para todos os indivíduos, pois ser leitor é uma condição que não tem prazo para acabar, por estarmos sempre na condição de aprendiz.

TIPOS DE LEITURA

A leitura é muito mais do que decifrar signos linguísticos, com o passar do tempo ela evoluiu junto com o homem a partir do momento em que foram criadas formas de registrar conteúdos por escrito e decifrá-los, surgindo então diferentes formas de ler.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1986, p. 59).

Há alguns anos, imaginava-se que a leitura era para ser feita silenciosamente e solitariamente, assim o indivíduo iria pensar melhor sobre determinado assunto contido no texto e interpretar os signos linguísticos. Acreditava-se que os livros foram feitos para tornar o leitor uma pessoa melhor com as experiências e ideias registradas por escrito.

Ler por prazer, ler por interesse, objetivando adquirir conhecimentos e gosto pela mesma, cada leitura é diferente, cabe ao leitor descobrir qual sua preferência e os educadores e a família auxiliar nesse processo de descobertas pela leitura, pois, para o aluno ter o interesse pela leitura deve-se saber qual tipo de leitura apropriada a sua faixa etária.

Ao chegar à fase de maturidade, o leitor tem outros gostos pela leitura, o seu interesse é por livros de aventura, romance, esportes, biografias, atualidades e materiais que se faz presente em seu cotidiano como: jornais e revistas.

A motivação pela leitura parte do próprio leitor, desde que lhe mostre o quão à leitura é essencial em sua vida e o quanto ela está presente no seu meio, pois a leitura não está somente na escola, na biblioteca, está nas ruas em nossas casas. O que temos de fazer é compreender os sinais, as formas e até mesmo o cheiro que faz o cérebro captar a mensagem.

As bibliotecas escolares e municipais devem-se levar em conta a diversidade dos tipos de leitor entre os jovens e as crianças, disponibilizando um vasto acervo de material de leitura para o leitor poder escolher o que gosta de ler.

Na concepção de Martins (1994), há três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional, esses níveis ocorrem quando o leitor se aproxima do objeto lido e conforme sua necessidade e interesse pela leitura.

Os níveis de leitura estão distribuídos do seguinte modo: leitura sensorial representa momentos iniciais da relação da criança com o mundo, leitura emocional enfatiza as emoções do leitor, misturando-se às do autor, leitura racional enfoca o intelectualismo e tende a serem unívocos, todos esses níveis contribui com a formação do leitor, tornando o momento da leitura mais prazeroso.

Para ter uma leitura proveitosa o leitor tem que ter um objetivo determinado para o que está buscando na leitura, se é por lazer ou não, a fim de compreender o que está implícito no texto, devendo haver interesse por sua parte para conseguir algo proveitoso na leitura. Uma leitura de qualidade oportuniza ao indivíduo um melhor desenvolvimento, pois através da mesma, é possível formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Para motivar a leitura e os tipos de leitores, Bamberger (2006) explica que existem quatro tipos primários de leitura que se relacionam com as motivações para ler, são elas: leitura informativa, escapista, literária e cognitiva e a leitura de mundo como diz Freire.

A leitura informativa ocorre quando o indivíduo sente necessidades de orientação na vida e no mundo, sua finalidade é de informar o leitor sobre determinados assuntos de interesse geral e global como notícias de jornais. Já a leitura escapista, que é diferente da leitura informativa, é para crianças e adultos que desejam escapar da realidade criando um mundo mágico de fantasias e desejos.

Tem também a leitura literária, a qual o leitor busca algo além da realidade procurando o significado eterno descobrir seu eu, sua identidade, mas é preciso ter cuidado ao trabalhar a literatura em sala de aula, pois, dependendo do modo como essa leitura for apresentada para o aluno este pode sair da escola detestando a literatura.

Os textos literários são excelentes mediadores na leitura, pois os mesmos podem ser trabalhados de forma prazerosa e dinâmica, além de ampliar o conhecimento do mundo por meio das obras que abrem a mente para pensar e questionar sobre as coisas do mundo.

A leitura cognitiva parte do desejo de compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo, já que a leitura é um processo de informação, uma atividade mental e intelectual, nesse caso a leitura passa a ser um ato mecânico. E a leitura não deve ser entendida apenas desta forma, como um ato mecânico, mas como algo prazeroso, uma forma de investigação, reflexão, rupturas e construção de ideias. Outra concepção de leitura é a de Freire usada pela maioria dos leitores.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p. 11).

Freire (2008) mostra que antes mesmo do contato com o livro, o indivíduo já tem um contato com a leitura do mundo, com sua experiência de vida, pois cada pessoa possui uma forma de interpretar e ver as coisas que o rodeia, por isso a leitura do mundo é sempre fundamental para a importância do ato de ler, de escrever e transformar através de uma prática consciente.

Quando lemos utilizamos nossas crenças e nossas teorias para compreender o que foi lido, enfim, aprendemos a pensar criticamente sobre a realidade do mundo, fazemos nossas escolhas sem alienação. Para tanto, a leitura propõe ao indivíduo um processo de libertação, mas para que isso aconteça é necessário que a leitura não seja um ato mecânico.

Contudo, independente do tipo de leitura que cada leitor pretende fazer, não se deve esquecer

que, com leitura o homem enxerga o mundo de outro modo, com clareza, compreende sua realidade e a dos outros. A ideia de que a leitura era somente para intelectuais foi ficando para trás, pois a leitura faz-se presente em nosso meio, seja por meio escrito, imagens ou símbolos, visuais ou eletrônicos.

O PRAZER DE LER

A leitura é uma necessidade básica do ser humano quando praticada de forma espontânea, quando o leitor pode escolher a obra que deseja ler ela torna-se mais prazerosa, pois o mesmo sente-se contemplado. No entanto, quando a leitura é imposta ao leitor de forma obrigatória não causa o mesmo efeito.

[...] Obrigar uma criança ou um adolescente a ler um livro de que não gosta só tem um resultado: desenvolver o ódio pela leitura. É o que acontece com os jovens que, preparando-se para o vestibular, são obrigados a ler os “resumos”. A receita certa para destruir o prazer da leitura é colocar um teste ao seu final para avaliar o aprendizado. Ou pedir que se faça um fichamento do livro lido. (ALVES, 2004, p.58)

Conforme o autor, a leitura deve ser proposta ao aluno como um entretenimento, sem ser cobrado pelo professor, para que não haja uma aversão por parte do aluno, pois a mesma lhe oferece autonomia e acesso à cultura, ampliando sua perspectiva de vida e incentivando a refletir a realidade.

Na maioria das salas de aula, a prática de leitura é muito cansativa, pois são dados textos que não condizem com a realidade dos alunos, textos difíceis de interpretar. Por isso, os educandos devem ser motivados pelo professor a ler textos interessantes, ler nas entrelinhas, nas figuras, no título em tudo que pode despertar sua curiosidade.

Ler por prazer torna a leitura mais gostosa e envolvente, quando se ler com atenção e dedicação, a leitura torna-se inesquecível e seus pequenos detalhes serão claramente explicitados.

Para tornar o momento da leitura mais dinâmico o professor poderá utilizar de recursos lúdicos como brincadeiras educativas, ditados coletivos, jogos, etc. Despertando-se o interesse pela mesma. Uma leitura de qualidade oportuniza ao indivíduo um melhor desenvolvimento, pois através da mesma, é possível que se forme cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Os livros de gravuras e versos infantis são essenciais para o crescimento da criança, pois estimula a imaginação e, como ela está na fase de descoberta, os objetos contidos no livro auxiliam a criança a fazer uma associação com o que ela já conhece.

Os livros de gravuras ajudam quando apresentam objetos simples, sozinhos, retirados do meio em que a criança vive. O passo seguinte consiste em agrupar objetos que costumam estar juntos e mostrar a criança relacionando-se com várias coisas do meio. (BAMBERGER, 2006, p.33-34)

Portanto, essa etapa é importante para iniciar o ato de ler, é nela que o educador tem o papel fundamental de orientador, trabalhando a leitura com a criança de forma criativa, mostrando-lhes as imagens do livro, pois a leitura imagética ajuda-a desenvolver a criatividade e identificar os objetos ali existentes, motivando a criança a querer ler.

Para tornar a leitura um ato de prazer pelo leitor é necessário um investimento nos mediadores da leitura, como os professores e os bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura tornando-a uma prática social mais difundida e aproveitável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as discussões e reflexões no modo de incentivar a leitura. Concluímos que o

professor através de ações interdisciplinares e atividades desafiadoras, envolvendo a ludicidade, poderão contribuir muito para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Ao descrever este artigo, procuramos fazer reflexões a respeito da ludicidade, como ferramenta indispensável para desenvolver a competência leitora, com isso acreditamos ter contribuído para a prática docente no desenvolvimento da leitura, nesse sentido há uma relevância em trabalhar este tema viabilizando o lúdico na escola como um instrumento atrativo no ensino e aprendizagem, tornando-se assim os momentos de leitura mais dinâmicos e prazerosos.

O que propomos é transformar o brincar em trabalho pedagógico, reconhecendo o verdadeiro significado da aprendizagem como desejo e prazer, já que na sociedade em que vivemos com interesses e ideologias da classe dominante, as atividades lúdicas estão sendo esquecidas e ameaçadas.

Contudo, pode-se afirmar através dos referenciais teóricos, que a ludicidade contribui no desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor do indivíduo e que o lúdico pode ser uma ferramenta de suma importância para o educador no auxílio da prática leitora, pois o lúdico também nos ensinar a ver a vida e a constante peleja que nela travamos.

Podemos concluir que é de suma importância aos profissionais da educação fazerem uma análise reflexiva sobre sua prática pedagógica. Os currículos também devem ser repensados e avaliados, oferecendo aos professores nova visão de educação. Contudo, conhecer as necessidades e falta de estímulos dos alunos durante a leitura, faz-se necessário também um trabalho de conscientização através de debates e reuniões com os pais, gestores, educadores coordenadores e discentes para que juntos possam construir uma escola solidária, cidadã e inclusiva com direitos e deveres para todos os responsáveis pela formação do indivíduo.

Concatena-se que, utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica é aproveitar uma motivação própria dos alunos, tornando a aprendizagem mais atraente e socializadora, pois há uma necessidade de fazer parceria entre ludicidade e leitura, para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e sócio afetivo do aluno, alcançando bons resultados no processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**/Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ARAUJO, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: Zilberman, R. (org) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

_____. Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: 6. ed. Ática, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: ed. brasileira, Martins Fontes Ltda, 1988.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: COMO O USO DAS TECNOLOGIAS PODE CONTRIBUIR PARA O AVANÇO DAS APRENDIZAGENS

KARLA NUNES KALBAITAZ DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela FAM - Faculdade das Américas (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade HSM – Escola Superior de Administração (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Alexandre Vannucchi Leme.



RESUMO

Este artigo pretende discutir a temática voltada para os desafios enfrentados no Ciclo de Alfabetização e entender as dificuldades dos principais atores deste processo. Inicialmente precisaremos entender como ocorre o processo de alfabetização e guiados pelas orientações de Emília Ferreiro aplicar a teoria da psicogênese da língua escrita, como meio de conhecer os caminhos percorridos pelos alunos no processo de alfabetização. Sabe-se que os professores alfabetizadores enfrentam inúmeras adversidades, uns dos desafios que mais afligem os professores são as dificuldades de aprendizagens. Para isso, o professor precisa conhecer muito bem sua turma, para que assim possa criar estratégias de ensino com o objetivo de atingir no individual e no coletivo. Pensando nisso e aproveitando a era digital, na qual faz parte da contemporaneidade de nossos alunos, o artigo abordará o assunto sobre como as novas tecnologias podem auxiliar na alfabetização. A metodologia utilizada para a realização deste projeto foi uma abordagem bibliográfica, partindo de diferentes tipos de textos, artigos, livros e documentos oficiais. Aprenderemos neste artigo que o uso das tecnologias torna as aulas mais dinâmicas e atrativas e conseqüentemente pode contribuir para o processo de alfabetização e o letramento dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Leitura; Escrita; Tecnologia e Educação

INTRODUÇÃO

Iniciaremos a discussão partindo do ponto inicial que é a alfabetização e o letramento. Na sequência abordaremos alguns dos desafios enfrentados no ciclo de alfabetização e que por muitas vezes se tornam em aflições por parte daqueles que participam deste processo. E em seguida utilizaremos a tecnologia como ferramenta de estratégia para o avanço das aprendizagens no ciclo de alfabetização, que por si só já é uma fase complexa e com muitas informações.

Entenderemos como o uso da tecnologia pode ser benéfico para a evolução de nossos alunos e como poderemos utilizá-la de maneira coerente e inteligente.

A criança antes de iniciar o processo de alfabetização, ela entra em contato com o mundo letrado que a cerca, trazendo para a escola suas experiências vividas e a leitura de mundo que possui. As crianças participam de conversas, observam e estabelecem relações. Ela amplia sua visão de mundo o tempo todo, partindo de seus conhecimentos prévios.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Desde pequenas as crianças possuem contatos com textos de diversas formas, sejam eles:

rótulos de embalagens diversas, placas, letreiros, nomes de ruas, faixas, receitas, bulas, entre outros. O que elas não sabem ainda é o que aqueles símbolos representam e quais seus nomes. Mas já possuem uma relação de identificação com estes textos pelo que eles representam. Exemplo: a lata de achocolatado com o nome Nescau. O que vem em destaque é a marca do produto e a criança ainda não sabe o que significa “Nescau” e nem decodificar esta palavra, mas para ela já existe uma relação emocional entre o Nescau e o achocolatado, para ela “Nescau” representa achocolatado. Desta forma, a criança já passa a levantar hipóteses e procura compreender seus significados.

Estas vivências com diferentes situações de leitura e de escrita antes mesmo de se submeter ao processo de alfabetização, contribuem para o aperfeiçoamento do seu processo de letramento. Daí se dá a importância de trazer para sala de aula estes tipos de textos, pois os alunos já possuem uma relação de vivência com estes.

Neste aspecto, a alfabetização e o letramento andam juntos, sendo que a alfabetização visa a aquisição do sistema de escrita e o letramento a função social do ler e escrever, ou seja, para quê lemos. Por isso, é importante que o professor trabalhe com diferentes gêneros textuais e que os aproximem da realidade, para que assim possam aprender e diferenciar para que serve cada tipo de texto estudado e conseqüentemente as finalidades da escrita e da leitura, compreendendo assim para que lemos e escrevemos e qual a função social da leitura e da escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1997), p.21).

Com base neste texto, entende-se que todo ser possui letramento.

Já no documento BNCC (2018), diz que deverá ser intensificada a presença de textos, partindo dos secundários aos de maior complexidade, vejamos:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018, p. 89).

Sendo assim, entende-se que alfabetização e letramento são processos que trabalham habilidades distintas, porém desenvolvidas concomitantemente, ou seja, são indissociáveis e ocorrem de forma simultânea.

Mas, para que possamos acompanhar o desenvolvimento do aluno no processo de aquisição da escrita, é necessário que conheçamos por quais caminhos eles percorrem até se apropriarem do SEA (sistema de escrita alfabética) que é o resultado do processo de alfabetização.

Para entendermos melhor como funciona o processo de aquisição do sistema de escrita, estudaremos sobre Emília Ferreiro, pois foi esta quem revolucionou a alfabetização e escreveu sobre como a criança aprende.

Segundo a Revista Nova Escola (2015):

Nenhum nome teve mais influência sobre a Educação brasileira nos últimos 20 anos do que o da psicolinguista argentina Emília Ferreiro. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As obras de Emília - *Psicogênese da Língua Escrita* é a mais importante – não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. A história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emília Ferreiro, diz a educadora Telma Weisz, que foi aluna da psicolinguista. (<https://novaescola.org.br/conteudo/7246/emiliaferreiro>. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 1022, 10 de Agosto | 2015).

O termo construtivismo passou a ser conhecido e divulgado por conta de suas obras, mais especificamente com o livro: *Psicogênese da Língua escrita* (1984), a partir daí suas ideias passaram a ser difundidas e adotadas pelas políticas oficiais no Brasil. Atualmente, várias diretrizes oficiais do Ministério da Educação são derivadas do construtivismo.

De acordo a reportagem da Revista Nova Escola (2015):

Emília Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende. As pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. De maneira equivocada, muitos consideram o construtivismo um método. Tanto as descobertas de Piaget como as de Emília levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado.

Elas constroem o próprio conhecimento - daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola - e da alfabetização em particular - do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. Até então, os educadores só se preocupavam com a aprendizagem quando a criança parecia não aprender, diz Telma Weisz. Emília Ferreiro inverteu essa ótica com resultados surpreendentes. (<https://novaescola.org.br/conteudo/7246/emiliaferreiro>. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 1022, 10 de Agosto | 2015).

Uma das críticas de Emília Ferreiro é sobre o uso das cartilhas, para ela a escrita deve ser ligada a uma função social e que deve ser estimulada com textos que fazem parte da realidade da criança e que sejam atuais.

A construção do conhecimento da escrita e da leitura se dá de forma individual, observando os avanços de cada estágio passado pelas crianças. Lembrando que ao adentrar nas escolas, as crianças não vêm com um conhecimento “cru”, elas já possuem uma bagagem, como já dito anteriormente, e já fazem hipóteses de leitura e escrita daquilo que já tiveram contato. Na escola, a criança irá contextualizar estes conhecimentos prévios e progredirá com as intervenções realizadas na escola. O papel do professor a partir daí, é observar o progresso de seus alunos e conseqüentemente saberá qual a melhor forma de intervir, orientar e mediar os conhecimentos para que seus alunos avancem e atinjam o SEA (sistema de escrita alfabética). Já os alunos passarão a ser o centro de todo processo educativo, ele se torna autoral (autor de suas ações).

Os alunos passarão por quatro etapas na construção da escrita, sendo elas:

- Pré-silábica
- Silábica (esta ainda é subdivida em duas etapas: silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro)
- Silábica-Alfabética

- Alfabetica

Para entendermos melhor o que significa cada estágio, vejamos a definição que a Revista Nova Escola (2015) nos apresenta de acordo com os estudos sobre Emília Ferreiro:

- Pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- Silábica: interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;
- Silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e,
- Alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

(<https://novaescola.org.br/conteudo/7246/emiliaferreiro>). Publicado em NOVA ESCOLA Edição 1022, 10 de Agosto | 2015).

Vale ressaltar que anterior a fase pré-silábica, a criança já passou pelo desenho e pela garatuja (que são rabiscos realizados pela criança na tentativa de representar símbolos gráficos, e nestes elas representam suas ideias e intenções).

Conhecendo e se apropriando de todo este processo, o professor terá mais segurança e sucesso no processo de alfabetização de seus alunos.

Porém iremos ressaltar a problemática deste projeto, que são os desafios enfrentados no ciclo de alfabetização.

O conhecimento da psicogênese da língua escrita já é por si só um dos desafios, pois alguns professores atualmente ainda não possuem o conhecimento necessário ou não se sentem seguros ao fazer a avaliação das etapas do processo de aquisição de escrita, mas além deste iremos listar outros desafios que estão ligados à alfabetização e que não afligem apenas os professores alfabetizadores, mas todos os atores principais presentes nesta história (o aluno, família, professor e gestão escolar).

Outros desafios que permeiam o campo da alfabetização são a heterogeneidade das classes (alunos em várias etapas do sistema de escrita, principalmente as turmas de 3º ano do ensino fundamental I), as salas superlotadas (especificamente nas escolas públicas), a indisciplina por parte de alguns alunos, a falta e participação da família (em alguns casos específicos), falta de recursos (principalmente nas escolas públicas), a falta de formação específica do professor alfabetizador e a falta ou pouca oferta da formação continuada, e a falta de preparo dos professores para atender alunos com dificuldades de aprendizagens e de como lidar com a inclusão. Estes são alguns dos desafios enfrentados no período do ciclo de alfabetização, que acabam dificultando o trabalho do professor que já se encontra em um ciclo complexo e que exige muita dedicação para que os resultados sejam alcançados.

Com a diversidade encontrada nas salas de aula, o professor precisa criar estratégias para atingir seus alunos e tornar as aulas mais interessantes, além de se atentar as especificidades de cada aluno, buscando meios que os auxiliem individualmente e no coletivo. O professor precisa conhecer sua classe e principalmente cada aluno, atentar-se a diversidade social e cultural que existe em uma sala de aula e assim criar estratégias para atender as necessidades de cada um.

O papel da família na vida escolar do aluno é de extrema importância, mas infelizmente não encontramos esta disposição por parte de todas as famílias. Geralmente, aqueles alunos nos quais possuem uma participação efetiva de suas famílias em sua rotina escolar, possuem melhores resultados na escola. É preciso um processo de conscientização das famílias para a relevância de suas participações na vida escolar de seus filhos.

As salas superlotadas dificultam muito a eficácia do trabalho do professor, muitos professores são verdadeiros heróis ao conseguir ótimos resultados mesmo se deparando com as adversidades e por não desistirem de atingir cada aluno, mesmo que tenha que se dedicar muito além.

A indisciplina além de ser um fator que mais atrapalha tanto o professor em sala de aula como

os alunos mais interessados em aprender e que se sentem prejudicados por aqueles que atrapalham. Este é mais um caso de conscientização e trabalho com a família para que possamos alcançar os nossos objetivos, ou seja, que o professor não tenha que perder tempo em controlar a indisciplina por parte de alguns e que se tenha mais tempo para se dedicar aquele que anseiam aprender.

Muitos professores não possuem especialização em alfabetização e se sentem inseguros ao lidar com esta etapa. A falta ou a pouca oferta de cursos para a formação continuada se refletem no dia a dia do professor. Vale ressaltar que os professores também precisam de mais especializações na área da educação inclusiva, pois professores de escolas públicas enfrentam estes desafios diariamente, e na sua maioria não possuem formação específica, além de ter que lidar com a diversidade das dificuldades de aprendizagens.

Os desafios são muitos, por isso trataremos aqui de uma estratégia que visa auxiliar estes professores no processo de alfabetização de seus alunos, neste caso, utilizarão a tecnologia como ferramenta principal para impulsionar as aulas.

Santomauro (2013), diz em sua reportagem na Revista Nova Escola:

Lápis e papel. Houve uma época em que esses eram os utensílios disponíveis para escrever, tanto na escola como fora dela. Com o passar do tempo, as máquinas de datilografar, primeiro, e os computadores, depois, foram invadindo os mais diversos ambientes, mas não a sala de aula. Uma pena. Se equipamentos desse tipo fazem parte do dia a dia da maioria das pessoas, que os usam socialmente para redigir, não há porque ignorá-los em atividades de alfabetização. Felizmente, a tendência é que isso mude com a informatização das escolas. Há dez anos, 16% delas tinham computador para uso dos alunos e 12% contavam com acesso à internet - só na opção discada -, conforme dados do Ministério da Educação (MEC). Em 2012, eram 57% com micros para uso didático, 52% deles conectados à rede. O recurso deve chegar a todas as escolas nos próximos anos, razão para que você esteja preparado para usá-lo da melhor forma.

(<https://novaescola.org.br/conteudo/1980/alfabetizacao-etecnologia>. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 264, 01 de Agosto | 2013).

As escolas municipais da Prefeitura de São Paulo já contam com a informática educativa em suas escolas e possui um professor destinado ao laboratório de informática, o POIE – professor orientador de informática educativa. Porém isto não impede que o professor regente de classe também se utilize das tecnologias em suas aulas.

O professor pode usar a tecnologia para passar filmes e vídeos educacionais, power point para apresentação de seminários, orientar seus alunos a realizar pesquisas na internet, indicar jogos educativos e de alfabetização aos seus alunos, entre tantas outras estratégias.

Santomauro (2013) nos dá uma dica sobre o uso das tecnologias:

É preciso estar atento, porém, a um ponto: a presença da tecnologia não é garantia de aprendizagem. Não bastam laptops à disposição na sala, por exemplo, se eles só são usados para jogos - esses aplicativos certamente chamam a atenção da meninada, mas poucos proporcionam desafios e reflexões sobre a leitura e a escrita. Mesmo quem não sabe ler e escrever, acredite, pode enfrentar o computador em atividades com foco na alfabetização. Afinal, muitas crianças aprendem as letras em um teclado e todas podem usá-lo para grafar palavras da maneira que sabem, mesmo que não seja convencionalmente. (<https://novaescola.org.br/conteudo/1980/alfabetizacao-etecnologia>. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 264, 01 de Agosto | 2013).

E com o surgimento da Pandemia de Corona vírus (Covid-19), os professores e alunos se viram diante de um cenário na qual não era possível o contato presencial, tínhamos que fazer o distanciamento social para preservar vidas.

Desta forma, a solução encontrada pelos governantes, professores e todos que atuam na área da Educação, foi implantar o ensino remoto por meio de plataformas digitais no ano de 2020,

se estendendo para 2021.

A discussão sobre tecnologia e educação nunca esteve tão presente e necessária, com a finalidade de que os alunos não fossem prejudicados em seus aprendizados.

Todos tiveram que se reinventar, aprenderam a mexer em plataformas digitais, gravar vídeo aulas, preparar conteúdos à distância com finalidade nas aprendizagens, entre tantas outras estratégias que precisaram ser criadas urgentemente.

E com o avanço das tecnologias, inclusive na educação, veremos como estas podem contribuir no processo de alfabetização, e como o professor pode incluir o uso das tecnologias em seus planos de aula.

De acordo com Garofalo, Débora (2018) em sua publicação na Revista Nova Escola, o uso das tecnologias já faz parte do nosso dia a dia, como por exemplo: os inúmeros aplicativos já existentes (Bancos, lojas, cartões, etc.), as redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp). E por ser uma prática rotineira, já se possui certa facilidade nestes acessos, assim, os professores poderiam utilizar-se destas facilidades e explorar o uso das tecnologias no planejamento de suas aulas, explorando assim os conhecimentos prévios e ampliando-o para a sala de aula.

Sabemos que não é tão simples assim incluir a tecnologia no plano de aula, é necessário enfrentar alguns obstáculos, principalmente nas escolas públicas, como a falta de infraestrutura, organização da unidade escolar, acesso à rede de internet e a própria formação docente, uma vez que alguns professores ainda possuem muitas dificuldades no que diz respeito à tecnologia, justamente por não terem tido acesso desde cedo. Muitos só passaram a conhecer o uso dos computadores na fase adulta, diferente das crianças atuais que já nascem na era digital e seu acesso é precoce, fazendo com que se habituem com facilidade às novas tecnologias.

Com base nas informações sobre o uso de tecnologia na educação, segundo Santomauro (2013) e Garofalo (2018), aproveitaremos a era digital para alavancar os resultados tanto a distância, como em sala de aula, e despertar o interesse em nossos alunos, pois é uma realidade na qual faz parte de sua contemporaneidade.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A INSERÇÃO NO MUNDO DIGITAL

É preciso entender os desafios enfrentados pelos atores principais no processo de alfabetização: alunos e sua família, professores e equipe gestora da unidade escolar.

Uma vez que conhecemos e entendemos estes desafios, procuraremos soluções para que possamos superá-los, a fim de orientar e guiar o profissional da ponta, o professor alfabetizador.

Sabe-se que o dia a dia de um professor alfabetizador não é nada fácil, ainda mais que suas salas não são homogêneas, muito pelo contrário, são bem heterogêneas, encontrando em uma mesma sala de aula alunos em diversos estágios de aprendizagens. Ao se deparar com esta situação o professor alfabetizador precisa de estratégias de ensino para que consiga trabalhar com seus alunos e assim alcançar seu objetivo maior que é a alfabetização dos mesmos.

É fato que antes de iniciar a vida escolar, as crianças já têm contato com rótulos, placas, panfletos, receitas, entre outros materiais, o que a maioria ainda não sabe é, para quê e como utilizar estes instrumentos, e é na escola que muitos vão entender a utilização destes, uma vez que são muito utilizados no processo de alfabetização, aliando alfabetização ao letramento.

No cenário atual muitas crianças, principalmente as carentes, não têm acesso a livros em suas residências, sendo assim, o contato com a leitura antes da pré-escola se torna escasso, o que

dificulta o processo de aquisição da língua escrita e da leitura ao adentrar nas escolas.

Sabemos que as crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas não possuem o mesmo acesso ao mundo letrado como aquelas em que nascem em ambiente onde há a presença de leitura e escrita por meio de seus pais e familiares, além disso, são estimulados no processo de alfabetização e letramento. Desta forma, aqueles que possuem pouco acesso ao mundo letrado consequentemente apresentarão dificuldades de aprendizagens, quanto ao grupo que está inserido neste mundo, estes terão mais facilidades no processo de alfabetização.

De contra partida temos o avanço das tecnologias, e a família tem cada vez menos tempo de ler para si e para suas crianças, quanto mais uma leitura de qualidade para ambos.

Com a avalanche de informações que são recebidas e fornecidas por meios eletrônicos, como redes sociais, e-mails, livros e revistas digitais, entre outros, muitas vezes as pessoas não sabem lidar com tanta informação e fazer bom proveito daquilo que lhe interessa.

Sobre o avanço da comunicação, Maria Dinorah (1995) diz:

Muitos outros meios de comunicação foram surgindo através dos tempos -; o teatro, o rádio, o vídeo, a tevê – esses dois últimos com o poder de projetar a seus receptores o passado, e até o futuro, ao vivo e a cores.

No entanto, se nos detivermos com mais profundidade nesses processos mágicos, vamos concluir que a palavra escrita é seu maior apoio e – sem ela - tal magia não seria possível.

Com a evolução da escrita e do conhecimento, os “processos culturais” vinculados a essa palavra escrita foram de tal monta fator de crescimento interior do homem, que hoje podemos afirmar: “Um país sem cultura é como um corpo sem anticorpos: pronto para todas as mazelas”...

...Na verdade, a tecnologia veio para servir o homem.

Mas se esse homem não tiver acesso à cultura e ao conhecimento, que tem suas bases na palavra escrita, essa mesma tecnologia poderá escravizá-lo e empobrecê-lo cada vez mais. (Dinorah, 1995, p. 16 - 17 - 18).

Com isso, entendemos que precisamos aprender a lidar com as novas tecnologias e saber tirar proveito daquilo que nos é essencial e consequentemente ensinarmos aos nossos filhos como podemos utilizar as novas tecnologias inteligentemente, de forma que nos favoreça em nossas aprendizagens.

Já na escola podemos aliar a contemporaneidade de nossas crianças na era digital com as atividades escolares, tornando as aulas mais atrativas e lúdicas.

O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIZEM SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS?

Vejamos o que a BNCC (2018), diz sobre o uso das tecnologias:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes

dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC (2018), p. 61).

O documento da Prefeitura de São Paulo, Currículo da Cidade: Tecnologias para Aprendizagem (2019), diz em sua introdução e concepções do componente curricular:

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais. Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho deste componente curricular, entre outros, são: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo, identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de sua identidade pessoal e social. (São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular Tecnologias para Aprendizagem, p. 63).

De acordo com o Currículo da Cidade: Tecnologias para Aprendizagem (2019), sobre Direitos de Aprendizagem de Tecnologias para Aprendizagem:

A Constituição Federal, em seu artigo 6º, estabelece os Direitos Sociais, entre eles o direito à Educação.

Amparados no referido aparato legal, nos documentos Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012) e nos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (SÃO PAULO, 2016), foram produzidos os Direitos de Aprendizagem para os Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, no que se refere ao trabalho com Tecnologias:

1. Apreender tecnologias com equidade, utilizando diferentes linguagens/mídias.
2. Explorar e experimentar diferentes tecnologias.
3. Conhecer e apropriar-se das tecnologias para refletir e buscar soluções para desafios, com liberdade de escolha, tendo respeitadas as suas estratégias pessoais de aprendizado.
4. Utilizar as tecnologias como linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, criar para interagir socialmente e tomar decisões éticas no cotidiano.
5. Exercitar o diálogo, argumentar, analisar posições divergentes e respeitar decisões comuns, procurando ler o mundo e suas transformações. (São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular Tecnologias para Aprendizagem, p.68).

O que entendemos com estas publicações, é que o uso de tecnologias na educação já é uma discussão ativa e que já se entende a sua importância.

O problema maior que se enfrenta na atualidade, é o acesso às tecnologias que foi explícito com a pandemia.

Sabemos que os professores precisam se atualizar e planejar suas aulas utilizando-se destes recursos.

Porém é fato que com a pandemia, eles tiveram que se reinventar e se adequar as novas tecnologias.

Tiveram que fazer o planejamento de suas aulas utilizando as ferramentas tecnológicas e pensando em como atingir seus alunos em seus processos de aprendizagens. Principalmente os professores do Ciclo de Alfabetização que passaram a gravar vídeo aulas explicando os conteúdos, realizaram vídeo conferências com aulas online para torná-las mais interativas, a utilização de plataformas digitais como o Google Classroom, Meet, Teams, entre outros.

É fato que o uso de tecnologias veio para ficar e mesmo depois que passarmos por este cenário de pandemia, ela estará ainda mais ativa no processo de ensino aprendizagem como ferramenta potencializadora.

ESTRATÉGIAS DE USO DAS TECNOLOGIAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Como já discutimos anteriormente, é fundamental a inclusão das TIC's (tecnologias de informação e comunicação) na educação, pois estas já fazem parte do cotidiano dos alunos, como por exemplo: o uso do celular, as redes sociais, televisão, rádio, entre tantas outras tecnologias presentes em nosso dia a dia que já se naturalizaram e por isso muitas vezes não nos damos conta deste imenso universo tecnológico.

Com o intuito de aproximar o aluno da sua realidade, a inclusão das tecnologias se faz presente e necessária na contemporaneidade.

Exemplo disso é o que estamos vivenciando desde o ano de 2020 com a pandemia de Covid-19, onde as pessoas para estarem perto umas das outras e ainda assim manterem o distanciamento utiliza-se das ferramentas tecnológicas e das redes sociais. Fazem vídeo chamada para matar a saudade e se comunicarem.

Na educação não foi diferente, foi necessário urgentemente a inserção de plataformas digitais para atender a demanda. Atingindo os alunos por meio das tecnologias e ainda assim dar continuidade no processo de ensino aprendizagem.

Isso não significa que os alunos deixaram de escrever, muito pelo contrário. Eles tiveram a oportunidade de realizar atividades diversas sugeridas pelos seus professores. Assistiram a vídeo aulas gravadas pelos professores, se comunicaram em tempo real pelas plataformas digitais, assistiram vídeos explicativos, filmes, ouviram músicas, entre tantas outras indicações feitas pelos seus professores.

Os alunos ainda puderam gravar vídeos e áudios, realizar as atividades em seus cadernos e livros e depois enviarem fotos por meio das plataformas e ainda assim tiveram um retorno com um feedback de seus professores.

Abaixo vejamos algumas indicações de sites educativos para inserir em seus planos de aula, potencializando assim o processo de ensino aprendizagens dos estudantes:

<http://m.hvirtua.com/vogais-e-figuras-2>

<https://www.jogosdaescola.com.br/complete-o-alfabeto/>

<https://www.jogosdaescola.com.br/que-letra-vem-depois/>

<https://www.jogosdaescola.com.br/aprendendo-o-alfabeto/>

<https://www.jogosdaescola.com.br/aprendendo-o-alfabeto/>

<https://www.cokitos.pt/formar-palavras-com-silabas/play/>

<https://www.cokitos.pt/letras-para-unir-com-pontos/play/>

<http://www.noas.com.br/educacao-infantil/lingua-portuguesa/formando-palavras/>

<http://www.noas.com.br/ensino-fundamental-1/lingua-portuguesa/identificando-palavras/>

<http://www.noas.com.br/ensino-fundamental-1/lingua-portuguesa/cruzadinhas/>

<https://www.jogosdaescola.com.br/criando-historias/>

Nestas sugestões encontramos atividades:

- Alfabeto e ordem alfabética;
- Vogais;
- Completar frases;
- Criar histórias;
- Construção de palavras;
- Completar com as sílabas faltantes;
- Completar com as vogais faltantes;
- Formar palavras;
- Leitura;
- Cruzadinha.

Atividades estas que podem ser bastante exploradas pelos professores em atividades no caderno e no livro. E em momentos lúdicos utilizando-se destes jogos para potencializar as aprendizagens.

A professora Débora Garofalo em sua publicação na Revista Nova Escola, 2017, no link: <https://novaescola.org.br/conteudo/7075/7-ferramentas-digitais-que-ajudam-na-alfabetizacao>, faz algumas indicações de ferramentas digitais que podem ser utilizadas tanto na escola, como em casa. Vejamos algumas: Ludo primeiros passos, Escola games, Livros Digitais, entre outras ferramentas. Estas ferramentas auxiliam no processo de alfabetização e torna este processo lúdico e atrativo para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática apresentada sobre os desafios enfrentados no Ciclo de Alfabetização, podemos elencar alguns destes desafios, como: a compreensão da psicogênese da língua escrita, que segundo Emília Ferreiro (1981) é subdividida nas seguintes hipóteses: pré-silábica, silábica (com e sem valor sonoro), silábica alfabética e alfabética, e o professor precisar compreender este processo e saber analisar adequadamente para que assim possa fazer as inferências adequadas a cada estudante. A heterogeneidade nas classes de alfabetização, encontrando alunos em diversos níveis de aprendizagens, principalmente no 3º ano do Ensino Fundamental, pois é o fechamento

deste ciclo. O acompanhamento e participação efetiva da família neste processo. Entre tantos outros desafios.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Sendo assim a ludicidade tem papel importante no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao brincar e se relacionar com o outro e com o meio, os estudantes estarão aprendendo, revendo, compartilhando e adquirindo novos aprendizados.

De acordo com os documentos oficiais, as aulas devem ser planejadas aproximando-se da realidade dos estudantes e de acordo com o território na qual estão inseridos.

Sendo assim, para aproximar as aulas da realidade dos estudantes, se faz necessário o uso das tecnologias, pois está muito presente em nosso dia a dia.

Além disso, o uso das tecnologias motivam os estudantes na realização das atividades e potencializará as aprendizagens de forma lúdica.

Vimos que com a pandemia da Covid-19, o uso da tecnologia na educação foi extremamente necessário para que os estudantes pudessem dar continuidade aos seus estudos.

Os professores se reinventaram e se dedicaram muito para se aproximar cada vez mais de seus alunos, mesmo que à distância, e ainda assim deram todo o suporte necessário no processo de ensino aprendizagens.

Com as dicas de sites educativos pudemos ver que é possível utilizar as tecnologias no ciclo de alfabetização, e de maneira lúdica os estudantes aprendem brincando.

Por fim conclui-se que o uso das tecnologias podem sim contribuir para o avanço das aprendizagens, inclusive no Ciclo de Alfabetização que é o foco neste artigo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1997. (1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 26 Março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 Março 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991. 39, 53 e 55 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1981. 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102 e 103 p.

DINORAH, Maria. **O Livro Infantil: E a Formação do Leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Ana Rosa Abreu [et ail]. **Livro do Professor: Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação Fundescola, 2000. Projeto Nordeste.

ESCOLA, Nova. **Emília Ferreiro: A estudiosa que revolucionou a alfabetização**. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7246/emiliaferreiro>. Acesso em: 17 Março 2020.

ANDRADE, Jaqueline de. **Os Desafios da Leitura e Escrita: Alfabetização em Foco**. Meu Artigo: Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/os-desafios-ensino-leitura-escrita-alfabetizacao-foco.htm>. Acesso em: 16 Março 2021.

SANTOMAURO, Beatriz. **Alfabetização e Tecnologia**: Cada vez mais escolas têm computadores e lousas digitais à disposição. Saiba como incluir esses e outros recursos no planejamento de atividades desafiadoras. 2013. Ed.264. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1980/alfabetizacao-etecnologia>. Acesso em: 15 Março 2021.

GAROFALO, Débora. **8 passos para levar ferramentas digitais para sala de aula**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9644/8-passos-para-introduzir-ferramentas-digitais-na-sala-de-aula>. Acesso em: 10 Março 2021.

GAROFALO, Débora. **Como as tecnologias contribuem para o processo de Alfabetização**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4854/blog-tecnologia-como-as-tecnologias-contribuem-para-o-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 24 Março 2021.

SEMIS, Laís. **“Vivi o Estado Novo ditadura, mas período tão assustador na Educação”**: Uma das maiores autoridades em Alfabetização, Magda Soares considera as ideias do novo governo um retrocesso sobre o tema. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-peladitadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>. Acesso em: 02 Março 2021.

RAFAELA, Professora. **10 DICAS DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO ON-LINE**. 2020. Disponível em: <https://www.criarrecriarensinar.com/2020/04/10-dicas-de-jogos-de-alfabetizacao-on.html>. Acesso em: 24 mar 2021.

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA PROPOR UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**: definição de tecnologia, a invasão tecnológica, as tecnologias de comunicação e informação, a inclusão das tic's na educação e as tecnologias na sala de aula. Definição de tecnologia, A invasão tecnológica, As Tecnologias de Comunicação e Informação, A Inclusão das TIC na educação e as Tecnologias na sala de aula. 2021. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-das-tecnologias-informacao-comunicacao-para-propor-pratica-significativa-ciclo-alfabetizacao.htm>. Acesso em: 23 mar 2021.

GAROFALO, Débora. **7 ferramentas digitais que ajudam na alfabetização**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7075/7-ferramentas-digitais-que-ajudam-na-alfabetizacao>. Acesso em: 20 Março 2021.

EDUCAÇÃO, São Paulo (SP) Secretaria Municipal de. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Tecnologias para Aprendizagem** – 2.ed. – São Paulo : SME/ COPED, 2019.

EDUCAÇÃO, São Paulo (SP) Secretaria Municipal de. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular Tecnologias para Aprendizagem**. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

EDUCAÇÃO, São Paulo (SP) Secretaria Municipal de. **Trabalho dos Professores**. 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coronavirus/perguntas-e-respostas-covid-19/trabalho-dos-professores/>. Acesso em: 31 Março 2021.

EDUCAÇÃO, São Paulo (SP) Secretaria Municipal de. **COVID – 19: Prefeitura de São Paulo lança cadernos especiais para estudos em casa**. 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/covid-19-prefeitura-de-sao-paulo-lanca-cadernos-especiais-para-estudos-em-casa/>. Acesso em: 31 Março 2021.

COUTO, Ana Carolina Malvão e Leonardo. **Os desafios de manter os estudos em tempos de quarentena:** como estudar durante a quarentena? 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-estudar-na-quarentena-desafios-e-dicas/>. Acesso em: 30 Março 2021.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO COM UM OLHAR PARA A CRIANÇA AUTISTA

KATIA VALENTE RUIZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo (2015); Graduação em Nutrição e Dietética pelo Centro Universitário São Camilo (1999); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil - no CEI Parque Bristol.



RESUMO

Promover uma inclusão efetiva de alunos com deficiência intelectual na rede de ensino de forma responsável é, seguramente, um dos maiores desafios que a escola tem de enfrentar atualmente, e as escolas tem procurado transformar o ambiente e a maneira como apresenta os conteúdos curriculares, buscando sempre novas estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Este artigo buscou oferecer uma reflexão sobre a inclusão da criança com deficiência intelectual, com enfoque nas crianças com transtorno do espectro do autismo. Para uma inclusão bem-sucedida, estes alunos necessitam de práticas pedagógicas apropriadas, totalmente adequadas às suas necessidades que são muito específicas, e carecem de observação e acompanhamento cuidadoso. É fundamental que o relacionamento professor-aluno seja pautado pela atenção, afeto, respeito e generosidade, e assim alcançará resultados bastante expressivos. Num contexto de acolhimento o aprendizado se desenvolve e o aluno com deficiência passa a ser tratado como um igual, aumentando sua autonomia e desenvolvendo seu potencial.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Inclusão; Transtorno do Espectro do Autista; Relacionamento.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 90, quando a questão da educação para todos se fortaleceu, a inclusão escolar se constituiu em um dos maiores desafios para a educação brasileira. A cada ano, as escolas matriculam mais alunos com algum tipo de deficiência, e incluí-los nas salas de aula regulares tem sido uma missão difícil e que tem suscitado debates e discussões acaloradas, visto que muitos educadores tem encontrado dificuldades ao incluir estas crianças de fato, para se tornem parte efetiva do grupo.

A Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994) teve grande parte de seus princípios incorporados na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) que dedicou um capítulo à Educação Especial, propondo, pela primeira vez, a existência de apoio especializado na escola regular.

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 42):

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar” O documento estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas de natureza física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e hiperativos, são acolhidos nas escolas regulares.

Para que essa legislação, de fato, tenha o seu cumprimento efetivo, orienta-se que as escolas ofereçam um Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a atender as demandas de ensino de alunos com necessidades especiais que apresentam aspectos específicos e significativos de aprendizagem como relatam Braun e Vianna (2011, p. 25):

O AEE garante a permanência da criança com estas necessidades especiais na escola regular, promovendo o acesso ao currículo por meio da acessibilidade física, de materiais didáticos e pedagógicos apropriados, estratégias diferenciadas, e de instrumentos específicos para de avaliação adequados às suas necessidades, oferta de transporte, adequação de mobiliário e acesso aos sistemas de comunicação.

Com o número de alunos com deficiência intelectual crescendo a cada ano, muitos educadores ainda se sentem desconfortáveis, não sabendo como concretizar, efetivamente, a inclusão, e proporcionar aos alunos um ambiente em que eles se sintam parte da turma, e não meramente “fazendo de conta” que o aluno está sendo atendido e amparado apenas porque está dentro de uma sala de aula com outras crianças. Sabendo que este assunto é bastante vasto e repleto de particularidades e pormenores que variam muito de um caso para outro, este artigo se propõe a promover uma breve ponderação a respeito da notável missão de ensinar e incluir alunos autistas, e encaminhá-los na sua jornada de aprendizagem e cidadania.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO

O conceito de deficiência intelectual está continuamente modificado, trazendo uma contribuição sensível, a começar pela definição terminológica que altera o que antes se denominava “retardo mental”, passando a se chamar “deficiência intelectual”. De acordo com o último manual da Associação Americana em Deficiência Intelectual (AAIDD), a terminologia “retardo mental” trazia um desconforto, evidenciando desrespeito e desvalorização.

De acordo com Machado e Almeida (2010 p. 344).

A alteração do termo para “deficiência intelectual” fez com que as pessoas se sentissem valorizadas. São pessoas que tem suas funções cognitivas comprometidas, com um desenvolvimento mais lento, porém perfeitamente capazes, como qualquer outra pessoa, de realizar tarefas e desenvolver o intelectual, desde que com o apoio de seus familiares e profissionais especializados.

A deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações consideráveis tanto no funcionamento intelectual como raciocínio, aprendizado, e resolução de problemas, quanto no comportamento adaptativo, que engloba um leque de habilidades sociais e práticas diárias. Esta deficiência se origina antes da idade de 18.

Machado e Almeida (2010 p. 351) definem:

Assim, a deficiência intelectual é considerada como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde, segurança, uso de recursos, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

A deficiência intelectual limita as habilidades mentais que estão ligadas à inteligência e que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, compreensão de ideias mais complexas,

julgamento, exercícios escolares e aprendizados adquiridos no seu dia a dia. Outro aspecto bastante importante é a dificuldade no funcionamento adaptativo em comparação com outros alunos com a mesma faixa etária, mesmo gênero e mesma condição sociocultural. A maneira como ele lida com a escrita, leitura, matemática, raciocínio, memória, empatia, relacionamentos, cuidados pessoais responsabilidades, controle do dinheiro, recreação e autocontrole. Todos estes fatores se evidenciam bastante em alunos com deficiência intelectual.

É comum que os alunos com deficiência intelectual possuam um vocabulário limitado e demonstrem grande dificuldade em lidar com situações cotidianas. Caso tais sinais sejam percebidos pelo professor sem que os pais tenham feito o relato de algum problema cognitivo, cabe então à escola conversar com os pais e orientá-los a respeito. Buscar uma consulta com um profissional que possa identificar com precisão o que o aluno tem. Um médico neurologista poderá elaborar um parecer que endossará esta condição.

Ao se diagnosticar que um aluno possui deficiência intelectual, cabe ao gestor fazer um plano de desenvolvimento individual deste aluno, no qual constarão os seus dados, informações médicas e terapêuticas e relatos dos pais sobre o que o aluno consegue fazer, e o que ele ainda precisa aprender. Com base nestas informações, os professores poderão fazer sua parte no plano individual do aluno, discutindo sobre quais são as expectativas deles com relação ao aluno durante o ano letivo e quais materiais e estratégias serão usadas para alcançá-las. Caberá ao professor, então, explorar todo o potencial que estes alunos possuem, e viajar com eles nessa jornada de aprendizado que não tem valor algum que pague.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA - TEA

O transtorno do espectro do autismo (TEA) se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e na comunicação, além de um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade. Os alunos com TEA apresentam diversas formas de ser e agir, com respostas diferentes entre si. A Associação Americana de Psiquiatria relaciona o diagnóstico por meio das duas características principais do TEA compostas por: Déficit na interação social e na comunicação e Comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014).

Assim, segundo Araujo e Neto (2014, p. 70).

Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que incluíam o autismo, transtorno desintegrativo da Infância e as síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico: Transtornos do Espectro Autista. Essa mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado.

Leo Kanner, famoso psiquiatra infantil, analisou, em 1943, um grupo de onze crianças que tinham um padrão de comportamento peculiar. Segundo ele, as mais notáveis eram a incapacidade de se relacionar com as pessoas, ausência de fala ou formas peculiares de comunicação, fascinação por objetos e destreza em seu manuseio, e um desejo ansioso e obsessivo de preservação do ambiente e de rotinas. Dois anos após este estudo, Kanner criou o termo autismo, classificando como primário aquele que já se observa desde o nascimento, e o secundário, que é aquele que se manifesta após alguns anos. Silva, Gaiato & Reveles (2012, p.160) afirmam que:

No ano de 1944, o pesquisador austríaco Hans Asperger publicou, em sua tese de doutorado, a psicopatia autista da infância, um estudo observacional com mais de 400 crianças, avaliando seus padrões de comportamento e habilidades. Descreveu um transtorno da personalidade que incluía falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, monólogo, foco exacerbado em assunto de interesse especial e dificuldade de coordenação motora, quadro que depois ficou denominado como síndrome de Asperger.

Para uma criança autista é fundamental o apoio da família, que também busca se adaptar a esse contexto e aprender gradativamente a ajudar essa criança. Nesse processo são observados vários novos sentimentos e muitas sensações até então desconhecidas. Esses pais passam a lidar com dificuldades no desenrolar da educação e da socialização e se unem em torno das dificuldades da criança, e esta mobilização é determinante no início da adaptação da criança e de todos ao redor. As dificuldades apresentadas pela criança inviabilizam a reprodução das normas e dos valores sociais e, por consequência, a manutenção do convívio social. Quando a família tenta inserir a criança autista no meio social, quase sempre enfrenta uma rejeição inicial. Viver o novo é difícil e causa medo para os colegas e pessoas ao redor que precisam conviver com a criança autista, e isso se torna um enorme desafio.

De acordo com Gomez e Terán (2014, p.530 - 531):

A experiência de ter um filho com autismo pode causar conflitos entre os pais e entre os outros irmãos, dando lugar a tensões e problemas. Muitas vezes os pais podem se sentir muito mal em relação ao que sentem pelo filho; sentimentos contraditórios de pena, raiva, amor profundo, desconforto, injustiça, lamento, excesso de responsabilidade, etc. Deve-se levar em conta que a criança exige mais tempo e atenção dos pais, limitando outras atividades, o que pode causar sentimentos de raiva e inveja nos outros membros da família.

A Lei 12.074, sancionada no final de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta medida considera os autistas oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, as de Educação. O texto estabelece que o autista possua o direito de estudar em escolas regulares, na Educação Básica e no Ensino Profissionalizante, e, caso necessário, ele poderá solicitar um acompanhante especializado. Os gestores cujas instituições negarem a matrícula a estudantes com deficiência estarão sujeitos a sanções e a penalidades. A punição, a princípio, será de três a 20 salários mínimos e, em caso de reincidência, pode levar à perda do cargo. Legalizar a obrigatoriedade da matrícula proibindo a sua recusa, sob risco de receber sanções e penas da lei, é, de fato, um passo extremamente significativo para o respeito e para a garantia de seus direitos, além de ser essencial para o processo de inclusão.

AÇÕES IMPORTANTES PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA

Um dos primeiros passos a serem tomados para trabalhar com a criança com deficiência é a comunicação e a obtenção de informações a respeito dessa criança. É indispensável que o professor conheça o histórico do seu aluno com deficiência intelectual. Ele deverá conversar com os familiares, com seus responsáveis, cuidadores e professores anteriores. Deverá pesquisar a respeito dos seus interesses, dificuldades, facilidades e progressos. Estas informações serão a base para a elaboração de um plano individual de objetivos, o que permitirá um acompanhamento eficiente da evolução do aluno. Possibilitará refletir se determinados conteúdos serão relevantes para o aluno e assim buscar formas de tornar estes conteúdos interessantes e significativos.

Importante destacar que os alunos especiais desenvolvem melhor a sua aprendizagem quando são expostos a materiais que exploram os seus sentidos. Orienta-se que, sempre que possível, utilizar objetos concretos ao invés de conceitos abstratos.

Rodrigues (2006, p. 245) afirma que:

Recursos visuais, orais, táteis e auditivos apresentados em atividades variadas como desenhos, leituras, vídeos curtos e recursos da internet, por exemplo, tendem a tornar as aulas interessantes e melhor assimilada.

Outro fator considerável é evitar ao máximo todo e qualquer tipo de preconceito. Além disso, sentir dó ou rejeitar o aluno especial são dois extremos muito prejudiciais. Este aluno precisa ser tratado com igualdade, respeitadas, obviamente, suas condições. A rejeição e a super proteção são negativas e inadequadas. Ele deve ser preparado para viver em sociedade cumprindo as regras de comportamento e convivência pré-estabelecidas, como qualquer outro aluno. O professor deve deixar absolutamente claro que em sua sala nenhuma pessoa pode ser humilhada (sofrer bullying). Os alunos com deficiência sentem-se muito mais seguros quando as regras estabelecidas são definidas e apresentadas claramente.

Uma observação importante é olhar para o aluno deficiente enxergando-o como a criança ou adolescente que de fato ele é. Não rotulá-lo por sua condição fará com que os demais alunos façam o mesmo, e a inclusão se dará com absoluta naturalidade. Nesse contexto, sempre que possível, o professor deverá propor atividades em duplas ou grupos. Isso auxiliará a classe no processo de integração. Entretanto, é preciso observar o histórico do aluno, perceber como ele poderá, de acordo com suas habilidades, contribuir nas tarefas em grupo. Alterar a formação dos grupos eventualmente, de tempos em tempos, talvez mensalmente, por exemplo, é uma ação muito interessante para que haja uma variação nos grupos e o aluno com deficiência intelectual possa aumentar o convívio, se relacionando também com outros colegas.

Durante as atividades, o professor poderá perceber que o aluno está apresentando dificuldades em assimilar o conteúdo, o que deve levá-lo a rever sua metodologia como relatam Mognon, Leichsenring e Kania (2006, p. 27):

Se o aluno apresenta dificuldade em compreender um tema específico, talvez ele não esteja preparado para ele. Ofereça tarefas mais elementares para, aos poucos, introduzir as mais complexas na medida em que ele for dominando o conteúdo anterior. Estas tarefas devem ser sempre curtas, para que ele possa manter-se concentrado e motivado. E por falar em motivação, sempre que constatar progressos, de acordo com o Plano Individual estabelecido para o aluno, cumprimente-o, elogiando-o com sinceridade. Isso o motivará a buscar avançar cada vez mais.

Mesmo com o fato de a inclusão da criança autista ser definida em Lei, a qual determina que haja um aparato com professores, mediadores e agentes multidisciplinares para isso, percebemos que as escolas encontram obstáculos para acolher estas crianças. No entanto, as escolas estão caminhando e se desembaraçando destes empecilhos, buscando ações inclusivas. A inclusão destas crianças passa pela detecção precoce do diagnóstico, quanto mais cedo isso ocorrer, mais cedo ocorrem as intervenções e melhor será o processo dessa criança na escola. Além disso, o corpo multidisciplinar é fundamental. O médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo, toda esta equipe de apoio, bem como a família, precisam estar envolvidas e comprometidas neste processo, especialmente porque cada criança é diferente uma da outra e as manifestações do transtorno variam muito. Uma não fala, a outra fala. Uma tem deficiência mental, a outra é superdotada, não há uma receita pronta, pois não há um padrão. A importância da equipe multidisciplinar para apoiar o professor é grande, como relata Brites(2017), outro fator importantíssimo é a sensibilização de toda a escola. Pessoas da Limpeza, Alimentação, Secretaria, devem estar atentas ao comportamento dessas crianças. A escola deve funcionar como um agente inibidor de preconceitos e deve fornecer componentes pedagógicos. Crianças portadoras de TEA precisam aprender se apropriar do conteúdo que ela for capaz de oportunizar.

RELACIONAMENTO PROFESSOR ALUNO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Apropriar-se do conhecimento é um processo que ocorre na relação do aluno com os conteúdos escolares, e o professor, obviamente, é o principal mediador deste processo.

Garcia (2017 p. 50) define:

Estas mediações provocam repercussões internas, basicamente afetivas e emocionais. A afetividade manifestada através de emoções e sentimentos está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula. A qualidade desta mediação afetará os vínculos que serão estabelecidos entre os alunos e o conhecimento.

É importante enfatizar que generosidade e respeito incondicional ao aluno são qualidades essenciais para o professor.

Se respeitarmos a definição feita por Lavoura, Botura, Darido (2006 p. 206), verificamos que:

...pois com a generosidade é que o professor consegue chegar aos alunos. A arrogância nega a generosidade e também a humildade. O respeito nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas, e assim o professor assume a sua autoridade docente e o aluno assume a sua liberdade de forma ética, e então se forma o espaço pedagógico, possibilitando que o conteúdo chegue ao aluno e este poderá ponderar a respeito daquilo que recebe.

Para os alunos com deficiência intelectual, este processo ocorre de forma muito visível. Na sala de aula, os alunos estão atentos às diferentes formas de manifestação de afeto dos professores e dos colegas, podendo fazer que eles se sintam rejeitados, excluídos, fracassados, incapazes, menos importantes e não pertencentes à classe. O vínculo positivo do professor, compreendendo as suas dificuldades, descobrindo as suas potencialidades, passando a certeza de que eles podem aprender, incentivando a motivação para aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento destes alunos. O professor deve se empenhar em realizar um trabalho mais efetivo, voltado para sua autonomia e resgate de sua autoestima. Diante deste desafio, o professor deve ter em mente que as suas decisões sempre irão causar um impacto no desenvolvimento e na aprendizagem do seu aluno com deficiência intelectual.

Para Leite (2012, p. 20):

Nas atividades de ensino concentra-se grande parte da carga afetiva da sala de aula, por meio das relações interpessoais entre professores e alunos. Os olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, são os aspectos da trama que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo de como estas interações estejam sendo vivenciadas.

Com tantas atribuições e demandas que se atualizam o tempo todo, para poder explorar todo o potencial dos seus alunos, especialmente aqueles com deficiência Intelectual, é de suma importância que o professor cuide da sua formação de forma contínua e constante.

Paulon (2005, p.21-22), define:

A formação do professor deve ser um processo contínuo que ultrapassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. É imperioso, portanto, investir numa política de formação continuada para os profissionais da educação.

Pletsch (2010, p. 23) afirma que:

A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições

para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considerando que a deficiência intelectual se apresenta como uma condição específica para alunos que evidenciam características distintas da maior parte da população, não podemos discriminá-los como indivíduos incapacitados ou com impossibilidade de aprender e se desenvolver.

De acordo com Carneiro (2006, p.04):

Não se trata de comparar o desenvolvimento desses alunos, com limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero é ressaltar que é possível mudar a relação com esses alunos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais marcadamente diferentes, todos podem desenvolver a sua inteligência.

A obra do psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), mesmo escrita há mais de cem anos, nos auxilia bastante na busca por estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas. Vygotsky postulava que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural apoiado nas interações sociais concebidas entre o homem e o meio em que ele vive. Assim, segundo ele, os aspectos biológicos não são determinantes e o desenvolvimento de uma pessoa, tendo ela deficiência ou não, vão depender das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece. Importante considerar que o estudioso dedicou boa parte de sua vida à observação e à educação de crianças com deficiência, especialmente intelectual (VYGOTSKY 1991 p. 13). Ele manifesta que com as pessoas com deficiência intelectual, é fundamental que o ensino seja organizado e trabalhado a partir das necessidades dos alunos, algo que faça sentido para eles e seja relevante em suas vidas. Ao se referir ao que ele considerava como ensino apropriado, o psicólogo propunha que o foco deveria estar sempre nas possibilidades e não em supostos déficits ou limitações, defendendo, inclusive, que estes poderiam representar potenciais propulsores de desenvolvimento. Esse é apenas um dos vários aspectos presentes em sua teoria e que são reafirmados atualmente através da neurociência.

Trazendo estes conceitos para a realidade da escola básica, verificamos que as propostas parecem não serem tão claras a ponto de se converterem em práticas. Entretanto, é preciso explorar intensamente três aspectos ligados às discussões e orientações atuais no que diz respeito a processos de inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Sala de Recursos Multifuncional.

A Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, institui a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, a saber: nas classes regulares e no AEE. O artigo 2º da mesma Resolução esclarece que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem, e visa atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contra turno escolar.

A discussão sobre o AEE ganha força, pois as notícias sobre como ele deve ser trabalhado são poucas e ainda geram muitas dúvidas. Tal contexto pode ser analisado sob duas perspectivas: da escola especial e da escola regular. A escola especial, que também pode oferecer o AEE, sempre atuou com o aluno com necessidades educacionais especiais em um espaço muito diferente do espaço da escola regular. A escola regular, por sua vez, sempre teve o hábito de se edificar sobre

uma linearidade diante da aprendizagem dos seus alunos que é totalmente diferente dos “novos alunos” que chegam até ela nesse momento. O AEE não deve se caracterizar, por si só, como ação capaz de preencher as lacunas que as demandas de um “novo” espaço educativo que as escolas devem oferecer a estes “novos alunos” em seus processos de aprendizagem. Porém, pode oferecer uma garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola regular, mas há um longo caminho a se percorrer.

O Plano de ensino Individualizado (PEI) consiste em uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado. O objetivo é elaborar e colocar em prática programas individualizados de desenvolvimento escolar. A Resolução 4/2009, Artigo 9º aponta que “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE” como relata BRASIL, (2009). Dessa forma, ele deve ser planejado com metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, precisa contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. Pacheco (2007), nos mostra em seus estudos que a real efetividade de um PEI depende tanto do ajuste educacional quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modelos de avaliação.

A Resolução n.4/2009, no Art. 5º aponta que “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização...”, (BRASIL, 2009). Nesses espaços são desenvolvidas atividades estratégicas específicas que objetivam favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades especiais.

A Sala de recursos multifuncionais se refere ao fato de que este espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

De acordo com Oliveira (2006, p.14):

Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude da sua flexibilidade para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que não é mais possível fechar os olhos aos alunos com deficiência intelectual, o que foi amplamente diagnosticado pela sociedade e transformado em legislação vigente, buscamos discorrer neste artigo alguns aspectos relacionados à inclusão das crianças com deficiência intelectual, com um olhar sobre as crianças com transtorno do espectro do autismo. Assim, professores, profissionais da educação, família, comunidade, todos tem uma grande parcela de responsabilidade na inclusão, no aprendizado, na educação e no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, na sua formação pedagógica e da sua cidadania.

Todavia, atender a essa legislação hoje em vigor e inserir estes alunos nas classes de ensino regular não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que os desafios são enormes. Desde a identificação deste aluno, diagnosticando sua condição e avaliando suas necessidades e seu potencial, passando pela sua inclusão efetiva, na qual ele deverá se sentir parte integrante do projeto escolar e não alguém que foi obrigatoriamente colocado ali.

Embora recente, a inclusão dos alunos com transtorno do espectro do autista tem sido sobremodo desafiador, tanto para as instituições quanto para as famílias e equipes de apoio multidisciplinar. Uma identificação precoce do diagnóstico contribui decisivamente para os resultados a serem alcançados, visto que os profissionais da escola, em todas as suas esferas, se mobilizarão para receber esta criança, promovendo um ambiente acolhedor e que não a discriminará. Relacionando-se com seus pares, o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem será gradativamente trabalhado.

As relações afetivas que o aluno com deficiência intelectual requer, bem como uma formação contextualizada e contínua dos professores e gestores são aspectos essenciais para a promoção de uma inclusão efetiva. Equipe humanizada, atenta e acolhedora é imprescindível para que o currículo estabelecido para este aluno, especificamente, seja trabalhado de forma eficaz. Através de atendimento especial e individualizado, as necessidades do aluno com deficiência intelectual são detectadas, registradas e acompanhadas de maneira focada e colaborativa. Dessa forma, suas potencialidades passam a ser vistas e trabalhadas objetivamente, aumentando consideravelmente as chances de se alcançar as metas projetadas para estes alunos.

O panorama que se apresenta hoje, diante de nós, é extremamente desafiador. São tantas as variáveis que precisam receber uma análise mais criteriosa que nos dão a certeza de que há um longo caminho a se percorrer nas nossas escolas e na nossa sociedade. Entretanto, estamos atravessando um momento de mudanças rápidas e de uma valorização das minorias que pode consumir a transformação sócio cultural que as crianças com deficiência intelectual necessitam e que é nossa função oferecer e viabilizar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5**, Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/>>. BRAUN, Viana; **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico**. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ - 2011.

BRASIL – MEC - Resolução Nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRITES, Luciana, **Como fazer a inclusão Escolar no TEA**. Blog Neuro Saber, : <<https://www.youtube.com/watch?v=SPzmquzXRi8>>. Julho/2017.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a Deficiência intelectual**. In: Reunião anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu. P. 1-16. Disponível em: www.anped.org.br.

GARCIA, Wallisten **Passos; Prática Pedagógica na escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual** Pg 50– IESEDE Brasil – Curitiba PR – 2017).

GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.

LAVOURA, Tiago; BOTURA, Henrique Moura; DARIDO, Suraya Cristina. **Conhecimentos**

Necessários para a Prática Pedagógica – Revista da Educação Física - Maringá 206.

LEITE, S. A. **A afetividade nas práticas pedagógicas**. Ver. Tema Psicologia 2012.

MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. **A Parceria no contexto escolar**. Revista Psicopedagogia, 2010; v. 27, n. 8, p. 344-51.

MOGNON, Dave Gislaine; LEICHSENRING, Giana G.; KANIA, Patrícia, **Desenvolvimento e Aprendizagem de Pessoas com Deficiência: possibilidades e limitações**. 2006 - Universidade Regional de Erechim – RS.

PACHECO, J. (et al.) **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULON, Simone; **Documento subsidiário à política de inclusão**. - MEC – Secretaria de Educação Especial, 2005.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: EDUR, 2010.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 318.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKY, Lev; **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** – São Paulo – Martins Fontes 1991.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DISCALCULIA E DISLEXIA

LUCIANA PEREIRA ALVES CADUDA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Pós-graduação em Letras, Português e Literatura pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Pinheirinho d'Água, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Aprendizagem é um processo onde a criança apropria-se de conteúdo da experiência humana, ou seja, é um processo interno e pessoal, mas para que essa criança aprenda deve-se possibilitar o conforto entre o sujeito e o objeto; ou seja, o conhecimento deve ser construído pela relação que a criança tem com o meio em que vive. Atualmente o maior desafio da Educação do século XXI é a integração e socialização das crianças com dificuldade de aprendizagem. Essas dificuldades procedem da falta da capacidade de conceitualizar e processar as informações. As habilidades mais comprometidas são: leitura, escrita, processamento auditivo e da fala, raciocínio e matemática. Não existe um tratamento que curem crianças com essas dificuldades, mas a criança pode progredir muito e superar suas limitações através de suporte adequado para esta criança, trabalhando levando em conta seus conhecimentos e respeitando suas limitações.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Discalculia; Dislexia; Intervenções.

INTRODUÇÃO

A história do ensino de matemática em nosso país inicia-se no Brasil Colônia e mesmo assim, nos dias atuais a matemática vem sendo a disciplina do currículo básico com os índices de aproveitamento mais baixos nas avaliações institucionais.

Para muitas crianças essa disciplina ainda é vista como um “bicho de sete cabeças”, pois são muitas as dificuldades que surgem no processo de aprendizagem da mesma. Dificuldades essas que nem sempre advêm do mal interpretar e da indisciplina ou atenção do aluno.

Muitas vezes essas dificuldades se dão como consequências ou sintomas de distúrbios como a Discalculia e a Dislexia, não se trata de preguiça como pensam muitos pais e professores desinformados. Em outros casos o problema não está na criança, mas no professor que, além de não ter conhecimento das características e sintomas desses distúrbios, elabora problemas com enunciados inadequados para a idade cognitiva da criança.

A discalculia pode ser notada a partir da educação infantil, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, entretanto somente após a introdução de símbolos e conceitos mais específicos é que o problema se acentua e assim pode ser diagnosticado. Discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que se relaciona a números, como fazer operações matemáticas, fazer classificações, dificuldade em entender os conceitos matemáticos, a aplicação da matemática no cotidiano e na sequência numérica.

Neste contexto é válido dizer que alguns dos sintomas da dislexia se confundem e contribuem com a discalculia, pois se trata de um distúrbio que dificulta a leitura, logo a interpretação de enunciados e de conceitos matemáticos.

As crianças tendem a não gostar de matemática, a achar difícil, chata e com isso muitas vezes confundimos sintomas de alguns distúrbios com “preguiça”.

DISCALCULIA

A matemática para algumas crianças ainda é um bicho de sete cabeças. Muitos não compreendem os problemas que a professora passa no quadro e fica muito tempo tentando entender se é pra somar, diminuir ou multiplicar; não sabem nem o que o problema está pedindo. Alguns, em particular, não entendem os sinais, muito menos as expressões. Contas? Só nos dedos e olhe lá.

Em muitos casos o problema não está na criança, mas no professor que elabora problemas com enunciados inadequados para a idade cognitiva da criança.

Carraher (2002) afirma que:

“Vários estudos sobre o desenvolvimento da criança mostram que termos quantitativos como ‘mais’, ‘menos’, ‘maior’, ‘menor’, etc. São adquiridos gradativamente e, de início, são utilizados apenas no sentido absoluto de ‘ter mais que’, ‘o que é maior’ e não no sentido relativo de ‘ter mais que’ ou ‘ser maior que’. A compreensão dessas expressões como indicando uma relação ou uma comparação entre duas coisas parece depender da aquisição da capacidade de uso da lógica que é adquirida no estágio das operações concretas”... “O problema passa então a ser algo sem sentido e a solução, ao invés de ser procurada através do uso da lógica, torna-se uma questão de adivinhação” (CARRAHER, 2002, p.72).

No entanto, em outros casos a dificuldade pode ser realmente da criança e trata-se de um distúrbio e não de preguiça como pensam muitos pais e professores desinformados. Em geral, a dificuldade de aprender matemática pode ter causas.

De acordo com Johnson e Myklebust, terapeutas de crianças com desordem e fracassos em aritmética, existem alguns distúrbios que poderiam interferir nesta aprendizagem, entre eles:

Distúrbios de memória auditiva:

A criança não consegue ouvir os enunciados que lhe são passados oralmente, sendo assim, não conseguem guardar os fatos, isto lhe incapacitaria para resolver problemas matemáticos.

Problemas de reorganização auditiva: a criança reconhece o número quando ouve, mas tem dificuldade de lembrar-se do número com rapidez.

Distúrbio de leitura:

Os disléxicos e outras crianças com distúrbios de leitura apresentam dificuldades de ler o enunciado do problema, mas fazem cálculos quando o problema é lido em voz alta. É bom lembrar que os disléxicos podem ser excelentes matemáticos, tendo habilidade de visualização em três dimensões, que as ajudam a assimilar conceitos podendo resolver cálculos mentalmente mesmo sem decompor o cálculo. Podem apresentar dificuldade na leitura do problema, mas não na interpretação.

Distúrbio de percepção visual: a criança pode trocar 6 por 9, 3 por 8 ou 2 por 5, por exemplo. Por não conseguirem se lembrarem da aparência elas têm dificuldade em realizar cálculos.

Distúrbio de escrita:

Crianças com disgrafia têm dificuldade de escrever letras e números.

Estes problemas dificultam a aprendizagem da matemática, mas a discalculia impede a criança

de compreender os processos matemáticos.

A discalculia é um dos transtornos de aprendizagem que causa dificuldade matemática. Este transtorno não é causado por deficiência mental, nem por déficits visuais ou auditivos, nem por má escolarização, por isso é importante não confundir discalculia com os fatores citados acima.

O portador de discalculia comete erros diversos na solução de problemas verbais, nas contagens, nas habilidades computacionais, na compreensão dos números.

Kocs (Apud García, 1998) classificou a discalculia em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos:

Discalculia verbal - dificuldade de nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações;

Discalculia practognóstica – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente;

Discalculia léxica – dificuldade na leitura de símbolos matemáticos;

Discalculia gráfica – dificuldade na escrita de símbolos matemáticos;

Discalculia ideognóstica – dificuldade em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos;

Discalculia operacional – dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos.

Na área da neuropsicologia as áreas afetadas são:

Áreas terciárias do esquerdo que dificulta a leitura e compreensão dos problemas verbais, compreensão de conceitos matemáticos;

Lobos frontais dificultando a realização de cálculos mentais rápidos, habilidades de resolução de problemas e conceitualização abstrata;

Áreas secundárias occípito-parietais esquerdos dificultando a discriminação visual de símbolos matemáticos escritos;

Lobo temporal esquerdo dificultando a memória de séries, realizações matemáticas básicas.

De acordo com Johnson e Myklebust a criança é incapaz de:

Visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior;

Conservar quantidade: não compreendem que 1 quilo é igual a quatro pacotes de 250 gramas;

Sequenciar números: o que vem antes do 11 e depois do 15 – antecessor e sucessor;

Classificar números;

Compreender os sinais +, -, :, x;

Montar operações;

Entender princípios de medida;

Lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas;

Estabelecer correspondência um a um: não relaciona o número de alunos de uma sala à quantidade de carteiras;

Contar através dos cardinais e ordinais.

PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA DISCALCULIA

Selecionamos alguns itens essenciais para comentarmos sobre os processos cognitivos envolvidos na discalculia, entre eles:

Dificuldade na memória de trabalho;

Dificuldade de memória em tarefas não verbais;

Dificuldade na soletração de não palavras (tarefas de escrita);

Não há problemas fonológicos;

Dificuldade na memória de trabalho que implica contagem;

Dificuldade nas habilidades visuo-espaciais;

Dificuldade nas habilidades psicomotoras e perceptivo-táteis.

De acordo com o DSM-IV, o transtorno da matemática caracteriza-se da seguinte forma: A capacidade Matemática para realização de operações aritméticas, cálculos e raciocínio matemático, encontra-se substancialmente inferior à média esperada para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo. As dificuldades da capacidade matemática apresentadas pelo indivíduo trazem prejuízos significativos em tarefas da vida diária que exige tal habilidade. Em caso de presença de algum déficit sensorial, as dificuldades matemáticas excedem aquelas geralmente associadas. Diversas habilidades podem estar prejudicadas nesse transtorno, como as habilidades linguísticas (compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos, transposição de problemas escritos em símbolos matemáticos), perceptuais (reconhecimento de símbolos numéricos ou aritméticos, ou agrupamento de objetos em conjuntos), de atenção (copiar números ou cifras, observar sinais de operação) e matemáticas (dar sequência a etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação).

POSSÍVEIS INTERVENÇÕES EM CRIANÇAS QUE APRESENTAM CARACTERÍSTICAS DE DISCALCULIA

O aluno deve ter um atendimento individualizado por parte de professor que deve evitar:

Ressaltar as dificuldades do aluno, diferenciando-o dos demais;

Mostrar impaciência com a dificuldade expressada pela criança ou interrompê-la várias vezes ou mesmo tentar adivinhar o que ela quer dizer completando sua fala;

Corrigir o aluno frequentemente diante da turma para não o expor;

Ignorar a criança em sua dificuldade.

O professor, com sua postura de mediador devem:

Não forçar o aluno a fazer lições quando estiver nervoso, por não ter conseguido;

Explicar a ele suas dificuldades e dizer que está ali para ajudá-lo sempre que precisar;

Propor jogos na sala;

Não corrigir as lições com canetas vermelhas;

Procurar usar situações concretas nos problemas.

Um psicólogo pode ajudar a elevar sua autoestima valorizando suas atividades, descobrindo qual o seu processo de aprendizagem através de instrumentos que ajudarão em seu entendimento. Os jogos irão ajudar na seriação, classificação, habilidades psicomotoras, habilidades espaciais, contagem.

Recomendam-se pelo menos três sessões semanais.

O uso do computador é bastante útil, por se tratar de um objeto de interesse da criança.

O neurologista irá confirmar, através de exames apropriados, a dificuldade específica e encaminhar para tratamento. um neuropsicologista também é importante para detectar as áreas do cérebro afetadas. O psicopedagogo, se procurado antes, pode solicitar exames e avaliação neurológica e neuropsicológica.

Vale destacar que há uma diferença entre discalculia e acalculia. Quanto à discalculia falamos um pouco dela nos parágrafos acima. A Acalculia ocorre quando o indivíduo, após sofrer lesão cerebral, como um acidente vascular cerebral ou um traumatismo crânio-encefálico, perde as habilidades matemáticas já adquiridas. A perda ocorre em níveis variados para realização de cálculos matemáticos.

DISLEXIA

De acordo com Wajnsztein (2005) a dislexia é um distúrbio neurológico, que culmina em uma dificuldade específica de leitura escrita.

É bem provável que seja de origem congênita e hereditária, sendo talvez, o mais comum, entre a população, com taxas que variam de 5 a 17% da população” (WAJNSZTEJN, p. 119, 2005).

Acomete crianças com inteligência normal, sem déficits sensoriais e que tenham suposta instrução escolar adequada, mas não é explicada por falta de oportunidade de aprendizado ou distúrbios emocionais. Ou seja, uma criança, para ser considerada disléxica não pode ter nenhum distúrbio sensorial, como por exemplo, perda de audição, e nem apresentar problemas de ordem psíquico-emocional. Inicialmente, a dislexia foi identificada pelo estudioso Morgan, em 1986. Desde então, surgiram várias teorias e definições que propuseram explicar a dislexia. *“Atualmente, no entanto, não há praticamente desentendimento nem a respeito do termo Dislexia nem quanto a sua definição”* (POPPOVIC, 1975, p.. 51).

Sabe-se que ler é uma das aprendizagens mais importantes, porque a leitura permite o acesso a todos os outros saberes.

A leitura é uma capacidade que requer vários processos de percepção e linguística. Portanto, existe um forte consenso de pesquisadores e investigadores da área de saúde e educação, que a dificuldade central da dislexia é um reflexo de uma deficiência dentro do componente específico do sistema de linguagem, que é responsável pelo processamento dos sons e da fala (WAJNSZTEJN, p. 120, 2005).

Ou seja, a criança lê as palavras, mas não processa as letras, não conseguindo dessa forma, atribuir significado a estes significantes (letras). E, por isso, a dislexia não é uma dificuldade que passa despercebida em sala de aula. Como fruto desta dificuldade, o indivíduo disléxico

pode apresentar algum problema emocional. Este distúrbio apresenta um quadro observável em crianças, que em determinado estágio de seu desenvolvimento, apresentam alguma inabilidade em determinada função. Estas inabilidades podem se apresentar num grau leve, porém são suficientes para diferenciar determinada criança de um grupo. Uma das características mais importantes desta observação é a possibilidade de detectar disfunção nas competências necessárias à leitura e escrita em uma etapa que ainda não são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Somente na alfabetização, em que se propõe à criança determinadas exigências de aprendizagem.

Além da inabilidade dos processos de leitura e escrita, a criança disléxica também apresenta uma série de fatores que dificultam a aquisição de novos aprendizado e conceitos, como por exemplo: incoordenação motora, falta de orientação espacial e temporal, dificuldade no armazenamento de informações recentes, dificuldade em memorização de sequências e fórmulas. (POPPOVIC, 1975, p. 79).

Essas dificuldades irão afetar diretamente o aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, todas as habilidades citadas acima são fatores muito importantes para o aprendizado de outras linguagens, por exemplo, a matemática. Por essa razão, crianças que apresentam dislexia terão também alto índice de discalculia.

COMO IDENTIFICAR DISLEXIA E AS POSSÍVEIS CAUSAS?

O diagnóstico de dislexia é clínico, ou seja, não há nenhum exame específico capaz de diagnosticar se um indivíduo é ou não disléxico. Além de clínico, o diagnóstico de dislexia é excludente, pois parte do pressuposto de que é necessário excluir qualquer possível a causa patológica para as dificuldades apresentadas pelos pacientes.

É importante ressaltar que o professor, em sala de aula, não é capaz de realizar o diagnóstico clínico, porém, em sua prática diária, pode – e deve – observar o desenvolvimento de seus alunos, e essa observação é fundamental para encontrar as dificuldades de aprendizagem.

Assim, aconselha-se que essa observação seja multidisciplinar, pois assim, profissionais de diversas áreas podem analisar e avaliar a causa das dificuldades. O convívio diário com o aluno possibilita ao professor uma compreensão melhor de suas potencialidades e suas dificuldades. Por isso, é extremamente importante que haja uma formação adequada dos educadores sobre o desenvolvimento do ser humano e como lidar com as dificuldades que o rodeiam na sociedade.

Segundo Snowling (2004), para identificar a dislexia é necessário que o professor busque se informar e observar se o aluno tem certas dificuldades, pois suas causas mais frequentes são:

A falta de interesse no assunto em que o professor propõe trabalhar, ou seja, o aluno tem preguiça ao realizar atividades e não busca participar em sala de aula;

O aluno não consegue entender o conteúdo explicitado ou comentado pelo professor, porque pode estar entendendo de outra maneira;

Tem dificuldade em reconhecer letras, ou seja, se ele não consegue pronunciar as palavras corretas, ele pode ter dificuldade ao conhecer as letras, trocando sempre uma pela outra, um exemplo seria o p com o b e também na confusão de palavras faca com faça, fada e outros;

Dificuldade ao ler em voz alta, devido a sua dificuldade de processamento do sistema fonológico, prejudicando a leitura da palavra “por inteiro”. O disléxico, normalmente, lê as palavras silabicamente;

É desorganizado, tem dificuldade de lembrar a ordem alfabética, numérica e os dias da semana. Quando é horizontal ou vertical, não consegue lembrar os dias da semana e o mês, etc.

O professor deve orientar os pais desse aluno a procurarem um especialista, que possa trabalhar estas dificuldades durante o processo de identificação do distúrbio de aprendizado. Esta intervenção seria a melhor maneira para o professor poder trabalhar em sala de aula, pois a dislexia apresenta-se em crianças que estão iniciando sua vida escolar, e se no início houver uma intervenção específica nessas dificuldades, ficará mais fácil diagnosticar e tratar esse distúrbio.

Salienta-se que a dislexia não tem cura, porém com o tratamento e acompanhamento adequado, o disléxico é capaz de desenvolver melhor suas potencialidades, adaptando-se mais facilmente às suas dificuldades, e encontrando meios de superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discalculia provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que se relaciona a números, como fazer operações matemáticas, fazer classificações, dificuldade em entender os conceitos matemáticos, a aplicação da matemática no cotidiano e na sequenciação numérica.

As crianças e qualquer outra pessoa que possui tal distúrbio apresentam sinais como dificuldade com tabuadas, ordens numéricas, dificuldades em posicionar os números em folha de papel, dificuldade em somar, subtrair, multiplicar e dividir, dificuldade em memorizar cálculos e fórmulas, dificuldade em distinguir os símbolos matemáticos, dificuldade em compreender os termos utilizados.

A discalculia pode ser notada a partir da educação infantil, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém somente após a introdução de símbolos e conceitos mais específicos é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado.

Assim como a discalculia e dislexia também pode afetar e prejudicar a aprendizagem matemática, pois se trata de um distúrbio que causa dificuldade na leitura e afeta a escrita. Esse fica bastante evidente quando ao soletrar, a criança apresenta grande dificuldade e/ou o fracasso, pois essa é uma tentativa sem sucesso.

Sabe-se que a criança necessita de um ambiente saudável e estimulador para aprender. Nesse processo a aprendizagem costuma ser natural, pois a criança constrói seu próprio conhecimento com base nos conhecimentos que trazem para a escola e os conhecimentos científicos apreendidos dentro da escola. Quando essa aprendizagem natural não acontece, principalmente na área da leitura, escrita e do raciocínio lógico matemático, o professor é o mais importante agente nas questões relacionadas ao diagnóstico e as intervenções que poderão ser feitas por ele mesmo ou por profissionais de outras áreas sempre que necessário.

REFERÊNCIAS

CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.). **Aprender Pensando**. Petrópolis, Vozes, 2002.

FARRELL, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: Estratégias educacionais em necessidades especiais, guia do professor**. 1ª. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

GARCÍA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HUETE, J. C. S.; BRAVO, J. A. F. **O ensino da matemática: Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas**. 1ª. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

JOSÉ, Elisabete da Assunção, Coelho, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2002.

LIMA, E. S. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. São Paulo: Sobradinho, 2002.

PINTO, D. **Quatro mitos da dislexia**. Nova escola, Currículo, janeiro/fevereiro 2008. Mensal, p. 66-69.

POPPOVIC, A. M. **Alfabetização: Disfunções Psiconeurológicas**. 2ª. Ed. São Paulo: Vetor, 1975.

RISÉRIO, Taya Soledad. **Definição dos transtornos de aprendizagem**. Programa de (re)habilitação cognitiva e novas tecnologias da inteligência. 2003

SNOWLING, M. STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

WAJNSZTEJN, A. C.; WAJNSZTEJN, R. **Dificuldades Escolares: um desafio superável**. São Paulo: Ártemis Editorial. 2005.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA SOBRE O ANGLICISMO

LUIZ FERNANDO BARROS MANJA

Graduação em Letras Português – Inglês pelo Centro Universitário Estácio de São Paulo (2018); Pós-graduação em Psicopedagogia e Psicomotricidade pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Padre José Pegoraro.



RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise a respeito da presença e do uso recorrente de termos e expressões inglesas incorporadas à língua portuguesa, fato este que evidenciou um novo fenômeno linguístico, o anglicismo. Língua e sociedade estão entrelaçadas: os falantes desempenham sua linguagem, transformam, criam e recriam estruturas visando atender a um determinado propósito comunicativo. Toda a pesquisa foi embasada em correntes teóricas tais como a sociolinguística e o funcionalismo. A partir da investigação bibliográfica e de campo, buscou-se compreender os principais fatores que permitem aos indivíduos realizarem determinadas construções linguísticas, levando em consideração fatores culturais e ideológicos e motivações externas à linguagem. Por meio das informações obtidas durante a produção deste trabalho, pode-se constatar que tanto a necessidade de interação social dos falantes quanto o meio ao qual eles pertencem e atuam linguisticamente contribuem para o processo de remodelação da língua.

Palavras-chave: Anglicismo; funcionalismo; sociolinguística; variação linguística; ideologia.

INTRODUÇÃO

A presença de anglicismos na Língua Portuguesa faz parte de um processo natural de transformação e renovação da Língua. Esse fenômeno, com passar dos anos, tornou-se cada vez mais recorrente entre falantes de todas as faixas etárias e estratos sociais.

No entanto, a principal motivação para investigação desse tema, ou seja, o que causa maior curiosidade, é compreender por que os falantes utilizam expressões idiomáticas de língua inglesa, isto é dizer, recorrem a empréstimos linguísticos quando existem vocábulos com sentido similar ou igual em sua própria língua.

A opção por desempenhar anglicismos vai além de uma simples escolha lexical ou de uma reação aos estímulos externos como os veículos de comunicação e a internet, mas sim de uma questão ideológica e social enraizada a qual os falantes são condicionados culturalmente, de forma consciente ou inconscientemente, ao longo de suas vidas.

Nota-se também que a competência criativa e a necessidade comunicativa de se adequar às diferentes situações de interação social contribuem para que os indivíduos utilizem os anglicismos como estratégia linguística a fim de promover maior aproximação do interlocutor, convencer determinado público ou apenas agregar sofisticação ao seu repertório linguístico.

Todos esses elementos são observados, descritos e analisados por meio de diferentes gêneros textuais como músicas, entrevistas, propagandas publicitárias, com base nos pressupostos

funcionalistas e da sociolinguística, tendo como referenciais bibliográficos Dino Preti, Edson Rosa e Souza, Maria Helena de Moura Neves, dentre outros.

Por fim, também apoiado às principais correntes linguísticas modernas já citadas, busca-se analisar de forma concreta o fenômeno do anglicismo na Língua Portuguesa Brasileira, demonstrando as diferentes áreas nas quais os estrangeirismos são encontrados e por que são utilizados, ou seja, qual a ideologia contida por trás do uso corrente dessas expressões idiomáticas e quais funções discursivas essa variante linguística exerce no processo de comunicação e interação social.

SOCIOLINGUÍSTICA E FUNCIONALISMO

A necessidade de compreender a relação intrínseca de interdependência existente entre a língua e a sociedade, e evidenciar os fatores linguísticos e extralinguísticos que de alguma forma interferem no processo de comunicação entre os falantes, propiciou o surgimento da sociolinguística.

A sociolinguística surgiu em meados do século XX, nos Estados Unidos, conduzida por teóricos, a saber William Labov, William Bright, Paul L. Garvin entre outros, como ciência responsável por investigar a interação entre os indivíduos e o meio em que vivem, considerando as variedades linguísticas em diferentes contextos comunicativos.

Desta forma, a sociolinguística

[...] presta maior atenção aos fatores sociais para explicar a mudança; vê as funções expressivas e diretivas da língua como intimamente entrecruzadas com a comunicação de informação referencial; estuda a mudança em progresso e vê a mudança em andamento refletida nos mapas dialetais; e enfatiza a importância da diversidade linguística, das línguas em contato e do modelo de ondas para a evolução linguística. (LABOV, 2008, p. 305)

Com o avanço dos estudos sociológicos aliados ao crescimento dos estudos linguísticos, a sociolinguística ganhou notoriedade, tornando-se uma das principais ramificações da linguística moderna. Juntamente com as dicotomias de Saussure, dedica-se ao exame e análise dos fatores geográficos, diafásicos e diastráticos os quais promovem as múltiplas variantes comunicativas entre os diferentes grupos de falantes de uma mesma língua, ou mesmo entre estes.

Deste modo, a sociolinguística se dedica a estudar os fatores extralinguísticos, ou seja, os fatores externos que se relacionam diretamente com as mudanças diacrônicas ocorridas tanto na língua falada quanto na língua escrita.

Dentre os fatores extralinguísticos observados e descritos pela sociolinguística dá-se ênfase às variações contextuais, ou seja, às variedades ligadas ao falante ou ao grupo no qual está inserido. Deste modo, é evidenciada a relação entre fatores socioculturais como o grau de escolaridade (nível escolar/acadêmico) do falante, a faixa etária e a posição social a que pertence com as variações de linguagem constantemente encontradas na Língua Portuguesa.

O uso da linguagem, a escolha lexical, bem como os meios utilizados para exercer a interação com o outro variam de acordo com a faixa etária do falante. É notório que o repertório linguístico de uma criança seja restrito em relação a um falante adulto, visto que a exposição à língua e às situações de interação social são, substancialmente, menores.

Já o grau de escolaridade permite ao falante reconhecer e dominar as múltiplas variedades linguísticas, sobretudo a linguagem formal e informal, devendo saber o momento e o contexto comunicativo mais adequado para utilizá-las. O nível escolar também permite ao falante construir e compreender enunciados mais complexos, distinguindo-os de formas mais simples.

A aquisição, o aprendizado e o domínio de um novo idioma também fazem parte do desenvolvimento linguístico do indivíduo, agregando a ele opções lexicais, que proporcionam a interação de maneira mais efetiva neste contexto comunicativo globalizado.

Pode-se dizer que o falante deve, quase que obrigatoriamente, devido não só a sua posição social privilegiada, mas também a fatores como grau de escolaridade maior e nível cultural, utilizar adequadamente todos os elementos oferecidos pela língua. A não adequação do uso da língua, sobretudo o uso da norma padrão, pode levar o indivíduo de posição social mais elevada a ser estigmatizado pelo seu próprio grupo.

“O status do falante também exige dele, não raro, um cuidado todo especial com a linguagem, frequentemente com a finalidade de ser distinguido dentro do grupo em que atua”. (PRETI, 1994, p. 28)

O repertório linguístico de cada pessoa pode variar de acordo com sua bagagem cultural, sua experiência de vida, ou seja, o conhecimento empírico adquirido com o tempo, sua posição social e o meio no qual o indivíduo está inserido. Esses fatores tornam o falante capaz de adequar sua linguagem aos mais variados contextos comunicativos, explorando de forma efetiva as variedades linguísticas oferecidas pela língua.

(...) todo falante de uma língua histórica é plurilíngue, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional, embora não consiga nunca saber toda a extensão de uma língua histórica; e o sucesso da educação linguística é transformá-lo num ‘poliglota’ dentro de sua própria língua nacional. (BECHARA, 2009, p. 38)

Em suma, o falante deve compreender a natureza flexível e altamente mutável a qual a língua está sujeita, adequando toda sua recursividade linguística às diferentes funções discursivas, sobretudo a de propiciar a comunicação e a interação social.

Concomitantemente, as primeiras análises de cunho funcionalista se originaram na Europa, em 1930, com o Círculo Linguístico de Praga (CLP), tendo como precursores os teóricos Vilém Mathesius, Nikolaj Trubetzkoy e Roman Jakobson. Posteriormente, surgiu nos Estados Unidos, em meados dos anos 1970, a corrente funcionalista norte-americana, tendo por sua vez como precursor o linguista Dwight Bollinger.

Segundo Cunha (2010), o funcionalismo é uma corrente linguística que se preocupa em estudar a relação entre a estrutura das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas, contrapondo-se ao estruturalismo e ao gerativismo.

O método de análise funcionalista constitui-se em descrever dados concretos da fala ou da escrita, ou seja, analisar a função desempenhada por determinada construção linguística, de acordo com o propósito comunicativo do interlocutor e dentro de uma situação efetiva de interação social.

De acordo com os pressupostos funcionalistas, a língua não pode ser analisada como uma estrutura estática, com formas e usos cristalizados. Pelo contrário, a língua é considerada um sistema vivo e sempre sujeito a modificações.

Segundo Neves (1997), os falantes têm a capacidade não apenas de acionar a produtividade da língua, isto é, de jogar com as restrições, mas também - e primordialmente - de proceder a escolhas comunicativamente adequadas, isto é, de operar as variáveis dentro do condicionamento ditado pelo próprio processo de comunicação. (Apud Souza, p. 22)

Em outras palavras, o falante tem a capacidade de agir sobre a língua, modificando e agregando novas formas para atender a determinado propósito comunicativo.

Esses fatores comprovam que a variação linguística ocorre de acordo com a necessidade do falante em adequar seu discurso às diferentes situações de interação social. As motivações para variação de linguagem e a remodelação do discurso são diversas, a saber, por influências culturais,

políticas, econômicas, profissionais ou mesmo ideológicas.

Como reforça Heine (1997) as motivações para o uso e o desenvolvimento da língua são externas à estrutura linguística, as explicações externas da língua têm maior poder do que as explicações internas. (Apud Souza, p.24)

A ação de transformar a língua, ou seja, de criar e recriar novas formas a partir de construções já existentes ou não, parte do indivíduo para o social. O falante produz a variação linguística no grupo quando o grupo a aceita. Uma dessas transformações que o falante faz com a língua encontra-se o uso da língua estrangeira como ferramenta para novos significados.

A sociolinguística e o funcionalismo caminham juntos com o intuito de compreenderem e analisarem os fatores que levam os falantes a recorrerem ao uso de anglicismos como ferramenta de comunicação e interação social, promovendo mais uma variação na Língua Portuguesa.

O ANGLICISMO NA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO CULTURAL, SOCIAL E IDEOLÓGICA

A língua, como sistema vivo e maleável, modifica-se de acordo com a necessidade comunicativa e a vontade dos falantes que a desempenham. Esse processo natural de remodelação da língua propicia o surgimento de variações de linguagem.

Dentre as variações linguísticas realizadas pelos falantes brasileiros, motivadas pela necessidade de atingir a um determinado propósito interacional, destaca-se o anglicismo, que consiste no empréstimo de termos e expressões da língua inglesa para outra língua.

O uso de anglicismos tornou-se comum no século XX devido ao processo de globalização, ao avanço tecnológico e, sobretudo, ao domínio cultural e idiomático imposto pelos Estados Unidos da América aos demais países, inclusive ao Brasil.

Na década de 1990, os estrangeirismos provindos da Língua Inglesa ganharam ainda mais representatividade devido à rápida ascensão tecnológica, ao advento da internet e a seus inúmeros recursos para disseminar milhares de informações em um curto espaço de tempo. Essas informações são reiteradas por Santos (2006):

Ninguém nega a quantidade enorme de anglicismos, representados pelos termos inevitavelmente oriundos de uma língua do país de onde provém a maior parte dos avanços científicos e tecnológicos, além do universo de consumo e dos negócios, da indústria e do comércio, do vocabulário do entretenimento e manifestações culturais correlatas – enfim, não há, no Brasil, nenhuma área do conhecimento ou atividade humano em que hoje em dia o inglês não tenha se infiltrado. (p.. 5-6)

Hoje, nota-se que todos esses fatores contribuíram para que o uso de vocábulos e expressões provindos da língua inglesa fosse socialmente aceito e quase que indispensável no processo efetivo de comunicação e interação entre falantes.

Identifica-se o uso desses empréstimos linguísticos por falantes de diferentes estratos sociais, faixas etárias e níveis de escolaridade completamente distintos. Estas informações apenas comprovam a dimensão do fenômeno do anglicismo na língua portuguesa e como isso contribuiu e contribui no processo de renovação da língua ao longo dos anos.

O uso dessas expressões rompeu os muros idiomáticos e revelou um caráter ideológico. Atualmente, é possível encontrar o emprego de expressões idiomáticas inglesas em quase todos os campos de atuação social e em diferentes canais disponíveis para comunicação. Alguns exemplos são: literatura (*best-sellers*), cinema (*Bye Bye Brasil* - filme brasileiro de 1979), culinária (*hot-dog*),

área esportiva (futebol-*football*), automotiva (*performance*) dentre outros.

Constata-se que a necessidade comunicativa aliada à capacidade criativa dos falantes permite a assimilação de novas formas e a adequação tanto sintática quanto semântica dos diferentes anglicismos presentes em nossa vernáculo.

De acordo com Biderman (2001), existem três tipos diferentes de estrangeirismos que ocorrem na Língua Portuguesa, a saber: **Decalque**, que é a versão literal do lexema-modelo (exemplo *supermarket*, *creditcard*); **Adaptação**, da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira, quando, em geral, o estrangeirismo já foi adotado há muito tempo pela nossa cultura (exemplo boicote - *boy-cott* -, clube - *club* -, drinque - *drink*); **Incorporação**, do vocábulo com a sua grafia original, por exemplo, hardware, check-up e Bestsellers.

Todos os tipos de anglicismos apresentados demonstram, de modo geral, a capacidade que os falantes de determinada língua têm de absorver e exteriorizar diferentes termos e expressões idiomáticas, atribuindo a eles, novas funções comunicativas e uma pluralidade semântica.

PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO

Neste estudo, dar-se-á ênfase aos anglicismos incorporados à Língua Portuguesa. No entanto, nota-se que alguns vocábulos passam por um processo de gramaticalização e se modificam de acordo com a necessidade comunicativa e a capacidade criativa do falante.

O processo de gramaticalização faz parte da constante transformação a que a língua está sujeita. Esse processo consiste na utilização e adaptação de itens lexicais ou expressões linguísticas aos diferentes contextos comunicativos, na repetição, ou seja, na frequência com que esses termos são aplicados, e, por fim, na aceitação social.

Neves reitera esta ideia ao dizer que

vários são os motivos que podem levar uma palavra a se gramaticalizar. Esta motivação está tanto nas necessidades comunicativas não satisfeitas quanto na existência de conteúdos cognitivos para os quais não há designações linguísticas adequadas, devendo observar que novas formas gramaticais podem desenvolver-se a despeito da existência de estruturas velhas, funcionalmente equivalentes. A gramaticalização está diretamente relacionada à noção de que toda gramática é capaz de fornecer os mecanismos de codificação mais econômicos para as funções da linguagem que os falantes mais utilizam. (apud GONÇALVES, 2013, p.324)

O trecho acima pode ser elucidado com o seguinte enunciado: “Site oficial do Boa Esporte é **hackeado** após contratação do goleiro Bruno”. Nele a palavra destacada deriva de “hack”, termo utilizado pelos estudantes do Massachusetts Institute of Technology (MIT), em meados dos anos 1950, quando realizavam algum feito no que diz respeito à linguagem de programação. Posteriormente, com o avanço tecnológico e o advento da internet no Brasil, nos anos 1990, tornou-se, cada vez mais, comum a presença de anglicismos na Língua Portuguesa. O termo “hack” expandiu-se, adquirindo novas formas, tornando-se substantivo “hacker” e, conseqüentemente, por meio do processo de gramaticalização, a função de verbo “hackear”.

O uso recorrente deste termo deve-se à necessidade de expressão de uma ação ou evento o qual não é possível representar com fidelidade semântica em nossa língua vernáculo. Além disso, o contexto comunicativo tecnológico, os veículos de comunicação pelos quais este vocábulo é difundido e a repetição constante contribuem para que essa forma seja rapidamente absorvida pela sociedade.

Percebe-se um fenômeno de gramaticalização similar com o vocábulo **deletar**. O termo tem como origem a palavra latina *de/ere* que, posteriormente, foi incorporada à língua inglesa gerando o

verbo *to delete*, tendo ainda a forma *del* (abreviação de delete) aplicada a linguagem de computação. Tanto a expressão *deletar* quanto *del* foram totalmente assimiladas pela Língua Portuguesa, mesmo existindo formas equivalentes como apagar, remover ou suprimir.

A aceitação e assimilação do vocábulo *deletar* e de sua forma abreviada *Del* passa não somente pelo processo de inclusão digital implementado no Brasil, mas também e, primordialmente, pela capacidade do falante de adaptar e agregar outros valores semânticos a um termo estrangeiro, utilizando em situações distintas de seu cotidiano.

Esse processo de gramaticalização e acréscimo linguístico tem a internet e, por conseguinte, as dezenas de redes sociais disponíveis como importantes agentes difusoras do anglicismo. Há diferentes exemplos de termos criados ou adaptados a partir do uso de redes sociais.

A expressão *tuitar*, por exemplo, provém do termo inglês Twitter. Diante da necessidade comunicativa e por não existir outro termo que designasse a ação de escrever na rede social Twitter, o vocábulo *tuitar* passou a exercer a função gramatical de verbo.

Novas expressões como *blogger*, *youtuber*, *gamer* podem ser encontradas no universo virtual. Essas e outras construções linguísticas similares são repetidas, diariamente, centenas de vezes, fazendo com que os falantes se acostumem e condicionem sua linguagem.

Nota-se o uso de expressões inglesas nas mais diferentes áreas de atuação social como a influência cultural norte-americana estendeu-se ao segmento alimentício brasileiro. Seguindo o fluxo irrefreável do processo de globalização, surgiram empresas como *Mc Donalds*, *Burguer King*, *Subway*, entre outras. Os *fast-foods*, como são conhecidos, modificaram o modo como se alimentam os brasileiros e, conseqüentemente essas mudanças influem em acréscimos lexicais à Língua Portuguesa. Termos como *hot-dog*, *hambúrguer* e *milk-shake* foram agregados ao repertório lexical já existente, tornando-se assim mais um recurso linguístico disponível.

Em se tratando da área artística, a maior parte do material literário produzido hoje, ou pelo menos a parcela destinada ao público brasileiro, é de origem americana. Este fato não apenas evidencia a forte influência dos Estados Unidos em relação aos outros países, mas demonstra uma dimensão peculiar, um aspecto social e ideológico. Isso ocorre já que as obras literárias, sobretudo as que ganham maior notoriedade como O código Da Vinci (*The Da Vinci Code*), de Dan Brown, ou A culpa é das estrelas (*The fault in our stars*), produzem um impacto direto no processo de construção crítica do leitor e, conseqüentemente, na forma com que ele analisa o mundo a sua volta.

Com o avanço tecnológico, a globalização e a facilidade de acesso aos diferentes tipos de mídias disponíveis, esse domínio cresceu e adquiriu outros aliados como o Cinema. Parte da produção literária, os *best-sellers*, geralmente transforma-se em *blockbusters*, ou seja, sucessos de bilheteria, contribuindo para que o processo de condicionamento linguístico e ideológico se torne uma norma socialmente aceitável.

Considerado a sétima e mais recente forma de arte criada pelo homem, o cinema mostrou-se uma importante ferramenta para retratar o mundo, as ações e sentimentos humanos e entreter públicos de todas as idades.

Além disso, o cinema tem demonstrado seu caráter não somente cultural, mas também social e ideológico, visto que atua na sociedade como elemento formador de opinião e construção do senso crítico dos indivíduos.

A indústria cinematográfica tem, nos Estados Unidos, uma base consolidada. Com gigantesco aparato tecnológico e econômico, as produções Hollywoodianas, como são conhecidas, mesmo que indiretamente exercem influência sobre a forma com que os indivíduos pensam, agem e, sobretudo, como se comunicam.

Todavia, independentemente da faixa etária, posição social ou nível de escolaridade, a

maioria dos falantes são condicionados social, cultural e ideologicamente a consumirem produtos estrangeiros e considerá-los melhores em relação aos demais produtos nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo propiciou uma análise sobre a presença e o uso recorrente de anglicismos na Língua Portuguesa Brasileira. Realizou-se uma reflexão, embasada na linguística funcional, acerca da capacidade dos falantes de remodelarem sua própria língua e desempenhá-la de acordo com as diferentes situações de interação social.

Constatou-se que a influência dos Estados Unidos da América, devido ao seu domínio político, econômico e tecnológico em relação, contribuiu para o surgimento de uma ideologia cujo pensamento predominante refere-se à superioridade e sofisticação de tudo aquilo que é produzido ou tem origem conceitual norte-americana. Esse fato, naturalmente, se refletiu na língua falada e escrita, modificando a forma como nos comunicamos.

O falante é exposto a expressões idiomáticas estrangeiras desde sua infância até a vida adulta. Todo material produzido como filmes, livros, músicas, propagandas publicitárias contribuem para influenciar o comportamento linguístico dos brasileiros. O processo gramaticalização, ou seja, a repetição constante e a frequência do uso dessas expressões idiomáticas inglesas, auxiliou no processo de assimilação e, por conseguinte, de aceitação do anglicismo. Ou seja, trata-se de um processo natural de aculturação que mantém o anglicismo vivo e favorece a existência de novas variações de linguagem.

No entanto, a presença e a permanência do anglicismo não podem ser justificadas somente pela influência cultural estrangeira. Isto é, existe a influência cultural norte-americana, existe o condicionamento natural fomentado pelos meios de comunicação, mas a escolha linguística parte também e, primordialmente, da intenção comunicativa do usuário da língua que, por sua vez, possui diferentes motivações para desempenhar e determinar as funções linguísticas que melhor se adéquam à sua faixa etária, posição social e, sobretudo, às suas necessidades e propósitos interacionais.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CRISTIANO, Maria E. A.; SILVA, Camilo R. e DERMEVAL DA HORA. **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino**. João Pessoa: Ideia, 2004.

CUNHA, Maria Angélica F. da; OLIVEIRA, Mariângela R. MARTELOTTA, Mário E. (orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Faperj/DP & A, 2003.

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

FIORIN, José L. (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

GONÇALVES, Alcione. **Estudo do processo de gramaticalização do verbo ir: uma análise diacrônica**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, p. 323-343, julho/dezembro. 2013

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário, VOTRE, Sebastião J. e CEZARIO, Maria M. **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, Mário (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NICOLA, José. TERRA, Ernani. **1001 Estrangeirismos de uso corrente em nosso cotidiano**. São Paulo: Saraiva, 2003.

PRETI, D. **Sociolinguística: os níveis da fala**. São Paulo: Edusp, 1994.

PEZATTI, E. G. **O funcionalismo em linguística**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Edson Rosa de (org). **Funcionalismo Linguístico: Novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Funcionalismo Linguístico: Análise e descrição**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Agenor Soares dos. **Dicionário de anglicismos e de palavras inglesas correntes em português**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

Graduação em Ciências Sociais pela Faculdade Fundação Santo André (2002); Professora de Educação Infantil – no Cei Ceu Parque Bristol.



RESUMO

Este artigo apresenta o crescente interesse na utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil. Eles estão ligados ao desenvolvimento das ciências, pois com os jogos conseguimos compreender o ser humano, sua individualidade, sua diversidade e a construção da sociedade. Os jogos e as brincadeiras podem ser facilitadores no processo educacional na estrutura da personalidade e nos processos cognitivos. Esse trabalho tem a intenção de ampliar os conceitos sobre jogos e brincadeiras, contribuir na formação de profissionais com seu conceito, definição e utilização na educação infantil como uma ferramenta de aprendizagem e de integração social entre família e a escola. Por meio de reflexões sobre a história, teorias, jogos e a cultura, o direito de brincar e a inclusão social. Para o alcance dessa pesquisa, o percurso metodológico utilizado foi análise documental. Os resultados obtidos apontam quais jogos e brincadeiras podem potencializar o aprendizado, proporcionando um aprendizado de forma lúdica e contribuindo para relações sociais, elabora sua autonomia, a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora.

Palavras-chave: Conceito; definição e utilização na Ed. Infantil; Tipos de Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

No dicionário a palavra jogo se define como umas competições esportivas de várias modalidades que se realizam ger. com intervalo fixo de tempo. E a brincadeira um jogo, divertimento, esp. de crianças; passatempo.

Os jogos e as brincadeiras na literatura cresceram muito ao longo do tempo. Esse tema apareceu ligado a educação entre 1994 à 2007 com Bruner, Brougère, Friedman, Kishimoto e na área da saúde com Viegas.

O jogo definido por Kishimoto (2001) não é uma tarefa muito fácil podendo ser compreendida como: jogos políticos, jogos de adultos, de crianças, xadrez, etc. Mas Huizinga (1938) define como “uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livres consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentido de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiano”.

jogos são atividades que os seus participantes possuem um jeito formal de proceder e está sujeito a regras

brincadeira é muito importante para o desenvolvimento infantil. Sendo inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornando-se dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da

criança.

1. Conviver;
2. brincar;
3. participar;
4. explorar;
5. expressar;
6. conhecer-se;

A partir dos seis direitos, a BNCC estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A brincadeira se torna uma parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento da criança, neste momento ela exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência como protagonista de seu desenvolvimento.

Este trabalho tem a intenção de ajudar a ampliar os conceitos sobre jogos e brincadeiras na educação infantil, aprofundando o conhecimento sobre esse tema.

Os jogos e a brincadeiras não devem ficar restritos em espaços e tempos determinados pelos adultos, pois o brincar é um momento de liberdade, de expressão e de criação.

DEFINIÇÃO CONCEITUAL DOS TERMOS: JOGOS E BRINCADEIRAS

O jogo é um termo do latim “jocus” que significa gracejo, brincadeira, divertimento. O jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo (ou grupo) vencedor e outro perdedor.

Os jogos podem ser utilizados na educação para ensinar o sentido de respeito às regras e a mensagem de que numa partida entre adversários haverá sempre um que perde e outro que ganha. Ele é uma atividade lúdica, estimulante, estruturas que podem ser praticadas como recreação e na esfera educacionais.

O jogo envolve estimulação mental ou física podendo ser as duas juntas, desenvolvendo práticas de habilidades, exercícios, educativos, simulação ou psicológico.

O filósofo acadêmico Ludwig Wittgenstein foi o primeiro tentar criar uma definição para o jogo. Quando analisou o processo de formação da racionalidade em seu texto *Investigações Filosóficas*, ele cria o termo “jogos de linguagem” e coloca as definições de jogo a partir de características como entretenimento, regras e competição são incompletas e inadequadas. Ele justifica que os jogos não podem ser agrupados por uma única definição, mas apresenta um conjunto e características que

são compartilháveis dentre as definições possíveis.

Em 1938 o historiador Huizinga escreve o livro *Homo Ludens*, onde argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida e essencial como o raciocínio (*Homo Sapiens*) e a fabricação de objetos (*Homo Fabber*), assim a denominação *Homo Ludens* quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

O jogo definido por Huizinga é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo. Que acompanha um sentimento de tensão, alegria e uma consciência de ser diferente de vida cotidiana.

1. Para Roger Caillois pode ter características diferentes nos jogos como:
2. Competição;
3. Sorte;
4. Simulação;
5. Vertigem;
6. Os jogos segundo Caillois tem graus de disciplina e são classificados:
7. Abordagem mais primitiva, espontânea ou orgânica (*Paidia*), deusa do divertimento e do prazer ou;
8. regrada, estandardizada e burocrática (*Ludus*) deus do jogo e da ordem;

O jogo pode ter outras definições como:

“* Um jogo é um sistema no qual os jogadores envolvem-se em um conflito artificial, definida por regras, que determinam um resultado qualificável”. (Katie Salen e Eric Zimmerman).

*Em seu nível mais elementar, então podemos definir o jogo como um exercício de sistemas e controle voluntário em que há uma oposição entre forças, confinados por um procedimento e as regras a fim de produzir um resultado de desequilíbrio”. (Elliot A verdon e Brian Sutton- Smith).

*Em Inteligência Artificial, um jogo é um modelo teórico de conflitos de interesse (decisões possíveis, resultados possíveis) entre dois ou mais agentes que tem motivações conflitantes.

Segundo Barbanti, o jogo “É uma forma de competição prazerosa cujo resultado é determinado por habilidades motora, estratégias ou chances, empregadas simplesmente ou em combinação”.

Mas para o jogo existem fases segundo Nicanor Miranda:

1. Preparação: arrumar o local, divisão das equipes e posição dos participantes;
2. Evolução: o jogo propriamente dito, execução das regras;
3. Final: final do jogo onde se descobre a sensação de ganhar ou perder;

O jogo é um recurso inseparável ao ser humano desde sua constituição como ser. Ele serve para desafiar a cena e solucionar questões, tratando-se de um fator de vitória individual.

A origem dos jogos e das competições data desde 2600 a.C, a arqueologia registra essa presença onde eles são elementos universais em todas as culturas.

Os jogos mais antigo são: Real de UR, Senet e Mancal, o jogo tavolado e os jogos de tabuleiro. Os romanos jogavam Gamão no ano de 600 a.C e somente entre os aborígenes australianos e os

esquimós não foram encontrados jogos de tabuleiro.

Os pesquisadores encontraram na China o jogo Go, sendo ele o jogo mais antigo de tabuleiro criado por volta de 2300 a.C.

O jogo de xadrez um dos mais populares de tabuleiro, não tem sua origem comprovada, mas alguns pesquisadores acham que foi na Índia. Este jogo simbolizava as divisões do exército da época, ele é composto por: infantaria, cavalaria, elefantes e carruagens que foram representados por: peão, cavalo, bispo e torre. Este jogo chegou na Europa entre os anos de 1000 à 1100 d.C, hoje o xadrez é reconhecido com um esporte.

Existem vários tipos de jogos: jogos de mesa, jogos de caneta e papel, jogos de cartas, jogos de dados, jogos de tabuleiro, jogos musicais e jogos interativos.

Portanto os jogos tem suas características comuns que os classificam como elementos de um jogo:

1. Jogador;
2. Adversário;
3. Deve existir regras;
4. Deve existir objetivos;
5. Condições de vitória, empate e derrota;
6. Ser uma forma de entretenimento;

A brincadeira é uma ação de brincar, entender e distrair, podendo ser recreativa como: esconde-esconde, pega pega, corre cutia e etc. É uma forma de jogo livre e estruturado que muitas vezes inclui encenação, substituição de objetos e comportamentos não literal.

O brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. Ele é uma atividade plena que envolve corpo, mente e emoções.

As crianças se interessam pela brincadeira por muitos motivos: fornece um ambiente seguro para expressar medos e desejos, criatividade, raciocínio, fantasias, conhecimento e etc.

A brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança, através da brincadeira podemos para estimular a autonomia individual. Quando brincamos em família podemos estabelecer um vínculo maior com a criança que ajudará em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

As brincadeiras recreativas são diferentes por terem regras simples e flexível, não precisando de tabuleiros, quadras, instruções, treinamentos, pois para as crianças é importante participar.

A brincadeira pode ser feita em qualquer ambiente, livre de regras, objetivos pré estabelecidos, livre que irá proporcionar a criança uma liberdade. Assim as crianças gastam energia e se divertem ao mesmo tempo, que podem utilizar de um brinquedo ou não que é visto pela criança como um simulador da realidade. E para o adulto um objeto para auxiliar na brincadeira.

O termo brincadeira para se falar de relações sociais que tem como objetivo divertir, ela pode ser educativa tendo regras pré estabelecidas e com objetivos que estimulem a disciplina e a responsabilidade como outros valores.

A brincadeira ajuda no desenvolvimento da criatividade e na coordenação motora, estimula a imaginação e as habilidades que podem ser trabalhadas em qualquer faixa etária.

Os primeiros registros da brincadeira foram entre os anos 206 a.C a 220 a.C que está no livro

chinês Wuzazu escrito durante a Dinastia Han.

Para Briugêre (2004): “Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio, e o pior hipóteses, julgavam-na nefasta.” Portanto o conceito dominante da criança não podia dar valor a um comportamento que encontrava sua origem e um comportamento espontâneo.

As marcas arqueológicas e as pinturas rupestres deixam claro que, na antiguidade, já existiam alguns jogos que os gregos e romanos jogavam, como por exemplo, opinião contemporâneo. As primeiras bonecas foram encontradas no século IX a.C em túmulos de crianças. Nas ruínas Incas do Peru, arqueólogos encontraram vários brinquedos infantis (SOUZA, 2005).

As cantigas de roda estão marcadas na era do Círculo Mágico onde os povos precedentes festejavam acontecimentos importantes formando círculos. E assim as pessoas demonstravam seus desejos e emoções dançando e cantando, pensavam que, em círculo, todos eram iguais e não tinha discussão pela liderança, porque assim, todos ficavam no mesmo plano e se via mutuamente. (SOUZA, 2005).

Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO 2015A) “brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência” (SÃO PAULO, 2015, P.60).

A brincadeira também é um lugar que acontece a diversidade, onde todos podem brincar, com uma ou mais possibilidades, pois não existe o certo e o errado na brincadeira.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A nova concepção de criança que data de 1959 onde as Nações Unidas proclamam sua Declaração Universal dos Direitos da Criança, a criança passa ser um sujeito de direitos – provoca a adoção de medidas legais e execução ações que possam garantir seu desenvolvimento pleno.

Com o tempo movimentos sociais influenciaram pesquisadores e legisladores na criação da Carta Magna e da legislação dela resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a Lei 8.069, d julho de 1990. dispõe sobre a proteção integral à crianças e ao adolescente (art.1º). Em seus títulos e artigos estabelecem diretrizes para elaboração de políticas que detalham os direitos das crianças e adolescentes.

No Capítulo II – trata do Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, Art. 16.

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I- Ir, vir e estar nos logradouros públicos, espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II- Opinião e expressão;

III- crença;

IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se;

V- Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI- Participar da vida política na forma da lei;

VII- buscar refúgio, auxílio e orientação, (BRASIL,1990);

O estudioso e psicólogo Jean Piaget coloca que o jogo ou atividade lúdica é muito importante no desenvolvimento cognitivo do ser humano. O jogo começa quando a criança deixa de realizar uma atividade pelo simples prazer de fazer e passa a realizá-la com um sentido ou jogo simbólico. Assim ele classifica os jogos como: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras.

O filósofo e psicólogo Wallon considera a imitação do real um comportamento comum nas crianças pequenas, como fonte do surgimento da representação mental e por consequência das brincadeiras. E classifica os jogos como funcionais, ficção, aquisição e de construção.

A teoria do brincar é na e por meio da cultura que as brincadeiras e jogos se materializam.

Assim a cultura do lúdico compreende um conjunto de atividades, procedimentos, palavras, gestos e silêncios que permitem interpretações comuns, dentro de um determinado grupo social.

De acordo com Vygotsky o jogo é um elemento que impulsiona o desenvolvimento da criança, colocando dois pontos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. E ressalta que nos primeiros anos de vida da criança, a brincadeira é uma atividade predominante e tem a função de criar as zonas de desenvolvimento proximal.

O livro “Os brinquedos e as brincadeiras na creche” de Kishimoto (2010) tem uma lista de condições para acontecer o brincar: aceitação do brincar com um direito da criança, compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção e carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; criação de ambiente.

TIPOS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

TELEFONE SEM FIO

Idade: a partir de 5 anos

Participantes: 5 ou mais

Regra: Organizar os jogadores sentados um ao lado do outro em fila.

O primeiro jogador diz uma frase/mensagem no ouvido do colega seguinte. Cada participante após receber a mensagem fala o mais baixo possível no ouvido do colega seguinte até que o último falará em voz alta o que recebeu. A mensagem muitas vezes chega completamente diferente!!!

ESTÁTUA

Para essa brincadeira é bom ter mais de 3 pessoas. Você vai precisar de um aparelho de som. Todos os jogadores fazem um círculo e um fica como o mestre, controlando o som. Quando o mestre quiser ele abaixa o volume e diz “estátua”! Os jogadores devem ficar em posição de estátua, sem se mexer e o mestre vai tentar fazer caretas e brincadeiras para ver quem se mexe primeiro. Não vale fazer cócegas. Quem se mexer ou rir espera até que sobre somente um para reiniciar a brincadeira.

PASSA ANEL

As crianças se colocam em fila, lado a lado, sentadas ou em pé, com as mãos unidas. Inicia-

se o jogo com a criança que está com o anel, passando de uma em uma das crianças, tentando deixar o anel por entre mãos unidas: “Tome este anelzinho e não diga nada a ninguém”. Após ir em todas as crianças, ela já deverá ter deixado o anel com uma delas. Após isso, a criança que estava com o anel e que o passou a outra, pergunta a qualquer uma das crianças, menos àquela que está com o anel: Com quem você acha que está o anel? Se a criança escolhida acertar ela pega o anel e começa a brincadeira novamente. O anel pode ser substituído por uma pedrinha.

QUEIMADA

Tradicional jogo com bola, para crianças e adultos. Ganha o jogo a equipe que “queimar” todos os jogadores adversários. Formam-se dois grupos e cada grupo fica em um lado do campo. No fundo de cada lado do campo, marca-se uma linha, que marcará o poço, para onde deverão ir os jogadores queimados. Tem início o jogo. As jogadas são sempre alternadas por equipe. Escolhe-se a equipe que dará início ao jogo e um jogador desta pega a bola e a atira no grupo adversário. O objetivo é “queimar” alguém. Um jogador é queimado quando a bola bate nele, e depois cai no chão. Se a bola é agarrada por qualquer membro da equipe, o jogador é salvo. Se a bola bate em um jogador, e depois em outro, sempre o último jogador em quem a bola bateu que é o queimado. O jogador queimado deverá então ir para o poço, que fica atrás da linha de fundo do campo adversário. Quando algum jogador da equipe está no poço, pode-se tentar salvá-lo “cruzando” a bola para ele, isto é, arremessando a bola bem alto para que ela alcance o poço sem que nenhum jogador adversário a agarre. O jogador que está no poço então, deverá tentar “queimar” um adversário, conquistando assim o direito de voltar para o seu campo. Mas não é obrigatório que a equipe que tenha algum jogador no poço adversário cruze as bolas para ele, ela poderá simplesmente continuar tentando queimar os adversários. Ganha o jogo a equipe que “queimar” todos os jogadores da equipe adversária.

ACERTAR A LATA

Material: 6 latas de alumínio, 3 bolas de tênis, giz

Colocar 6 latas iguais numa superfície a 1 metro do chão. Formar com elas um triângulo, colocando assim as 3 latas na base, 2 em cima e 1 no topo. Traçar uma linha no chão com um giz, a uns 3 metros, a partir de onde as crianças lançarão as bolas. Cada jogador receberá três bolas para tentar derrubar as latas. Conta-se um ponto por cada lata derrubada. E três pontos a mais para quem conseguir derrubar todas.

AMARELINHA

Brincadeira não só de meninas, a Amarelinha, também conhecida como “Pular amarelinha”, é uma brincadeira que estimula a criança a ter noções dos números, trabalhando a ordem das casas numéricas do número um ao número dez, além de estimular a habilidade do equilíbrio, pois as crianças nas áreas que não existem associações de casas, ou seja nos quadrados 1 - 4 -7-10, as crianças apenas podem colocar um pé, e nas demais com casas juntas 2 e 3 -5 6-8 e 9 e Céu podem e devem colocar os dois pés.

PULAR CORDA

Enquanto dois jogadores tocam a corda, cada um do grupo pula cantando a cantiga: “Um homem bateu na minha porta e eu abri. Senhoras e senhores, pulem num pé só. Senhoras e senhores, ponham a mão no chão. Senhoras e senhores, deem uma rodadinha. E vão, pro olho da rua!” (sair fora), quem conseguir chegar primeiro ao final, sem errar no pulo, será o vencedor.

ELEFANTINHO COLORIDO

Azul, vermelho, verde, amarelo. Qualquer objeto com essas cores se transforma em pique. A atividade exige atenção e agilidade para correr e não ser pego.

- IDADE A partir de 4 anos.
- LOCAL Ambiente espaçoso e colorido.
- PARTICIPANTES: No mínimo três.

-COMO BRINCAR: Uma criança é escolhida para comandar. Ela fica na frente das demais e diz: “Elefantinho colorido!” O grupo responde: “Que cor?” O comandante escolhe uma cor e os demais saem correndo para tocar em algo que tenha aquela tonalidade. Vale se a cor pedida estiver na roupa de alguém. Se o pegador encostar em uma criança antes de ela chegar à cor, é capturada. O comandante tem de escolher uma cor que não está num local de fácil acesso para dificultar o trabalho dos demais. Vence a brincadeira quem não for pego.

AGACHA- AGACHA

Nessa brincadeira de perseguição, a criança da corre, agacha levanta, aperfeiçoando os movimentos

- IDADE: A partir de 4 anos.
- LOCAL :Pátio ou outro espaço amplo.
- PARTICIPANTES: No mínimo três.

-COMO BRINCAR: Uma criança é eleita o pegador. Para não serem apanhadas, as demais fogem e se agacham. Quando o pegador consegue tocar um colega que está em pé, passa sua função a ele. Não há um vencedor. A brincadeira acaba quando as crianças se cansam.

CORRIDA DOS SAPATOS

Formam-se duas equipes, que são dispostas em fileira. Uma cadeira ou bandeirinha separa um time do outro. Os jogadores tiram os sapatos, que serão embaralhados. Dá-se o sinal de início, e os jogadores devem sair correndo, até encontrarem seus dois pés de sapato, calçando-os seguida. Feito isso, voltam ao ponto de partida. Os jogadores que calçarem sapatos trocados, ou não o calçarem direito, serão desclassificados. Cada jogador que retornar à linha de partida, e não for

desclassificado, marcará um ponto para a equipe. Ganhará a equipe que marcar o maior número de pontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi conhecer a evolução histórica dos jogos e brincadeiras, alguns educadores que se preocupam na pesquisa deste tema, sugerir o resgate das brincadeiras tradicionais, como atividade lúdica e como instrumento metodológico do ensino, como também sensibilizar o professor do importante papel que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos exercem no desenvolvimento da criança.

Como se procurou explicitar, por meio de um breve levantamento teórico, notamos que as atividades lúdicas são um instrumento importante no ensino/aprendizagem. Por isso, tentamos transmitir que o lúdico propicia uma compreensão do mundo e de conhecimento mais ampla para a aprendizagem do aluno.

Conclui-se que é fundamental a participação da professora nas atividades, contribuindo na ampliação das experiências das crianças, proporcionando-lhes base sólida para suas atividades físico motoras, sociais e culturais. Quanto mais as crianças sentirem e experimentarem, quanto mais aprenderem e assimilarem, quanto mais elementos reais tiverem em suas experiências, tanto mais produtivos e criativos serão as suas atividades desenvolvidas futuramente.

Com este trabalho pretendeu-se mostrar que o jogo e brincadeira são fundamentais no desenvolvimento da criança. Estes estão inseridos na vida do indivíduo desde o seu nascimento, no contexto social, como também, no seu comportamento. A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelecem desde cedo com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, o jogo e a brincadeira são atividades humanas nas quais as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos.

O jogo é considerado como uma importante atividade na educação de criança, uma vez que pode permitir o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, moral e a aprendizagem de conceitos, pois jogando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere as suas habilidades. O jogo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança proporcionando aprendizagem no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção sendo indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança (SEED, 1999).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004

ANTUNES, Celso – **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, Brasília: MEC / SEF, 1998 CERQUETTI, C – **O ensino da matemática na Educação Infantil**

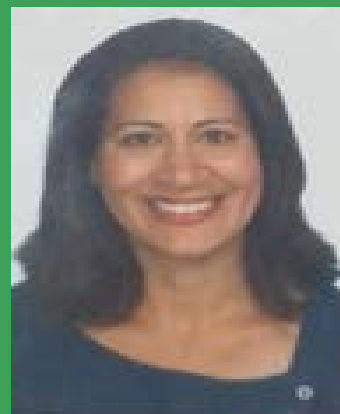
HUIZINGA, J. “*Homo Ludens – O Jogo como elemento da Cultura*” Ed. Perspectiva KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3ª edição, SP: Cortez, 1999.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997
- PIAGET (1975) – **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SOUZA, E. R. de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança** / Edison Roberto de Souza; Francisco Antônio Pereira Fialho, orientador. - Florianópolis, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Wajskop, Gisela – **Brincar na escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 48 v.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Portugal, 1990
- SALEN, K., ZIMMERMAM, E. **Regras do Jogo**. Blucher; 1ª edição (1 de janeiro 2012).
- BARBANTI, Valdir J. **Dicionário Educação Física e Esporte**; 1ª edição; 2011.
- Avedon, E.M. & Sutton-Smith, Brian: **The Study of Games**. John Wiley & Sons, Inc., Nova York, 1981
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Publicado em: ago. 1997.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR À LUZ DA BNCC

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2015); Pós Graduação em Educação e Musicoterapia pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista - FTME (2016); Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento através do lúdico pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema - FAETI (2018); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão pela faculdade Batista de Minas Gerais- IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O currículo da Educação Infantil, entre tantos aspectos que aborda, evidencia os elementos que constituem e orientam a proposta pedagógica para bebês e crianças (0 a 5 anos), a fim de garantir a educação e o cuidado dos pequenos nas instituições de Educação Infantil. Nesse texto, focaliza-se a importância que o currículo da Educação Infantil atribui aos momentos destinados ao brincar e a brincadeira, sendo esse elemento um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas de todos os educadores. Antes, porém, de adentrar na reflexão sobre esse elemento constitutivo do currículo da educação infantil - o brincar e a brincadeira -, vale observar algumas definições importantes, a saber: conceito de criança, de infância, do brincar. A criança é um sujeito social que está sempre buscando descobrir e aprender coisas novas, como se estivesse numa fase de investigação do meio em que vive e, nessa interação com os outros sujeitos e com o seu ambiente aprende sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo à medida que vai avançando no seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Brincar; Brinquedo

INTRODUÇÃO

É um consenso a importância do brincar na Educação Infantil. Na Educação Infantil, o desenvolvimento se dá por meio das brincadeiras e do relacionamento das crianças com outras crianças, com os adultos e consigo mesma. Esse desenvolvimento também ocorre no ambiente familiar e a função da escola é diversificar e ampliar as aprendizagens das crianças, direcionando de maneira intencional as atividades, brincadeiras, experiências e a todas as práticas que são propostas na escola.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

“ A educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar, está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.(Brasil, 2017, p.41)

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças integrantes da Educação Infantil. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Nosso foco neste texto será o brincar que, de certa forma, engloba todos os demais direitos elencados na base e que na escola deve ter intencionalidade educativa.

Brincando, a criança pode se expressar, conhecer a si e ao outro, resolver conflitos e explorar o ambiente no qual está inserida. Vergnhanini (2011, p.29) afirma que quando a criança brinca, ela amplia seu vocabulário, dá nome aos objetos, faz uso de expressões do dia a dia, conversa com outras crianças e com os brinquedos, estabelecendo relações entre as brincadeiras simbólicas (jogos de faz de conta) e outras formas de linguagem, inclusive, resolvendo situações conflituosas e desafios que surgem nestes momentos, como dividir brinquedos, estabelecer papéis em uma brincadeira, construir um novo brinquedo, entre outros.

Nesse sentido, nós professores, temos a oportunidade de criar ações intencionais para que a criança vivencie uma diversidade de experiências, de maneira que possa se desenvolver.

Diante disso, essas experiências podem oportunizar a ela fazer observações e indagações, como é preconizado na BNCC (BRASIL, 2017, p.41).

Assim, o professor precisa planejar com base nos objetivos que espera que os alunos desenvolvam, atentando-se a:

- a escolha de materiais diversos;
- a organização da sala ou de outros espaços e
- a organização das crianças.

Horn (2011, *apud* Marcano, 1989) afirma que a diversidade de materiais oferecidos para as crianças possibilita uma gama maior de possibilidades de criação e, conseqüentemente, de ampliação de saberes.

O CURRÍCULO COM BASE NA RELEVÂNCIA DO BRINCAR

A criança recebe informações e aprende sobre o mundo que a cerca no ambiente familiar e nas instituições de educação. No entanto cabe às instituições formais, baseadas nas necessidades do desenvolvimento da criança, organizar ambientes e ações de forma a contribuir efetivamente nos processos de aprendizagem.

Considerando esta ideia no aspecto da Educação Infantil, as reflexões sobre um currículo baseado na importância do brincar faz-se necessário e urgente.

Friedmann (2006, p.65) afirma que:

A atividade lúdica oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, pois propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil (Friedmann, 2006, p.65).

Sendo assim entendemos que a atividade do brincar deve ser realizada de maneira intencional de forma a garantir a consolidação de habilidades já existentes na criança. Práticas lúdicas bem elaboradas e com intencionalidade são alternativas metodológicas de enriquecimento do universo infantil, além de uma ferramenta importante de estímulo contribuindo com a aprendizagem, a construção de conhecimento e no desenvolvimento de diferentes habilidades.

De acordo com Friedmann (2006, p.54) a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se dedique a uma atividade.

Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modo como ele é concebido e apropriado pelos

professores infantis, todavia, revela alguns equívocos. (OLIVEIRA, 2008, p.230).

Neste sentido cabe aos educadores interagir com as crianças e seus brinquedos, fazendo interferências e estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuo contribuindo assim significativamente no processo educativo.

BRINQUEDO

Além de propiciar momentos de prazer e alegria, o brinquedo desenvolve a autonomia na criança e estimula a cognição e a imaginação.

Kishimoto (1995) afirma que:

O brinquedo supõe uma indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, a criança é que faz as regras de acordo com o que ela quer viver. (Kishimoto, 1995, p.16).

De acordo com Santos (2013), o brinquedo não é apenas um instrumento notório para a criança, pois tem valor, sentimentos, emoções e comportamentos que podem ser vistos quando a criança está brincando.

Por despertar a atenção do indivíduo o brinquedo permite o desenvolvimento na capacidade, nas cognições e indica habilidades a serem trabalhadas no mesmo. Portanto o brinquedo deve ser bem direcionado e selecionado nas instituições de Educação Infantil.

O brinquedo pode apontar caminhos para o trabalho do professor em sala de aula.

Barbosa (1997) considera o vínculo do brinquedo com a forma de educar, de interagir na escola, propiciando uma ambiente mais alegre, motivador para a criança em início de formação. A função do brinquedo é trabalhar o desenvolvimento da criança, na criatividade e nas emoções.

De acordo com Ujiié (2008) a história do brinquedo perpassa por acontecimentos culturais.

Concomitantemente, por volta do início do século XIX, surge o brinquedo industrializado [...] que transforma o brincar em uma atividade solitária para criança, em função do apelo ao consumo de brinquedos. Neste período, a escola, com objetivos educacionais demarcados, passa a fazer uso pedagógico do brincar, didatizando-o de maneira forçada e incoerente. (Ujiié, 2008, p.23)

Ainda sob a perspectiva deste autor, “o brinquedo é compreendido como qualquer objeto sobre o qual se debruça a ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante”.

Nesta perspectiva, o brinquedo deve ser usado, no ambiente escolar, como mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, deve conter uma proposta, um objetivo .

O brinquedo é o objeto que dá vida a brincadeira, levando a criança a soltar a imaginação, não é necessariamente aquele industrializado, para a criança qualquer caixa de papelão pode se transformar em um lindo caminhão. De acordo com a autora Kishimoto (2011), o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Através do brinquedo a criança cria as reproduções do cotidiano, e de tudo o que está a sua volta, “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”. (KISHIMOTO, 2011, p. 20).

O JOGO

“O jogo é uma atividade estruturada, parte de um princípio de regras claras, de fácil entendimento” (KISHIMOTO 2011, p. 15).

De acordo com Piaget existem três tipos de jogos:

1. O jogo de exercício é caracterizado pela repetição de movimentos. É a primeira forma de jogo que a criança conhece e aparece antes do desenvolvimento verbal completo, nesta fase a criança brinca pelo prazer, pela exploração do objeto.
2. Jogo simbólico surge junto com a função simbólica. Quando a criança assume outros papéis ou atribui outra função ao objeto. É também considerada uma forma da criança comunicar ao outro o que sente.
3. O jogo de regras se manifesta aproximadamente aos 4 anos de idade. É um jogo estritamente social, onde a criança necessita de parceiros e é caracterizado pelo conjunto de regras imposto pelo grupo.

Para Wallon existem quatro tipos de jogos:

1. Jogos funcionais- exploram os sentidos, desenvolvem a motricidade;
2. Jogos de ficção- os de faz de conta, imaginários;
3. Jogos de aquisição o que a criança adquire conhecimento a partir do que vê e ouve;
4. Jogos de fabricação- através de atividades manuais de entretenimento.

Para Kishimoto (1995) “a existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira”.

Já Vygotsky afirma que a imaginação é elemento fundamental no jogo.

Isto posto concluímos que o jogo é uma estratégia importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Jogar permite refletir sobre a realidade, a cultura local e, ao mesmo tempo, questionar regras e papéis de cada um. Além disso, esta atividade estimula a psicomotricidade, a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação.

O ESPAÇO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO

A organização reflete quem vive no ambiente. Nesta perspectiva os ambientes escolares devem estar expostos de maneira a possibilitar à criança: autonomia, interação, motivação, equilíbrio, sensações, descontração e capacidade de reproduzir e criar novas experiências positivas.

David & Weinstein (1987) afirmam que cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil deveriam ser atendidas ao serem construídos ambientes para crianças: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para o crescimento, sensação de segurança e confiança, como ainda oportunidade para o contato social e privacidade.

O espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas (VIEIRA, 2009, p. 27)

Por ser a brincadeira uma rica manifestação de atividade mental onde predominada pelo prazer, espontaneidade e criatividade, a prática do brincar não pode estar determinada por um espaço específico. Pátios, salas de aula podem perfeitamente ser transformados e utilizados como espaços de brincar, lembrando que o brincar, além de poder ser totalmente livre, pode ser semidirigido e totalmente dirigido. Muitas escolas possuem um espaço específico chamado *brinquedoteca*. A brinquedoteca favorece a interação das crianças e favorece a aprendizagem.

Quando proporcionamos diversos espaços para a criança brincar e agir dentro do espaço, estamos propondo novos desafios que tornarão a criança um agente da sua própria aprendizagem de forma mais lúdica.

É importante oferecermos o brinquedo dentro de um ambiente preparado para que a criança brinque com liberdade de ação e em total interação com outras crianças.

É altamente recomendável que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível participar nas decisões sobre a organização do mesmo. (Carvalho & Rubiano 2001, p.109)

De acordo com Horn, para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço organizado para esse objetivo.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) refere-se à organização do espaço físico, dos materiais, dos brinquedos, do mobiliário e dos materiais sonoros como componentes ativos no processo educacional.

O espaço também pode ser visto como um contexto de significados e emoções. Dentro das instituições de Educação Infantil existem os espaços para brincar, para repousar, para compartilhar e para estar só.

A intervenção que o adulto faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição do mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos, resulta na autonomia, na interação das crianças com seus pares e na recriação da cultura da cultura lúdica.

Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil :

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

O espaço educa tanto quanto a linguagem e as relações interpessoais. O ambiente afeta o comportamento e o aprendizado da criança, portanto o espaço deve proporcionar novos desafios e estimular a aprendizagem.

“O espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem”.(BRASIL, 1998, p. 30)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à fase adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela a sua própria

estátua (CHATEAU, 1954, p. 14).

O brincar envolve as ideias de brincadeira e brinquedo, sendo importante estabelecer uma distinção entre os três termos: a) o brincar que consiste no ato em si, ou seja, é a ação propriamente dita; b) a brincadeira que é a situação criada a partir da ação de brincar; c) o brinquedo que representa o objeto usado para brincar.

No currículo da Educação Infantil, o brincar tem como propósito oportunizar às crianças, ambientes em que possam interagir com os brinquedos e objetos, individualmente e com outras crianças, através de brincadeiras que promovam situações de interação social. Ao brincar, a criança se desenvolve a partir do conhecimento de si, do mundo físico e social e, por meio da brincadeira constrói a realidade e o conhecimento do mundo interior e exterior OLIVEIRA(2010).

Felizmente a brincadeira no currículo da Educação Infantil é um conteúdo que deve ser contemplado com muito respeito, seriedade e compromisso pelos educadores, tendo em vista a necessidade e o direito que as crianças têm de brincar.

O brinquedo e o brincar são encarados enquanto movimento de libertação da criança na medida em que possibilitam à criança reinventar seu mundo (BENJAMIN, 1984, p. 120).

Nesse processo de reinvenção do mundo pelas crianças, elas aprendem quando a brincadeira ocorre, por exemplo, com crianças de faixa etária diferente. O brinquedo pode criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na criança, afirmam os autores que realizam pesquisas baseadas no conceito de ZDP apresentado na teoria de Vygotsky (QUEIROZ, 2006; ROLIM, 2008).

Portanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas na Educação Infantil revelam um currículo que contemple atividades que envolvam o brincar e ofereça espaços para as crianças terem liberdade de inventar, criar, imaginar e experimentar livremente, a fim de que elas explorem a si mesmas, o outro e o mundo. Isso é muito importante para o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1,2 e 3.

BENJAMIN. Walter. A criança, o brinquedo e a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, 1984, p.120

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

FRIEDMANN, Adriana. O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos. O atendimento na creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, S. (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. – São Paulo: Ática, 2009

UJIIE, Nájela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeira são usos e significações. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Revista ANALECTA Guarapuava, Paraná, v.9 nº 1. p. 51-59. 2008. Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/download/1743/1590> Acesso em: 03 de março de 2021.

VERGNHANINI, N. S., QUERO BRINCAR: a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento infantil. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1981.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

ZABALZA, Miguel. Qualidade na Educação Infantil. Artmed: Porto Alegre, 1998.

ECONOMIA URBANA E FINANÇAS: UMA ABORDAGEM SOBRE SÃO MIGUEL PAULISTA

MARIA FERNANDA ANDRADE DA SILVA

Graduação em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (2001); Professora de Ensino Fundamental II – História na EMEF Abrão Huck, Doutor, Professora de Ensino Fundamental II-Geografia na EMEF Francisco Meirelles.



RESUMO

Nossa preocupação neste artigo é buscar compreender as relações socioeconômicas que se estabelecem no espaço urbano no bairro de São Miguel Paulista, o que envolve bancos e agentes financeiros. Esta análise inclui as formas de atuação que perpassam entre circuitos, o superior e o inferior, da economia urbana. A presença de ambos manifesta formas de materialidades distintas, tornando-as visíveis no espaço urbano. Os agentes hegemônicos do circuito superior detêm tecnologia moderna no campo da informação, da produção e contam com um volume maior capital. Essas variáveis permitem ao circuito superior o controle da economia, levando o circuito inferior a manter-se de forma subordinada. Entretanto, esses nexos complementam-se, relacionam-se e dividem o mesmo espaço da economia urbana.

Palavras-chave: Circuito superior e inferior; Instituições financeiras; Economia urbana.

INTRODUÇÃO

No contexto atual da globalização, as atividades comerciais, industriais e financeiras têm sido controladas por agentes hegemônicos do circuito superior. Isso tem levado a novas formas de organização no território. Em meio a tais configurações, buscamos compreender o papel de tais agentes, no bairro periférico de São Miguel Paulista, na Metrôpole de São Paulo.

Os bairros da Zona Leste 2 apresentam sérios problemas sociais e no caso de São Miguel não é diferente. Os dados do SEAD de 2011 sobre o distrito de São Miguel Paulista revelam que a oferta de emprego em relação ao município é de 0,66%, sendo o índice de desempregados, acima de 16 anos de 13,57%; a renda média por trabalhador é de R\$ 1.063,00. Além disso, há problemas de moradia, pois 10,74% dos habitantes moram em favelas, segundo dados da Rede Nossa São Paulo, observatório do cidadão de 2011.

O Distrito de São Miguel Paulista tem uma população são aproximadamente 369.496hab. (Censo – IBGE 2010), distribuídos em três principais bairros: Vila Jacuí (142.372hab.), Jardim Helena (92.081hab.) e São Miguel Paulista (135.043hab.). Esse bairro pertence ao Distrito que leva o seu nome, localizado na Zona Leste 2, da metrópole de São Paulo, conforme mostra a figura (1).



Figura 1 - Área do objeto em estudo - (município de São Paulo)

Fonte: Fundação Tide Setubal. (Alterado pela autora)

Contudo, o bairro oferece uma variedade de serviços. Nele situam-se um hospital Municipal, um Juizado de Pequenas Causas, como um *campus* da Universidade Cruzeiro do Sul, (localizado próximo ao centro comercial do bairro de São Miguel), consultórios médicos, dentistas, laboratórios,

cursos profissionalizantes, de línguas, dentre outros serviços.

Além do mais, concentra uma das mais importantes praças comerciais da Zona Leste 2, com diversas lojas, e comerciantes informais, como também a presença de agentes hegemônicos do circuito superior, que compreendem bancos, financeiras, indústrias, redes de lojas de varejo, serviços avançados, dentre outros.

Esse polo comercial não abastece apenas as pessoas que moram no bairro e no distrito, também outros distritos ao redor como Itaquera, Ermelino Matarazzo, Guaianases, Itaim Paulista e até mesmo outros municípios como Suzano, Guarulhos e outros.

Essa realidade que São Miguel Paulista apresenta nos levou a buscar compreender como se dão as relações socioeconômicas do bairro, sobretudo dos bancos e dos agentes financeiros. Para sabermos sobre tais prerrogativas, utilizamos a teoria dos conceitos superior e inferior da economia urbana, conforme Santos (1978). A partir disso, buscamos relacionar o consumo, as finanças e os atores sociais envolvidos nesse processo. Portanto, antes de iniciarmos nossa discussão, cabe definir a teoria dos circuitos da economia urbana a fim de compreendermos com mais propriedade o que se propõe analisar aqui.

Segundo Santos, (2001, p. 40-41) o circuito superior é constituído pela indústria e serviços modernos, poderosos agentes hegemônicos do sistema financeiro, constituído de bancos, fundos de pensões, grandes indústrias, redes de lojas de varejo, transportadoras. Já o circuito inferior está integrado à economia mais pobre na metrópole, pequena produção não moderna, pequenos comércios, tecnologia relativamente baixa, exercício de várias funções centradas em uma única pessoa que envolve desde a compra até a venda do produto com predominância do trabalho familiar.

Desse modo, propomo-nos a tecer reflexão a partir das relações entre os circuitos superior e inferior, no bairro periférico de São Miguel Paulista, da metrópole de São Paulo. Para tanto, far-se-á a análise da dinâmica dos circuitos presentes no bairro, correlacionando às atividades que perpassam entre eles e ao mesmo tempo observando as estratégias engendradas por eles no território.

Esta pesquisa deu-se a partir de trabalho de campo na busca de colher informações e mais elementos de análise. Também inclui consulta de diversos textos, de uma bibliografia de autores que nos deram embasamento teórico para discutirmos sobre o assunto, dentre eles Milton Santos, Maria Laura Silveira e Fábio Contel.

O REARANJO DOS CIRCUITOS NO BAIRRO DE SÃO MIGUEL PAULISTA

Embora São Miguel Paulista tenha sido elevado à condição de Distrito em 1870, (sob o Decreto nº 1891) a sua expansão deu-se no século XX, mais precisamente no ano de 1935, após a instalação da Companhia Nitro-Química Brasileira no bairro, o que atraiu um grande número de pessoas que vieram trabalhar e morar no local. Em 1940, essa empresa já empregava cerca de 2.700 funcionários, principalmente oriundos do Nordeste.

Cabe assinalar, que a vinda dos trabalhadores do Nordeste para a Companhia Nitro- Química, deu-se em decorrência de um arranjo feito pela própria empresa, que ia até a região em busca de mão de obra e providenciava a vinda dos interessados para trabalhar na empresa. Naquele período, o crescimento do bairro tornou-se visível, acompanhado pelo desenvolvimento do comércio local, em vista da distância do bairro até o centro da cidade.

Com base no exposto, observamos que o núcleo comercial de São Miguel Paulista foi inicialmente composto por migrantes nordestinos. Porém, a presença deles hoje se dá em especial no circuito inferior da economia. Os dados obtidos foram por meio de entrevistas com os comerciantes do circuito

inferior, realizada pela autora desta pesquisa em 09 de janeiro de 2021. A partir disso, foi observado que 90% dos entrevistados são provenientes do Nordeste, em especial do estado de Pernambuco. A presença deles no bairro é também revelada pelo tipo de produtos que são comercializados no local, o que expressa a representação cultural dessas pessoas. Conforme Haesbaert, (1997, p. 42): “O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural, por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais [...]”.

Cabe ressaltar que a dimensão cultural dos nordestinos no comércio popular é revelado principalmente pelos produtos de gêneros alimentícios, tais como: tripa de porco, sarapatel, bolacha, doces, queijos e outros, que são vendidos principalmente no Mercado Municipal de São Miguel Paulista, localizado no centro comercial, nele também podem ser encontrados restaurantes de comidas típicas da região. Tais produtos são consumidos pelos moradores do bairro, bem como de distritos ao redor como Itaquera, Ermelino Matarazzo, Guaianases, Itaim Paulista. Porém, dentre os produtos comercializados pelos nordestinos que em sua maioria compõem o circuito inferior, sobressaem-se roupas, bolsas, sandálias, sapatos, brinquedos, dentre outros objetos.

Contudo, apesar de o comércio local apresentar suas especificidades e o bairro abrigar um extrato pobre, mostrou-se ser um território fértil para o circuito superior instalar-se.

A existência de uma praça comercial no bairro constitui-se num elemento importante para que os agentes hegemônicos da economia superior se instalassem. Segundo Silveira (2009, p. 69), “De modo geral, tanto as empresas comerciais como as financeiras instalam-se nas áreas de diversidade da metrópole, isto é em áreas de importante circulação, nas quais os circuitos de diversos ramos se inter cruzam e criam um mercado segmentado.”.

Além disso, São Miguel Paulista está equipado com sistemas técnicos de infraestrutura urbana que viabilizam as atividades no espaço. O bairro possui uma importante malha viária. O seu centro comercial é cortado por uma importante via, a Avenida Marechal Tito, e outras importantes avenidas como Avenida São Miguel, que se interliga com a Avenida Jacu-Pêssego que por sua vez dá acesso ao aeroporto Internacional de Guarulhos e às rodovias Presidente Dutra e Ayrton Senna. Conta ainda com várias linhas de ônibus que interligam a região a outros bairros, ao centro da cidade e ao metrô. É também cortado por um ramal de trem de passageiros da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos – CPTM com estação próxima ao centro do bairro, o que leva diariamente a circulação de cerca de 15 mil pessoas pelas principais ruas comerciais do bairro até a estação. Desse modo, o trem constitui um dos elementos que dinamiza o comércio local. Isso nos obriga a considerarmos Santos e Silveira (2005, p. 297).

Os verdadeiros motivos que leva uma indústria a se instalar em [...] como cada região, deve ser considerado um verdadeiro tecido no qual as condições locais de infraestrutura, recursos humanos, fiscalização, organização sindical, força reivindicatória afastam ou atraem atividades em dado momento.

Assim, as condições postas no espaço são é um fator que influencia os agentes da economia urbana a se instalem ou se afastem de determinado lugar. Desse modo, a dinâmica de São Miguel Paulista fez do bairro um lugar propício para que os agentes hegemônicos do circuito superior desenvolvessem ali suas atividades.

Atualmente a praça comercial do bairro conta com cerca de 200 lojas, que oferecem uma variedade de produtos, como: calçados, roupas acessórios, materiais de construção, móveis, cosméticos, prestação de serviços, consultórios médicos, laboratórios, óticas, farmácias dentre outras. Observamos que a o número de lojas da praça comercial de São Miguel Paulista é composto pelo circuito superior marginal e pelos agentes hegemônicos do circuito superior da economia urbana.

Conta ainda com grandes redes de lojas de varejo como Casas Bahia, Magazine Luiza, Lojas Marabrás, Armarinhos Fernandes, Lojas Americanas, Ponto Frio, Besni, Casas Pernambucanas. Por sua vez, essa dinamicidade do local é acompanhada pela presença de agências bancárias e agentes financeiros, pois os bancos pulverizam as atividades comerciais, ao mesmo tempo em que

obtem lucros. Por essa razão, há sempre uma concentração maior de bancos em lugares onde as atividades econômicas dão-se de forma mais acentuada. Assim, São Miguel conta com 18 agências bancárias são elas: 05 agências do Bradesco, 03 do Banco do Brasil, 04 do Banco Itaú, 01 da Caixa Econômica Federal, 05 do Banco Santander. Além de agentes financeiros, como Armazém Crédito Promotora, IBI Administradora e Promotora, 03 agência da Fininvest S/A Administradora de Cartões de Crédito, MEG Crédito e Pan-americano, 01 do Banco Cacique, BV Financeira e 02 do Banco Investcred, há também os fixos geográficos distribuídos no território que compreendem além das agências bancárias, os caixas eletrônicos e os postos de atendimento.

Essa nova topologia representa a nova organização do sistema bancário. Desse modo, muitos serviços bancários podem ser realizados fora de agências bancárias, podendo ser realizados pelo próprio indivíduo nos caixas eletrônicos ou nos correspondentes bancários, como nas Casas Lotéricas, Correios, pagamentos com cartões de crédito, de débito automático e internet banking. De acordo com Contel (2009, p. 128),

A evolução recente da distribuição dos fixos geográficos bancários (Agências, Postos de Atendimento, Caixas Eletrônicos) mostra novidades no que diz respeito a essa acessibilidade aos serviços financeiros por parte das populações urbanas.

O autor ainda acrescenta que o aumento dos correspondentes bancários se tornou uma realidade no território brasileiro a partir das,

Resoluções de nº 2.640 (de 25 de agosto de 1999) e 2.707 (30 de agosto de 2000) do Banco Central,... (nas quais os) Bancos Comerciais e Múltiplos atuantes adquirem a prerrogativa de abertura de correspondentes Bancários. (CONTEL, 2009, p. 13).

Os dados da Federação Brasileira de Bancos - FEBREBAN mostram que os brasileiros fazem uso cada vez mais do autoatendimento: de 2006 a 2010 esse campo teve um aumento de 29,5%. No mesmo período, o uso de Banco Internet teve um aumento de 84,7%.

A acessibilidade das pessoas a esse tipo de serviço tem sido acompanhada pela expansão dos fixos geográficos no território, o que tem possibilitado um aumento da bancarização da população. Assim, muitos que se sentem restritos a entrarem em uma agência bancária para realizar determinados serviços ou obter empréstimos, agora são atraídos por meio dos correspondentes bancários que oferecem produtos e serviços dos bancos. Por outro lado, há que se considerar que uma das estratégias usadas pelos bancos para alcançar os pobres foi por desburocratizar o crédito, passando a “exigir quesitos mínimos”, segundo Silveira (2009: 69). Tal medida possibilitou aos pobres obterem empréstimos. De acordo com Contel (2006, p. 273-274), quase metade dos empréstimos no ano de 2005 foram concedidos a pessoas físicas.

O autor ainda aponta que o financiamento de crédito consignado entre 2004 e 2006 teve um aumento de 247% no território nacional. Nesse aspecto, os aposentados têm sido o principal alvo, por oferecerem menor risco de liquidez. Tal fenômeno foi também acompanhado pela estabilização da moeda.

O Plano Real, tornando as condições macroeconômicas mais interessantes para alguns atores hegemônicos nacionais – assim como para vários tipos de capitais globalizados –, pode ser entendido como uma política que aumenta a eficácia da instalação dos eventos econômicos globalizados no território brasileiro. (CONTEL, 2006, p. 177)

Isso nos ajuda a compreender o interesse dos bancos e dos agentes financeiros em se instalarem em um bairro periférico com poder aquisitivo baixo. Como afirma Silveira (2009), o circuito superior não dispensa mercado consumidor, ainda mais quando o circuito superior descobriu que podem instalar sistemas avançados e lucrarem com a classe pobre, seja pela venda de produtos ou por meio de empréstimos. Isso inclui as grandes redes de lojas de varejo, como Casas Bahia, Ponto Frio e outras, que têm feito associações com os bancos, o que tem resultado em maior lucro para elas.

À guisa de exemplificação, durante uma visita à praça comercial de São Miguel Paulista, observa-se nas Lojas Magazine Luiza a oferta de serviços ligados diretamente à rede bancária, como crédito consignado para aposentados, em que os empréstimos podem ser obtidos em dinheiro ou em mercadoria. Além do mais, o sistema de informação e automatização bancária tem favorecido a venda de seus produtos e também maior agilidade no sistema de crédito, como boletos bancários, cartões de crédito da própria loja e de outras operadoras, débito automático e cheques. Assim, de forma sutil, tais agentes exercem suas intenções sob o pretexto de estarem favorecendo os consumidores, contudo instaura-se um sistema brutal no qual objetiva-se o lucro. Conforme afirma Baudrillard, (2008, p. 171):

O crédito sob o pretexto de favorecer uma civilização de usuários modernos, finalmente libertos das coerções da propriedade, instaura ao contrário todo o sistema de integração onde se mistura a sócio-mitologia e a pressão econômica brutal. O crédito não é apenas uma moral; é uma política.

O sistema de crédito induz as pessoas a consumirem, sem que disponha naquele momento de dinheiro para adquiri-lo. A esse respeito, Baudrillard (1968, p. 168) afirma:

Até a geração passada os objetos adquiridos se constituíam como uma propriedade. Era resultado de um longo esforço de trabalho e economia do dinheiro, que após isso o sujeito adquiria o objeto, seja um carro, aparelho de jantar ou outros.

Assim, o sistema de crédito mudou a lógica econômica: primeiro o sujeito adquire a mercadoria para depois, com o trabalho, efetuar o pagamento. Tal arranjo tem levado as pessoas à compra a crédito. Os dados do FEBRABAN revelam que no período de 04 anos (2006 a 2010) houve um aumento de 86,6% na utilização de cartões de crédito e 90,4% de cartões de lojas e esse aumento da finanças tem gerado efeitos negativos. De acordo com Silveira (2009, 74), “Com a crescente financeirização da sociedade, as sinapses entre ambos os circuitos aumentam significativamente, e certos nexos modernos criam perturbações na vida social dos mais pobres.” Isso porque tal facilidade ao crédito tem contribuído para levar as pessoas ao endividamento, inclusive aos de menor poder aquisitivo. Uma pesquisa realizada pela Federação do Comércio de Bens e Serviços e Turismo do Estado de São Paulo registrou que as famílias paulistanas apresentaram um recorde de endividamento, em agosto de 2012, atingindo 53, 2%, com algum tipo de dívida, o que inclui produtos oferecidos pelos próprios bancos, como Seguro de Vida, Títulos, Seguros Previdência e outros, além de induzir os consumidores a adquirirem empréstimos.

A publicidade também tem sido usada como estratégia para induzir ao consumo. A esse respeito, Baudrillard (2008, p. 181) traz a seguinte contribuição: “A publicidade desempenha o papel de cartaz permanente do poder de compra, real ou virtual, da sociedade no seu todo.” A publicidade divulga os predicados dos produtos e para isso o circuito superior tem utilizado o sistema avançado de comunicação, tais como a televisão, o rádio, a internet e outras formas menos sofisticadas, como alto-falante e panfletos anunciando os produtos. Porém, a publicidade não tem sido privilégio apenas do circuito superior, o circuito inferior também divulga seus produtos, seja por meio de panfletos ou cartazes.

Outro fator que possibilitou a inserção de grandes redes de lojas em São Miguel foi o tipo de mercadoria com que elas trabalham. Os objetos são produzidos com matéria-prima de baixa qualidade, o que possibilita a venda deles por um menor preço. Assim, uma das características de tais objetos é pela sua curta durabilidade, o que obriga as pessoas a trocarem-nos constantemente. A moda também é mais um quesito que leva morte à dos objetos, que sofrem modificações com frequência, seja nas cores, ou acrescentam-lhes alguns detalhes, fazendo com que os objetos anteriores em pouco tempo pareçam ultrapassados, conforme Baudrillard (2008, p. 153). Por tudo isso, as grandes redes de lojas têm impulsionado a suas vendas a classe menos favorecida.

Mas, por outro lado, o circuito superior torna-se dependente da população de baixa renda, pois deles depende para que consumam os seus produtos, ao mesmo tempo em que estes são submetidos a venderem a sua força de trabalho por baixo custo. De tal forma, a operação da base

técnica dos circuitos tem levado a uma dependência entre ambos: o circuito superior e o inferior.

A RELAÇÃO DO CIRCUITO INFERIOR COM O CIRCUITO SUPERIOR EM SÃO MIGUEL PAULISTA

O dinâmico polo comercial de São Miguel Paulista é constituído de diversos atores. São cerca de 250 comerciantes da economia informal (“camelôs”) e várias lojas, dividindo os mesmos espaços, onde oferecem uma variedade de produtos e serviços, por meio do comércio ambulante, cabeleireiros, taxistas, engraxates, alfaiates, pelo conserto de aparelhos eletrônicos, como celulares, eletrodomésticos entre outros.

Os agentes do circuito superior e inferior parecem não se incomodar com a presença do outro. Esse fato foi confirmado durante nossas conversas com comerciantes de ambos os circuitos, eles afirmaram que não se sentem prejudicados pela presença uns dos outros, até mesmo pela variedade de mercadorias oferecidas. Um dos comerciantes informal, afirmou que a presença de grandes redes de lojas atrai as pessoas ao local, o que ele acredita beneficiar suas vendas. Outra novidade do circuito inferior é a venda a crédito. A ampliação do acesso aos bancos tem possibilitado que esses agentes também movimentem o sistema crédito, seja pelo pagamento de cartões de crédito ou por débito automático. Além disso, o circuito superior se alia ao circuito inferior para disponibilizar o acesso de serviços bancários por meio de fixos geográficos, conforme ilustra a figura (2), ainda não seja do recorte espacial em análise, serve para ilustrar a relação dos bancos no circuito inferior nos bairros periféricos de São Paulo.

Figura 2 - A relação do circuito superior e inferior da economia urbana



Fonte: Silva, Maria Fernanda Andrade. Local: Parque Guarani -Itaquera. (17/12/2012).

Na figura 2, mostra um comércio de pequeno porte tendo no seu interior a presença de um Caixa 24 Horas, o que permite aos moradores do entorno realizarem serviços bancários sem ter que se deslocar até uma agência. Tais fixos geográficos possibilitam a expansão das ações das instituições financeiras no território, independente do nível de desenvolvimento do local. Esse quadro revela que as atividades entre os circuitos estão cada vez mais integradas.

No entanto, o circuito inferior mantém-se nos mesmos espaços que o circuito superior, divide os mesmos espaços de forma subordinada, pois, os agentes do circuito inferior executam atividades menos sofisticadas, com menor capital, sendo que a maior parte dos produtos comercializados

por eles são produzidos pelo circuito superior. Pois o circuito superior detém um sistema técnico, informacional e moderno. Tais variáveis permitem ao circuito superior o monopólio da economia urbana. Além disso, detém uma relativa superioridade política. De acordo com Santos (2008, p. 161), “O Estado apresenta-se como aliado do circuito moderno da economia nos países subdesenvolvidos.” O apoio do Estado dá-se de diversas formas, desde o apoio ao monopólio, financiamento, obras de infraestrutura caras que favorecem as grandes empresas com favores fiscais com baixos impostos, entre outros.

Por outro lado, a presença do Estado para o circuito inferior é de punição. Como nos revelou o comerciante Wagner Santos, em uma entrevista concedida a autora em 12 de novembro de 2012, (que trabalha como comerciante informal), a cada nova gestão da Prefeitura Municipal de São Paulo, eles se sentem inseguros, temem não terem a permissão para trabalharem, a exemplo do que ocorreu na gestão do prefeito Gilberto Kassab, que cassou os Termos de Permissão de Uso-TPUs. (Jornal Estado de São Paulo 21/05/2012). A ação do prefeito publicada no Jornal Estado de São Paulo, afetou aos comerciantes da economia informal, de São Miguel Paulista, que foram acusados de estarem ocupando indevidamente o espaço em frente ao Mercado Municipal. Segundo Sr. Wagner, a solução para os “camelôs” seria a construção de espaço para trabalharem, um *shopping* popular, conforme prometeu o ex-prefeito Gilberto Kassab durante a sua gestão.

Felizmente, nesse caso a juíza julgou o processo favorável a eles, dando-lhes uma liminar autorizando o trabalho desses comerciantes no local. Segundo ela, impedir esses comerciantes de exercerem suas vendas, acarretaria um grande número de pessoas desempregadas. Isso isto vai ao encontro com Santos (2008, p. 201): “O circuito inferior da economia urbana constitui-se num abrigo para extratos mais pobres da população, o que revela a relação entre os circuitos, marcada pelo contexto atual da globalização”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da economia urbana nos permitiu observar a presença dos agentes hegemônicos do circuito superior nas áreas periféricas e ao mesmo tempo a relação de tais agentes com o circuito inferior da economia urbana. Atualmente o bairro é marcado pela presença de agentes hegemônicos do circuito superior da economia urbana, que oferecem bens de consumo e serviços avançados, ao mesmo tempo em que o circuito inferior da economia realiza as suas atividades e venda de produtos menos sofisticados.

Dentro desse contexto, os bancos realizam um papel importante, pois deles depende o conjunto das atividades, tanto para o circuito superior como para o inferior.

Por fim, diante de todas as reflexões traçadas até aqui, resta-nos considerar que a racionalidade do circuito superior, que inclui bancos, financeiras e grandes redes de lojas de varejo, tem cada vez mais explorado novos territórios, em especial nas áreas periféricas da cidade de São Paulo em busca de mercado consumidor, e com isso o circuito inferior tem perdido mercado para os agentes hegemônicos do circuito superior, embora não sejam concorrentes, pois agem, de forma interdependente.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **O Sistema dos Objetos**. Trad. Zulmira Ribeiro Tavares. 5º. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CONTEL, FÁBIO BETIOLI. **Território e Finanças**: Técnicas normas e tipologias bancarias no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Pós Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo- USP. 2006

_____. **Espaço Geográfico, Sistema Bancário e a Hiperapilidade do Crédito no Brasil**. Caderno CRH, Salvador, V. 22, nº 55. p. 119-134. jan. /Abr. 2009

HAESBAERT, ROGÉRIO. **Des-territorialização e identidade**: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: Eduf, 1997

IMAMURA, AVELAR CESAR. **A origem de São Miguel**. Disponível em: [www. sãomiguel paulista. com. br/portal/index. fez](http://www.sãomiguel paulista.com.br/portal/index.fez). Acesso em maio de 2021.

SANTOS, MILTON. **O Espaço dividido**: Os dois circuitos da Economia Urbana dos países subdesenvolvidos. Tradução. Morna T. Rego Viana. 2º Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. SILVEIRA MARIA LAURA. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. 7º Ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Recorde, 2005.

SILVEIRA, Maria Laura. **Finanças, Consumo e Circuitos da Economia Urbana na Cidade de São Paulo**. In: Caderno CRH, Salvador, n. 55, vol. 22, p. 65-76, Jan./Abr. 2009.

_____. **Globalización y circuitos de la economía urbana en ciudades brasileñas**. CDC [online]. 2004, vol.21, n.57.p. 3-22. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ve/scielo.php>>. Acesso em março de 2021

SITES

EMPLASA. **Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano**. Disponível em: [www.emplasa. com.br](http://www.emplasa.com.br) . Acesso em março de 2021.

Federação Brasileira de Bancos- FEBRABA. Disponível em: [http/www.febraban.org.br](http://www.febraban.org.br) . Acesso em março de 2021.

Federação do Comércio de bens de serviços e turismo do Estado de São Paulo- FECOMERCIO. Disponível em: www.fecomercio.com.br. Acesso em março de 2021.

FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. Disponível em: www.tidesetubal.com.br. Acesso em março de 2021.

OBSERVATÓRIO CIDADÃO. Disponível em: www.nossasaopaulo.org.br. Acesso em março de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Censo 2010 São Miguel Paulista. Disponível em: www.prefeitura.gov.br. Acesso em março de 2021.

ENTREVISTA

Wagner dos Santos, de 32 anos, nascido em São Paulo. Entrevista concedida a Maria Fernanda Andrade da Silva, em 12 de novembro de 2012.

JORNAL

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. Kassab anula licença até de deficiente e dá um mês para camelôs saírem do centro. São Paulo, 21/05/2012.

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA DA COSTA BATTANI JACCOUD

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes (2013). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014), Educação Infantil pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016) e Psicomotricidade pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Mesmo com a implementação de leis e ações afirmativas, o Brasil nunca teve uma democracia racial. Vivemos em um país com um forte racismo estrutural que está diretamente ligado ao poder econômico e político. Esse cenário nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas e na extrema necessidade de mudança no currículo e nas ações diárias, visando uma escola acolhedora e espaço de empoderamento das crianças negras. O objetivo dessa pesquisa foi abordar como o racismo se manifesta nas escolas e trazer uma reflexão para criar um ambiente em que todas as crianças sejam valorizadas e se sintam parte do território. Para a elaboração deste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica de materiais como livros, documentos oficiais e sites com conteúdo ligado ao tema.

Palavras-chave: Educação Infantil; Racismo, Desconstrução.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o que deliberam as Leis Federais n. 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as unidades educacionais no currículo escolar, faz-se necessária a implementação no currículo a temática africana e afro-brasileira.

Mesmo após a criação das Leis citadas, em muitas escolas ainda é negligenciada e esse conteúdo não foi inserido de fato para os alunos.

Muitas práticas irresponsáveis com as relações raciais podem não acontecer de forma intencional visto que, somos fruto do racismo estrutural e do mito da democracia racial. A branquitude deve ser responsabilizada por suas escolhas pedagógicas ou sociais quando, por exemplo, reproduz um *blackface* em pleno século XXI.

O preconceito racial sempre foi uma realidade na população do nosso país e que ainda está presente em algumas escolas, ainda que de forma velada. Sendo assim, além de estar presente no currículo, toda a comunidade escolar precisa estar engajada em enaltecer a cultura que faz parte da nossa sociedade.

DESCONSTRUÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A escritora Nilma Lino Gomes (2017) defende a ideia de que a reflexão sobre a questão racial

do nosso país não é algo que deve ser feito apenas pelo grupo étnico racial negro e sim por todos os brasileiros, é uma questão de humanidade. As ações para superação do racismo e de desigualdade racial devem estar presentes dentro das escolas:

Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação. (p.52)

Os educadores devem apresentar propostas de atividades de origem afro-diaspórica durante todo o ano para atender as características infantis e facilitar o aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 2º, define 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, 2010).

Sobre a importância de trabalhar com brincadeiras de diferentes origens culturais, Elaine Mochi (2019) afirma que:

Percebe-se que ao discutir essa temática ainda encontra-se muita resistência e discriminação, nas instituições educacionais as crianças negras sofrem com o racismo cotidianamente e, para que essa situação minimize é importante que os profissionais que atuam nesses espaços valorizem a diversidade étnica e cultural, levando para a sala de aula propostas de trabalho que valorizem essa diversidade, proporcionando aos alunos negros as mesmas condições de crescimento intelectual e social que os demais alunos (p.6)

As práticas educativas devem ser pautadas na homogeneidade, isso é um Direito Constitucional, e para que isso seja de fato cumprido é preciso que ocorra uma desconstrução dessas práticas para que todas as crianças possam ocupar o mesmo espaço e serem respeitadas e valorizadas do modo que são.

VOCABULÁRIO

Ao interagir e socializar com as crianças o educador deve ater-se nas suas falas para transformar o vocabulário pensando que elas levarão esses aprendizados para o ambiente externo

Muitas vezes não percebemos, mas diversas expressões racistas estão presentes no nosso vocabulário e ao reproduzirmos, ainda que sem intenção, contribuem para a continuidade do racismo no Brasil.

Pensando nisso, recentemente, o SESC (Serviço Social do Comércio) trouxe uma proposta para conscientizar a população. A cartilha “Vamos repensar o nosso vocabulário? Racismo Sutil” apresenta *uma série de palavras e expressões que estão no nosso vocabulário cotidiano e que nos fazem reproduzir discursos preconceituosos*. (PARATODOS, 2020, p.2)

Esse documento além das expressões traz alternativas para substituí-las, por exemplo, ao invés de:

- “A coisa tá preta” use “A coisa tá difícil”;
- “Cabelo ruim” use “Cabelo afro ou crespo”;

- “Cor de pele” use “Rosa-claro ou bege”;
- “Criado mudo” use “Mesa de cabeceira”;
- “Denegrir” use “Difamar”;
- “Humor negro” use “Humor ácido”;
- “Mercado negro” use “Mercado Clandestino”.



Fonte: Governo do Espírito Santo – Secretaria de Direitos Humanos

Essa linguagem favorece para a continuação de desqualificação dos negros, que representam a maioria da população brasileira, e reforçam o preconceito e racismo.

Precisamos repensar nosso vocabulário com os educandos e nas interações sociais na vida cotidiana.

POSTURA ANTIRRACISTA

Se não fosse o ambiente escolar, há uma grande chance de que o racismo não se reproduzisse ou que ocorresse com menos frequência. Essa questão foi algo naturalizado dentro das escolas. Pensando no dia a dia, qual aluno que usamos como exemplo positivo? A branca do cabelo macio? Temos bonecas negras nas salas de referência? As crianças se reconhecem no ambiente escolar?

O racismo estruturado na sociedade brasileira é visto nas escolas, na falta de representatividade nos cargos de grande importância nas empresas e nas mortes de jovens negros nas comunidades. Infelizmente os brancos ainda são vistos como superiores. No Brasil ainda há uma grande dificuldade em promover igualdade entre as diferentes raças.

No vídeo criado pelo Canal Preto, “O racismo é perigoso na Educação das Crianças”, Benilda Brito (Pedagoga e Mestre em Gestão Social) traz a seguinte reflexão: “O racismo é uma violência que não vai sair da sua cabeça”. Isso mostra o quanto essa discussão é necessária na educação.

É preciso pensar em formas de sair do congelamento e dar empoderamento para as crianças

negras na escola. O racismo é desumano e faz com que as crianças se sintam à margem da sociedade.

Trabalhar a questão racial na escola vai além da lei nº 10.639. Vidas negras importam. Vivemos em um período em que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

Para propor uma educação antirracista, toda a equipe escolar deve pensar além do currículo, mas também na formação continuada, metodologia, gestão e ambiente.

Essa educação precisa ocorrer além da sala de aula. Ela aparece nas brincadeiras livres, no parque, no banheiro e em todos os ambientes da U.E. Trabalhar a questão étnica-racial não somente em uma determinada semana, mas durante todo o período letivo.

Estamos no momento em que o enfurecimento com o racismo precisa partir para ações. Convocar as famílias, o conselho e comunidade escolar para repensar as ações sobre o tema. Entender o que está acontecendo para então pensar em soluções.

Esse processo não acontece de uma hora para outra, durante essa desconstrução passamos por três zonas.

A primeira é a zona do medo em que negamos que o racismo seja um problema, evitamos questões difíceis, ocorre um esforço para nos sentirmos confortáveis e nos aproximamos daquelas pessoas que se parecem e pensam igual a nós.

Depois, a zona do aprendizado, em que reconhecemos que o racismo é um problema presente e atual, buscamos perguntas que nos deixam desconfortáveis, entendemos o nosso próprio privilégio em ignorar o racismo, nos educamos sobre questões de raça e racismo estrutural, nos tornamos vulneráveis aos nossos próprios preconceitos e falta de conhecimento e então, ouvimos os outros que pensam e parecem diferente de nós.

Por último, a zona de crescimento, em que identificamos que mesmo inconscientemente nos beneficiamos do racismo, promovemos e defendemos políticas e líderes que sejam antirracistas, permitimos ficar confortáveis com o nosso desconforto, agimos quando vemos o racismo em ação, educamos nossos colegas, amigos e familiares sobre como o racismo é prejudicial para qualquer profissão, não deixamos erros nos impedirem de sermos melhores, cedemos posições de poder para aqueles que são marginalizados e nos cercamos de pessoas que pensam e parecem diferentes de nós.

Esse não é um processo fácil, é uma mudança diária que requer cautela. Djamila Ribeiro (2019) faz um importante apontamento sobre nossa prática:

nunca entre numa discussão sobre racismo dizendo “mas eu não sou racista”. O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente — a inação contribui para perpetuar a opressão. (p.8)

NA PRÁTICA

Pensando no espaço dentro das U.E (unidades escolares), para que as crianças se sintam representadas e valorizadas tanto na sala de referência quanto nos outros ambientes, é essencial criar um ambiente de socialização, com diversas narrativas e empoderamento.

Precisamos pensar em uma educação afrocentrada, trabalhar com diversidade nos materiais,

apresentar artistas e personalidades negras e indígenas durante todo o ano, observar o território o tempo todo, trazer as famílias para o centro das discussões, ter cautela com os estereótipos, escutar mais e falar menos e fazer uma reflexão diária sobre a nossa responsabilidade social no espaço escolar e cumprimento das legislações de caráter étnico-racial.

No curta-metragem “Mulheres 49 – Parece Comigo” as bonequeiras Ana Fulô e Andrea Ramos colocam tranças e turbantes em suas criações. Andrea faz o apontamento de que nas prateleiras das lojas faltam bonecas negras que sejam médicas, enfermeiras, que dão risada; já bonecas com a pele clara há uma grande diversidade e para todos os gostos.



Monteiro – Crédito: Divulgação

No curta também mostram o teste das bonecas, realizado pelos psicólogos Kenneth e Mamie Clark no ano de 1940 para demonstrar que o preconceito se apresenta desde a infância. Nesse teste são apresentadas duas bonecas para as crianças: uma com pele clara e uma com pele escura. Em seguida elas recebem alguns questionamentos: “Qual boneca é ruim?”, “Qual é boa?” e o resultado é que a boneca com pele escura é apontada como algo negativo. Isso mostra como o racismo e o preconceito está interiorizado. O racismo é reproduzido pelas crianças, inclusive as negras, sem perceberem.

Pensando nisso, na escola as crianças precisam se reconhecer nos brinquedos e como sujeitos de criação sobre a história. E é dever dos educadores mostrar a beleza e autoestima em todas as raças e etnias.

Se faz essencial também ouvir a fala dos pequenos, sua bagagem e seus conhecimentos. Promover práticas pedagógicas que contemplem o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tais como:

- Atividades de interação que envolvam meninos e meninas, por exemplo, brincar de batata-quente;
- Aproximar as crianças de narrativas que fortalecem as nossas raízes africanas, por exemplo, o livro “Sikulume e outros contos africanos” de Júlio Emílio Braz;
- Assistir filmes, por exemplo, “Kiriku e a Feiticeira”;
- Produzir fantoches representando os bichos da África;
- Atividades de recorte (procurar imagens de crianças de diferentes grupos étnico-raciais) e criar histórias coletivas;
- Atividade de pinturas rupestres;
- Confeccionar instrumentos musicais, por exemplo, um atabaque, etc.

Essas brincadeiras são algumas alternativas para que as crianças conheçam a cultura afro-diaspórica com entusiasmo e divertimento.

AVALIAÇÃO

É de suma importância que durante o processo o educador faça registros no diário de bordo para acompanhar se todas as crianças estão sendo valorizadas por sua história e desenvolvendo suas identidades. A avaliação pode ser realizada por meio de observações e registros sobre comprometimento, participação e interesse.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a avaliação deve contemplar os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) para que as atividades sejam pensadas visando um currículo vivo que coloque a criança como protagonista do processo educativo.

As atividades também podem ser registradas com fotos, gravações e a descrição dos conteúdos trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças negras precisam se reconhecer no ambiente escolar e é dever do educador propor interações em que haja representatividade.

O racismo está presente no dia a dia das crianças, em casa, na escola, no parquinho e outros ambientes de convivência. Quando recebemos um aluno na escola ele traz consigo alguns conceitos e para nós conscientizarmos essas crianças, não basta propor apenas a leitura de um livro que aborda esse tema ou apresentar uma semana de “Consciência Negra” e depois voltar para a rotina de sempre.

Precisamos ter o hábito de falar e trabalhar esse tema rotineiramente. Temos diversos meios para isso, sendo com as bonecas negras, roda de leitura de contos africanos, conversa sobre a beleza dos reis e rainhas da África, as brincadeiras de origem africana, ouvir músicas típicas enaltecendo os seus instrumentos, entre outros. Essas ações devem ir além da sala de aula e envolver os pais e educadores, para que a comunidade também seja alcançada.

É nosso dever abraçar a causa, trabalhar diariamente os direitos e deveres do ser humano e principalmente, quebrar o silêncio e tornar visível todos os dias aquilo que costuma ficar escondido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf (Acesso em 09/04/2021)

CANAL PRETO. **O RACISMO É PERIGOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**. 2019. (05m08s). Benilda Brito - Pedagoga e Mestre em Gestão Social. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KZGNu4NcWLs&t=246s>> (Acesso em 07/04/2021)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista** — 1º edição — São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **ALGUNS TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO**. Disponível em: <https://www.>

geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf (Acesso em 03/04/2021)

MOCHI, Elaine Aparecida dos Santos. **JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR**. Disponível em: <http://sites.uem.br/neiab/revista-neiab/artigo-3.pdf> (Acesso em 05/04/2021)

SESC, PARATODOS, Programa SESC e SENAC de diversidade. Cartilha **Vamos repensar nosso vocabulário? Racismo Sutil**. 2020. Disponível em: <http://fecomercio-rs.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Cartilha-Palavras-Racistas.pdf> (Acesso em 05/04/2021)

SPINELLI, Kelly Cristina. **Curta Mulheres 48 | 'Parece Comigo'**. 2016 (26m14s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=JD2Cg68SIJ4> > (Acesso em 01/04/2021)

ESPAÇO ESCOLAR, UM ELEMENTO ESSENCIAL NO CURRÍCULO

MAYUMI ENDO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006); Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Bandeirante (2008); Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Pós-Graduada em Formação Docente pela FACITEC (2019); Pós-Graduada em Educação Infantil pela IPEMIG- Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Dom Pedro I e exercendo a função de Assistente Técnico de Educação na Secretaria Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo busca analisar o espaço-escola como elemento curricular planejado. Abordaremos momentos mais próximos da trajetória da educação infantil e de fatos peculiares que marcaram o cotidiano das famílias, na Idade Média. Os autores citados nos chamam a atenção para as mudanças ocorridas na socialização da criança, a partir do século XVII, em decorrência do pouco tempo disponibilizado a ela pela família, levando-a a passar rapidamente à fase adulta, sem vivenciar as etapas da adolescência. Durante séculos a educação foi garantida pela convivência da criança com os adultos, criança aprendia as coisas que deveria saber, ajudando os adultos a fazê-las. A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

Palavras-chave: Espaço Escolar; Política Curricular; Mudanças; Convivência

INTRODUÇÃO

“A configuração do espaço sempre foi importante para caracterizar a instituição escolar e a própria sociedade num determinado período, porque materializa as aspirações, conflitos e incertezas vividas. Entretanto, sua evolução parece ter se estagnado, já que, praticamente, o mesmo tipo de escola vem sendo construído e mobiliado, de modo bastante desatualizado, fazendo-nos inferir qual a razão desse hiato criado e quais as intenções existentes atrás da descontextualização do espaço escolar.” (FRANÇA, 1994, p.57).

Em meados do século XX, o espaço em Educação Infantil não contribuía para a aprendizagem da criança, portanto não era valorizado e aproveitado. Então, como organizar o espaço para que ele, de fato, seja efetivo na aprendizagem da criança? Há alguma lei que padronize o espaço escolar e sua organização? O presente artigo tem por objetivo analisar o espaço escolar, sua organização e influência na aprendizagem, procurando determinar quais os requisitos básicos que uma escola moderna (século XXI) precisa para contribuir no desenvolvimento pleno de alunos da Educação Infantil.

Desde a década de 30, mudanças significativas vêm ocorrendo no campo educacional, refletindo de forma bem nítida na arquitetura e espaço escolar, cuja influência foi da revolução de 30 e manifestações culturais importantes como a Semana da Arte Moderna de 1922, que trouxeram importantes contribuições ao setor do ensino. Dessa forma, novos ambientes são incluídos na composição plástica dos edifícios e na organização dos espaços, empregando novos materiais e técnicas construtivistas, provindo, a partir de 70, o espaço escolar como um espaço determinado pelo tempo que traz embates e reflexões em busca de uma ação consciente, pois se acreditarmos

que o fazer pedagógico é uma ação de política cultural pode defender a ideia de que tal espaço se constitui como *locus* privilegiado para a ampliação das habilidades e capacidades humanas, de modo a contribuir para que os diferentes indivíduos que nela desempenham seus papéis sociais possam elaborar suas intervenções na formação de suas próprias cidadanias.

Para tanto, diversos autores defendem o espaço como propiciador de condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo o mesmo versátil e permeável às suas ações, sujeito, portanto, às modificações propostas pelas crianças e pelos professores, em que a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, bem como a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Tem-se como grandes auxiliares da aprendizagem componentes ativos do processo educacional como o espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários, que contribuem para a definição de práticas educativas de qualidade em Instituição de Educação Infantil, além de professores que preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

Espaço e tempo escolares mais a linguagem constituem “aspectos chaves para compreendermos, tanto em nível individual quanto interpessoal, o social... e organizarmos nossas vidas, para viver e para deixar viver.” (FRAGO, 2001, p.27).

Foi efetivamente, dentro da história da escola como realidade social e material, como cultura específica, que a questão do espaço e do tempo escolares adquiriu importância nos últimos anos; história esta que requer uma nova leitura de fontes tradicionais – estatutos, regulamentos, discursos, memórias... - de restos da realidade social e cultural das instituições educacionais. Para tanto, é necessário à quebra de paradigmas, do tradicional.

Segundo Vasconcellos (2002):

“(...) Quando falamos em educação escolar nos remetemos a todo o processo formativo, mas pensamos fundamentalmente na sala de aula, onde acontece de forma mais imediata o processo educativo. Por sala de aula estamos compreendendo qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor-aluno. Entendemos que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde todos os dias o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. (...)”. (VASCONCELOS, 2020, p.32).

Assim, Vasconcellos sublinha que a sala de aula é o centro do acontecimento da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade, ou seja, desde a sua configuração arquitetônica à ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em tal âmbito (funções como formação das estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens).

O ambiente da educação infantil é a constituição do espaço físico com todas as suas características espaciais de cor, volume, texturas e linhas, mediadas pelas interações humanas que criam relações e ações, incluindo questões e diretrizes político-sociais. O espaço e suas interações incluem o que se entende por ambiente educativo.

O espaço é sempre um espaço de relação, que deve manter um equilíbrio entre o cuidar e a autonomia da criança. “Se a criança se sente segura no ambiente, ela explora e vivencia novas experiências sob o olhar do adulto. Assim, há sempre uma relação a três: espaço, criança e adulto” (NAVIR, 1994, p.25).

Em um espaço voltado para a educação infantil deve-se ter em mente as relações e vínculos da criança com o ambiente e suas cores, cheiros, luminosidades, distâncias, mobilidades que favorecem a autonomia, o ritmo diário e a rotina. Todos esses fatores devem estar em harmonia para que a criança se sinta segura e capaz de buscar novos desafios e experiências. O educador poderá auxiliar a criança nesse processo, catalisando as informações postas no espaço com as propostas pedagógicas, pois é ele que mediatiza as relações.

Quando propomos construir um espaço para educação infantil dentro de um formato colaborativo

entre professores/gestores/funcionários/comunidade e arquiteto, buscamos exercitar a democracia.

Para Dewey (1959), a sociedade democrática, ao aplicar o mesmo método de gestão nas suas instituições educacionais, perpetua seus princípios. A escola, ao organizar-se a fim de promover situações de aprendizado e experiências colaborativas, valoriza as disposições comuns. Nesse sentido, ao ser gerida pelo e para o grupo, origina e desenvolve interesses e princípios comuns. Assim, Dewey complementa:

“Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirir de seus benefícios e assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada” (DEWEY, 1959, p. 106).

O ESPAÇO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA ARQUITETURA

O modelo de educação tradicional, ora superado no discurso, mas ainda muito presente em muitas práticas, caracteriza-se por ser autoritário centrado no professor, com espaços rigidamente constituídos, regras preestabelecidas e castigos físicos e morais, tanto em Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

A origem da escola remonta a milhares de anos e sua configuração espacial adequou-se conforme as propostas culturais e sociais nas quais esteve inserida. França (1994), em breve histórico das relações espaciais formais do espaço educacional, observa que dá antiguidade à modernidade as características formais criam uma relação binária professor-aluno. Do templo grego à sala de aula da revolução industrial, o espaço escolar coloca o professor na frente e seus alunos sentados em fileiras ou em semicírculos ao redor do mestre.

“Com a Revolução Industrial, a escola acumulou outras incumbências. Mais do que isolar a criança precisou incorporar valores provenientes do regime capitalista que se instalava. Pontualidade, obediência, trabalho mecânico e repetitivo, ingredientes indispensáveis ao desenvolvimento da grande empresa, da produção em série. Essa transformação não se restringiu à instituição escolar, mas abrangeu todas as instituições culturais” (FRANÇA, 1994, p.64).

A ideia de que a arquitetura e os espaços escolares, sua disposição e equipamentos possuem uma ligação com a pedagogia é uma convicção antiga, de pedagogos e arquitetos. Froebel (1782-1852) já projetava materiais didáticos e localizava o espaço da sua escola em um jardim; em 1837, Froebel abriu o primeiro jardim de infância (Kindergarten) e passou a dedicar toda sua vida à fundação de jardins de infância, neste as crianças eram consideradas plantinhas de um jardim, cujo jardineiro seria o professor. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo, na qual a linguagem oral se associaria à natureza e à vida. Segundo Froebel, os currículos das escolas devem estar baseados nas atividades e interesses desde o nascimento e em cada fase da vida infantil. Dewey (1859-1952) experimentou configurações espaciais na sua Escola Laboratório da Universidade de Chicago. Na área da arquitetura, Hélio Duarte, em São Paulo e Salvador, segundo princípios da arquitetura moderna, acreditava poder embasar o projeto educativo no planejamento espacial. Percebe-se que o espaço escolar está diretamente relacionado à didática e ao projeto político pedagógico, mas poucas pesquisas investigam sua influência no âmbito pedagógico. O projeto do edifício escolar envolve concepções políticas, sociológicas, arquitetônicas e pedagógicas do ponto de vista local e regional e, para que o resultado seja positivo, implica o envolvimento de professores, alunos e comunidade local, instâncias políticas (prefeitura, administrações regionais etc.) e arquitetos, sendo que o edifício deve ser discutido em termos de planejamento urbano do bairro e da cidade. As diferenças de concepções epistemológicas entre as áreas da arquitetura e pedagogia contribuem para que arquitetos projetem as escolas, acreditando realizar o melhor para a pedagogia, e professores utilizem as salas de aula e outros espaços pedagógicos, acreditando

fazer daquele espaço o melhor uso. A falta de diálogo entre planejadores, comunidade e professores quase sempre resulta em um desencontro de propostas onde os edifícios são mal pensados do ponto de vista pedagógico/político/urbano e mal aproveitados espacialmente e qualitativamente.

“O ambiente arquitetônico não pode ser isolado das práticas pedagógicas e dos usos que são feitos pelos alunos. Por mais que os pesquisadores busquem isolar os efeitos do espaço sobre as práticas pedagógicas, é certo que estas interferem sobre os resultados” (DEROUET-BESSON, 1996, p.103).

Em locais mais pobres, como no interior do país, as crianças aprendem sob a sombra de uma árvore, sentadas sobre uma esteira. No nordeste brasileiro, não é incomum uma professora, por falta de opção, colocar os bancos sob uma árvore e ali educar as crianças. Em São Paulo, a grande maioria das instituições públicas para a educação da primeira infância oferecem salas com mesas e cadeiras (denominadas Salas de Atividades). Todos estes não deixam de serem importantes espaços do aprender, ou seja, mesmo havendo ou não a disposição de equipamentos (materiais) na escola, consegue-se fazer bom uso dos espaços, concordando com Rousseau (1986) que acredita que *“a melhor escola é à sombra de uma árvore.”*

A arquitetura expressava e instituía um discurso inovador, mas ao mesmo tempo punham em risco os desenvolvimentos posteriores da educação formal. Como no Ensino Fundamental, por exemplo, por meio da espacialização disciplinar, que separava as salas de aula em grau, sexo, características dos alunos, disposição das carteiras, que facilitavam a rotina das tarefas e a economia do tempo, como comenta Frago (2001), ou seja, tal espacialização controlava os movimentos e gestos das crianças, fazendo da escola um “continente de poder”. Dessa forma, idealizavam-se monumentos escolares, luxuosos e estéticos prédios ou casarões, porém, as instruções que a Direção Geral de Ensino Primário publicava em 1912 que:

“a verdadeira beleza não exige que a escola possa assemelhar-se nisto a um templo ou a um palácio municipal, mas que, dentro dos limites de uma prudente economia, possa fazer-se da casa-escola algo que não pareça uma prisão correcional” (FRAGO, 2001, p.27).

Sabe-se, portanto, que a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico de acordo com as condições estruturais que induzem, do papel de simbolização e idealizações de uma nova vontade cultural (o chamado edifício escola) que desempenha na vida social; porém, toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional (prático), mas também retórica (persuasivo). Ou seja, é um programa invisível e silencioso, que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, que pode ser instrumentada no plano didático, é “parte constitutiva e irrenunciável de um novo modo de considerar a criança” (segundo Montessori e Fröbel), em que deve haver um planejamento do ambiente e do espaço, ou seja, objetos e projeto educativo estão intimamente relacionados e presentes no currículo. Segundo Frago (2001):

“a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador”, ou até, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, mesmo se for bem explícita ou manifesta, em que a localização da escola e suas relações com o ambiente externo, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a estética exterior e interior refletem padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende, tornando-lhe significativo tal espaço. (FRAGO, 2001, p.45).

Como destacam Escolano (2001) e outros:

“No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é... um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar, como a definiu G. Mesmim pode ser considerada como uma forma silenciosa de ensino” (ESCOLANO, 2001, p.26). “O espaço é um formador silencioso e indica para crianças e educadores relações, sensações e possibilidades a serem experimentadas. A escola é onde se iniciam diálogos e vivencia-se uma parte importante da vida sociocultural do homem. Ela não precisa ser necessariamente uma construção física, seu lócus varia social e

culturalmente conforme sua representação social” (p.47).

Assim, é necessário destacar que a escola é uma criação cultural passível a mudanças históricas, considerando desde os problemas urbanos decorrentes das políticas de habitação, saneamento, trabalho, mas também a tensão constitutiva entre poder público e privado, que está no próprio movimento de formação do Estado e da extensão do seu papel e dos serviços que ele presta. Nunes (2000) acrescenta que:

“é no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais”. (NUNES, 2000, p.374).

Pretendia-se com essa mudança, construir um estado de espírito moderno nas escolas, por meio da implementação de aspectos materiais, tais como produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, juntamente com a renovação escolar, a renovação da formação docente e das famílias buscando a construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa.

O ESPAÇO - ESCOLA

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino aprendizagem para executar um repertório de ações. É também por si mesmo um programa, que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia (estudo de sinais) que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. O espaço-escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas, conservando todos os significados e estruturas, sob a dominante cultural mais recente, cujas influências (culturais) sobre o programa arquitetônico foi sendo incorporado em sua evolução secular.

Acredito que o espaço não deve ser padronizado, e sim, planejado de acordo com o público a ser atendido, ou seja, voltado para o mesmo, de modo a considerar a dimensão da realidade educativa e a realidade do público. Deve-se considerar a escola como um organismo, em que para conseguir a autenticidade tem de partir de dentro para fora, rompendo os muros da sala de aula, cuja função curricular do espaço é empírica, oculta, subliminar, ao mesmo tempo em que a arquitetura escolar contribui na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e os usos didáticos do espaço-escola nos manuais de ensino da escola tradicional, marcando de certa forma o indivíduo.

Deve-se atentar que a apropriação do espaço escolar por professores, alunos e comunidade, como revela Lima (1989), é fundamental na construção do projeto político-pedagógico.

“O espaço da escola é um material riquíssimo para a população, professores e crianças que será por eles transformado intencionalmente. Essa transformação não é só uma questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, mas, sobretudo, à transformação do modo de pensar o espaço/serviço educativo como local da propriedade coletiva pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica, a cada novo grupo que entre na escola, reelaborando a história da sua produção e dos seus produtores.” (LIMA, 1989, p.102).

PARÂMETROS PARA A REGULAÇÃO OU ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO POR PARTE DOS ÓRGÃOS OFICIAIS

compreender melhor sobre o espaço-escola, é necessário retomar as leis que a regem para garantir o mínimo de condições estruturais e orientar os responsáveis na construção de um espaço e ambiente qualitativo.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no exercício de suas atribuições definidas pela Lei 9131/95, tem como uma de suas grandes responsabilidades a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Fundamental e Média. Porém, este artigo tem como foco a integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do Estado e da sociedade civil dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se é partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

Vários educadores brasileiros têm procurado elaborar currículos e programas para a Educação Infantil, buscando as conexões entre a vida destas crianças e suas famílias, as situações da vida brasileira e planetária e o ambiente das instituições que frequentam. Algumas destas propostas curriculares enfatizam a importância de, reconhecendo a intencionalidade de suas ações pedagógicas com qualidade, resguardar nos ambientes das instituições de educação infantil, aspectos da vida, organizando os espaços para atividades movimentadas, semi-movimentadas e tranquilas, como de modo geral lhes acontece fora daqueles ambientes. Contudo, para muitas crianças, as creches ou escolas são os locais onde passam o maior número de horas de seu dia e por isso, as estratégias pedagógicas utilizadas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação enfatizou nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil aspectos normativos, em que um deles trata dos Espaços Físicos e Recursos Materiais voltados para a Educação Infantil, que se faz presente neste trabalho, pois, determina que:

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes à: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional.

As normas devem prever ainda o número de professores por criança, dependendo de sua faixa etária, entre 0 e 6 anos de idade, em consonância com o Artigo 25 da LDB/96.

Os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil, contemplando:

Ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamentos adequados;

Instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de refeição;

Instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;

Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;

Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;

Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação. No que se trata à organização do espaço e seleção dos materiais segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), este se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligado aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. Como exemplos, a pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeios, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. Portanto, a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo.

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição, constituindo-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos; ambiente este de cooperação e respeito entre os profissionais, os alunos e as famílias, favorecendo um clima de segurança, afeto, tranquilidade e alegria.

Para que a ação dos professores na organização dos espaços seja válida, urge propiciar também espaços para formação continuada dos mesmos nas instituições em que trabalham, para haver a troca de ideias sobre a prática (espaço de reflexão), para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e das atividades, e outras questões relativas ao projeto educativo. Trata-se de criar espaços versáteis para que não apenas as crianças, mas também todos que atuam na escola usufruam do espaço em benefício ao seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, físico, psicológico, sociocultural e profissional. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à ação da criança, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Ou seja, deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. A variedade de materiais, a diversidade de cores, texturas e grandezas, compartilhadas por parceiros de brincadeiras, dão suporte para ações imaginárias e expressão dos papéis sociais, pois com Lima (1995, p. 187) define que *“é no brincar das crianças que o espaço adquire uma dimensão essencial: não há possibilidade de brincar sem que haja disponibilidade de um espaço e de um tempo adequados.”*. Outro ponto importante a ser ressaltado é a disposição e organização dos materiais, em que os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação. E para que as crianças circulem com independência no espaço, é necessário um bom planejamento que garanta as condições de segurança necessárias, tanto do espaço como dos materiais que eles farão uso. Assim, cria-se e planeja-se um ambiente de cuidados, sendo necessário para que o mesmo ocorra, o conhecimento sobre a criança e suas peculiaridades, que se faz pelo levantamento de dados com a família no ato da matrícula e por meio um constante intercâmbio entre familiares e professores. Algumas informações podem ser colhidas previamente à sua entrada na instituição, outras serão conhecidas na própria interação com a criança e sua família, ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação é um processo de transformação constante, é fundamental que observemos o que está fazendo parte deste processo nas escolas de educação infantil. A experiência da educação infantil precisa ser mais qualificada, incluindo acolhimento, segurança, lugar para a emoção, sem deixar de lado as habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das linguagens expressivas, deve valorizar e estimular a curiosidade e oportunizar a investigação.

Para Bujes (2001 p.19) não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.

Além disso, é importante que o educador observe o que as crianças brincam a organização e o estímulo que esse ambiente propicia o que mais gostam de fazer, que espaços apreciam o que chama mais atenção, em que momentos do dia são mais tranquilos ou agitados. Estes fatos levados a sério pelo educador permitirão a estruturação espaço-temporal com significados. Enfim, ao lado disso, encontraremos o contexto sociocultural no qual a proposta pedagógica será desenvolvida e que será um ponto de partida para a ação educativa.

REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester e PINTO, Gerson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e proposta pedagógica dos grupos escolares paulistas*. São Carlos: UFSCar, 2002.

BUSSAB, Sami. *Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado*. IN: . Para além das pranchetas. 18.ed. São Paulo: FDE, 1998.

CARVALHO, Mara I. Campos de & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. *Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares*. IN: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

DEVRIES, Rheta & ZAN, Betty. *Estabelecendo um Ambiente Sócio-Moral Construtivista*. IN: . *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio moral na escola*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3.ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959a.

FORNEIRO, Lina Iglesias. *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. IN: ZABALZA, Miguel A. et al. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREYBERGER, Adriana. *A construção do ambiente educativo*. São Paulo: Dissertação de Mestrado-FAUUSP, 2005.

GANDINI, EDWARDS e FORMAN. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Mayumi W. de Souza. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Nobel, 1995.

NUNES, Clarice. (Des)Encontros da Modernidade Pedagógica. IN: FARIA FILHO, L.M. & LOPES, E.M.T. et al. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO

MICHELE PUCCY ALVES PADILHA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2014); Graduada em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (2017); Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Unyleya (2017) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Henrique Raymundo Dyott Fontenelle Brig. da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de avaliação na educação infantil. Expondo e levantando concepções sobre a avaliação, mecanismo este, que deve estar presente na ação educativa de todos educadores e nas instituições educacionais, porém se tratando de crianças pequenas este artigo abordará: o quê avaliar? E para quê avaliar na Educação Infantil? Por meio de uma abordagem prévia sobre concepção de infância, de educação infantil e também um breve relato sobre a história da origem da educação infantil para que situados historicamente, haja uma compreensão o quanto a avaliação e educação infantil estão intrinsecamente relacionadas às questões técnico-pedagógicas e político-ideológicas. Pretende-se contribuir na reflexão sobre a prática pedagógica e repensar a postura avaliativa nas modalidades de ensino: Creche e Pré-escola.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Infantil; Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

Durante a infância ocorrem mudanças rápidas e contínuas em relação ao desenvolvimento global de meninos e meninas. É uma fase que se busca dar maior atenção às potencialidades e conhecimentos prévios das crianças com o objetivo de levá-las à construção de novos conhecimentos, valorizando suas descobertas e manifestações próprias, criatividade e espontaneidade.

Assim, se faz importante que o educador na educação infantil, saiba como a criança se desenvolve e quais os desafios que se poderá lançar para seu melhor desenvolvimento nos diversos aspectos: sócio afetivo, psicomotor, cognitivo, simbólico (desenho, dramatização, música, linguagem). Desta forma, não basta o educador se apropriar de conhecimentos teóricos sobre a criança de 0 a 6 anos, mas é necessário que se aproprie de mecanismos e ferramentas que visem à melhoria de todo processo educativo.

Quando se pensa em avaliação na Educação Infantil, propõe-se, como primazia, refletir e saber, quais crianças temos? Que tipo de pessoa se quer formar? Que se aproprie de quais habilidades? E que exerça qual tipo de papel na sociedade?

Teóricos da Educação Infantil apontam que a avaliação, também, vai além de simplesmente avaliar a criança, antes de tudo, deve-se constituir em uma prática cotidiana de seus agentes que estão direta ou indiretamente em contato com os alunos, ou seja, avaliar: educadores, proposta pedagógica, a instituição como um todo: espaço, recursos materiais e humanos.

Este artigo oportunizará aos interessados, reflexões sobre o processo de avaliação na educação infantil visando efetivamente, o desenvolvimento global da criança, explicitando as formas

de avaliação, ou seja, avaliação da criança e da instituição como um todo. A abordagem teórica baseia-se numa perspectiva sócio histórica em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa. Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo.

AValiação Na Educação Infantil - Pressupostos Teóricos

Ao se pretender desenvolver mecanismos de avaliação, que busca alcançar objetivos no desenvolvimento infantil, sugere-se começar a conhecer e compreender a infância em cada momento histórico, a cultura da infância, bem como a educação infantil num contexto histórico de sociedade.

Independente do nível social, a criança hoje, tem sido envolvida por conceitos voltados ao consumismo. Para os tempos neoliberais, o que se tem divulgado é a importância em aparecer e aparecer bem, ou seja, pela aparência ser considerado “alguém”.

Para Ghiraldelli (2000) a infância na atualidade deixa de ser uma fase natural da vida para ser um “flash corporal”, autorizado pela mídia a consumir coisas de criança que a cada dia se multiplicam mais, nos diversos supérfluos: guloseimas, brinquedos, músicas, roupas, calçados (de marcas), também passam a ser representados gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões entre outros. Assim, nesse tempo neoliberal, o mesmo autor coloca que:

Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que se possui o corpo-que-consume-corpo, na medida em que se é um corpo-que-consume-corpo. E mais: ...o que temos é na verdade, mero corpo, mero consumidor. Não indivíduo, mas simulacro dele. (Ghiraldelli, 2000, p.38).

Arroyo (1994) acrescenta que a infância está em constantes mudanças, é uma fase em permanente construção. É permitir que a criança viva todas as suas dimensões, ações, informações, construções e vivências, que a criança seja vista como sujeito de direito, pois era simplesmente algo à margem da família, considerada um vir a ser, e só era considerada sujeito quando chegava à idade da razão.

A obra clássica de Philippe Áries (1981) mostra que a criança por muito tempo, foi considerada como um “adulto em miniatura”, hoje a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e deve ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Avaliar a criança, neste contexto de sociedade e culturas infantil é levar em consideração que existem formas especificamente infantis de simbolizar e interpretar o mundo, é fazer estarem em nossa prática diária questões tais como aponta Faria – Demartini e Prado, quais sejam:

[...] o que as crianças das diferentes idades, ocupando diferentes espaços na esfera pública têm produzido? saberes? emoções? Transgressões? Rebeldias? Submissão? Como são as relações de poder? E as relações de gênero nesta fase da vida? E o conflito de classes? E as diferenças étnicas? Como se dá o confronto entre diferentes crianças já que é esta a única forma de convívio das diferenças? Será que é verdade que as crianças sempre imitam os adultos? Quando imitam? Por que e como? O que elas estão formulando de diferente? Do que estão sendo impedidas de inovar? De recriar? De inventar? O que as crianças têm feito ao longo da história, continuamente e até mesmo repetitivamente, que os adultos ainda não conseguem entender? (DEMARTINI & PRADO, 2002 p.8).

Assim como, a infância de forma dinâmica e histórica vem sendo formada, a Educação Infantil também vai surgindo num movimento histórico da sociedade. Devido às condições precárias de crianças que ficavam abandonadas nas ruas e para reter as mães no trabalho das fábricas, as crianças são, assim, colocadas em refúgios ou criadores, que logo se espalharam pela Europa, sem estrutura adequada, cuidados por uma guardiã, enquanto as mães trabalham.

A Educação Infantil no Brasil tem uma trajetória histórica de mais de 100 anos. Kuhlmann (1990), através de pesquisa, coloca que a Educação Infantil no final do século XIX até o início da década de 20 era organizada com iniciativas para atender a população pobre visando o assistencialismo.

Com a abolição da escravidão no Brasil e a acentuada migração para a zona urbana, leva a elite, que busca uma nação moderna (ideário liberal), a implantar preceitos educacionais trazidos da América do Norte e Europa. Algumas indústrias, visando reter a força de trabalho da mulher criaram creches e escolas maternas. Somente em 1923 surgiram regulamentações sobre o trabalho da mulher que incluía: creches e sala de amamentação, sobre estes aspectos Souza (1996) dizem:

O aparecimento das escolas maternas, destinadas a atender os filhos dos operários, teve o objetivo teórico de buscar o desenvolvimento integral da criança, preocupando-se com o caráter pedagógico associado à função assistencial, numa tentativa de diferenciá-la das salas de asilo. Os Jardins de Infância, também com objetivos pedagógicos, eram considerados instituições destinadas a prestar serviços às classes de maiores recursos financeiros. Aparecia a discriminação que o sistema educativo efetuava, criando dois sistemas conflitantes: escolas maternas para os filhos de operários e jardins de infância para a elite e a classe média. (SOUZA, 1996, p.27).

Assim, para evitar que o fator econômico determinasse o objetivo das diferentes instituições, educadores sugeriram o critério da idade para agrupar as crianças no maternal e no jardim. A Educação Infantil começa assim, numa trajetória de estruturação com professores e nova denominação.

Apesar dos termos: creche e pré-escola serem consagrados pela prática, viu-se a necessidade da substituição por EDUCAÇÃO INFANTIL, num conceito mais amplo, tendo assim um significado mais profundo, ou seja, com caráter educativo, como direito de todas as crianças, independente do nível socioeconômico e da faixa etária. A concepção de Educação Básica, formulada na Constituição Federal de 1988, é mais bem qualificada a partir da construção da LDB (1996) que coloca:

Art.29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com a LDB, a preocupação dos educadores era fornecer às crianças estímulos cognitivos adequados e novas programações pedagógicas foram surgindo de forma a buscar um rompimento com as concepções meramente assistencialistas e/ou compensatória. Passam a defender a educação como processo integral, devendo abranger todos os aspectos da vida humana, o que vem defendendo a Deliberação (1999), assim se expressa a esse respeito:

Art.5º A Educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 6º A Educação Infantil tem como objetivos proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança: seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Parágrafo Único: Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a educação infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

O cuidar e o educar devem ser visto não mais como campo distinto, mas como um direito de todos e um dever do Estado, embora ainda não alcançado, mas as reflexões trazidas a partir da constituição de 1988 e do ECA, Estatuto de 1999 que concretizou as conquistas dos direitos da criança promulgados pela Constituição e da Lei 9394/96 (LDB) que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, permitiram novas formas de concepção sobre a infância e reflexões sobre a democratização da Educação. Assim, a educação Infantil passa a sair do confinamento assistencialista para ser de caráter pedagógico. O princípio que atualmente passa

a nortear a educação infantil fundamenta-se no entendimento de que creche e a pré-escola têm o caráter educacional e não mais só com ênfase assistencial, como a história da educação infantil têm demonstrado. Portanto, o desafio que precisa ser entendido pelos profissionais que atuam na educação infantil implica em articular as ações de cuidar e educar, de forma a qualificar o atendimento prestado às crianças.

Souza (1996) coloca que:

Educar consiste, em oferecer condições para que a criança possa situar-se no mundo, explorando-o e exercitando sua linguagem, construindo seu conhecimento acerca das relações com os adultos, com outras crianças, com o espaço físico, com o tempo, com valores morais da sociedade. (SOUZA, 1996, p.75).

Neste sentido, o processo de desenvolvimento da criança está ligado diretamente à aprendizagem, portanto se faz necessário entender cada criança individualmente e o que se espera dela em fases específicas nesse processo, respeitando suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a Educação Infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

Assim, o profissional da Educação Infantil, no processo de educar e cuidar, é o mediador entre a criança e os objetos de conhecimento, o qual deverá organizar e propiciar espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios, aos conteúdos referentes em diferentes campos do conhecimento humano. O educador se apropriar de conhecimentos teórico-pedagógicos, conhecer cada criança na sua individualidade é o principal ponto de partida da avaliação nessa etapa estudantil como aponta Oliveira:

Avaliar na Educação Infantil implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho realizado na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano familiar. ...envolve conhecer os diversos contextos de desenvolvimento de cada criança, sendo um retrato aberto, que pontua uma história coletivamente vivida, aponta possibilidades de ação educativa, avalia as práticas existentes. (OLIVEIRA, 2002 p.255).

Nesta perspectiva pode-se constatar que é por meio da avaliação que o profissional poderá planejar atividades, organizar seu trabalho visando o desenvolvimento global da criança.

A avaliação, diretamente ligada à questão dos conteúdos e metodologias, deve ser diagnóstica, ou seja, ter como objetivo identificar as dificuldades dos alunos para que o professor possa rever sua metodologia e intervir no processo ensino-aprendizagem. Assim, não se fixará somente nos critérios de aquisição de conhecimento pelo aluno, mas também possibilitará ao professor avaliar seu próprio desempenho, sua proposta pedagógica, o que espera dos alunos e o que considera essencial em cada área do conhecimento. Neste sentido, a avaliação na Educação Infantil ao utilizar-se de instrumentos que perpassam todas as atividades não deve ser confundida com questão de aprovação/reprovação, pois sua finalidade não é excluir, mas incluir as crianças no processo educativo e assegurar-lhe sucesso nesta faixa etária de desenvolvimento. Sobre esse aspecto a LDB assim se pronuncia:

Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Lei 9394/96, Artigo 31).

Também, Vygotsky (1989) expõe uma concepção de indivíduo geneticamente social. O crescimento e o desenvolvimento da criança estão, dentro dessa perspectiva, inteiramente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura. Sendo assim, para o modelo histórico cultural, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente da qual Vygotsky elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A avaliação deve, então, servir-se de instrumentos voltados à percepção de “zonas de desenvolvimento proximal de cada criança e assim investigar para avançar e não meramente constatar obstáculos”.

É fundamental ressaltar a importância da avaliação, explicitar as condições em que poderá ser realizada e principalmente a função que deve cumprir. A forma de registrar diariamente a caminhada do aluno é uma valorização de todas as etapas, todo o processo de busca, indagação, elaboração de hipóteses na resolução das situações-problemas apresentadas. Com isso pode ser possível perceber em que nível do processo o aluno se encontra, ao mesmo tempo em que poderá permitir ao educador ressignificar continuamente sua prática pedagógica. A esse respeito, se fazem importantes as considerações de Hoffmann, quando afirma que: *“A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem”*. (2002 p.27).

No desenvolvimento da criança, contempla as habilidades de ordem física, afetivo, sexual, cognitiva, ética, estética, de relação intra e interpessoal. Estas habilidades poderão constituir suporte fundamental para que a criança possa fazer a “leitura do mundo”, ressaltando a expressão corporal como uma forma de interação social. Assim, no espaço da Educação Infantil, a escola poderá oportunizar-lhe um ambiente físico e social de qualidade, onde se sinta acolhida e segura para enfrentar desafios; à medida que tais desafios se ampliam, possibilitando-lhe aumentar o conhecimento de si mesma, dos outros e do meio em que vive ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como: autonomia, criatividade, expressividade e solidariedade. Portanto, no que diz respeito à avaliação na educação infantil, não se avalia exclusiva e unicamente a criança, como se tem visto até este momento, mas, avalia-se todo o contexto em que essa criança está inserida, visto que não se avalia uma criança para aprovação ou reprovação no sistema educacional. Portanto, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a avaliação *“Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.”* (1998 p.59).

De acordo com estas Normas e Princípios um plano de avaliação deve abranger as três dimensões, de forma a envolver gestores e agentes na busca de alcançar objetivos que visem à qualidade em todo o contexto da educação infantil, dentro de uma perspectiva do desenvolvimento infantil, confrontando a Proposta Pedagógica com o processo educativo, nos limites da instituição escolar inserida em uma dada comunidade. Avaliar o currículo, os programas educacionais, os sistemas de ensino, as políticas educacionais, a atuação docente, a instituição escolar se faz necessário, pois na medida em que se tem conhecimento do funcionamento da instituição educativa, seus conflitos e contradições e características, é que se buscam soluções mais adequadas para atingir um patamar de qualidade desejado. A importância de se avaliar na Educação Infantil não acontece somente por exigência burocrática, sempre houve essa necessidade para que se tenha qualidade no processo educativo. Freire afirma:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (FREIRE, 1984, p.92).

Avaliar a prática é estar constantemente, analisando e revendo a Proposta Pedagógica da Educação Infantil, pois através desta análise e tomadas de decisões é que se assegura à coerência entre o que se pretende, torna consciente a intencionalidade, e o que se sucede na instituição, dentro e fora da sala de aula. Refletir o que se pretende avaliar como está o Currículo, o Planejamento, o Plano de Ação, a rotina, o espaço físico, materiais a prática pedagógica, avaliação que possibilita fundamentar as decisões que são tomadas, observadas pela coerência e pela continuidade.

É de fundamental importância que essa avaliação tenha a corresponsabilidade e compromisso de todos com a participação de toda a comunidade escolar (profissionais, pais e crianças) No Parecer nº. 22/98, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Assis, comentando o artigo 31 da LDB, indica ser: ... Através da avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico

e tomada de decisão, que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças.

A maioria dos pais aprende junto com os filhos e seus educadores, independente de nível de escolaridade ou de situação socioeconômica; por isso a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos é parte integrante das Propostas Pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil.

A responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a Proposta Pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias (BRASIL, 1998 p.10).

Assim, repensar o que foi e o que está sendo feito, avaliação institucional voltada à gestão democrática e que envolve toda a comunidade escolar, poderá ser uma ação de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, que permite confrontar como está a realidade e o que é preciso melhorar.

É primordial reconhecer a Proposta Pedagógica como parte deste processo avaliativo, pois na própria Proposta está inseridos desafios, conteúdos, procedimentos, objetivos que requer sempre uma análise e alterações, visando sempre à qualidade tendo como alvo a criança de 0 a 6 anos, pois na educação infantil, os direitos fundamentais das crianças constituem parâmetros para a verificação da qualidade das instituições, como aponta Faria:

Uma pedagogia de educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileira, portadoras de necessidades especiais, etc.) deve, necessariamente, partir da diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo às especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento. (FARIA, 2000 p.69).

Desta forma, constantes análises, reflexões organizadas em avaliações formais que envolvam toda comunidade escolar, se fazem necessárias, levantando a realidade da instituição nos aspectos pedagógicos (Currículo, planejamento) e de organização (espaço físico e materiais). Em todo o contexto institucional a avaliação pode ser uma oportunidade para rever valores e construir bases para uma cultura de ampliação e melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Na Educação Infantil a avaliação não pode se limitar apenas à verificação do desenvolvimento integral da criança, visto que, o desenvolvimento da criança se dá na interação com outros e com o meio em que a cerca. A avaliação na Educação Infantil deverá constituir uma forma particular de pesquisa social em que determina se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes (pais, profissionais e crianças) da Educação Infantil. Portanto, a avaliação deve ser instrumento na busca por uma “pedagogia das diferenças, pedagogia das relações, pedagogia da escuta, pedagogia da animação” (FARIA, 2000), tendo como alvo uma qualidade que garanta melhores condições de vida, contemplados nos direitos da criança de 0 a 6 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a avaliação na Educação Infantil as considerações e reflexões levantadas neste artigo, não têm a pretensão de serem conclusivas ou únicas. Estas colocações visam contribuir para reflexão de profissionais e outros gestores que atuam direta ou indiretamente nestas modalidades de ensino (Creche e Pré-escola), trazendo também a visão de outros autores reconhecidos no estudo sobre a Educação Infantil e avaliação.

Tal reflexão faz parte de transformações nos paradigmas teóricos mais gerais, que atingem

no âmbito da Educação Infantil, as áreas de conhecimento, Propostas Pedagógicas e políticas públicas na atualidade.

Avaliar na Educação Infantil é ter sempre como alvo a criança de 0 a 6 anos, pensar não só no aspecto biológico, mas também psicológico educacional e social. Neste sentido a avaliação só tem significado quando promove o avanço da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e voltada para o diagnóstico da realidade, preocupada em superar barreiras que impedem o desenvolvimento com qualidade da criança, que seja realizada com posturas críticas e que tenha o compromisso de todos (comunidade escolar e gestores de políticas públicas), em função do alcance dos objetivos propostos após avaliação, sempre buscando como resultado final alternativas de ações que atenda as necessidades infantis dentro do contexto social mais amplo a qual as crianças estão inseridas.

De acordo com reflexões aqui levantadas, percebe-se que repensar a forma como os educadores avaliam seus alunos na educação infantil se faz necessário, porém em um constante movimento de ação-reflexão-ação da própria prática educativa. Finalmente, podemos relatar que são muitas as alternativas possíveis para acompanhar a progressão da criança, relacionando-a em diferentes aspectos de sua realidade física e social, resgatando as raízes culturais de seu meio e de outros. Fica a reflexão e o desafio de se buscar construir conhecimentos que efetivamente ajudem as crianças da Educação Infantil a avançarem um pouco mais em relação ao ponto em que se encontram.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **O Significado da Infância**. Simpósio Nacional de Educação Infantil. 1994
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BRASIL, LEI: LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96.
- BRASIL, LEI: **Parecer 022/98 - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação** - Brasília – DF.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- DEMARTINI, Z. B.; FARIAS, A. L. G.; PRADO, P. D. (Org.) **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra: 1984.
- GHIRALDELLI, jr Paulo (Org.) **Infância, Educação e Neoliberalismo** São Paulo, Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época; V.61
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora: Mediação, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, Ana Maria Costa. **Educação Infantil: Uma Proposta de Gestão Municipal**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

O BRINCAR NA INFÂNCIA

MICHELLE SILVA SANTOS

Graduação em UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo) Ano de conclusão em 2009, especialista em Ludopedagogia, pela faculdade IPEMIG (Instituto Pedagógico de Minas Gerais), com ano de conclusão em 2021 e Professora de Educação Infantil no CEU CEI Vila do Sol.



RESUMO

O tema deste trabalho é o brincar na infância: tem como objetivo geral oportunizar a compreensão do significado e da importância do ato de brincar na infância, procurando fazer com o adulto insira a brincadeira na rotina da criança, seja em casa ou na escola, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Foi utilizado a pesquisa de cunho bibliográfico com o intuito de analisar dados coletados a partir de observações na literatura, o que se espera esclarecer alguns problemas, como por exemplo, como o brincar pode auxiliar no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Por meio de ferramentas de pesquisa, buscou-se entender a importância do ato de brincar na infância e como isso promove o bom desenvolvimento integral do indivíduo, que reflete por toda a sua vida.

Palavras-chave: Brincar; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vem abordar sobre o Brincar na Infância, mostrando o quanto a brincadeira é importante tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da criança.

As crianças brincam porque as brincadeiras são necessidades básicas, em como a nutrição, saúde, habitação e educação. É essencial para o desenvolvimento do potencial das crianças. Para manter o equilíbrio com o mundo, as crianças precisam brincar, jogar e criar. Esses entretenimentos estão em conjunto com o desenvolvimento, a invenção, a reinvenção e a construção. Diante dessas informações, quais os verdadeiros benefícios que a brincadeira traz para o desenvolvimento infantil?

É procurando novas maneiras de brincar que se alcança uma educação de alta qualidade. Os pais e professores precisam atender aos interesses e necessidades das crianças, ressaltando que a atitude lúdica não é apenas a soma de atividades, mas sim, uma existência. É preciso que o adulto aprenda a entrar no infantil, nos seus sonhos, nas suas brincadeiras, e começar a brincar com ela, estando disposto a prover, para que a criança seja mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e emocional.

O tema foi escolhido pois o período da infância é a fase das brincadeiras. Acredita-se que por meio delas, a criança satisfaz em grande medida seu interesse. Necessidades e desejos especiais são um privilégio porque expressa a maneira como as crianças refletem, comandam, desintegram, destroem e reconstroem o mundo. A competição e a brincadeira são atividades eficazes no ensino e no desenvolvimento dos alunos, e por serem as brincadeiras inerentes às crianças, ajudam a refletir e descobrir o mundo infantil que as cercam.

O objetivo geral deste artigo é oportunizar a compreensão do significado e da importância do ato de brincar na infância, procurando fazer com o adulto insira a brincadeira na rotina da criança, seja em casa ou na escola, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.

Os objetivos específicos são: compreender a conceituação da criança, refletir sobre a relação do brincar no desenvolvimento infantil e demonstrar os impactos da brincadeira e da ludicidade na vida da criança.

Especificamente na infância, é muito importante que pais e professores resgatem a maneira lúdica de ser para que a criança nesta primeira experiência que ajuda a definir o sentido das outras que não de vir, seja valorizada como criança e tenha espaço, tempo e oportunidade para brincar, recebendo estímulos que irão colaborar para o desenvolvimento e construção do seu conhecimento de maneira mais divertida. O que importa nas atividades lúdicas não é somente o fruto da atividade realizada, mas a ação de como é realizada, o momento vivenciado, possibilitando a quem vivencia momentos de fantasias e realidades consigo mesmo e com o outro.

Esta pesquisa realizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, visando compreender as informações adquiridas por meio do instrumento utilizado. Esta perspectiva considera que o conhecimento é fundamental na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos (GIL, 2002). No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. A observação da realidade enseja que o pesquisador participe do contexto a ser investigado, na busca de elementos que o possibilitem compreenderem a questão investigada.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

O conceito de criança vem sofrendo várias transformações no percurso de sua história. Sendo assim este vem sendo relacionado a diversas concepções que traduzem os pequenos de formas distintas. No entanto essas concepções nem sempre foram consideradas da maneira que é hoje, como nos mostra Bujes na citação abaixo.

Cada época tem sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorreram com ela ao longo da infância. Nos últimos três ou quatro séculos, a criança passou a ter uma importância como nunca havia ocorrido antes e ela começou a ser descrita, estudada, a ter o seu desenvolvimento previsto, como se ele ocorresse sempre do mesmo jeito e na mesma sequência [...] (2001, p.17)

Na história da infância a criança sempre foi vista como sinônimo de inocência e ingenuidade, ou seja, era caracterizada como um ser incompleto. Nos dias de hoje esse ser de tenra idade é visto segundo o pensamento de Santos e Cruz (2010, p.9), “Atualmente uma nova concepção sobre criança vem tomando espaço no panorama educacional: A CRIANÇA COMO SER SOCIAL”.

Nessa nova perspectiva, a criança passa a ser caracterizada como sujeito que começa a exercer influência no meio social ao qual está inserida. Todavia por muito tempo não se tinha essa visão, a mesma era vista apenas como pequeno adulto, assim ressalta Angotti (2010) em seus estudos quando adverte que até o século XVIII as crianças eram consideradas como um adulto em miniatura, um bibelô, um ser que precisava ser protegido e preservado. Além dessas, outra visão coexistia, a ideia de que a criança era um ser incapaz.

Contudo no final do século XX, de acordo com a citação abaixo, estudos contemporâneos sobre infância afirmam que [...] enfatizam que a criança é um sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto como produtora de história e cultura. (KRAMER, 2005, p.133).

Na verdade, não se pode negar a criança o direito de atuar como sujeito histórico e social hábil

a vivenciar e expressar sentimentos, emoções e ideias. Essas reflexões nos fazem indagar que não devemos limitar a criança apenas a condição de um ser ingênuo e incapaz de exercer alguma função.

Neste aspecto são necessários estudos que aprofundem o conhecimento da real situação da inserção das crianças brasileiras em suas comunidades. Reforçando esse pensamento o Referencial Curricular para Educação Infantil assevera 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”. (RECNEI, 1998, p.21, v.1).

Diante do exposto, pode-se dizer que a concepção de criança sofreu variações de acordo com a sociedade na qual está inserida, diferenciando-se de família para família dependendo do seu contexto sociocultural.

O CONCEITO DO BRINCAR E A LUDICIDADE

Para Lauand (2000) há referências de que por volta do século VI, Carlos Magno (cerca de 740-814) criou um centro de ensino em seu palácio, entregando a direção ao filósofo e pedagogo Alcuíno, considerado o homem mais erudito do seu tempo. Nas escutas de Alcuíno, percebe-se diálogos repletos de enigmas, brincadeiras era: “deve-se ensinar divertido”.

Na sequência o autor explana que para São Tomás de Aquino (1225-1274), o lúdico tinha fundamentação filosófica, pois ele afirmava que o brincar era necessário para vida humana e sendo assim por meio do brincar, era possível descansar a alma e repor as forças. Para ele o convívio do ser humano com o lúdico tornava o homem mais descontraído, acolhedor, divertido e agradável.

Com o tempo houve algumas modificações quanto ao entendimento da palavra “lúdico”. Assim, a definição de lúdico deixou de ser vista apenas como um mero ato de diversão, para ser um elemento capaz de contribuir para formação do corpo e da mente do ser humano. Nesse contexto, o lúdico é hoje compreendido como um instrumento influenciado de formação e do desenvolvimento do indivíduo, estabelecendo contatos sociais e interações que constituem condições indispensáveis às relações humanas. Logo, o lúdico é um elemento capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo nas suas diversas necessidades: pessoal, social, cultural, além de facilitar os processos de socialização, comunicação e expressão necessária à construção do conhecimento.

É importante esclarecer algumas questões em relação ao lúdico e ao brinquedo. Segundo Kishimoto (2009) o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira. Sendo assim, verificou-se que a brincadeira e a aprendizagem são consideradas ações com finalidades bastante diferentes. Então cabe ao professor criar oportunidades para que o brincar aconteça na escola. Verificou-se também que é por meio das brincadeiras que a criança representa o discurso externo e o interioriza, construindo seu próprio pensamento, no qual o professor é quem transmite à criança seu modo de ver as coisas.

Segundo Maluf (2003, p.44)

O brinquedo é um meio de demonstrar as emoções e criações da criança. No brinquedo o modo de pensar e agir de uma criança são diferentes do modo de pensar e agir de um adulto. Isso acontece quando as crianças, por exemplo, desconsideram brinquedos mais sofisticados e se apegam a outros mais simples, e que às vezes elas mesmas fabricam.

Então, a finalidade da brincadeira no contexto da Educação Infantil é demonstrar que a criança não deve sentir-se oprimida em seus sentimentos e desejos. Cabe ao professor trabalhar as suas diferenças e experiências individuais que devem ter um espaço relevante e respeito nas relações com o adulto e com outras crianças. Brincando em grupo cada uma poderá exercer papéis diversos

aos de sua realidade além de que, estarão necessariamente submetidas a regras de comportamento e atitude. Nessa perspectiva, Santos (2000, p.48) destaca que “brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento ao caráter sério do ato de brincar, é o seu trabalho, atividade por meio da qual ela desenvolve potencialidades”.

Segundo Rossini (2003, p.38) “[...] nossa preocupação com a aprendizagem deve ser revista com frequência, de forma a torna-la verdadeiramente eficaz, ou seja, quando o aluno aprende o aprender, com prazer. Portanto, é importante que a aprendizagem seja algo interessante, gostoso, prazeroso”. Quando a atividade envolve brincadeira, a criança estará estimulando a sua criatividade. Na brincadeira a criança naturalmente se esforça para aprender.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Brincar é tão importante para o desenvolvimento ideal da criança que foi reconhecido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos como um direito de toda criança. Este direito de nascença é desafiado por forças que incluem o trabalho infantil e práticas de exploração, guerra e violência na vizinhança e os recursos limitados disponíveis para crianças que vivem na pobreza. No entanto, mesmo aquelas crianças que têm a sorte de ter recursos abundantes disponíveis e que vivem em relativa paz podem não estar recebendo todos os benefícios da brincadeira. Muitas dessas crianças estão sendo criadas em um estilo cada vez mais apressado e pressionado, o que pode limitar os benefícios de proteção que ganhariam com as brincadeiras infantis.

Segundo Kishimoto (2009) como cada criança merece a oportunidade de desenvolver seu potencial único, os defensores da criança devem considerar todos os fatores que interferem no desenvolvimento ideal e pressionar por circunstâncias que permitam a cada criança colher plenamente as vantagens associadas à brincadeira.

De acordo com Santos (2000) nenhum conjunto de diretrizes poderia fazer justiça aos muitos fatores que afetam as brincadeiras das crianças, mesmo que se concentrasse apenas nas crianças que vivem nos Estados Unidos. Essas diretrizes se concentrarão em como as crianças americanas com recursos adequados podem ser impedidas de desfrutar de todos os recursos de desenvolvimento associados às brincadeiras por causa do estilo de vida apressado de uma família, bem como um maior foco nos fundamentos da preparação acadêmica em vez de uma visão mais ampla da educação.

As forças que impedem as crianças em situação de pobreza e a classe trabalhadora de se beneficiarem plenamente com as brincadeiras merecem atenção plena, mesmo urgente, e serão abordadas em um documento futuro. Essas diretrizes foram escritas em resposta às múltiplas forças que desafiam o jogo.

Conforme Kishimoto (2009), a premissa primordial é que brincar (ou algum tempo livre disponível no caso de crianças mais velhas e adolescentes) é essencial para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional de crianças e jovens. Embora as diretrizes tenham sido escritas em defesa do brincar, não devem ser interpretadas como contrárias a outras forças que competem pelo tempo das crianças. Oportunidades de enriquecimento acadêmico são vitais para a habilidade de algumas crianças de progredir academicamente, e a participação em atividades organizadas é conhecida por promover o desenvolvimento saudável dos jovens.

É essencial que uma ampla variedade de programas permaneça disponível para atender às necessidades das crianças e famílias. Em vez disso, essas diretrizes exigem a inclusão da brincadeira à medida que buscamos o equilíbrio na vida das crianças que criará o ambiente de desenvolvimento ideal para preparar nossos filhos para que estejam acadêmica, social e emocionalmente equipados para nos conduzir ao futuro.

A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A brincadeira é uma forma de proporcionar o desenvolvimento da criança, seja cognitivo, social ou afetivo. Assim é relevante destacar a influência da mesma no desenvolvimento dos processos de aprendizagens na educação infantil. Neste contexto quem nos traz uma contribuição é Friedmann (2006, p.65) afirmando que a atividade lúdica oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, pois propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil”

Neste sentido, o brincar proporciona uma aprendizagem social, é uma atividade a ser desenvolvida de maneira intencional, consolidando habilidades já presentes nas crianças. Portanto, a ludicidade é uma das alternativas metodológicas que complementa o desenvolvimento da aprendizagem e enriquece o universo infantil.

A infância é uma fase em que a criança necessita ter acesso às várias formas de brincadeiras, que forneçam diversas possibilidades para sua formação. Isso significa que se as práticas lúdicas forem bem elaboradas, propiciam de maneira concreta com a construção da autonomia.

Vários educadores e pesquisadores [...] dão incontáveis exemplos e variadas evidências de que o brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade à própria vida! (FRIEDMANN, 2006, p. 94)

Conforme aponta o pesquisador, atualmente os educadores devem incluir em suas atividades diversas brincadeiras. Oferecendo dessa forma, às crianças a oportunidade de aprender de forma prazerosa, apoiando-se no fato de que a brincadeira é um meio que desperta e desenvolve nos primeiros anos de vida dos pequenos, habilidades necessárias ao seu crescimento. Todavia, nesta mesma perspectiva Maluf (2009) diz que o lúdico é uma metodologia insubstituível para ser utilizada como forma de estímulo, contribuindo com a aprendizagem, a construção de conhecimento e no desenvolvimento de diferentes habilidades.

Outro ponto de ressalva é que na vivência das atividades lúdicas, os educadores podem conhecer a criança e diagnosticar os progressos e suas dificuldades. Logo a partir da diagnose realizada, pode ser proposto ao educando uma metodologia que contemple um aprendizado significativo. Na verdade, podemos inferir que estimular o interesse da criança é a palavra chave para desenvolver suas potencialidades, tendo em vista que a brincadeira é o ponto de partida para uma educação prazerosa e contextualizada.

Segundo Friedmann, (2006, p. 54) quando afirma que “A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se dedique a uma atividade”. Nesse sentido, a ação de brincar ocorre em vários momentos do cotidiano infantil, nos quais os educadores devem organizar espaços adequados para privilegiar suas ações. Partindo da afirmativa de que brincar é uma necessidade para a criança, podemos evidenciar que através das brincadeiras as mesmas ampliam seu repertório de conhecimento.

No entanto, é relevante destacar que a presença de atividades lúdicas devem se estender além dos currículos escolares, em especial na primeira infância, considerando que: o desenvolvimento e o aprendizado da criança se dão também em diferentes instâncias de seu dia-dia, dentro e fora da escola, quando há o contato com outras crianças e outros adultos e, sobretudo, de forma direta, com os meios de comunicação. (FRIEDMANN, 2006, p.21).

O brincar da criança abrange um universo a ser explorado pelo educador e nesse espaço os pequenos devem ser estimulados a usar sua imaginação em diversas atividades. Nesses momentos a criança também entra em contato com a escrita e com brinquedos estruturados, ou seja, é relevante que se forneçam subsídios necessários ao seu crescimento, considerando que os pequenos têm um mundo todo a conhecer e as brincadeiras é um meio pelo qual eles começam a se relacionar

com o mesmo.

A brincadeira é considerada a primeira conduta inteligente do ser humano; ela aparece logo que a criança nasce e é de natureza sensório-motora. Isso significa que o primeiro brinquedo são os dedos e seus movimentos, que observados pela criança constituem-se a origem mais remota do jogo. (SANTOS; CRUZ, 2010, p. 13)

Todavia, faz parte do desenvolvimento infantil expressar seus sentimentos através da brincadeira. Em suma, podemos constatar na realização do brincar um meio de aprendizagem, que traz elementos essenciais a construção socioeducacional da criança. E nesta perspectiva o educador deve interagir junto aos pequenos estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuo.

Desta forma, o papel de quem cuida e educa é essencial e nessa dicotomia deve haver um relacionamento baseado na confiança e no respeito mútuo, com o propósito de se estabelecer um acompanhamento educacional mais abrangente dos adultos sobre as crianças. “A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do brincar só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão. A tarefa de criar essas condições, no entanto, é do adulto”. (FRIEDMANN, 2006, p.68).

Estimular a criança a participar de atividades envolvendo o ludicidade principalmente no contexto educacional é uma ação necessária ao desenvolvimento infantil. Os educadores, pais ou responsáveis tem em suas mãos uma enorme responsabilidade nos processos de formação das crianças especialmente no período da primeira infância, no qual devem fornecer subsídios que proporcione aos pequenos, contribuições significativas para o seu desenvolvimento.

Nesse contexto Moyles (2006, p.215) afirma “Aquilo que os profissionais ficam sabendo a partir das observações do brincar faz com que acompanhem a força do desenvolvimento infantil em vez de se opor a ela”

Brincar permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro. É através da brincadeira que as crianças desde muito cedo se envolvem e interagem com o mundo que as rodeia.

Rossini (2003) ressalta que brincar permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, vencendo seus medos enquanto praticam papéis de adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. À medida que dominam seu mundo, a brincadeira ajuda as crianças a desenvolver novas competências que aumentam a confiança e a resiliência de que precisarão para enfrentar os desafios futuros.

Brincadeiras não direcionadas permitem que as crianças aprendam a trabalhar em grupos, compartilhar, negociar, resolver conflitos e aprender habilidades de autodefesa. Quando as brincadeiras podem ser conduzidas pela criança, as crianças praticam habilidades de tomada de decisão, movem-se em seu próprio ritmo, descobrem suas próprias áreas de interesse e, finalmente, se envolvem totalmente nas paixões que desejam perseguir.

O processo do brincar é uma característica relevante para os seres humanos. Sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças e exige concentração durante certo período de tempo - vai variar de acordo com a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontre. Assim, deve-se destacar que o contato com a variedade de brinquedos estimula a imaginação da criança ajudando e proporcionando o desenvolvimento da criatividade.

De acordo com Miranda (2001 p. 28) “o lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que tem característica de jogo, brinquedo e brincadeira, pois o lúdico está associado ao ato de brincar e de jogar”. Desde as épocas mais antigas, o homem joga; assim como a linguagem e a escrita, o jogo é uma criação do homem, o mesmo é por definição, um exercício ou passatempo recreativo sujeito a certas regras ou combinação em que se dispõe habilidade. Daí a importância do uso dos

jogos na vida da criança, porque brincando e jogando a criança aprende, de forma que sua motivação para realizar suas atividades, desenvolver a autoconfiança, a organização e o raciocínio lógico de conclusão venham se desenvolver com mais facilidade. (MIRANDA, 2001).

Nesse contexto, o ser humano joga na busca de resposta às suas ansiedades, além de proporcionar uma grande distração estar presente na interação com o meio, o jogo revela uma lógica diferente do racional. Assim, o mesmo atua no campo psicológico, pois mostra a personalidade do jogador (leva-o ao conhecimento de si mesmo) também atua como busca e reconhecimento de sua cultura (a cultura lúdica depende da cultura e do meio social em que o indivíduo está inserido) (Miranda, 2001). A cultura lúdica, como se vê forma um conhecimento cultural que a criança pode utilizar para absorver de forma dinâmica, a cultura.

Segundo Brougère (1995 p. 39), na brincadeira, a criança se relaciona com os conteúdos culturais dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. Logo, a cultura antes algo externo, do qual a criança não tem domínio, é sujeita a brincadeira. Portanto, o ato de brincar é uma ferramenta importante para adquirir autonomia, na medida em que, por meio dela, o sujeito se estabelece de forma ativa com o meio a sua volta, representando um significado único e original aos conteúdos culturais transmitidos pelos diferentes jogos (Brougère, 1995). Para se entender a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem é essencial reportar ao estudo de Jean Piaget, adepto do construtivismo, filosofia que defende a ideia do desenvolvimento humano a partir das ações do sujeito sobre o ambiente compreende-se que tais ações levam a processos mentais fundamentais para a estruturação da inteligência humana.

O brinquedo é oportunidade de desenvolvimento, o brinquedo e o jogo traduzem o real para realidade infantil, dessa forma a inteligência e a sensibilidade estão sendo desenvolvidas, garantindo que sua potencialidade é sua afetividade se harmonizem. Sobre esse aspecto, Miranda (2001, p.40) corrobora ao explicar que: "(...) O jogo é importante no desenvolvimento emocional da criança, pois por seu intermédio se constitui um caminho possível para expressar ideias e sentimentos que estão latentes em seu interior, que, de outra forma, não surgiriam ao exterior".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é uma parte valorizada da infância, que oferece às crianças importantes benefícios de desenvolvimento e aos pais a oportunidade de se envolverem totalmente com eles. No entanto, várias forças estão interagindo para reduzir efetivamente a capacidade de muitas crianças de colher os benefícios da brincadeira. Enquanto nos esforçamos para criar o ambiente de desenvolvimento ideal para as crianças, continua sendo imperativo que as brincadeiras sejam incluídas junto com oportunidades de enriquecimento acadêmico e social e que ambientes seguros sejam disponibilizados para todas as crianças. Pesquisas adicionais são necessárias para explorar o equilíbrio apropriado de jogo, enriquecimento acadêmico e atividades organizadas para crianças com temperamentos e necessidades sociais, emocionais, intelectuais e ambientais diferentes.

No tocante ao contexto das brincadeiras, através da pesquisa realizada, ficou claro que devemos considerar as contribuições oferecidas por elas e sua relevância nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste estudo foi possível então, abordar a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva através desta pesquisa se teve a oportunidade de refletir sobre o tema abordado e sua relevância nos espaços de educação infantil. Em suma, temos um longo caminho a percorrer quando se fala do brincar na primeira infância. Os espaços de educação infantil precisam incentivar e valorizar as atividades lúdicas, proporcionando aos pequenos um brincar positivo que contribua no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela (org.) **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 3.ed., Campinas, São Paulo; Editora Alínea, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BUJES, Maria Isalul E. **Escola Infantil**: Pra que te quero? In: Craidy, Carmem. Maria.Kaercher Glódis. Elise. P. da Silva (org.) **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006. (coleção cotidiano escolar: base de conhecimento)
- FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação São Paulo: Ática, 2005 (Educação em ação)
- LAUAND, Jean. **O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval**. 2000. Disponível em <http://www.hotapgs.com/notand7/jeanludens.htm>. Acesso 21.mar.2021.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. In: Ciência Hoje, v.28, 2001.
- MOYLES, Janet. R. et. al. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Trad. Maria Adriana. Veríssimo. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**: Um guia para pais e educadores em creche. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Santa Marli Pires e CRUZ, Dulce Regina Mesquita. **Brinquedo infância**: um guia para pais e educadores em creche. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

O LÚDICO E A CRIANÇA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

NATHALIA FERNANDES SANTOS

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Paschoal Dantas (2016); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O Objetivo do artigo é demonstrar a importância das atividades lúdicas no processo de adaptação escolar, visto que jogos e brincadeiras são, conforme os estudiosos, experiências afetivas que se relacionam ao ambiente e devem ser aplicadas nas crianças em fase escolar. Respalhada por expressivos referenciais teóricos, a proposta do artigo permite afirmar a existência de jogos e brincadeiras infantis, que se bem aplicadas, certamente ajudarão no desenvolvimento da educação psicomotora e conseqüentemente, no processo de inclusão escolar. A adaptação à escola é um processo que exigirá que a criança busque se adaptar a essa nova realidade social e seus pais, como condutores e instituições que devem estar preparadas para recebê-la. De acordo com Martins Filho (2006), o processo de adaptação é, portanto, um processo de socialização construtiva entre os envolvidos. Não é uma tarefa fácil para o estabelecimento de educação infantil satisfazer as necessidades da criança, deve haver atenção à diversidade e que algo é feito nessa direção.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Cantigas de roda.

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Mas, é Piaget que nos esclarece que o brincar implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas, apresentando formas diferenciadas de brincar. Desta forma, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a adaptação deve ser um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidade. Com a utilização desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos e brincadeiras em atividades envolvendo a criança, seus colegas e família, devendo saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Ao ingressar na escola, a criança sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era exclusivamente dedicada aos brinquedos e ao ambiente familiar.

Na escola, a criança permanece durante muitas horas em salas pouco confortáveis, observando

horários e impossibilitada de se mover livremente. Pela necessidade de se submeterem à disciplina escolar, muitas vezes a criança apresenta certa resistência em ir à escola. O fato não está apenas no total desagrado pelo ambiente ou pela nova forma de vida e, sim, por não encontrar canalização para as suas atividades preferidas. O crescimento, ainda em marcha, exige maior consumo de energia e não se pode permitir que a criança permaneça, por longo tempo, trancafiada na sala de aula, calma e quieta, quando ela mais necessita de movimento. A escola deve partir de exercícios e brincadeiras simples para incentivar a motricidade e as habilidades normais da criança em um período de adaptação para, depois, gradativamente complicá-los um pouco possibilitando um melhor aproveitamento geral. Com as atividades lúdicas, espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir e outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais; desenvolva livremente a expressão corporal que favorece a criatividade, adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregados adequadamente nas horas de lazer, adquira hábitos de boa atividade corporal, seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio da saúde dinâmica e desenvolva o espírito de iniciativa, tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

O LÚDICO E A CRIANÇA NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

Sabemos que o lúdico é essencial para o desenvolvimento da criança, brincando a criança interage com o mundo ao redor, desenvolvendo assim fatores essenciais para sua formação, o brincar estimula a curiosidade, criatividade e imaginação, proporciona a socialização e interação entre as crianças.

O ato de brincar estimula a criança a descobrir, criar e aprender, ato este tão essencial e importante que está seguro por lei Capítulo IV- Do direito à educação, à cultura e ao lazer- Artigo 59, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Brincando a criança aprende a se expressar e lidar com suas próprias emoções, contribuindo para o desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança.

Como expressão de significados que têm o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 146)

A ludicidade é importante também para a saúde mental dos seres humanos, sendo assim deve estar presente também dentro da escola, considerando que a criança aprende brincando.

Segundo VYGOTSKY (2011), é a partir dos jogos e das brincadeiras que as crianças têm mais facilidade para aprender o que lhes é proposto. Propiciam também um maior desenvolvimento cognitivo às crianças. O autor afirma ainda que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação.

O lúdico na atualidade não é visto somente como diversão, mas sim como um aliado no processo ensino aprendizagem, sim é possível aprender brincando, os jogos e brincadeiras é uma forma de escape daquela educação tradicional, que muitas vezes assustam as crianças, principalmente no processo de adaptação.

Inserir o lúdico no processo de adaptação é um desafio para a escola, pois no ensino fundamental o foco principal é alfabetizar, porém o que muitos não sabem ou fingem não saber é que a brincadeira ensina, através dos jogos e das brincadeiras a criança aprende um pouco mais sobre regras, trabalho em equipe, desenvolve sua autonomia e assim passa a criar um elo de amizade com os colegas.

Por meio da inserção do lúdico nos primeiros dias de aula o professor consegue ganhar a confiança de seu aluno, algumas crianças ao chegar no 1º ano do ensino fundamental I ainda estão presas à realidade da educação infantil, das infinitas brincadeiras, quando se depara com uma escola diferente, rotina diferente ela choca com o que vê por isso o lúdico assume papel importante dentro do período de adaptação, pois por meio dele é possível que o professor alcance sua meta quanto a inserir seus novos alunos à escola.

UTILIZANDO JOGOS E BRINCADEIRAS NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

Levando em consideração que as crianças que chegaram da pré escola, tinham em sua rotina, muitos momentos lúdicos, acreditamos ser importante preservar alguns desses momentos também no ensino fundamental.

Apesar de agora no primeiro ano do ensino fundamental a rotina ser mais voltada para a alfabetização, jogos e brincadeiras podem ser utilizados como auxílio na aprendizagem e principalmente na adaptação.

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

Incluir momentos de ludicidade, como jogos e brincadeiras no projeto de adaptação, torna essa mudança de escola mais fácil de ser encarada e mais atrativa para os alunos, que puderam perceber que na nova escola também terão momentos voltados para as brincadeiras.

Brincadeiras que os envolvam no primeiro momento, ajudar na socialização, jogos de pergunta e respostas para que possam se conhecer e sentirem-se mais à vontade também é uma boa alternativa.

Promover jogos e brincadeiras que envolvam o nome dos alunos para que assim todos inclusive o professor possa reconhecer os alunos através do nome, criando assim um vínculo de amizade e confiança.

O momento de brincar no ensino fundamental tem como interesse além da diversão o auxílio no processo de ensino aprendizagem, no entanto vale a pena investir em jogos com intuito de alfabetização, tanto jogos industriais, como os artesanais que podem inclusive ser confeccionados pelos próprios alunos.

Integrar uma criança a sala de aula e envolvê-la nas explicações não são fáceis, aí está a necessidade de utilizar uma metodologia que envolva jogos e brincadeiras, pois a ludicidade atrai as crianças e as estimula.

Vygotsky é a favor do faz de conta, do jogo que é a parte pedagógica, para ele a criança esta sempre acima de sua idade media de seu comportamento atual, ou seja, a criança manifesta atividades nas brincadeiras acima de suas capacidades estimadas, entendendo-se assim que esse é um importante significado para os benefícios do educar brincando. Vygotsky diz: “a escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no

processo de desenvolvimento das crianças.” (Vygotsky apud Oliveira, 2004, 67).

Nesse período, em que a criança chega à nova escola cheio de dúvidas e incertezas, o lúdico é um forte aliado dos educadores, pois, desperta nas crianças diversos sentimentos, como a afetividade, brincar com bonecos, por exemplo, faz com que a criança demonstra afetividade por aquele que ele faz de conta ser seu “filho”, por meio dos jogos de encaixar e empilhar as crianças têm o estímulo da motricidade, jogos como quebra cabeça, perguntas e respostas, entre outros que estimulam o raciocínio, estimulam o desenvolvimento cognitivo, nas brincadeiras livres, faz de conta, ou oficinas que lhes proporcione criar algo, as crianças abrem espaço para a imaginação e criatividade.

Deve-se ter em mente que a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e a atividade recreativa e o brincar constitui uma ferramenta pedagógica que promove ao mesmo tempo desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social. (PIAGET, 1971)

O brincar desencadeia o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento social, pois por meio da brincadeira, as crianças aprendem a conviver com regras, esperar sua vez, respeitando assim a vez do outro, além de aprender a lidar com frustrações, no caso de não ser o ganhador do jogo, sem que isso interfira na sua vida pessoal.

Brincar desperta na criança o desenvolvimento do seu raciocínio, formando alguém que sabe trabalhar em equipe, e que entende que o viver não se limita a particularidade de cada ser, ninguém faz nada sozinho.

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa. Desta maneira, o jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas. Assim a experiência da aprendizagem tende a se constituir em um processo vivenciado de forma prazerosa. (Almeida, 2004, p. 14)

A escola precisa valorizar as atividades lúdicas, tendo em vista os benefícios que elas trazem para as crianças, o professor precisa se envolver nas brincadeiras, precisa sentir prazer no lúdico e transmitir isso aos seus alunos, facilitando assim a interação dos mesmos nas atividades propostas.

CANTIGAS DE RODA NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

As cantigas de roda que conhecemos têm origem Europeia, nasceram em Portugal e Espanha e hoje ganharam espaço dentro do nosso folclore.

O folclore estuda a solução popular na vida em sociedade. Brincando com estas canções, ou, mergulhando no tempo e nos recordando das Cantigas de roda vivenciadas na infância, percebemos que algo precioso se processa. Trata-se de um movimento de entrega, de alegria e de vontade de brincar e cantar cada vez mais (CASCUDO, 2001, p. 240).

Através das cantigas de roda passamos a conhecer costumes, cotidiano, regiões, do país, suas festas típicas, o folclore de uma região vai sendo construído através das cantigas e histórias cantadas.

Por mais que pareça que utilizar cantigas de roda na escola, esteja ultrapassado, não está o avanço tecnológico embora seja de suma importância para a aprendizagem não tira a importância das cantigas.

Pode parecer curioso para alguns falar em cantigas de roda nos dias de hoje, em que tudo é voltado para o mundo virtual, em tempos, em que estas manifestações da cultura popular espontânea estão com o seu espaço tão diminuído. Nas ruas, nas praças e nos quintais está mais raro de se ver ou ouvir das bocas infantis aquelas canções que, na simplicidade das suas melodias, ritmos e palavras, guardam anos e mais anos de sabedoria (CASCUDO 2001).

No período de adaptação se tornam fundamentais, pois levam a criança a uma memória vinda de dentro da sua casa ou de histórias ouvidas.

Cantigas de roda são pequenas melodias de letras e versos de fácil entendimento, na fase de adaptação o uso das cantigas permite inclusive ao professor voltar a sua infância.

As cantigas têm algumas características próprias como, por exemplo, a letra. Além de ser uma letra simples de memorizar, é recheada 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 de muitas outras coisas (CASCUDO 2001).

O uso das cantigas permite a criança se expressar através do canto e se desenvolver através dos movimentos; por mais retraída que for ela consegue se inserir ao grupo e participar, as cantigas de roda podem ser utilizadas como forma de interação e socialização no período de adaptação.

E a criança tímida ao ver as crianças cantando e girando, entra no grupo e se solta cada vez mais. Certamente inúmeras são às vezes, em que podemos constatar a presença das cantigas nas escolas, tanto indiretamente através de relatos como com a sua concretização sonora e corporal (CASCUDO 2001). No período de adaptação às cantigas de roda são essenciais para promover a interação dos alunos com os novos colegas e os professores, facilitando assim a convivência, entre todos, pode se utilizar cantigas cantadas em pares, que mencionem o nome dos colegas para maior envolvimento.

Cantigas utilizadas antes das principais atividades como ir para a sala de aula, ir de uma sala para outra, como leitura, informática ou sala de vídeo, ou mesmo na hora do lanche, ajudam as crianças a se sentirem mais à vontade e se adaptarem à nova rotina.

Ao cantar, a criança está correspondendo às suas necessidades vitais e dando vazão a impulsos que lhe permitem desenvolver-se como ser pleno e afirmar a sua existência. É um movimento que faz parte dos seus esforços de compreender o mundo, e que a torna capaz de lidar com problemas até complexos e que muitas vezes tem dificuldade de compreender (CASCUDO 2001).

Enfim, as cantigas de roda, são atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, no período de adaptação, aliviando assim os medos e tensões, mas também durante todo o ano letivo, promovendo cada vez mais a interação do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos por inteligência: a investigação da novidade com adaptação contínua de situações novas. Quando um bebê tenta passar um objeto por entre obstáculos intercalados (cercados) ele o faz de diversas maneiras, não se dando conta de que o tamanho do objeto influi diretamente no espaço disponível para a passagem do mesmo. Percebemos também que, quando uma criança vê vários deslocamentos de um objeto sendo escondida por um adulto (em uma brincadeira de esconde-esconde) ela sempre irá procurá-lo onde o viu pela última vez. Isso significa que as noções de antes e depois estão, apenas iniciando, e futuramente serão aplicadas a acontecimentos externos. Daí vem a importância de observá-las em atividades lúdicas, para a compreensão de tal procedimento infantil. Quando a criança brinca ou pratica exercícios motores, ela combina diferentes ações motoras entre si, divertindo-se em repetir várias vezes os mesmos esquemas, porém modificando a cada repetição de um movimento. Em certos movimentos de sua infância, a criança finge ações como: dormir, levar a mão à boca como se estivesse comendo. Esses esquemas simbólicos indicam um esboço de representação ou evocação de uma situação ausente já vivenciada. Esta fase marca o início da representação e, considera os exercícios motores simples e os símbolos lúdicos da brincadeira simbólica.

PIAGET destaca a possibilidade de a criança imitar certos sons significativos da língua que ouve. Isto é, possível devido à coordenação progressiva de esquemas vocais já conhecidos e por acomodação, também progressiva, desses mesmos esquemas. No primeiro ano de vida, a criança começa a esboçar os esquemas fonéticos da língua: PAPÁ para papai, comida, etc.

Para PIAGET, o uso que a criança faz destes vocábulos lembra um conjunto de símbolos, definidos subjetivamente, pois pode mudar sua significação em um único dia. Ex.: a criança emite sons diferentes toda vez que vê o mesmo brinquedo (boneca) no decorrer de um único dia. Em outras ocasiões a criança age e em seguida verbaliza algo. Este comportamento indica que os esquemas verbais estão diretamente ligados às ações realizadas sobre o meio. A construção da noção do tempo exige também o desenvolvimento da representação, pois assim será permitido à criança pegar um objeto e recordar um fato relativo a ele, reconstituindo um acontecimento não mais ligado à percepção direta. Uma vez interiorizada a imitação fornece, aos simples exercícios motores, todo um simbolismo gestual e passa a funcionar na ausência do modelo, evoluindo assim a linguagem. Passando-se para a “fase” da brincadeira simbólica, posteriormente surge o desenho na vida da criança. Todo esse simbolismo intervém de forma decisiva no desenvolvimento psicológico, enriquecendo as relações interindividuais, antes restritas à imitação de sons e gestos, dando lugar a uma comunicação mais ampla com o meio.

PIAGET considera esta passagem um exemplo de generalização construtiva. Um desenvolvimento harmônico, lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumento, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato, pouco a pouco vai contribuir para tornar a criança apta a um intercâmbio, real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade.

Excluindo a aceitação passiva de ideias ou sugestões mal compreendidas, a criança, quando tem um esquema mais evoluído de linguagem, passa a ser sujeito ativo de suas ações e as defende com conversa com o adulto, sendo “lógico” para ela o que pode ser manipulado e transformado de acordo com sua vivência. O “fazer” é um dos critérios essenciais a orientar as condutas do professor frente às crianças. Sendo assim, o que realmente importa é selecionar o maior número possível de situações que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas, pois o objetivo é sempre a aprendizagem.

E é exatamente esta prática que defendemos: “proporcionar à criança a oportunidade de expor suas ideias”. Porém, se por um lado devemos enfatizar o processo dialógico, partindo desta interação para compreender o funcionamento da linguagem, por outro, precisamos reconhecer que na relação com o meio e com o lúdico, de forma especial, intervêm muitas formas de conhecimento. O conhecimento linguístico, social e cognitivo, não constituem formas isoladas, mas aspectos que se relacionam intimamente num fluxo dinâmico de interferências. Relacionando o conjunto destas, enfatizamos as atividades lúdicas e reconhecemos, através de nossas práticas que a aplicação das mesmas amplia as possibilidades de intervir nos aspectos do conhecimento infantil.

REFERÊNCIAS

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, **Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, v.1, 2, 3.

DANTAS, Heloysa, **Emoções e ação pedagógica na infância**: contribuições de Wallon. In: Temas em Psicologia. n. 3, 1994, p. 73-76.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). **Adaptação: pais, educadores e crianças**.

FALEIROS, Lélia de Cássia. **O Início da Vida Escolar: da independência familiar para a autonomia social.** 2013.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional. Lei nº 93494/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário oficial da união- Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. De **crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento perspectivas para se discutir a educação infantil.** SP: Cortez, 1995.

SILVA. Edlene Maria da. **O Papel da Escola na Socialização Infantil.**2011. Disponível em: Educação Infantil.br. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

STRENZEL, Giandréa Reuss. Tempo de chegada na creche:conhecendo-se e fazendo-se conhecer. In: Revista Zero a Seis. Seção Cotidiano na Educação Infantil. n. 6, ago/dez 2002. Disponível: http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/cotid_giandrea.html

UJIIE, Nájela Tavares. **Adaptação: o ingresso na Educação Infantil.** In: Anais do 15º Congresso Nacional de Leitura do Brasil. Campinas-SP: ALB/ UNICAMP, 5 a 8 de julho de 2005.

A ARTE-EDUCAÇÃO COMO AGENTE CRÍTICO-SOCIAL

ORLANI NATAL RIBEIRO

Graduação em Educação Artística pela Faculdade Unimesp FIG de Guarulhos- SP (2008); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos (2015); professor do Ensino Fundamental II, Arte, na EMEF General Júlio Marcondes Salgado - São Paulo - SP.



RESUMO

Esse estudo foi realizado com base nos registros e impressões de autores que, diante dos acontecimentos históricos envolvendo a arte educação, compactuam com a ideia de que a arte não deva ser apenas uma representação estética de um pensamento e sim uma possibilidade de reflexão muito além do belo e do simétrico. O objetivo da pesquisa foi o de apontar inovações e reflexões que enriqueçam o ensino de arte, a fim de formar indivíduos mais engajados em uma transformação real das linguagens artísticas. Para a construção das abordagens contidas no artigo foram pesquisadas impressões de autores, professores e profissionais ligados à filosofia, à psicologia preocupados com a importância da arte como agente transformador e formador de opinião. O presente artigo abordou os aspectos mais importantes que atuam como suporte e ferramenta para a transformação da arte educação, provando que essas mudanças são o único caminho para a formação de uma razão crítica frente à opressão social vigente.

Palavras-chave; Arte; Educação; Transformação.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi elaborada com base nos apontamentos de pessoas altamente qualificadas que, com bases objetivas e claras, argumentam e comprovam a importância de um ensino de artes comprometido com o pensamento crítico e reflexivo e não apenas estético. Com os apontamentos históricos e sociais, foi possível colher informações e abordagens importantes de grandes autores a fim de que sejam mantidas as conquistas alcançadas no ensino da arte, bem como ampliar as ideias inovadoras para que a arte não volte a ser apenas um anexo da educação convencional e sim uma grade importante no currículo da educação básica no Brasil.

BREVE HISTÓRICO DA ARTE- EDUCAÇÃO NO BRASIL

O ensino de artes no Brasil teve seu início com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes a qual foi criada por decreto de Don João VI, em 1.816 e em seguida, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios.

Com a vinda da missão francesa para o Brasil, na visão de Don João VI, o ensino de arte seria necessário e importante para o progresso do reino. Eram poucos os países que possuíam uma academia até então, porém eram impostos os modelos neoclássicos da Europa.

A Academia Imperial de Belas Artes foi a primeira instituição de ensino em que a história da arte foi ministrada como conteúdo. Apesar de ser uma academia e o ensino ser designado apenas para formação de artistas, foi nela que primeiramente houve a preocupação do ensino de história da arte, acontecendo a partir de 1890.

Segundo Mosaner e Stori (2007, p.147) “É interessante salientar que só depois de bem estabelecido o curso superior de artes, através da Academia, é que há a preocupação de implantá-lo no ensino primário e secundário”. Primeiramente, deu-se maior importância para a implantação do ensino superior de artes, só após a academia houve uma preocupação em inserir o Desenho no ensino primário e secundário, sendo assim a academia influenciou com sua metodologia o ensino de desenho na educação básica, porém o ensino da história da arte não é mencionado como conteúdo. Com o tempo as tendências neoclássicas no ensino foram se tornando menos rigorosas, segundo Proença (2007), em seu livro *História da Arte*, “No final do século, os pintores nacionais começaram a seguir novas direções, principalmente os artistas que vão à Europa e entram em contato com os movimentos impressionistas e pontilistas. Com isso os artistas foram se apropriando de novas ideias e conceitos em relação à arte. Pois neste período, na Europa surgem novas tendências artísticas e os artistas viajantes, brasileiros, acabavam adquirindo esses novos conceitos, trazendo-os ao Brasil.

Novas abordagens surgem no contexto educacional, com o intuito de renovar a educação em arte em relação às práticas sociais, dentre elas a Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e Pedagogia Histórica Crítica. A primeira toma forma na educação da arte com a proposta de Paulo Freire. Para ele o homem simples também possuía cultura, mas à sua maneira, assim o professor deveria estar ciente de todo o diferencial cultural da sociedade em que está inserido. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p.54), “Somente considerando o local onde se dá a vida para essas pessoas é que se torna possível um trabalho de educação conscientizadora”. O que se entende é que a educação passa a ser voltada para a conscientização do povo em relação à cultura e costumes locais do meio em que vivem de acordo com sua diversidade social. Com isso sua educação tinha como base a relação e diálogo entre professor e o aluno com igualdade.

A partir de 1990 surgem leis que fomentam uma melhoria para o ensino de arte, nas quais começaram exigir novos seguimentos para o ensino. Uma delas é a Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e novas abordagens pedagógicas, como a Proposta Triangular.

A Proposta Triangular inserida no Brasil por Ana Mae Barbosa é a teoria pedagógica que mais parece dar importância ao ensino da história da arte. Começou a ser difundida no Brasil no período dos anos 90, partindo de estudos feitos por Ana Mae no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Para Ana Mae Barbosa (2005), em “Arte/Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais”: Professores e alunos deverão aprender a olhar para si próprios, tanto quanto para a construção cultural dos outros, por meio da cultura visual. Usando uma perspectiva crítica, a comunidade de aprendizes pode chegar a perceber que aquilo que tem sido socialmente aprendido pode também ser desaprendido ou modificado pelos indivíduos dentro do grupo ou da comunidade, caso se avalie ser necessário proceder dessa forma.

Partindo desse pressuposto, a análise de Barbosa sugere uma necessidade de se aguçar a percepção dos indivíduos, não somente para o contexto sociocultural em que estão inseridos, mas ainda, para si mesmos, a fim de que, através de uma „perspectiva crítica (nos dizeres de Barbosa), os sujeitos possam ver, criticar e construir juntos outros valores, outras formas de aprendizagem, pois visa observar a iniciativa, o crescimento da autonomia e da capacidade criadora de cada um.

Os valores e sentidos do universo cultural das crianças e dos jovens devem constituir o repertório educacional já existente, abrindo e ampliando novas possibilidades de expressão. Desse modo, a escola torna-se um espaço real, local de produção de novos conhecimentos, onde a revelação da percepção de cada aluno aponta para a transformação de suas formas de visão e de

pensamento. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos.

No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros, repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos.

A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (DUARTE, 1995) A Arte aproxima as vivências e experiências humanas, de cada época.

Nas relações entre o passado e o presente, faz-se compreender os processos históricos e até pré-históricos das mais extintas sociedades, registrando fatos e ocorrências que constroem a vida humana. O ensino da Arte contribui com a formação do aluno, com um cidadão capaz de realizar (ou de pensar) melhorias no seu contexto social.

É nesse sentido que a arte constitui um espaço de exercício de alteridade, do reconhecimento da saudável plenitude das diferenças, dos quantos outros que convivem no ambiente escolar, social e cultural, em comunidade. Na escola, o grande vetor do ensino de Arte é a cidadania, princípio segundo o qual o outro não é o estranho, mas o copartícipe ativo da construção de identidade, de produção de signos, de exercício e conhecimento das linguagens artísticas.

A arte na escola constitui o espaço de excelência, para esse exercício vivencial, essencial à construção de aprendizagens. O discurso permite compreender que a Arte é fonte de cultura e abre um leque de possibilidades como: estímulo de mudanças de atitude; aumento do conhecimento e da autoestima; valor e respeito para com as diferenças; agregação de valores positivos; desenvolvimento cultural da sociedade e aproximação da escola e da comunidade.

A educação multicultural crítica reforça, desafia e conscientiza os alunos sobre a necessidade da inclusão social, sendo esse, talvez, um dos principais ganhos dessa forma de ensino.

A educação fundamentada na interação e na sociabilidade contribui com a transformação do mundo, porque exerce influências nas formas de vê-lo.

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos temas transversais é a Pluralidade Cultural. Segundo o documento, Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caipira, caipira... “Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. (BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997) O texto de Pluralidade Cultural enfatiza as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de toda forma de discriminação e exclusão. O argumento do PCN define como um dos caminhos no processo de ensino aprendizagem, com potencialidades para desenvolver a cidadania, o senso crítico e a convivência social.

A arte abrange transformações para quem faz quem vê e a matéria utilizada. Ela vai muito além do contato e busca uma finalidade, uma intenção. No decorrer dos últimos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da Arte na escola de forma mais efetiva, eficaz. Assim, as discussões ao redor do tema são frequentes.

No confronto com a prática pedagógica dessa disciplina, nota-se o grande percurso discrepante,

muitas vezes, entre teoria e prática. Nesse panorama educacional, um dos ajustes primordiais a serem feitos é o aumento do número de aulas da disciplina Arte-Educação na grade curricular, principalmente na educação fundamental, visto que a necessidade de assimilação dos alunos é maior nos primeiros anos escolares.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei 5692/71, instituiu a educação por meio da disciplina da Arte, agora como disciplina obrigatória, na grade escolar e alicerçada no princípio do desenvolvimento integral do aluno. A proposta também enfatiza que o trabalho da matéria deve abranger também as linguagens artísticas. Na década de 1980, em nosso país, surgiu a ideia de que Arte não era apenas expressão, mas também produção conhecimento, de modo que, a partir daí, a produção artística passa a ser valorizada como construtora de diferentes saberes e informações.

A Lei 9394/96, título V, capítulo II, artigo 26, parágrafo 2º, fica clara a obrigatoriedade da educação artística nos currículos escolares: O ensino da Arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996). Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha assegurado o ensino das artes na educação básica, não determinou a sua obrigatoriedade em todas as séries.

Por esta razão, foi reduzido o número de escolas que mantêm a disciplina Arte no currículo das séries iniciais do ensino básico.

Com a integração da Arte no currículo escolar, fica claro o seu comprometimento com a formação do educando culto e crítico que saiba compreender as informações recebidas do meio e transformá-las em sabedoria própria, podendo utilizá-las da melhor forma e por toda sua vida. Atualmente a arte é considerada área do saber, abarcando a origem, a história, questões e metodologias sociais do próprio fazer artístico, demonstrando que o ensino da arte deve ter consonância com a contemporaneidade.

As mudanças no olhar sobre a disciplina revelaram também que o ambiente da sala de aula deve ser dinâmico, onde pesquisas e técnicas são inventadas e recriadas, uma vez que se constata que a construção do conhecimento possui valor tanto para o educador quanto para o aluno.

O ensino da Arte está configurado no interesse de quem aprende. Assim, Ana Mae Barbosa comenta em relato encomendado pela UNESCO à INSEA: “Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal... Construímos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1989).”

A organização continua a priorizar os interesses de uma sociedade capitalista, privilegiando algumas disciplinas.

Vale lembrar que hoje os docentes em Artes estão 20 mais preparados detêm mais conhecimentos e capacitação. São promotores da educação qualitativa, detentores de práticas enriquecedoras no fazer, no ver e no sentir. Assim a Arte possibilita e influencia a formação da cidadania, pois o aluno é também estimulado a práticas de sociabilidade e construção de valores éticos. Ana Mae Barbosa faz a seguinte consideração: Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliês.

Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta.

Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 1991) Cursos que capacitem uma nova visão ao educador de arte devem ser realizados constantemente, tanto no quesito histórico ou da arte contemporânea. A importância de um bom planejamento de aula, com questões da atualidade é que despertará a criticidade do aluno para as problematizações da sua vida, e do mundo a sua volta.

A visão do educador deve ser ampla e sem limites. A busca pelo conhecimento é a bússola que norteará seu desempenho para propiciar uma educação construtora do cidadão crítico. Barbosa menciona a necessidade da expansão da arte, e assim favorecer a mais pessoas.

Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população. (BARBOSA, 1991).

A Arte-Educação promove mudanças que condizem com as transformações da sociedade e da cultura. Muitas conquistas foram realizadas, e ainda há muito para ser feito. Ana Mae Barbosa, em seu livro, *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, evidencia claramente o potencial desta via de conhecimento ao dizer que: Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2007).

"Fui discípula do Movimento Escolinhas de Arte, criado em 1948. Senti que estávamos retrocedendo 46 anos na qualidade do Projeto de Educação no Brasil. Retiraram justamente as disciplinas que desenvolvem a capacidade crítica dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as afirmações citadas, vê-se que a arte educação trilhou um longo caminho até desvincular-se das estéticas europeias, onde primava-se a perfeição e a beleza.

Durante muito tempo aplicavam-se os conhecimentos artísticos como um "passa tempo" ou como um complemento das outras disciplinas tradicionais. As escolinhas de artes apenas seguiam os padrões e cânones greco-romanos para representar o mundo.

A partir do século XX, com o surgimento de novas tendências artísticas, pode-se observar algumas mudanças na arte educação, acompanhando de certa forma as novas linguagens artísticas. A partir de então, a arte deixa de ser uma representação fiel à natureza, transformando-se em um turbilhão de possibilidades expressivas.

A arte passa a ter um novo conceito na sociedade, materializando ideias e representando os clamores e as opressões do homem.

Com essas mudanças, o ensino de arte começa a quebrar paradigmas e, conseqüentemente muitos professores passam a alimentar essas novas tendências em suas salas de aula, causando reações das mais diversas.

Grandes educadores vêm dialogando ao longo dos anos sobre as mudanças necessárias na metodologia do ensino de artes, pois segundo eles, a arte não deve ter apenas um papel estético ou despertador da criatividade. O papel do artista, independentemente da linguagem é o de informar,

produzir cultura e provocar a sociedade.

A função simbólica e artística nos remete ao princípio do homem simbólico.

O objetivo da arte sempre foi pensado como uma atitude reflexiva de fomento à crítica e à transformação social. Com isso passa a sofrer sanções e manipulações dos governos e dos sistemas dominantes. Muitas obras literárias, peças de teatro, músicas de grandes compositores, cinema e até mesmo artes plásticas passaram pelo crivo da censura em determinado momento histórico e apesar das lutas incansáveis, podemos observar algumas atitudes retrógradas na atualidade.

Com o avanço da tecnologia da informação espera-se que, com o apoio de artistas engajados na defesa da cultura e da livre expressão e com a ajuda das entidades defensoras da cultura, sejam criados mecanismos e leis capazes de manter e ampliar o ensino de arte com criticidade e reflexão a fim de que o pensamento crítico não venha a sucumbir diante de tantas arbitrariedades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae- Arte/Educação no Brasil – Realidade hoje e expectativas futuras. Cielo Brasil, 1.989.

_____. Arte Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais, São Paulo, Cortez, 2.005.

_____. Arte/Educação – Estética e Constituição do sujeito: Reflexões em curso – Florianópolis: UFC, 2.007.

FERRAZ, M.H.C de J.- Metodologia do Ensino de Artes-Fundamentos e preposições- São Paulo- Cortez, 2.009.

PROENÇA, G.- História da arte- SP, Editora Ática, 2.007.

VIGOTSKY, L.S.- Pensamento e Linguagem, São Paulo, Martins Fontes, 1.991.

BRINC'ARTE

PRISCILA ALBERTINA GUILHERME DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (2007); Especialista em Educação Infantil na primeira infância pela Faculdade PUC do Paraná (2014); Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim São Pedro.



RESUMO

Esse trabalho tem como tema as relações entre o brincar e a arte, tendo como maior objetivo indicar como a integração entre brincadeira e arte podem favorecer ao desenvolvimento da criança, por meio do relato de experiência desenvolvido com projeto Brinc'arte, realizado com crianças de 3 a 4 anos. A Arte e o brincar podem ser trabalhados juntos de maneira prazerosa, harmoniosa e alegre, levando a desenvolver, ampliar os conhecimentos e habilidades das crianças, assim favorecendo o desenvolvimento global. Para fundamentar o relato, foram consultados documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os autores Serafim(2010); Ferreira (2008); Oliveira (1993) e Nicolau e Dias (2003). O projeto relatado foi desenvolvido no período de dez meses com a participação de vinte sete crianças, uma professora e algumas famílias que puderam participar de alguns momentos conosco. O trabalho foi desenvolvido no Centro Social Marista Irmão Justino, localizado na região de São Miguel Paulista - Zona Leste de São Paulo. Durante o projeto foram realizadas atividades internas, tais como: roda de conversa, pesquisas em laboratório de informática e atividades externas, como: visitas ao parque, museu e brincadeiras nos parques ou redondezas da instituição, sempre relacionando a Arte e o brincar. A partir da reflexão sobre a experiência vivenciada, é possível concluir que a integração entre a brincadeira com arte é possível favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças, além de oportunizar o resgate de brincadeiras antigas, assim contribuindo para desenvolvimento amplo da criança.

Palavras-chave: Arte; Brincar; Vivencia; Desenvolvimento; Criança

INTRODUÇÃO

Sabemos que há anos a arte é utilizada como forma e instrumento de comunicação entre diferentes povos, inserida nas culturas em inúmeras décadas, iniciando pelo uso dos desenhos feitos nas paredes das cavernas, como representação e registros de acontecimentos diários dos povos primitivos.

A Arte é uma disciplina complexa que abrange Artes visuais, teatro, música, dança. Porém, o tema aqui abordado trata do trabalho da arte relacionada ao brincar na educação infantil.

Atualmente muito tem sido discutido sobre a importância da presença das Artes visuais dentro do cotidiano nas salas de aula e na educação infantil, visto que colabora e reflete diretamente no desenvolvimento cognitivo, afetivo, criativo, social, motor e entre tantos outros benefícios gerados.

O projeto foi pensado, planejado e projetado de forma cautelosa para da melhor maneira apresentar as crianças um repertório tanto “desconhecido”, devido a era das tecnológicas que por

muitas vezes ocupam o tempo das crianças, levando-as ao mundo virtual e afastando das brincadeiras reais.

Outro fator que levou ao desenvolvimento desse tema é o pouco acesso das crianças as visitas em espaços destinados à arte, como museus e exposições, na grande maioria das vezes por falta de acessibilidade ou ofertas para esses momentos.

Como principal fonte de pesquisa deste projeto foi utilizado obras de artes de grandes artistas como: Candido Portinari e Ivan Cruz, além de documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte e a Base Nacional Comum Curricular.

BRINC'ARTE

Ainda que não seja intencional, as artes visuais estão presentes na vida do ser humano desde antes de nascer. As cores, as formas, os traçados dos primeiros desenhos, próprias imagens da cultura em que o indivíduo está inserido já lhe apresentam o contato com a arte de alguma forma. O Fato é que muitas vezes o ser humano só tem contato com determinado tipo de arte e muitas diversidades deixam de ser apresentadas, apreciadas e exploradas.

Algumas obras de arte passam ser tão marcantes numa sociedade e até familiar mesmo que nunca tenhamos ido a uma exposição, museu ou estudado sobre o artista, como exemplo, podemos citar o quadro da Mona Lisa, pintado pelo Italiano Leonardo Da Vinci, Abaporu da pintora Brasileira Tarsila do Amaral, mas muito pouco aprofundado.

O ensino das artes visuais se constitui um importante instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças na educação infantil, considerando a importância que essa etapa da vida exerce e colabora sobre as demais aprendizagens e conquistas.

Por meio da arte a criança pode expressar a leitura de mundo feita por si própria, sendo os desenhos, as criações artísticas ou até mesmo as brincadeiras retratadas. Essas podem transmitir suas emoções, suas sensações e também reinventar através do que já lhe é conhecido

Conforme o campo de experiência “traços, sons, cores e formas” do documento Base Nacional Comum Curricular:

Traços, sons, cores e formas - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

O espaço de educação infantil deve ser constituído de um espaço rico e favorecedor de aprendizagens/desenvolvimento das crianças, com a oferta de variedades de materiais que devem ser disponibilizados nos momentos de atividades para manipulações, interações e brincadeiras. A arte surge como uma brincadeira nesta faixa etária, mesmo em momentos direcionados ou dirigidos.

Não devemos limitar a capacidade da criança, mas oferecer atividades que as desafiem, que as instiguem, que promovam a curiosidade e o pensamento crítico, levando em consideração a capacidade de cada criança para tal momento.

Assim como as demais áreas dos currículos tem um objetivo a alcançar no desenvolvimento da criança em cada conteúdo proposto, no trabalho com artes visuais essa questão não se difere.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.85)

Normalmente as atividades que acontecem nos centros de educação infantil (CEIs) e também nas escolas municipais de educação infantil (EMEIs) costumam ser muito criativas, porém na maioria delas ainda ocorre a mãozinha da criança na tinta e levada sobre o papel sulfite, que por sinal não traz sentido para uma aprendizagem efetiva nas crianças, mas sim só mais um método estereotipado do ensino da artes visuais dentro dos espaços educacionais.

É necessário que se tenha intencionalidade ao propor uma atividade e conhecimento do que pode proporcionar em termos de aprendizagem, trazendo novas possibilidades.

Assim como Arte está presente desde os primeiros momentos de vida do indivíduo, o brincar também, pois por meio do vínculo entre filho/mãe acabam estabelecendo essas relações brincantes e vai tornando-se mais complexa de acordo com as relações que a criança vai estabelecendo no decorrer de seu desenvolvimento. Ou seja, atividades lúdicas são atividades que favorecem na formação de estruturas físicas, psíquicas, emocionais, cognitivas e sociais que permitem o avanço do desenvolvimento e crescimento infantil de forma harmoniosa e significativa.

Com o brincar é possível desenvolver diferentes habilidades na criança, tanto em seu próprio desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, quanto nas relações com outras crianças. Por meio da ludicidade e da brincadeira a criança interage com o mundo, na perspectiva de superar o egocentrismo em suas vivências .

A criança precisa vivenciar situações que possibilitem desenvolver mecanismos de defesa, de estratégias, de controlar suas próprias ações, de distinguir o que é certo ou errado. É por meio do brincar que a criança vai internalizando certos conceitos e regras sociais, ou seja, brincando a criança aprende lidar com as frustrações dos desejos não realizados, a esperar sua vez de jogar, a assumir, a participar, a enfrentar medos, a questionar, etc.

Ainda de acordo com as DCNEI,

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeiras entre as crianças e dela com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulamentação das emoções.

Com o brincar é possível apresentar e explorar novas linguagens. Entre outras, a Arte é uma das “grandes aliadas”, que possibilita a criança conhecer o “novo”, ou seja, por meio das apreciações das obras de Arte a criança tem a oportunidade de conhecer algo que não faz parte das brincadeiras rotineiras qual muitas vezes está inserida ou dentro do contexto tecnológico atual.

Muitas vezes a Arte passa ser vivenciada, vista ou lembrada pelas crianças como uma simples aula, que por muitas vezes propõe atividades com tintas, papéis, telas, apreciações de obras de Artes e até algumas vezes em cópias, que são práticas tradicionais que não são instigantes para a

criança e tão pouco prazerosas.

Nesse contexto surgem as indagações: Por que não trabalhar a arte e o Brincar? Por que não fazer uma junção entre o brincar e a arte? Assim, tem-se como objetivo indicar como a integração entre a brincadeira e arte podem favorecer no desenvolvimento global da criança.

A Arte e o brincar podem ser trabalhados juntos e de maneira lúdica, harmoniosa, alegre, que possa desenvolver e ampliar suas habilidades motoras, cognitivas e afetivas das crianças.

Partindo dessa experiência, o fato de trabalhar a Arte com as crianças torna-se um momento prazeroso, pois já não é mais somente uma simples obra para ser apreciada, nem a marquinha da mão com tinta na folha de sulfite, mas sim para apresentar uma nova linguagem, que possibilita a criação, resgate, vivenciar brincadeiras dentro e fora do ambiente educacional.

A criança é um sujeito que tem sua história, sua trajetória, seus costumes, suas famílias, sua própria cultura e acima de tudo tem os seus direitos que devem e podem ser garantidos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p.12), a criança é,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constrói sua identidade pessoal, coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Sabemos que já existem documentos que respaldam e garantem o brincar como um direito da criança e que a mesma é reconhecida como um sujeito de direitos. Dessa maneira é de grande importância e relevância respeitar esse direito, propondo interações amigáveis com todos que a rodeiam.

Segundo Ferreira (2008),

AS brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo. Brincar é um direito de todas as crianças do mundo, garantido pelo princípio VII da declaração Universal Dos Direitos da Criança da UNICEF. É uma atividade de grande importância para a criança, pois a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de relacionar com os outros; também a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo e ser solidária.

É nesse mundo de exploração, imaginação e criação que a Arte e o brincar convergem. Nos momentos de interação entre Brincadeira/Criança/Arte é possível propor diferentes experiências em prol do desenvolvimento da criança, ressaltando as relações, negociações e direções como sujeitos. Assim, pretende-se enfatizar alguns elementos considerados de grande relevância para aprendizagem das crianças por meio do brincar e da Arte.

A arte favorece e constrói na criança a possibilidade de reflexão sobre suas ações, valores e olhar crítico sobre o mundo que está inserido, para além dele.

Portanto, é evidente que a arte é o conhecimento vivo que permite a criança conhecer novas linguagens, novos caminhos, desenvolver novas habilidades, novas obras e descobrir brincadeiras que estão esquecidas nos tempos atuais devido as tecnologias. Ou seja, a criança terá oportunidade de conhecer e vivenciar brincadeiras que seus familiares provavelmente prestigiaram.

O Brinc'arte foi um trabalho desenvolvido dentro e fora de um Centro de educação infantil, ou seja, o trabalho foi realizado nas áreas internas e externas do espaço educacional ao qual as crianças estavam inseridas, habituadas e com suas rotinas.

Dentro do Centro Social houve a possibilidade de apresentar as crianças algumas imagens ampliadas que retratam as obras de Arte de autores como Candido Portinari e Ivan Cruz. Partindo

disso formamos rodas de conversa sobre os autores e o contexto histórico dos artistas.

O trabalho teve aproximadamente duração de dez meses, tendo início no mês de fevereiro e encerramento no mês de novembro de 2011.

O trabalho teve a participação de vinte sete alunos efetivos da turma do infantil, com idade entre três e quatro anos, uma professora regente, no caso eu, pôde contar também com a participação dos pais/responsáveis das crianças, nos momentos de passeios e interações.

De imediato iniciamos a proposta com pesquisas sobre os artistas plástico Cândido Portinari e Ivan Cruz, no laboratório de informática da unidade, pensando em conhecer o contextos de vida de ambos. Esse momento foi significativo devido o interesse das crianças em saber quem eram os autores que estávamos

A leitura ou releitura de obras é algo possível de se trabalhar com os pequenos, e oportunizar que conheçam os mais variados estilos artísticos. Em rodas de conversas, tão costumeiro nas salas da educação infantil, podemos apresentar o artista, falar sobre a época em que foi realizada a pintura, e deixar que as crianças falem sobre a imagem, o que vêem, o que sentem ao apreciar, lá, se gostam do quadro e o porquê. As cores utilizadas, se a imagem é triste, alegre, são muitas as narrativas a serem trabalhadas em uma única imagem.

No decorrer do projeto Brinc'arte foi possível perceber a curiosidade da turma em conhecer e vivenciar as obras dos autores que apresentamos em diferentes momentos. Sendo assim, construímos coletivamente alguns brinquedos que retratam as obras de Ivan Cruz, como por exemplo: confecção de barcos de papel, cavalo de madeira, telefone sem fio, capucheta de jornais, etc.

De acordo com documento Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo: SME/COPED, 2019. pág85/86)

Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreiros, bruxos, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor.

A construção dos brinquedos não estruturados foi um dos momentos mais intensos também, pois o objetivo era deixar a criança conhecer a Arte e vivenciá-la, conhecer um pouco mais sobre os autores de maneira que a criança participasse efetivamente das ações, a ponto dela sentir-se à vontade para questionar e construir seu próprio brinquedo e por fim vivenciar as brincadeiras que foram de certa forma esquecidas pela sociedade da qual atualmente as crianças estão inseridas.

O projeto buscou desenvolver atividades lúdicas a partir da apresentação e do estabelecimento das relações com as obras de arte de artistas como Candido Portinari e Ivan Cruz, visando instigar a curiosidade, a dúvida, a percepção e a sensibilidade, tendo uma função decisiva na construção dos cidadãos do futuro.

No MAM as crianças puderam explorar o parque do Ibirapuera e vivenciar as brincadeiras referente as obras do artista . Elas brincaram de pular corda, jogar o peão, bolinha de gude, boliches de garrafas, jogar bola, pular amarelinha, etc. Entre outras brincadeiras que retratam obras do artista Ivan Cruz.

Após apreciação no MAM as crianças puderam explorar o parque do Ibirapuera e vivenciar as brincadeiras referente as obras do artista . Elas brincaram de pular corda, jogar o peão, bolinha de gude, boliches de garrafas, jogar bola, pular amarelinha, etc. Entre outras brincadeiras que retratam obras do artista Ivan Cruz.

Os aspectos cognitivos foram trabalhados na intenção de propiciar para as crianças

possibilidades de explorar a criatividade, atenção, abstração e raciocínios mentais, a partir das obras e brincadeiras.

Os aspectos sociais foram trabalhados na perspectiva de apresentar as crianças outros espaços e delas conhecerem outros meios sociais além do que estavam habituadas e com a importância da interação e socialização positiva para todo o grupo.

O desenvolvimento motor foi trabalhado com o intuito das crianças ampliarem e explorarem suas habilidades motoras, por meio das brincadeiras e releituras das obras de arte apresentadas.

Assim, diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças foram trabalhados por meio do projeto, que visou explorar as relações entre a brincadeira e a arte tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esse projeto foi possível perceber o quanto todos evoluímos e adquirimos novos conhecimentos, principalmente em relação a linguagem da Arte, pois ela foi nosso grande norteador para o desenvolvimento do projeto, a partir da apresentação dos autores, do aprofundamento sobre eles e suas obras, foi possível dar um norte para as experiências com o agrupamento.

Propor atividades que exploraram e ampliaram o desenvolvimento das habilidades e vontades das crianças, foi uma das metas desse trabalho. De maneira que a criatividade, atenção, imaginação, socialização, interação, motricidade e desejos foram respeitados, a fim de garantir o desenvolvimento global da turma.

Colocar em prática esse projeto foi significativo para a turma e todos nele envolvido, e sobretudo quanto professora, pois nele aprendi a conhecer o novo, dando mais inspiração para me aprofundar nas pesquisas com relação à arte, aos autores, a interagir com a turma, família e ainda refletir sobre minhas práticas dentro da sala de aula.

Assim, é possível concluir que a partir da experiência desenvolvida por meio do projeto Brinc'arte a integração entre a brincadeira e a arte favorece o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v.3.

FERREIRA, Rosalina. A Importância de Brincar na Educação Infantil. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/>acesso> em 30 nov.2014.

São Paulo(SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**.-São Paulo: SME/COPED.2019.pg.85/86.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

REGIANE MESSIAS DA SILVA

Graduação em Educação Artística pelo Centro Universitário de São Paulo UNIMESP (2007); 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

Estudiosos têm se dedicado a entender os benefícios que a aprendizagem da música traz para o desenvolvimento humano. Os estudos apontam que, para além de momentos prazerosos, o aprendizado de música contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, promovendo o bem-estar do indivíduo. Os estudos revelam também que ela proporciona melhoria no convívio social, ajudando na superação de problemas como violência e uso de drogas. Favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo, o ensino de música torna-se um excelente instrumento didático-pedagógico, auxiliando o professor no processo ensino aprendizagem escolar. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo entender os benefícios das práticas musicais no desenvolvimento humano e, também, compreender como os resultados dessas transformações se destacam no aprimoramento de outras áreas, inclusive no aprendizado escolar. Recorremos a pesquisas bibliográficas com base em autores que são autoridades na área e, também, em documentos educacionais.

Palavras-chave: Música; Alfabetização; Histórico; Cultural

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem universal e uma forma lúdica para o aprendizado e facilitadora para o processo de alfabetização. É um recurso que contribui positivamente para o aprendizado dos discentes. Pensando nessa oportunidade, os professores devem trabalhar a música, utilizando-a em sala de aula com objetivo de ampliar o repertório do aluno e colocá-los em contato com o melhor da música. O trabalho com música possibilita o movimento corporal que ela proporciona, faz com que cada criança comece a conhecer a si mesma e a interagir com o meio que está inserido de maneira positiva, facilitando o processo ensino aprendizagem, e tendo o professor como mediador desse caminhar. Na visão do construtivismo a música tem um papel muito importante: a música envolve e motiva os alunos, possibilita a associação entre a escuta e a forma de escrita, aproxima as crianças do mundo letrado. É importante que desde a primeira infância, a criança comece a ouvir canções de ninar, pois passado certo tempo, ela poderá fazer uso dessa oportunidade que seus pais lhe deram e começar a decodificar esses sinais que só conhece por meio da fala cantada. Para esse artigo utilizamos os procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e os referenciais: Antunes (2004), Brandão (1987), RCNEI (1998), BNCC, (2017), Brito (2003), Carvalho (2005), Ferreira (2003), Ferreira (2002), Ferreira e Melli (2005), Ferreira (2001) e (2005), Gardner (1995), Gontijo (2003), Granja (2006), Mariz (2000), Rosa (1990), Vygotsky (1987), Weigel (1988) e Melania's (2009)). Alguns destes autores abordam o contexto da música e outros relatam a alfabetização e o letramento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente muitas crianças são letradas no sentido de conhecer um gibi, folheto de mercado, e até um anúncio de uma loja popular, por essa razão os profissionais têm de levar em conta que cada aluno tem a capacidade de produzir conhecimento por meio da sua vivência, possibilitando uma troca de conhecimento. Por esse motivo Ferreiro argumenta (2011) que não podemos enxergar a capacidade dos alunos se pensarmos que este só aprenderá por meio de um ensino sistemático. As crianças não inventam letras, mas adotam as formas das letras que observam no cotidiano do meio em que estão inseridas. É interessante perceber por meio de que tipo de práticas a criança se inicia na linguagem e como esse processo se reflete na escola.

Conforme explica Ferreiro:

Aqueles que conhecem a função da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida como agente e observador, no mundo letrado, os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor ou escritor, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização. (Ferreiro, 2001 p.59).

Conforme Ferreiro (2001):

Jean Piaget nos chama a atenção em relação ao sujeito em desenvolvimento, ele enfatiza que devemos abandonar a ideia de que nosso ponto de vista é sempre correto, devemos levar em consideração também o ponto de vista deste sujeito, pois “se as crianças testam, com tanto esforço, diversas hipóteses estranhas a nosso modo de pensar, por alguma razão há de ser” (FERREIRO 2001 p.59).

Sobre a alfabetização a autora discorre que o meio social é importante para tal desenvolvimento, porém as crianças ao receberem informações, as transformam à sua maneira para melhor entendimento.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget coloca no âmago de sua teoria. (Ferreiro, 2001, p.22).

Antes das crianças entenderem a escrita convencional, elas vivenciam diversas situações cotidianas, para cada uma conseguir assimilar tem de fazer uma decodificação um processo da assimilação, acomodação e daí o aprendizado para isso Ferreiro afirma que:

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua) títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc. (FERREIRO 2001 p.25).

Quando a criança chega à escola, se depara com a necessidade de transformar o que se fala em produção na escrita, dessa maneira o professor pode utilizar a música como estratégia de ensino. No caso de uma criança que saiu da pré-escola, o professor poderá cantar uma música conhecida pela a maioria, o aluno irá acompanhá-lo através do canto, posteriormente, o professor pode escrever essa música na lousa, dessa forma, a criança vai associando a fala da música com a escrita na lousa e perceber os sons de cada letra para formar uma palavra. Nesse sentido, Gontijo, (2003) afirma que:

A aprendizagem da linguagem escrita na escola marca o início de um novo processo, em que a maioria das tarefas realizadas pelas crianças passa a exigir o uso do sistema de escrita. Assim, as atividades propostas às crianças, durante a alfabetização, trazem para elas o desafio de lidar com uma das mais importantes produções simbólicas: a escrita. O simples registro de uma lista de palavras, por exemplo, coloca a necessidade da utilização desse sistema de signos. (GONTIJO, 2003, p.28).

No momento que as crianças percebem que precisam usar esses sistemas de signos elas começam assimilar as palavras por querer saber se estão escrevendo certo ou não por meio de indagar o professor para ajudá-las a chegar à palavra adequada, nesse momento a criança começa a construir seu conhecimento, sendo protagonista de sua própria história, de seu percurso no processo de letramento e de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como a criança já vem letrada para a escola, o professor tem de usar suas habilidades para ajudá-lo a construir e manter o seu conhecimento. Têm adultos que até os dias atuais continuam na mesma condição e precisam ser alfabetizados, pois acionam conhecimentos não formais para dar conta de cumprir com suas rotinas diárias. Como exemplo, quando precisam usar o transporte público, utiliza-o, reconhecendo pela cor do veículo, se o mesmo mudar de cor, corre o risco de não chegarem ao local fim. Por essa razão Soares citado por Carvalho (2005) faz a distinção entre alfabetização e letramento, informando que, uma pessoa alfabetizada domina as relações entre a escrita e a leitura, porém utiliza essa técnica para sua vida social. Uma pessoa letrada apodera-se do processo de alfabetização para a sua vida social, cultural e profissional, se desenvolvendo em vários setores.

Para Ferreira e Melli (2005) na concepção de Ferreira, alfabetização na visão tradicional é uma concepção errônea, a criança deve ser motivada a desenvolver as suas habilidades e inteligências e não ser obrigada a desenvolver atividades repetitivas que não irá despertar interesse e nem compreensão sobre a sua importância. O aluno não pode ser mais uma máquina ou um robô:

A criança realiza exploração para compreender a natureza da escrita, e isto pode ser observado através das suas produções espontâneas, que são valiosos documentos que precisam ser interpretados para poder ser avaliados. (Ferreira e Melli, 2005 p. 480).

Quando um professor utiliza o construtivismo para ensinar suas crianças ele dá a oportunidade da criança se expressar tanto corporal como em pensamentos, e na educação, de maneira geral, a música facilita para o processo de ensino e aprendizado De modo que Lopes e Ferreira (2005) questiona:

Deve-se ensinar a ler e escrever na educação infantil? A autora responde que não, que a criança não deve ir apenas para ser ensinada, mas, que possa aprender com seu meio social. E esta pergunta no seu entendimento é uma falácia de um falso dilema, pois não existem apenas dois métodos para alfabetizar ou para se fazer algo. Existem vários procedimentos para se alfabetizar.

De acordo com Vygotsky (1987) é de suma importância respeitar a individualidade social e cultural de cada estudante.

Cada aluno traz uma bagagem, e cabe à escola respeitar as características dos alunos e trabalhá-las para que possam ampliar seu aprendizado, respeitando seus limites e estágios.

A MÚSICA COMO PARTE INTEGRANTE DO SER

Discorreremos a seguir sobre o surgimento da música e sua importância na formação integral da criança, delineando todas as fases do desenvolvimento, segundo Piaget.

Para Brito (2003), o som é a fala de tudo que se move dentro deste imenso universo que vivemos. Ele pode ser outro na natureza, desde um simples cair de folha, até um estrondo provocado

por um relâmpago. A existência da vida é indicada pela presença do som. Ele é composto de vários aspectos como: altura, duração, intensidade, timbre e densidade. Através do som conseguimos fazer uma leitura de tudo que vivenciamos no nosso cotidiano. Ele vai, de certa maneira, decodificando sobre o que seriam determinadas vibrações, ditando a maneira de agirmos. Este aspecto é de muita valia para nossa vida, pois é parte integrante da nossa cultura nos auxiliando a desvendar nosso percurso na busca do conhecimento.

O musical é composto de vários elementos como: melodia, ritmo, harmonia, mas, a estrutura inicial é criar vibrações com base no som e no silêncio.

A partir do século XX, todos os tipos de sons e ruídos foram compondo as músicas de nossos dias. A definição vem sofrendo mudanças diversas, em que a tecnologia tem uma parcela significativa de contribuição em tais mudanças, acoplando novos instrumentos, computadores e dando uma roupagem nova que perdura até os dias de hoje.

Com o conjunto de todos estes elementos, altura, elevação, intensidade, e o timbre são o que dão forma a música e expressão à organização e a função de cada elemento, até chegar a seu resultado final.

Estudos realizados pelo pesquisador François na Delalande (1984), que baseia seus estudos nas atividades recreativas existentes na música, na visão de Jean Piaget. O jogo sensório – motor, o impacto causado pelo som, o jogo simbólico, os resultados da proposta musical, jogo de regras, todo seu funcionamento que se desenvolve de forma organizada, todo este procedimento faz parte de uma peça musical, sobressaindo uma sobre a outra, a voz é o primeiro recurso para nos comunicarmos com pessoas que fazem parte do nosso cotidiano. Desde o nascimento, a voz é a via de acesso para estabelecer contato com nosso interno e determinar quando necessitamos de algo para a nossa sobrevivência.

Entendemos que o envolvimento que a criança tem com a família vai auxiliá-la e dar base no seu processo de crescimento.

Para Antunes, desde a gestação a música se faz presente no desenvolvimento da criança, e esse ato de ouvir canções a criança leva para a vida toda, por ser algo prazeroso. O aprendizado musical deve sempre ter o envolvimento corporal, tendo como condutor o som e o ritmo, gerando motivação, atenção e cordialidade, solidificando a proposta pedagógica.

O educador poderá ter a música como aliada, e esta, colaborar para conhecer seus educandos, os quais enfrentarão inúmeras mudanças nesta fase.

Para Weigel (1988), os profissionais que trabalham com crianças de modo geral, destacam a importância de considerar todos os aspectos do desenvolvimento de forma igualitária. Afirmando que a criança tem que ser observada em sua formação como um todo. Uma vez que é observado na sua totalidade o crescimento acontece de modo geral, não sendo prejudicado nenhum componente de seu desenvolvimento. Para ter uma proposta mais adequada poderá utilizar a música e sua contribuição para cada um dos aspectos do desenvolvimento infantil.

De acordo com a autora, a música é útil para todos os seguimentos do desenvolvimento, atingindo cada um na sua individualidade. O aspecto lúdico pode ser explorado com brincadeiras praticadas no dia – a – dia e consolidar a formação de criança significativamente. O conhecimento só é adquirido através de relacionamento; e a parte intelectual é o caminho para relacionar com ser habitat. A música quando utilizada em seus diversos tipos de ritmos, em ocasiões do dia – a – dia colabora e consolida a função cognitiva. A visão, a audição e o tato serão aperfeiçoados quando introduzidas à música em suas diversas facetas, ou seja, proporcionando situações que serão utilizados estes sentidos.

Constatamos, assim, os benefícios da música tanto no processo de desenvolvimento como

na formação integral cooperando de maneira ativa na constituição do ser. E sua participação indispensável como via de acesso para a educação.

A MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trataremos de como a música pode auxiliar a desenvolver as capacidades de alfabetização e letramento e a eficácia deste recurso para o aprendizado lúdico e significativo para o discente.

Ferreira afirma que:

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não verbal mais comumente utilizado. Com a música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. (FERREIRA, 2002, p. 13).

Para a autora, seria muito bom se o professor pudesse praticar a música, ampliando assim seu conhecimento para ter maior entendimento ao elaborar suas atividades de acordo com a realidade do aluno.

Conforme Weigel (1988), enfatizar a música possibilita interação com o meio social e cultural, e esta interação contribui com várias habilidades que são: motoras, visuais, auditivas e lúdicas. Este fenômeno é essencial para trabalhar na pré - escola vários conceitos. As habilidades desenvolvidas através da música são fatores importantes, porém a criança deve manter a atenção e afinar a sua audição para que tenha êxito na compreensão da mesma. Como as crianças se dispersam com facilidade, o professor deve trabalhar com as atividades para fixação, assim que a música se encerra.

Em relação à música, Rosa (1990) afirma que:

“A música é uma linguagem expressiva e as canções são vínculos de emoções e sentimento, e podem fazer que a criança reconheça nelas seu próprio sentir”. (ROSA, 1990, p.18).

De acordo com a autora, a criança reconhece seus sentimentos através da música, possibilitando a auto expressão, e toda vez que ela escutar uma música se lembrará de algo que a deixou feliz ou não. A música tem um forte poder na infância, o que pode ser oferecido é um vasto repertório musical, pois nessa faixa etária, a criança demonstra facilidade em memorizar ritmos. Uma música bem trabalhada pelo o professor vai ficar na memória da mesma possibilitando ela se lembrar da canção na idade adulta, que marcou sua infância.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E A MÚSICA

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tem como objetivo auxiliar as pratica pedagógicas dos professores. Alguns dos objetivos gerais da música segundo a BNCC são:

Alcançar progressivo desenvolvimento musical, ritmo, melódico, harmônico, tímbrico, nos processo de improvisar, compor, interpretar e apreciar.

Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistema musical como: modal, tonal e outros.

Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida nas escolas, as vinculadas pela mídia e as que são produzidas individualmente

ou por grupos musicais da localidade e região, bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.

De acordo com a BNCC, as atividades de comunicação e expressão podem ser utilizadas em função da música e da alfabetização. A proposta é fazer uso de letras de músicas, pois é um instrumento valioso para ser utilizado dentro de sala de aula.

Conforme Brito (2003), as parlendas e os brincos são brincadeiras rítmicas – musicais que entretêm e animam os bebês e as crianças.

Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, brincos são geralmente (contados com poucos sons) envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...) junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores (BRITO 2003, p. 101).

De acordo com a afirmação acima, Brito cita um exemplo de Veríssimo de Melo.

Um, dois, feijão com arroz.
Três, quatro, feijão no prato.
Cinco, seis, chegou minha vez.
Sete, oito, comer biscoito.
Nove, dez, comer pastéis. (BRITO, 2003, p. 107)

Essa colocação nos faz entender que a música citada acima tem um papel importante, pois ela consegue fazer a criança associar os números com a escrita e também à escrita da comida que elas costumam se alimentar, associando a fala com a escrita, e no caso das crianças da pré-escola podem associar o desenho delas com o momento em que está vivenciando.

De acordo com Granja a música faz parte do cotidiano das pessoas ao afirmar que:

A música é uma das manifestações humanas mais antigas. Inscrições e desenhos de instrumentos musicais são praticados pelo homem há muito tempo. Existem registros da prática musical em civilizações já extintas, como a egípcia, a babilônica e a assíria, e em civilizações milenares, como a hindu e a chinesa. Contudo foi na Grécia antiga que a música se aproximou de modo especial da educação e da filosofia (GRANJA, 2006 p.21).

Com isso observa-se que a música na alfabetização é um fator de suma importância para a construção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Pois ela colabora com uma aprendizagem com sentido, tornado mais completa, sendo um complemento elementar de composição de um ensino abrangente em todos os aspectos e progresso educacional.

A música é citada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) como um instrumento facilitador no processo de ensino – aprendizagem, por desenvolver vários aspectos como afetividade, expressividade, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a importância da música e os benefícios que o ensino da mesma pode oferecer para as crianças, especialmente da educação infantil, uma compreensão sobre a prática da musicalização e sua contribuição para o ensino aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se notar que o ensino com a música na educação infantil tem papel fundamental na formação do ser humano. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, as escolas de educação infantil além de oferecer um ensino de qualidade, precisam desenvolver algumas habilidades na criança, levando em consideração que nos primeiros anos

de vida do indivíduo requer atenção especial, pois é onde acontece a construção de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade.

A tarefa de ensinar é um desafio. Logo inserir a música também é, pois com tantas opções e incentivos dos meios de comunicação necessita-se ter senso crítico e postura ética para

Para que este papel tão importante da educação aconteça na prática é preciso qualidade, eficiência, competência, diálogo e afetividade para transformar sonhos em alegrias concretas. O processo de ensino/aprendizagem requer o entendimento de que ensinar e aprender não significa acumular informações memorizadas, mas sim fazer o aluno buscar novas alternativas, fazer escolhas frente a novas situações apresentadas.

Sabemos que a educação sozinha não transforma conhecimentos em aprendizagens, é necessário envolvimento de toda comunidade escolar, direção e professores. Estes professores precisam de formação e momentos de estudo e planejamento, para colocar em prática o melhor trabalho, desenvolver as melhores ações, e musicalizar para ensinar.

Uma aprendizagem de qualidade requer uma prática reflexiva e comprometida. Os primeiros anos de vida do ser humano são mais marcantes, são as primeiras aprendizagens que levará os alunos ao incentivo de ir buscar, conhecer novos saberes. O conhecimento quando descoberto, produz frutos de bons exemplos e deixa marcas significantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação Infantil: Prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

BRANDÃO, C.R.A. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense Editores, 1987.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Para a educação Referencial Curricular Nacional Infantil: Conhecimento do Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.

BRITO T.A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, A.R. ET AL. **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**/organização Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 3. Ed: São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRA, P.D; Melli, R. **Revista de educação**. N. 21 p. 479-480. São Paulo: Julho, 2005.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**/ tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**/ Tradução Horácio Gonzáles. ET. AL. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda Lopes. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria da prática**. Porto Alegre. Artes médicas, 1995.

GONTIJO, C.M.M. **Alfabetização: A criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GRANJA, C.E.S.C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MELANIAS, A. **Psicogênese da língua** escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. 2009. Disponível em: [HTTP://letração.worpress.com/2009/12/25/psicogênese-da-língua-escrita-de-emilia-ferreiro-e-ana-teberosky/](http://letração.worpress.com/2009/12/25/psicogênese-da-língua-escrita-de-emilia-ferreiro-e-ana-teberosky/). Acesso em: 15 março 2021.

MARIZ, V. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para a 4a série**. São Paulo: Ática, 1990.

TFOUNI, L. S. V. **Letramento e alfabetização**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEIGEL, A. M.G. **Brincando de música: Experiências com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE CAMPO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

RENATO FERREIRA LEMOS DA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Nove de Julho (2013); Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2020); Professor de Ensino Fundamental II – Ciências - na EMEF José Lins do Rego.



RESUMO

A educação vem se modernizando e não convém mais a aplicação de aulas somente dentro das salas. É relevante a inserção de novas metodologias para o enriquecimento da aprendizagem dos alunos. Infelizmente a atividade de campo é uma prática ainda pouco utilizada pelos educadores. A diminuta prática dessas atividades exercidas pelos professores devido à falta de informações, justificam a realização deste trabalho que tem como objetivo, através de revisão bibliográfica, demonstrar a importância da prática de atividades de campo para a aprendizagem dos alunos, além de incentivar a utilização desta prática pelos professores. Após pesquisas bibliográficas realizadas pode-se concluir que os estudantes estão habituados a um formato de aula aonde vão à escola, sentam-se em fileiras, ouvem o professor e estudam para as provas, esquecendo-se do conteúdo estudado posteriormente. As atividades de campo são de extrema importância para a aprendizagem dos alunos no ensino de Ciências e a baixa inserção dessa prática pode estar associada a alguns fatores que podem ser de âmbito financeiro, burocrático e até por falta de tempo para o preparo de uma atividade com excelência. Com isso, na maioria das vezes as saídas de campo ficam atreladas a projetos de Educação ambiental. É imprescindível que as atividades de campo sejam ressignificadas de modo a serem aplicadas com maior frequência e exploradas em toda sua potencialidade, para assim, elevar a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Atividades de campo; Educação ambiental; Ensino de ciências

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos a educação vem se modernizando e não convém mais a aplicação de aulas somente dentro das salas. É necessário que se utilize novas metodologias para o ensino de Ciências, além de novas práticas que possam tornar as aulas atrativas, retomando assim o interesse dos educandos. A disputa com a tecnologia tem feito com que os alunos percam o interesse no modelo das aulas convencionais onde se utiliza giz, lousa e caderno.

As visitas a locais que possibilitam a interação com o meio ambiente são importantes, pois permitem a observação dos fenômenos naturais que se apresentam na natureza além de contribuírem significativamente na aprendizagem dos alunos. As visitas também permitem que os alunos possam vivenciar in loco o que aprendem na teoria e assim expandir seu conhecimento científico.

Alguns entraves burocráticos tornam difíceis as aplicações de atividades que possam ser realizadas fora da escola. Outro fator que dificulta a aplicação dessas atividades é a falta de informações sobre as atividades que podem ser aplicadas em campo e de como os professores podem trabalhar neste espaço.

A inserção de novas metodologias para o enriquecimento da aprendizagem dos alunos e a diminuta prática de atividades de campo exercida pelos professores devido à falta de informações, justificam a realização deste trabalho.

O presente estudo aborda a importância das atividades de campo para o aprendizado dos educandos e tem como objetivo, através de revisão bibliográfica, demonstrar a importância da prática de atividades de campo para a aprendizagem dos alunos, além de incentivar a utilização desta prática pelos professores.

ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de ciências faz com que o aluno seja capaz de absorver, avaliar informações, pensar criticamente e aplicar os conhecimentos adquiridos na vida diária. Não é uma tarefa fácil, pois os desafios aumentam mediante as mudanças que ocorrem tanto no âmbito do conhecimento sobre o conteúdo que se deve transmitir aos alunos, como na escolha dos melhores métodos para ensinar os estudantes. (KRASILCHIK 2008; ALEIXANDRE, 2003).

Um dos desafios no ensino de ciências é construir fundamentos que permitam que o aluno interaja com o tema abordado em sala de aula de forma que o possibilite a tomar decisões fundamentadas e críticas. Para isso, as metodologias ativas de aprendizagens são formas inovadoras de educar que estimulam a aprendizagem e permitem que o aluno utilize todas as suas dimensões sensório/motor, afetivo/emocional e mental/cognitiva. A aplicação de metodologias ativas no ensino de Ciências é importante para inserir o aluno em um contexto apresentado em sala de aula e fazê-lo explorar sua criatividade, capacidade de formar opiniões, esclarecer suas dúvidas através de pesquisas, trabalhar em grupo e buscar novos conhecimentos. (NASCIMENTO e COUTINHO, 2016).

Segundo Sanmartí (2002), a matéria de ciências apresenta inúmeras possibilidades de aulas diferenciadas com foco na educação ambiental. Metodologias como atividades de saída de campo, são importantes para tornar as aulas atrativas, sair da rotina, estabelecer novas possibilidades de aprendizagem e estimular o protagonismo dos alunos. Métodos tradicionais, na maioria das vezes, não despertam o interesse dos estudantes e também pouco contribuem para a construção de conhecimentos relevantes.

Melo et. al. (2021), sugere que o ensino de ciências seja embasado no cotidiano, que parta de problemas reais e socialmente importantes, privilegiando as relações e as práticas sociais.

As aulas de ciências desenvolvidas em ambientes naturais são apontadas como uma metodologia eficaz por envolverem e motivarem os alunos nas atividades educativas e por constituírem um instrumento de superação da fragmentação do conhecimento. (SENICIATO e CAVASSAN, 2004)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Carvalho (2006), a educação ambiental é concebida inicialmente como parte do movimento ambientalista e apresenta dois momentos, a princípio é entendida como uma preocupação do movimento com uma prática de conscientização que chame a atenção para a má distribuição no acesso aos recursos naturais. Em um segundo momento a educação ambiental se transforma em uma proposta realmente educativa e entra em diálogo com o campo educacional e passa a ser entendida como a resposta que a educação deve dar à crise ambiental vivida pela humanidade.

A partir do momento que ocorre o diálogo com o campo educacional, a educação ambiental

passa a ser essencial para que as ideias ambientais se dispersem para a sociedade em geral (Matos, 2009)

Com a educação ambiental, as pessoas podem se preparar para sua vida enquanto membros da Biosfera, compreender, apreciar e manter os sistemas ambientais na sua totalidade. Também podem aprender a gerenciar melhor as relações entre a sociedade e o ambiente de modo integrado e sustentável. Educação ambiental significa aprender a identificar um problema e os processos que o causam, empregar novas tecnologias para aumentar a produtividade, evitar desastres naturais e mitigar problemas existentes conhecer e utilizar novas oportunidades e tomar decisões acertadas (EFFTING, 2007).

Na educação ambiental, as atividades de campo são muito valiosas e importantes como estratégia para o ensino de ciências pois permitem explorar uma grande diversidade de conteúdo, motivam os estudantes, possibilitam o contato direto com o ambiente e a melhor compreensão dos fenômenos. As atividades de campo precisam ser bem preparadas e se possível trabalhadas de forma interdisciplinar para tornar-se uma estratégia mais frequente e melhor utilizada na prática escolar (VIVEIRO, 2006).

A educação ambiental é importante para o desenvolvimento do aluno, além de ser um tema amplamente debatido na atualidade, pois a conscientização de práticas de educação ambiental, estabelece estratégias voltadas para a conservação do meio ambiente (LOPES e BRAGA, 2014)

Alguns professores apresentam dificuldade para implementar a educação ambiental nas escolas devido as características de educação tradicional que a instituição oferece. Nestes casos são necessárias ações para que a educação ambiental faça parte do cotidiano da escola (BIZERRIL e FARIA, 2001)

Segundo Oliveira et. Al. (2007) a educação ambiental será efetivamente tratada com a relevância que ela merece quando os professores de Ciências atingirem, compreensão e consciência constantemente renovadas sobre as relações interdisciplinares dos vários campos do saber.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para Gama (2015) e Maciel-Barbosa (2017) as metodologias ativas tem a missão de mudar a rotina que o aluno está habituado e faz-lo tornar-se protagonista, relacionando suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo. Dessa forma, o conhecimento em construção pelo aluno tem mais sentido do que aquele transmitido de forma passiva e faz com que ele se torne o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender e o professor tendo o papel de facilitador e de orientador no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva são propostos, atualmente, aos ambientes educativos inúmeros caminhos e projetos educativos delineados para promover o protagonismo do estudante em prol da aprendizagem significativa, partindo de sequências didáticas envolvendo uma série de estratégias. Uma dessas estratégias a ser utilizada é a saída de campo.

A educação vem se modernizando e o processo de ensino-aprendizagem ocorre com a participação de no mínimo dois agentes, o aluno e o professor. Nesta perspectiva, o modelo de ensino vem ganhando novas formas e se modificando juntamente com a sociedade. O mundo se modificou, a sociedade criou novas maneiras de ver ao seu redor e com isso mudou-se a maneira de entender e estudar as metodologias de ensino-aprendizagem. Com isso, surgiram as metodologias ativas de aprendizagem na educação trazendo um olhar diferente, objetivo e criativo tornando o aluno o protagonista de sua própria história, tendo agora o professor como intermediador, onde compartilha seus conteúdos e experiências educacionais. (LOPES, 2019)

É necessário que ocorra uma mudança conceitual e metodológica nas aulas, para que se alcance o aprendizado do aluno, que se evite o seu distanciamento e que linguagem da área de ciências não seja simplesmente lembrança de uma série de nomes e conceitos prontos (MELO et. al., 2012)

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE CAMPO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Segundo Silva et.al. (2015), a utilização do jardim ou áreas verdes da escola, praças próximas da escola e utilização de material de fácil acesso e de baixo custo, as aulas práticas podem ser viabilizadas. O conteúdo pode ser abordado de forma contextualizada com o vivenciado pelo o aluno no seu dia-a-dia. Para a realização de uma atividade prática, alguns pontos devem ser considerados, tais como: seleção da prática mais adequada ao conteúdo ministrado, segurança do professor na aplicação da prática, preparação da atividade antes do início da aula, entrega de roteiro de aula prática e duração da atividade.

Entende-se como atividade de campo toda atividade que envolve o deslocamento dos alunos para um ambiente alheio aos espaços de estudo contidos na escola. Quando nos referimos a atividades de campo em Ciências, associamos a ideia de uma estratégia que substitua a sala de ensino por outro ambiente, natural ou não, onde possa existir condições para estudar as relações entre os seres vivos ali presentes, explorar aspectos naturais, sociais, históricos, culturais, entre outros. As atividades de campo podem ocorrer em jardins, praças, museus, indústrias, reservas naturais e podem ser rápidas ou até durarem vários dias. (FERNANDES, 2007).

As aulas práticas e atividades de campo, tem como função trabalhar com os educandos, despertando e sustentando seu interesse através de experimentações e investigações científicas, além de desenvolver a competência de buscar a resolução problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades. Somente nas aulas práticas os alunos enfrentam os resultados não previstos, cuja interpretação desafia sua imaginação e raciocínio (MELO et. al., 2012)

Segundo De frutos (1996, apud Viveiro 2006) as atividades de campo, o aluno pode interagir em situações reais e confrontar a teoria com a prática. Isso pode estimular sua curiosidade e fazer que o aluno se sinta protagonista do seu ensino e não somente receptor de conhecimento.

O trabalho com os alunos nas atividades de saída de campo, tem como significado criar estratégias para a percepção em relação entre o que ocorre dentro e fora de sala de aula. Significa, também, disponibilizar elementos que possam permitir o melhor entendimento, ajudando a compreensão, expansão do conhecimento e a importância da aula de campo como alternativa de ensino interdisciplinar. As atividades de saída de campo motivam os alunos a se interessarem e aprofundarem os assuntos vistos em sala de aula (LIMA e BRAGA, 2014)

As atividades de campo familiarizam os alunos com os aspectos físicos, naturais, com as atividades humanas relacionadas ao uso da terra, faz com que percebam a identidade do lugar ou da comunidade, além de ser um recurso importante para se entender na prática as informações obtidas em sala de aula (LIMA e BRAGA, 2014).

Segundo Silva et.al. (2015), a utilização do jardim ou áreas verdes da escola, praças próximas da escola e utilização de material de fácil acesso e de baixo custo, as aulas práticas podem ser viabilizadas. O conteúdo pode ser abordado de forma contextualizada com o vivenciado pelo o aluno no seu dia-a-dia.

Além dos conteúdos específicos, a atividade de campo estreita as relações de estima entre alunos e professor, favorece o companheirismo, tornando assim a convivência dos sujeitos envolvidos mais agradável (VIVEIRO, 2006).

Segundo Pegoraro, (2003), a forma como as atividades de campo é desenvolvida, podem limitar a exploração plena das potencialidades que as caracterizam, pois o integrante se vê parte de processos semelhantes aos que se estabelecem no interior das salas de aula, como se fosse uma transferência das aulas expositivas para o campo. É necessária uma reflexão para que a atividade de campo seja uma prática qualitativamente mais empregada.

Para a realização de uma atividade prática, alguns pontos devem ser considerados, tais como: seleção da prática mais adequada ao conteúdo ministrado, segurança do professor na aplicação da prática, preparação da atividade antes do início da aula, entrega de roteiro de aula prática e duração da atividade (SILVA et.al., 2015).

Os alunos precisam entender que as atividades de campo não são apenas lazer e que não se deve desperdiçar as potencialidades passíveis de serem trabalhadas. Por isso é importante planejar a atividade de campo, pois não é só a saída propriamente dita. É necessário que se tenha atenção a viabilidade da saída, os custos envolvidos, o tempo necessário, a elaboração e discussão do roteiro, a autorização junto aos responsáveis pelos alunos, a execução, exploração dos resultados e avaliação. (VIVEIRO, 2006)

Na saída de campo, o discurso de conservação realizado em sala de aula deve ser posto em prática e o comportamento do professor e dos estudantes devem ser coerentes. Os impactos causados pela atividade devem ser mínimos, e somente o essencial deve ser coletado para posterior estudo, desde que não cause danos significativos ao ambiente. Na visita não se deve deixar vestígios como plantas pisoteadas, galhos quebrados e restos de lanche (MERGULHÃO e VASAKI, 2002).

Segundo Carvalho (1989, apud Viveiro 2006), deve-se discutir previamente o roteiro da saída de campo para que não ocorra perda de qualidade durante a visita. Os alunos devem ser estimulados a observar cuidadosamente o ambiente, formular hipóteses e coletar dados, caso seja necessário, para estudo posterior. No campo, o aluno deve ter a oportunidade de pensar sobre o significado da vida, de maravilhar-se com a natureza.

A saída de campo pode ser utilizada como enriquecimento das atividades realizadas em sala de aula, onde geralmente ocorre uma previa explicação. Nas atividades de campo os alunos deparam-se com uma quantidade maior de fenômenos, comparados a uma aula tradicional. O aluno aprendendo sobre a dinâmica do ambiente, estará mais apto a decidir sobre problemas sociais e ambientais da sua realidade. (DOURADO, 2006)

As atividades de campo são valiosas pois, além de ser uma importante ferramenta para o ensino de Ciências, possibilitam aos alunos um contato direto com o ambiente, permitem a exploração da diversidade de conteúdos e motivam os alunos (BIZERRIL e FARIA, 2001).

Segundo Viveiro (2006), alguns problemas podem dificultar a saída de campo. O problema financeiro impossibilita o custeio do transporte para a saída de campo e pode ser contornado com a realização de atividades próximas ao ambiente escolar. Através de um olhar atento na região, podemos identificar ambientes como praças e terrenos com potencial para serem explorados na saída de campo. Outro problema que pode surgir é o entrave da própria escola que pode ser solucionado com um bom planejamento demonstrando a importância da saída de campo para o aprendizado dos alunos já que a atividade será bem explorada e terá total dedicação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisas bibliográficas realizadas pode-se concluir que os estudantes estão habituados a um formato de aula aonde vão à escola, sentam-se em fileiras, ouvem o professor e estudam para as provas, esquecendo-se do conteúdo estudado posteriormente. A utilização das saídas de

campo desponta como uma alternativa para alterar essa prática e modificar a rotina. Na atividade de campo o aluno tem a oportunidade de fixar na memória o conhecimento através de aulas práticas e de contato físico com alguns dos elementos estudados. A prática de campo pode ser iniciada com saídas no entorno da escola para identificar o comportamento dos estudantes e prepara-los para futuras saídas em meio à natureza.

É necessário que os alunos entendam a importância da atividade que está sendo realizada em ambiente externo e que mantenham concentração e a seriedade do início ao término respeitando sempre o ambiente em que está ocorrendo o estudo.

As atividades de campo são de extrema importância para a aprendizagem dos alunos no ensino de Ciências e a baixa inserção dessa prática pode estar associada a alguns fatores que podem ser de âmbito financeiro, burocrático e até por falta de tempo para o preparo de uma atividade com excelência. Com isso, na maioria das vezes as saídas de campo ficam atreladas a projetos de Educação ambiental.

É imprescindível que as atividades de campo sejam ressignificadas de modo a serem aplicadas com maior frequência e exploradas em toda sua potencialidade, para assim, elevar a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALEIXANDRE, M. P. J. **Introducción: aprender a pensar científicamente**. In: (Coord.) et al. Enseñar ciencias. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.
- BIZERRIL, M.X.A.; FARIA, D.S. **Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.82, n.2, p. 57-69, 2001
- CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola do 1º grau**. São Paulo, 1989. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, I. C. de M **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006, 2 ed.
- DE FRUTOS, J. A. et al. **Sendas ecológicas: un recurso didáctico para el conocimiento del entorno**. Madrid: Editorial CCS, 1996.
- DOURADO, L. **Concepções e práticas dos professores de Ciências Naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v.5, n.1, p.192-212, 2006
- EFFTING, T.R. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon, 2007**. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.
- FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. São Paulo, 2007. 326p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- GAMA, J.C.N.B. **O uso de metodologias alternativas no ensino de ciências. 2015**. Disponível em: <http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/21.pdf>. Acesso em: 27 mar. de 2021.
- KRASILCHIK, M. **Práticas do Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

- LIMA, R. A.; BRAGA, A. G. S. **A relação da educação ambiental com as aulas de campo e o conteúdo de biologia no ensino médio**. REGET/UFSM, v.18, n.4, p.1345- 1350, 2014.
- LOPES, D. M. M. N. **As metodologias ativas como potencializadoras do processo de aprendizagem e da promoção do protagonismo juvenil**. 2019. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Assu/RN, 2019.
- MACIEL-BARBOSA, T.A. **Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa**...Rev. Educ., Brasília, ano 40, n. 154, p. 32-56, jul./dez. 2017
- MATOS, M. C. F. G. **Panorama da educação ambiental brasileira a partir do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- MELO, E. A., ABREU, F. F., ANDRADE, A. B., E ARAUJO, M. I. O. (2012). **A aprendizagem de Botânica no Ensino Fundamental: dificuldades e desafios**. Scientia Plena, 8, 10, 1-8.
- MERGULHÃO, M. C.; VASAKI, B. N. G. **Educando para a conservação da natureza: sugestões de atividades em educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2002.
- NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. Multiciência Online, p. 134-154, 2016. Disponível em: <http://urisantiago.br/multicienciaonline/adm/upload/v2/n3/7a8f7a1e21d0610001959f0863ce52d2.pdf>. Acesso em: 27 mar. de 2021.
- OLIVEIRA, A.L., OBARA, A.T., RODRIGUES, M.A. 2007. **Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 6(3): 471-495
- PEGORARO, J. L. **Atividades educativas ao ar livre: um quadro a partir de escolas públicas da região de Campinas e dos usos de área úmida urbana com avifauna conspícua** (Minipantanal de Paulínia - SP). São Carlos, 2003. 307p. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2003.
- SANMARTÍ, N. **Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis Educación, 2002
- SILVA, A. P. M.; SILVA, M. F. S.; ROCHA, F. M. R.; ANDRADE, I. M. Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em botânica no ensino fundamental. **Holos**, Natal, RN, ano 31, v. 8, p. 68-79, 2015.
- SENECIATO, T.; CAVASSAN, O. **Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências - Um estudo com alunos do ensino fundamental**. Ciência e Educação, v.10, p.133-47, 2004.
- VIVEIRO, A. A. **Atividades de campo no ensino das ciências: investigando concepções e práticas de um grupo de professores**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90877>>. Acesso em: 27 mar. de 2021.

O ABUSO DE SUBSTÂNCIAS NA FAMÍLIA, UM OLHAR SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DE “CRIANÇAS ADULTAS”

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras – Grupo Kroton (2011). Matemática pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015). Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR (2019). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.



RESUMO

Os estudos sobre o abuso de substâncias são uma desafiadores, pois é um campo multifatorial analítico. Este objeto tem por objetivo analisar o âmbito do abuso de substâncias no que tange o desenvolvimento infantil. A escola como local privilegiado no desenvolvimento humano é capaz de fornecer subsídios para tecer estratégias de aprendizado que sejam bem aproveitadas, porém, a escola não é capaz de subsidiar melhoras sobre os aspectos negativos em sua totalidade, são necessárias estratégias especiais que atendam às necessidades tanto das crianças, quanto de seus familiares. Em suma o negativização do *status* de infância vilã. Este artigo está baseado em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

Palavras-chave: Abuso; Substâncias; Desenvolvimento; Infantil; Adultas.

INTRODUÇÃO

Ter a concepção que indivíduos que consomem drogas ou álcool só podem agredir a si mesmas é um mito. Provavelmente, nenhum grupo está mais ciente dessa falácia que as pessoas que trabalham com filhos de drogadictos e enxergam os danos causados à sua autoestima e ao desenvolvimento em geral.

E, atualmente, mesmo com a declaração de guerra às drogas, a vitória parece estar longe. O problema de abuso de álcool e drogas em nossa sociedade é tão disseminado que em um dado momento, que a prevalência parece apresentar a ideia que praticamente todos os professores terão em suas salas crianças de lares onde o abuso de substâncias é um modo de vida. É amplamente divulgado que o abuso de substâncias danos causa a destruição para a autoestima, o desenvolvimento emocional e, às vezes, o bem-estar físico dos indivíduos, principalmente em crianças (SEXTON, 1992, p. 40).

Surgem as indagações, como, será que os professores deveriam estar fazendo algo nas salas de aula para abordar a questão diretamente? Será que o professor pode influenciar de alguma forma o que acontece no lar de uma criança e a sua capacidade de resistir ao álcool e às drogas posteriormente em sua vida? Alguns programas estão intervindo para lidar com toda a família e se sistema de apoio?

Todos podemos aprender com eles, mas certamente, não é fácil. O abuso de substâncias é uma questão para toda a família, e a única maneira de intervir efetivamente é lidar com essas questões também com toda a família, sustentando a difícil recuperação do indivíduo no contexto de sua sobrevivência social integral (NEWELL, 2000, p. 35).

De maneira mais realista, o papel do professor é proporcionar que a criança tenha um lugar seguro, sustentando o seu bem-estar emocional e seu crescimento intelectual, enquanto outras pessoas do programa garantem que a criança receba a intervenção necessária. O professor pode ser a pessoa que servirá como um modelo solidário e sensível para ajudar os pais a aprender como interagir de maneira mais efetiva com o filho e dar sugestões de coisas agradáveis para fazer em casa com ela, promovendo um relacionamento positivo entre os pais e filhos (KATZ, 1994, p. 72).

Desta forma, o vício é a coisa mais importante para o indivíduo. Todos os pensamentos voltam-se para onde vão conseguir a próxima dose. Pais que são viciados em drogas devem se concentrar primeiramente em sua recuperação do vício, antes que possam se concentrar na criação adequada de seus filhos. Isso não significa que eles não amem seus filhos, mas que o vício domina todos os seus pensamentos e ações.

É possível que os professores ou outros cuidadores não estejam cientes de problemas com o vício na família de uma criança. As pessoas desenvolvem a capacidade de ocultar seus vícios, e seus familiares, mesmo os filhos pequenos, aprendem como ajudar a manter o segredo. Algumas crianças, sobretudo aquelas que assumiram responsabilidade em casa, saem-se muito bem na escolar. O ambiente escolar ou da creche torna-se o local onde se sentem seguras e onde podem brilhar por suas capacidades.

Contudo, tais crianças também precisam de apoio especial de seus professores. E, necessariamente, pode-se pontuar agravantes, como, lares onde há o abuso de substâncias, muitas vezes existem outros problemas que afetam a criança, como abuso físico e sexual, violência doméstica, negligência, desemprego, pobreza e problemas com moradia. O abuso de substâncias está na raiz de muitos dos problemas sociais mais complexos (BARTH, 1993, p. 106).

Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o âmbito do abuso de substâncias 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, p. 58).

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, Desenvolvimento Humano e Abuso de Substâncias. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

Tem se observado e constatado que o abuso de substâncias como álcool e drogas é capaz de arruinar a vida de um indivíduo, assim como suas relações e até mesmo levar a degradação de uma sociedade. Necessariamente, quando estendidos ao contexto escolar, muitos são os entraves encontrados em situação ímpar, de modo que, as crianças acabam por ter incumbências dos adultos.

Desta forma, é evidente tecer considerações sobre o desenvolvimento infantil, no que tange traços psicológicos, como a culpa, de modo que, as crianças muitas vezes sentem culpa pelo abuso de substâncias de seus familiares.

Elas podem acreditar que a pessoa está bebendo ou tomando drogas porque seu comportamento a incomoda; a perda da autoestima, de forma que, a criança sofre uma perda subsequente de autoestima por causa de seus sentimentos de culpa.

A autoestima de uma criança também pode sofrer porque ela acredita que, se o papai

realmente me amasse, ele não beberia; sentimentos de confusão, como por exemplo, como os pais que consomem substâncias têm respostas incoerentes para comas crianças, elas se sentem frustradas e confusas; a falta de atenção, de modo que, as crianças que crescem em lares onde há adição às drogas, mesmo que apenas um dos pais seja viciado, costumam sofrer porque esses não estão disponíveis para elas.

A substância deixa os adultos absortos. A falta de atenção concentrada na criança pode fazer que ela tenha pouca autoestima, o fazer silêncio, de forma que, os filhos de famílias alcoolistas geralmente aprendem muito cedo a não se expressarem ou reconhecerem os seus sentimentos; e por fim, retardos no desenvolvimento, de modo que, notoriamente, se as crianças tiverem exposição pré-natal a drogas ou álcool, elas podem sofrer uma ampla variedade de problemas de desenvolvimento, incluindo retardos, hiperatividade e transtornos do comportamento (CHANDLER, 2000, p. 41).

Portanto, a escola passa a ser considerado como um local de consistência, onde os filhos de alcoolistas muitas vezes se saem surpreendentemente bem na escola, pois é o único local onde podem brilhar, onde há consistência (COHEN, 1993, p. 93).

Nesta lógica, o professor, assim como demais profissionais e outros atores sociais, devem atentar-se quando temas recorrentes de drogas, álcool ou violência familiar revelaram-se nas dramatizações, histórias ou desenhos das crianças; sinais de negligência; criança mal vestida, suja, com fome; sinais de abuso físico ou sexual; atuação excessiva, “confirmando” aquilo que a criança acredita ser opinião negativa dos outros sobre ela; falta de apego com familiares; comportamento hiperativo; comportamento inexpressivo, de forma que, a criança parece bastante inexpressiva. Algumas aprendem cedo a não falar, não confiar e não sentir; comportamentos regressivos; e, ausências frequentes (BLACK, 1987, p. 29).

Adicionalmente, pode-se contar com a ajuda de escritórios locais dos Alcoólicos Anônimos (AA) e Filhos Adultos de Alcoólicos (FAA), primariamente; orientadores para abuso de substâncias; programas de tratamento para abuso de substâncias materno; centros de saúde mental; terapeutas de família; hospitais com serviços de desintoxicação e reabilitação. É necessário procurar uma lista de programas de tratamento e profissionais em “Informações e tratamento para o alcoolismo” (NEWELL, 2000, p. 17).

Sem esquecer que para lidar com essa situação, são necessários alguns cuidados, como começar com introspecção, sendo que, na sociedade atual, muitas pessoas têm alguma forma de abuso de substâncias em suas famílias. É importante estar bastante ciente destas questões para que haja moderação de respostas às situações que enfrentar.

Como sugestão, uma reunião ou uma oficina com alguém com formação específica para questões ligadas ao abuso de substâncias pode ser aditivo. Necessariamente, é importante aprender sobre alcoolismo, de modo que, é necessário leitura a respeito do tema. Se possível participar de reuniões do AA para conhecer a dinâmica da doença e como ela afeta as famílias, é altamente recomendável. Adicionalmente, é necessário conhecer responsabilidades obrigatórias para o caso de suspeitar de abuso ou negligência infantis (BLACK, 1987, p. 62).

Dentre os aspectos elencados até o presente momento para lidar necessariamente com a criança, é preciso desenvolver coerência e segurança, mantendo as rotinas cotidianas estáveis e o número de membros da equipe que interagem com a criança no mínimo.

É recomendável manter os grupos pequenos; ser confiável, de modo que, a criança pode ter inconsistência e promessas quebradas em casa, seja confiável, sendo importante, cumprir as promessas que fizer à criança, o adulto deve garantir que a criança saiba o que esperar antecipadamente (KATZ, 1994, p. 73).

Falar à criança que não é culpa dela, é muito importante, pois, se a criança falar a respeito do abuso de substâncias de seu pai, reforce que ela não tem culpa do abuso. Também enfatize que

ela não pode impedir que o seu pai beba ou use drogas. É primordial trabalhar para desenvolver confiança, tomando cuidado ao ensinar uma criança a se pronunciar contra o alcoolismo ou as drogas, isto pode causar sentimentos negativos dos adultos em casa. Concentrar-se em proporcionar um ambiente estável de aceitação, onde ela possa se sentir livre para brincar e confiar, é necessário.

Ademais, desenvolver habilidades de autoexpressão é proporcionar muitas experiências artísticas livres, bem como oportunidades para ditar as histórias que criaram. Adicionalmente, mostrar para as crianças que há valorização de seus pensamentos e acreditar que ela tem boas ideias, é altamente benéfico; estimular a dramatização, pode ajudar, de modo que seja propício muitas oportunidades para as artes dramáticas, como roupas e equipamentos domésticos e com pequenos bonecos em casa de bonecas. Isso dá a oportunidade para que as crianças representem as cenas e se coloquem em posições de poder.

Apesar de suas brincadeiras poderem ser informativas, evitar fazer interpretações exageradas é coerente; trabalhar com os sentimentos, é aplicadamente, fazer muitas atividades sobre sentimentos para mostrar às crianças que todos temos uma variedade de sentimentos e que não há problemas em expressá-los; promoção de uma atmosfera lúdica, é uma ótima estratégia, de forma que a vida fora da sala de aula pode parecer séria para a criança. Usar e estimular o uso de humor na forma de tolices e risadas (mas nunca com deboches), é positivo.

E, por fim, ajudar a formar amizades, é atribuição ímpar do professor, pois, uma criança pode ter dificuldade para formar amizades e começar a brincar com as outras crianças. O apoio amigável do professor pode ajudar (BARTH, 1993, p. 59).

Defronte a matéria exposta até o momento, lidar com crianças pressupõe a disposição de aparelho cognitivo com certo desenvolvimento. E, necessariamente, pensar em lidar com bebês em situações de alta vulnerabilidade e exposição de situações de abuso de substâncias é um desafio. Desta forma, é necessário reconheça a vulnerabilidade. E, os bebês que são filhos de drogadictos correm um risco extremo. Seu desenvolvimento emocional pode ser muito afetado.

Quando os pais são viciados “estão chapados” ou procurando a próxima dose, eles não conseguem responder às pistas do bebê e proporcionar os cuidados afetuosos e estimulantes de que a criança necessita. A criança não desenvolve a confiança básica. O mundo não é um lugar seguro e previsível para o bebê. A negligência é comum, pois os pais estão distraídos. O abuso físico é comum, pois a tolerância dos pais reduzida, tornando necessária uma intervenção imediata e ampla (COHEN, 1993, p. 62).

É necessário pontuar também que essas crianças podem ter lesões físicas e neurológicas. As crianças que tiveram exposição pré-natal a drogas e/ou álcool podem sofrer uma ampla variedade de efeitos, desde efeitos invisíveis até danos físicos e neurológicos graves.

O impacto da criança tem a ver com a droga específica, a quantidade e o tempo e a duração da exposição durante a gestação. Os efeitos costumam ser duradouros e seu impacto atinge a criança em cada estágio do desenvolvimento, até a idade adulta.

Exemplificadamente, pode-se pontuar a síndrome fetal do álcool, de modo que, a exposição pré-natal ao álcool pode causar a síndrome fetal do álcool, possível de envolver as seguintes características em crianças, retardo mental, hiperatividade, hipersensibilidade, hipersensibilidade ao tato e outros estímulos, anomalias faciais e físicas, problemas de atenção e aprendizagem e convulsões. Mesmo assim, nem todas as crianças têm exposição pré-natal ao álcool apresentam tais características.

Desta forma, o efeito fetal do álcool existe quando a criança tem algumas das características inusitadas, mas não o suficiente para qualificá-la para um diagnóstico de síndrome fetal do álcool. E como existe tanta variabilidade na maneira como o efeito ou a síndrome fetal do álcool atingem crianças individuais, cada criança deve ser examinada individualmente. Os terapeutas, juntamente

com os pais, devem considerar cada sintoma e criar um plano individual para a criança (CHANDLER, 2000, p. 68).

Sob outra ótica, surge também a necessidade de lidar com os pais, de modo que em ambiente escolar, notificar o diretor se suspeitar de abuso de substâncias na família por causa de coisas que a criança revele verbalmente ou por meio de temas recorrentes em brincadeiras, histórias ou desenhos, é essencial.

Decidir juntos como a escola, programa ou a comunidade podem apoiar a família para ajudar a recuperação é importante; recomendar livros também pode ajudar, caso outros membros da família revelarem que existe abuso de substâncias na família, recomende livros sobre o vício, que elas possam ler para as crianças a entender que não são os únicos que têm essas experiências; apoiar os pais é primordial. É recomendável um relacionamento solidário e amigável com os pais, o professor pode se oferecer para ir a uma reunião do AA com o indivíduo necessitado, sendo que, participar de uma reunião antecipadamente é positivo. E, se possível, visitar as reuniões antecipadamente, para informações prévias sob a recomendação de algo que pode ser útil (ROBERTS, 1991, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as concepções acerca do desenvolvimento da criança, estreitamente vinculado à educação. E, é na educação que se dão as práticas de ensino-aprendizagem, além da socialização entre todos os indivíduos da comunidade escolar.

Este instrumento versou sobre os possíveis impactos do abuso de substâncias ao desenvolvimento infantil, com o foco na educação. Poucos materiais foram encontrados em literatura nacional, quando correlaciona-se, desenvolvimento infantil e abuso de substâncias.

Ademais, fora evidenciado que as crianças carecem de necessidades emergenciais, por de fato, estarem sujeitas à vulnerabilidade social.

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 Sociologia e até mesmo no campo de políticas públicas, pode-se tecer considerações que o abuso de substâncias é dificultador no que tange o desenvolvimento infantil, podendo mesmo ensejar no processo de adultização.

A escola como local privilegiado no desenvolvimento humano é capaz de fornecer subsídios para tecer estratégias de aprendizado que sejam bem aproveitadas, porém, a escola não é capaz de subsidiar melhoras sobre os aspectos negativos em sua totalidade, são necessárias estratégias especiais que atendam às necessidades tanto das crianças, quanto de seus familiares. Em suma a negativização do *status* de infância vilã.

REFERÊNCIAS

BARTH, R; PIERTZAK, J.; RAMLER. **Families living with Drugs and HIV: Intervention and Treatment Strategies**. New York: The Guilford Press, 1993.

BLACK, C. **It will never happen to me**. New York: Ballantine Books, 1987.

CHANDLER, C. **Parenting and Substance Abuse don't Mix**. National Committee to Prevent Child Abuse, South Deerfield, MA, 2000.

- COHEN, A. **“Releasing a child to an adult under the influence or a non-custodial adult”**. Child Care Information Exchange, 1993.
- FILKESTEIN, N. **Getting sober getting well**. Cambridge, MA: The Women’s Program, 1990.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KATZ, L. G. **“Misguided intentions in drug-abuse prevention”**. Young Children, 1994.
- NEWELL, P.; SHEEHA, M. **I’m so glad you asked**. Vineyard Haven, MA, 2000.
- ROBERTS, D. **Women, Pregnancy and Substance Abuse**. Center for Women Policy Studies, 2000 P Street N.W. Suite 508, Washington, D.C., 1991.
- SEXTON, D. A. **Healing the wounds of Childhood: The Resource Guide for Adults Survivors Of Childhood Abuse and Addictions**. Hollywood, CA: Childhelp, 1992.

PSICOPATIAS

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

Descrita pela primeira vez em 1941 pelo psiquiatra americano Hervey M. Cleckley, a psicopatia consiste num conjunto de comportamentos e traços de personalidade específicos. Ela é um estado mental patológico caracterizado por desvios caracterológicos. A essência desses desvios de caráter dá-se por conta da não assimilação afetiva das normas morais de convivência social, resultando na incapacidade de o indivíduo sentir-se culpado por sua conduta antissocial. Este transtorno de personalidade gera ainda mais impacto quando relacionado a crianças; quando essas apresentam atos de pura maldade, transgredindo a lei, causando danos psicológicos e físicos à sociedade em que estão inseridas. Diante de tais inquietações, o trabalho tem como objetivos, evidenciar quais fatores podem vir a caracterizar a existência de crianças com comportamento psicopata e investigar se a herança genética e os agentes internos podem propiciar o desenvolvimento da conduta antissocial. Para isso foram realizadas pesquisas bibliográficas em sites e revistas. Assim pode-se notar que indivíduos que apresentam um quadro de psicopatia possuem algumas características marcadas, como: deficiência de afetividade, ausência de empatia e esses não apresentam sofrimento psíquico, nem sintomas como delírios e alucinações. Quando o quadro é identificado em crianças, por motivos genéticos e/ou pelo desenvolvimento do comportamento transgressor, ao longo de seus primeiros anos de vida, é ainda sim preocupante. Ainda que existam chances representativas de reversão do quadro, com acompanhamento psicológico e psiquiátrico, poucos são os casos em que os fatores são tão marcantes que é impossível revertê-los, porém o diagnóstico da psicopatia em crianças ainda não é aceitável, até os 18 anos de idade, o indivíduo que apresenta alguma característica deste comportamento, enquadra-se no quadro clínico de transtorno de conduta, pois a personalidade da criança e do adolescente está em plena formação, nenhuma situação pode ser considerada definitiva nesta faixa etária. Assim sabemos que o transtorno de comportamento apresentado por indivíduos em seus primeiros anos de vida é mal interpretado e avaliado pela sociedade, que expressa grande dificuldade de compreender o quadro clínico em que essas crianças estão inseridas. É importante ressaltar que, com o acompanhamento adequado, a grande maioria dos menores que apresentam o quadro, conseguem reverter os sintomas e se tornarem membros ativos da sociedade.

Palavras-chave: Psicopatia; Transtorno psíquico; Desvio de conduta.

INTRODUÇÃO

No século XIX a expressão “psicopatia” (do grego: psyché = alma; pathos = paixão, sofrimento) era utilizada em seu sentido amplo na literatura médica para nomear doentes mentais de modo geral, não havendo ainda uma ligação entre psicopatia e personalidade antissocial.

Observa-se ainda, que tal termo sofreu uma grande evolução no que tange ao seu conceito,

sendo ela a personalidade psicopática. Salientam-se as mais famosas e enriquecedoras denominações como a “Loucura sem delírio” ou “Loucura racional” de Pinel e a “loucura moral” de Prichard.

Na história da nossa sociedade, sempre ouvimos falar de homens ferozes, manipuladores, de liderança e com capacidade de infringir regras vigentes com o objetivo apenas de alcançar glória e poder. Estes sujeitos não calculam seus atos e o reflexo de suas ações sobre outros, sendo capazes de maldades absurdas simplesmente com intuito de atingir seus objetivos pessoais.

De acordo com Narloch, são muitos os indivíduos que possuem essas “características”, dentre eles, destacam-se casos verídicos e personagens que compõem o imaginário cultural e histórico da sociedade.

Os psicopatas possuem a capacidade de tentar esconder o seu comportamento antissocial, aparentando serem homens civilizados e charmosos. Dessa forma conseguem manipular, ou seja, fragilizar a defesa de suas vítimas. Indivíduos considerados impulsivos, emocionais superficialmente, apresentando indiferenças a apegos pessoais, com atitudes agressivas e indiferenças quanto ao acato às normas e obrigações.

Apesar de toda a crueldade e frieza destes indivíduos e até mesmo com a destruição causada por eles na sociedade, o principal fator que se nota é a impossibilidade de correção, visto que tais perturbações apesar de imensa periculosidade, não são consideradas doenças ou lesões para tratamento médico. Afirmam-se ainda ser impossível a cura da psicopatia introduzida num indivíduo, dando como alternativa apenas o isolamento do meio social. Por consequência, as chances de reincidência do psicopata chegam a ser três vezes maiores que a do indivíduo comum ou mediano, e por isso são motivos de preocupação no âmbito penal.

A ausência de punições específicas para essa categoria de criminosos e, tendo visto todas as experiências mundiais relacionados com o crime cometidos por psicopatas, às consequências ainda são toleradas pelo Estado. Sabe-se que as dificuldades clínicas, as subdivisões Jurídicas (Penal, Civil e etc.) criam-se barreiras de um desenvolvimento de aprimoramento e readaptação do indivíduo psicopata. É notória a ausência de motivação para mudanças que possam ser compatíveis às necessidades hospitalares e legais relacionadas à conduta desviada. Oliveira (2011) enriquece as colocações acima, relatando que o tratamento adotado pela legislação penal não serve como forma de punição aos psicopatas, uma vez que sem o adequado acompanhamento, haverá cada vez mais “brincadeiras” por parte dos infratores com o sistema carcerário, visto que a todo o momento adotarão uma de suas características mais evidenciada, que é a manipulação da realidade, apresentando bons comportamentos. Tal prática se torna benéfica, visto que se beneficiarão com a progressão de regime, podendo em pouco tempo conviver com a sociedade novamente.

CONCEITO DE PSICOPATIA

A psicopatia é um transtorno de personalidade que se caracteriza pela deficiência de afetividade, estando sempre associado a comportamentos transgressores e a criminalidade, possuindo o maior grau de reincidência criminal. Por ser um transtorno de personalidade, em que não há sofrimento psíquico e nem sintomas como delírios e alucinações, não está incluído no quadro das doenças mentais mais comuns como a esquizofrenia, o pânico, a depressão, entre outras.

Essas pessoas jamais procuram ajuda psicoterapêutica, geralmente são encaminhadas pela justiça para serem feitas avaliações psicológicas por apresentarem comportamentos antissociais e atos criminais com vestígio de crueldade. Além disso, possuem ausência de empatia o que os impedem de manter relações interpessoais satisfatórias, pois o modo de se comportar diante do mundo está sempre relacionado ao seu próprio benefício.

Como o diagnóstico de psicopatia é um tanto complexo, aqueles que convivem com uma criança que apresentam certas características devem procurar um auxílio psicológico para trabalhar com o transtorno. Algumas destas características são: mentiras frequentes, crueldade com colegas e irmãos, baixíssima tolerância à frustração, ausência de culpa ou remorso e falta de constrangimento quando pegos mentindo ou em flagrante. Os pais devem ficar em alerta caso essas características comportamentais ocorram de maneira repetitiva e persistente em crianças e adolescentes. É possível que os filhos apresentem transtorno de conduta e sejam candidatos à psicopatia quando se tornarem adultos.

Segundo Hare (1998 apud DOLAN, 2004), a psicopatia é um transtorno de personalidade caracterizado por uma série de características afetivas, comportamentais e interpessoais. As primeiras conceituações dessa patologia sugeriam se tratar de um fenômeno unidimensional, mas estudos posteriores revelaram que as medidas de psicopatia envolvem múltiplos fatores. Mais recentemente, foi proposta uma estrutura de três fatores (COOKE & MICHIE, 2001 apud DOLAN, 2004), a saber:

Um estilo interpessoal enganador e arrogante, incluindo desinibição ou charme superficial, egocentrismo ou um senso grandioso de autoestima; mentira, trapaça, manipulação e enganação.

Experiência afetiva deficiente, com pouca capacidade de sentir remorso, culpa e empatia; uma consciência fraca, insensibilidade, afeto superficial e falha em aceitar responsabilidade pelas ações (utilizando-se de negação, desculpas etc.).

Comportamento impulsivo ou irresponsável, incluindo tédio, busca contínua por emoção, falta de metas em longo prazo, impulsividade, falha em pensar antes de agir e um estilo de vida parasita (tais como, dívidas, hábitos de trabalho insatisfatórios).

É importante frisar que muitos destes comportamentos são encontrados em crianças com essa anomalia psíquica, e quando mais cedo forem notadas, as possibilidades de não desenvolvimento serão maiores. Porém algumas vezes isso se torna irreversível. Algumas crianças que apresentam esse quadro têm grandes influências, tanto orgânicas quanto sociais que acabam desenvolvendo comportamento psicopata, e com o passar do tempo seus sintomas apenas aumentam.

Esse retardo do desenvolvimento de um possível psicopata varia de caso para caso, por isso é importante o conhecer e tentar impedir o desenvolvimento dessas características.

FATORES CONSIDERADOS SIGNIFICATIVOS E CAUSADORES DA PSICOPATIA

O transtorno de personalidade dissocial tende a estar associado a três principais fatores: disfunções cerebrais ou traumas neurológicos, predisposição genética ou traumas sociopsicológicos na infância. Os traumas na infância podem variar de abuso sexual, violência e até separação dos pais.

Portanto, diz-se que a herança genética e os fatores externos são determinantes na vida do indivíduo que possui o transtorno. Segundo o psiquiatra forense Eduardo Teixeira, pesquisador da Unicamp, se o indivíduo carrega em seus genes herdados aspectos relacionados à maior propensão de ser violento, terá maior chance de expressar esse comportamento caso esteja em um ambiente social desfavorável. Ou seja, se a criança tem uma predisposição genética, já passa por problemas e não é tratada da forma adequada, tem grandes chances de tornar-se um adulto problemático.

Indícios de psicopatia podem ser observados em crianças. Entretanto, não é possível afirmar que uma criança é psicopata, pois nesse período de infância a personalidade do indivíduo está em formação. A falta de maturidade, característica da infância, impede que uma criança tenha o discernimento de observar e identificar o que é certo e o que é errado. Além da falta de maturidade, há o fator emocional que está ligado ao impulso, pois um adulto, mesmo que esteja com raiva, não

vai matar um indivíduo por estar decepcionado ou chateado com o mesmo.

O ser humano na fase adulta já sabe discernir e manter um autocontrole em relação à situação, a criança não tem tal capacidade. Mesmo sabendo que é errada, por sua mentalidade infantil, a criança não mede as possíveis consequências que tais atitudes podem trazer, e deixa-se levar pela emoção que envolve o momento. Tais fatores impedem que uma criança seja diagnosticada como psicopata, pois com o amadurecimento e formação de seu caráter, o indivíduo começa a ter noções sobre o que é aceitável perante a sociedade, ou seja, somente na fase adulta o indivíduo já está socializado.

Mas não se nega o fato de que há crianças com uma pré-disposição para cometer crimes cruéis, já que não se chamam “crianças psicopatas”, são caracterizadas como vítimas de um transtorno social. Há crianças que cometem crimes inimagináveis, e agem com tamanha crueldade que acabam por assustar a sociedade. Porém, como não podem ser diagnosticadas como psicopatas, também não podem ser tratadas como um, sendo assim não recebem punições.

Crianças nunca recebem punições, pois como foi visto, não possuem maturidade e capacidade suficiente para discernir entre o certo e o errado. Por serem crianças, há uma grande probabilidade de conseguir reverter o quadro psíquico, por isso quando uma criança apresenta sintomas relacionados à psicopatia, recebe uma atenção especial. São usadas medidas socioeducativas para tentar fazer que a criança não entre na fase adulta diagnosticada como um sociopata.

No Brasil há a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), que visa, por meio de ferramentas educacionais, psicológicas e pedagógicas, fazer que a criança, vítima de um transtorno social, consiga viver em sociedade. Essa questão relativa à punição gera grande polêmica, pois mesmo o assassino sendo uma criança, não deixou de matar, e as pessoas que são vítimas exigem justiça.

CASOS CONHECIDOS DE INDÍCIOS DE PSICOPATIA

A cabeça da criança é diferente da de um adulto - e precisa ser tratada como tal. Antes dos sete anos elas ainda não têm a capacidade de julgamento totalmente formada, ou seja, a consciência do que pode ou não pode fazer. Pais, familiares e educadores vão dando os limites e assim ela os aprende - ou não. “Quando um garoto de 6 anos coloca o gato no micro-ondas, ele não sabe o que faz. Já, se isso acontecer com um garoto de 8 anos, será mais preocupante”, diz Francisco Assumpção Júnior, psiquiatra infantil, professor da Faculdade de Medicina e do Instituto de Psicologia da USP.

Se, por um lado, não é possível confirmar um transtorno de conduta em crianças, por outro já é possível observar determinadas reações. A inglesa Mary Bell, por exemplo, aos dois anos de idade era uma menina diferente das outras. Nunca chorava quando se machucava, e adorava surrar seus brinquedos. Aos quatro anos precisou ser contida ao tentar enforcar uma coleguinha, dizendo às professoras que sabia que a atitude poderia matá-la. Aos cinco, presenciou a morte por atropelamento de um amigo sem esboçar nenhum espanto. Depois de alfabetizada, passou a ficar incontrolável. Pichava paredes da escola, incendiou a casa onde morava, maltratava animais.

Aos 11 anos, Mary matou por estrangulamento dois meninos entre três e quatro anos, demonstrando a mesma empatia de sempre. O caso aconteceu em 1968. Antes de ir a julgamento, a menina foi avaliada por psiquiatras, que concluíram um gravíssimo transtorno de conduta. “Ela não demonstrou remorso, ansiedade nem lágrimas ao saber que seria detida. Nem ao menos deu um motivo para ter matado. É um caso clássico de sociopatia”, dizia seu laudo psiquiátrico.

Para especialistas, existem três fatores de risco para a psicopatia, em que Mary Bell pode ser inserida: a predisposição genética, um ambiente hostil e possíveis lesões cerebrais no decorrer

do desenvolvimento.

Sabe-se ainda que a maioria dos psicopatas sofresse algum tipo de abuso na infância, seja físico, seja sexual, seja psicológico. O caso de Mary Bell reuniu o conjunto completo.

Filha de uma prostituta viciada em drogas e com distúrbios psiquiátricos, Mary foi abandonada e entregue para adoção diversas vezes, sem sucesso. A mãe frequentemente dava drogas a Mary, que ainda pequena chegou a ser levada ao hospital com overdoses terríveis. Mas a pior parte eram os abusos praticados pela própria mãe, que obrigava a menina a se prostituir junto a ela desde os quatro anos de idade. Num ambiente assim, o desenvolvimento da personalidade é bem complicado.

Mary Bell foi presa e tratada por 12 anos. Em 1980 foi solta e continuou a ser monitorada. Casou-se, teve uma filha, e hoje parece levar uma vida normal, uma vez que nunca saiu de vigilância. “Se havia algo de errado comigo quando eu era criança, hoje não há mais. Passaram um raio-X dentro da minha cabeça e puderam ver que, se existia alguma coisa quebrada, ela agora se arrumou”, diz Mary.

Mas ainda existem casos curiosos que intrigam a comunidade científica. Em 1993, os meninos ingleses Jon Venables e Robert Thompson, de 10 anos, sequestraram e mataram com pancadas o pequeno James Bulger, de apenas dois anos. Foram presos e julgados como adultos. Após oito anos na cadeia, receberam o laudo psiquiátrico de que não ofereciam mais perigo à sociedade. Estão soltos, com novas identidades. Nunca mais houve nenhum registro de reincidência desse comportamento.

Outra história chocante é a de Beth Thomas, que deu origem ao documentário *Child of Rage* (A Ira de um Anjo), no qual, nas sessões com a menina de apenas seis anos, é visível sua completa falta de emoção e de empatia.

Porém, a história de Beth Thomas possui ao menos uma explicação. Ela e seu irmão perderam a mãe ainda bebês e, desde então, Beth sofria de graves abusos sexuais de seu pai, gerando o Transtorno de Apego Reativo, que se deve por um desenvolvimento de formas perturbadas e inadequadas em estabelecer relacionamentos.

Os irmãos foram levados para um lar adotivo, no qual seus novos pais fizeram de tudo para dar amor a essas crianças – o problema é que os pais adotivos não tinham noção do passado de Beth, então a princípio era difícil acreditar que aquela menina de olhos azuis poderia estar por trás de acontecimentos estranhos pela casa. Quando começaram a perceber que o ninho de passarinhos estava com filhotes mortos, que facas estavam sumindo, e que o irmão de Beth surgia sempre com machucados estranhos pelo corpo, eles passaram a prestar mais atenção no comportamento da menina; então conseguiram enxergar que, de fato, Beth era um risco para todos, e decidiram que a melhor solução (além do tratamento do distúrbio) era trancar o quarto dela à noite.

Beth Thomas é um caso de psicopatia infantil à parte, pois de acordo com o documentário (bemol fashioned) ela está curada e hoje em dia trabalha como enfermeira. Dizem que Beth leva uma vida normal, mas isso não acontece sempre, como podemos ver no caso de James Bulger.

No dia 12 de fevereiro de 1993, Denise Bulger entrou com seu filho, James, de três anos, em um açougue dentro de um shopping na Inglaterra. Após alguns momentos a mãe deu-se conta de que seu filho James havia simplesmente desaparecido. Com o desespero da mãe, logo os guardas do Shopping estavam à procura do menino.

Enquanto Denise estava no açougue, James foi atraído por outras crianças, Jon Venables e Robert Thompson (ambos de 10 anos) e, de acordo com as câmeras de segurança, pareciam mesmo estar à espreita. James saiu com os meninos, e assim foi morto de forma brutal.

Jon e Robert não só abusaram sexualmente de James, como tacaram tinta em seu olho (como método de tortura), e o espancaram mais de 40 vezes com uma barra de ferro, mostrando que o que

aconteceu ali foi um ato suprasumo do hediondo. Só que não para por aí: Após matarem James, os garotos decidiram jogar seu corpo nos trilhos de um trem.

O cadáver de James Bulger foi encontrado dois dias depois do desaparecimento, partido ao meio no trilho. O que chocou os médicos e a polícia local foi o abuso, tortura e a forma overkill de matar, por isso demoraram tanto a concluir que os assassinos eram crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas bibliográficas, concluímos que a psicopatia não pode ser diagnosticada em crianças e adolescentes até os 18 anos, porque, teoricamente, estes ainda não possuem a plena capacidade de discernimento entre o certo e o errado. Essas crianças que praticam o mal e cometem crimes são classificadas como portadoras de um transtorno comportamental, que pode ser revertido com a ajuda de um profissional especializado e educação adequada da família. Assim, o indivíduo poderá entrar na fase adulta sem quaisquer problemas.

Porém, existem casos em que a criança, mesmo com toda ajuda social possível, ainda ingressa na fase adulta com um comportamento dissimulado e transgressor, caracterizando-se assim como um portador do transtorno de personalidade antissocial. Deste modo, entra em questão a herança genética como tendência à psicopatia, o que não pode ser revertido por nenhum método científico até o presente.

É indispensável ressaltar que nem sempre há uma unanimidade em relação aos fatores precursores de um quadro psíquico perturbado, sejam eles, genéticos ou ambientais, pois muitas pessoas oriundas de um meio social desestruturado e violento, não desenvolvem nenhum tipo de comportamento transgressor, ao contrário, tem indivíduos com estrutura familiar adequada e com ausência de traumas que vem a apresentar o distúrbio de comportamento.

Na eventualidade de uma ação violenta, que seja considerada crime pelas leis jurídicas do país, a ação punitiva permitida vem a ser a reclusão em instituição governamental de reinserção na sociedade por um tempo determinado pela justiça, não há a possibilidade de atitudes mais severas ou restritivas, pois nesta faixa etária o ser humano encontra-se em plena formação de sua personalidade e capacidades cognitivas de distinção das regras sociais.

Sendo assim, crianças e adolescentes que evidenciam atitudes de violência, dissimulação e despreocupação com os sentimentos do outro, devem ser observadas com maior atenção, sempre no intuito de prevenir situações extremas de maldade. A família deve buscar ajuda, pois mesmo sem um diagnóstico definitivo de transtorno psíquico, é possível com a orientação necessária evitar futuramente um agravamento na conduta social do indivíduo.

REFERÊNCIAS

MORANA, Hilda et al. **Transtornos de personalidade, psicopatia e serial killers**. São Paulo: Revista Brasileira de Psiquiatria v.08 Supl. 02, 2006.

Revista Super Interessante. **Psicopatias**. Edição: abril de 2013. Acesso em 20 de abril de 2021

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Perigosas: o psicopata mora ao lado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

_____. **Mentes inquietas: TDAH: impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SHINE, Sidney K. **Psicopatia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

<http://comportamentocriminoso.blogspot.com.br/>. Acesso em 20 de abril de 2021

www.oaprendizverde.com.br. Acesso em 20 de abril de 2021

www.id.discoverybrasil.uol.com.br. Acesso em 20 de abril de 2021

REFLEXÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO

SCHEILE ANE ARAÚJO DE ANDRADE DA PAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2011); Segunda Graduação em História pelo Centro Universitário de Jales (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasil (2018); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Eduardo Kneese.



RESUMO

Ao longo dos anos, por toda a história da humanidade, houve conflitos entre grupos étnico-sociais diferentes. Os países existentes hoje, passaram por uma formação com miscigenação, assim como aconteceu no Brasil. Este artigo abordará sobre a cultura e história indígena deste país, e a obrigatoriedade do estudo desta etnia, formadora do povo brasileiro, nas escolas, para que a história de um povo não desapareça ao longo dos anos. Também, por meio de estudo bibliográfico, se abordará sobre a escravidão dos indígenas e como isto deixou marcas como o racismo e a intolerância frente a cultura deles. Com leis que garantem a disseminação cultural dos povos fundadores do país, percebe-se que ainda falta muito para que os alunos entendam a importância deste grupo, a sonegação dos direitos básicos e a desinformação marcam o que se sabe sobre os indígenas.

Palavras-chave: História; Indígena; Preconceito.

INTRODUÇÃO

Os indígenas vinham de vários grupos étnicos, estima-se que na época do “descobrimento do Brasil” vivem aqui cerca de cinco milhões de índios. Ao longo dos anos, alguns desses grupos étnicos foram dizimados e a cultura massacrada pelos hábitos dos portugueses que aqui chegaram. Ou seja, a cultura europeia prevaleceu, tentando a todo custo criminalizar e marginalizar a cultura do “índio”. Essa prevalência de uma cultura sobre a outra é um processo e recebe o nome de aculturação.

Depois de aproximadamente 500 anos de aculturação não resta muito dos povos fundadores do Brasil, os que ainda resistem vivem em um isolamento social imposto pela sociedade que não sabe nada deles e pior os marginaliza. Com o desaparecimento desses povos há uma mutilação total da cultura, a filosofia, a arte, a língua, a culinária e etc. Estes povos não usavam a escrita como registro e ao longo da história percebeu-se a importância do resgate e estudo da história deste povo.

Assim fez-se necessário um conjunto de leis que assegure e orientassem as relações com os povos indígenas.

Por causa de várias situações de diferenciação racial, econômica, de poder e acesso à educação de qualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB - Lei 9394/96) dá especial atenção aos conteúdos ensinados sobre os povos indígenas nacionais. Esta lei aborda assuntos tais como história e literatura brasileira dentro da ação pedagógica:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam

a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008), (BRASIL, 1996).

Assim, professores e demais pessoas envolvidas no âmbito escolar contam com orientação para discutir e desenvolver os temas como cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, para que haja uma desconstrução de velhos estereótipos tais como “índio é preguiçoso porque não trabalha” e “negros não são pessoas”. Todos estes dogmas estão arraigados na mente coletiva do povo brasileiro que não se livra do preconceito, pois não se identifica como povo miscigenado. O Brasil é um dos países que mais tem miscigenação, não há “raça pura” entre os brasileiros, enquanto não se admitir isso, o preconceito ainda tomará conta da vida das pessoas.

ESCRAVIDÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Na época da colonização, os portugueses necessitavam de mão de obra para empreender a exploração econômica do Brasil, gerando grandes lucros e em pouco tempo. Os grandes lucros teriam que ir para a coroa portuguesa, mas essa exploração demandava força bruta. Assim, o início da exploração do pau-brasil se deu pelos indígenas que trocavam essa madeira por produtos trazidos de Portugal, tais como facões e espelhos ou até aguardente: “A conquista causou choques físicos e culturais a essas populações que rapidamente alteraram a sua realidade. As doenças, as guerras, a escravização e os deslocamentos dos grupos em decorrência do contato com missionários e colonos levaram a milhares de mortes nesse período inicial” (MACHADO, 2013, p.89).

Esta exploração era esporádica e eles não produziam muito. Já nas grandes propriedades o trabalho era cansativo e disciplinado o que ia contra os hábitos dos indígenas. Posteriormente, os índios passaram a ser capturados e empregados em pequenas lavouras ou na coleta de “drogas do sertão”. Os senhores de engenho passaram a recorrer à escravização de índios por meio de expedições conhecidas como “bandeiras de apresamento”. Eles organizavam expedições que invadiam as tribos de forma violenta, inclusive com armas de fogo, para sequestrar os indígenas jovens e fortes para levar-nos até o engenho. Muitos estupros de índias ocorreram também.

Além disso, outra forma de obter escravos indígenas era comprando os prisioneiros de conflitos entre as tribos nas guerras intertribais, na chamada “compra à corda”. A mão de obra indígena era muito valorizada na povoação do território ou para ocupar fronteiras. Era utilizada em larga escala em combates, para conter escravos africanos ou para auxiliar os capitães do mato na captura de escravos fugidos. A falta e o alto custo dos escravos africanos fizeram com que os colonos optarem pelos índios primeiro. O uso dos nativos como escravos teve forte oposição dos jesuítas, que entraram em conflito com os colonos da região.

Foi somente em 1682, com a criação da Companhia Geral de Comércio do Estado do Maranhão, que a mão de obra indígena começou a deixar de ser usada, sendo substituída pelos escravos africanos. A escravidão indígena foi suplantada pela africana, pois se acreditava que os índios não suportavam o trabalho forçado e acabavam morrendo, isto acontecia em decorrência do trabalho pesado ou vítimas de epidemias contraídas do contato com o homem branco, gripe, sarampo e varíola.

Atualmente, sabe-se que os indígenas eram muito rebeldes, mesmo quando eram punidos, além da possibilidade de fugirem para a mata, onde conheciam o território melhor que o colonizador.

O auge da escravidão indígena no Brasil foi no período inicial da colonização, entre os anos de 1540 e 1580.

A escravidão indígena só foi proibida no Brasil em 1757, em um decreto do Marquês de Pombal. Jesuítas também fizeram uma forte campanha na época contra a escravidão indígena. Mas o lucro com o tráfico de escravos africanos foi o grande motivo da diminuição da escravidão indígena.

No entanto, a escravidão indígena continua no Brasil. Um exemplo disso é que em 2012 uma força-tarefa do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do Ministério Público do Trabalho (MPT) e da Funai resgatou 41 indígenas kaingang em condições análogas à de escravo, em Bom Jesus (RS).

Eles eram submetidos a condições degradantes no cultivo de maçãs. Entre eles estavam 11 adolescentes de 14 a 16 anos. Os alojamentos estavam em péssimas condições; havia apenas dois banheiros para os 41 trabalhadores; e as famílias, inclusive crianças, se apertavam em um espaço mínimo. Além disso, a fiação elétrica estava solta, o frio entrava pelas frestas, a água era armazenada em garrafas pet e havia comida estragada por todo o lugar.

Com este resumo sobre a escravidão indígena no Brasil, percebe-se que até os dias atuais, a ambiguidade das leis, deixavam e ainda deixam os cidadãos desamparados, isto transforma-se em racismo que reflete na desinformação, silenciamento e intolerância para uma das culturas mais ricas. O mito de democracia racial se reflete na não discussão e implementação das leis sobre o estudo das culturas indígenas nas escolas. Ou quando ela se cumpre, é apenas no papel de datas comemorativas:

[...] Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferente? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos somos diferentes de fato, mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito a ser, sendo diferente (PIERUCCI, 1999, p.7)

LEIS SOBRE A CULTURA INDÍGENA

A Constituição de 1988 pode ser considerada um marco na conquista e garantia de direitos pelos indígenas no Brasil. Este documento modificou um paradigma e estabeleceu novos parâmetros para as relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas.

Enquanto o Estatuto do Índio (Lei 6.001), promulgado em 1973, previa prioritariamente que as populações deveriam ser “integradas” ao restante da sociedade, a Constituição passou a garantir o respeito e a proteção à cultura das populações originárias. Na Constituição de 1988, os direitos dos índios estão expressos em capítulo específico (Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios) com preceitos que asseguram o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições.

Ainda no texto constitucional, os direitos dos índios sobre suas terras são definidos como “direitos originários”, isto é, anteriores à criação do próprio Estado e que levam em conta o histórico de dominação da época da colonização. De acordo com o texto constitucional, a obrigação de proteger as terras indígenas cabe à União. Nas Disposições Constitucionais Transitórias, fixou-se em cinco anos o prazo para que todas as terras indígenas no Brasil fossem demarcadas. Porém, o prazo não se cumpriu.

Também há garantias aos povos indígenas em outros dispositivos ao longo da Constituição. No Artigo 232, é garantida aos povos indígenas a capacidade processual, ao trazer expresso que

“os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa dos seus direitos e interesses”.

Apesar de o texto magno ter estabelecido um novo panorama sobre os direitos dos povos originários do Brasil, a concretização dessa ruptura ainda está em curso.

A Constituição prevê que a responsabilidade de defender judicialmente os direitos indígenas é atribuição do Ministério Público Federal (Art. 129, V). Já a competência de legislar sobre populações indígenas é exclusiva da União (Art. 22, XIV). Processar e julgar a disputa sobre direitos indígenas, por sua vez, é competência dos juízes federais (Art. 109, XI).

O texto constitucional também diz que o Estado deve “proteger as manifestações das culturas populares, inclusive indígenas” (Art. 215) e garantir “o respeito a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art. 210).

Os povos indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada e intercultural (Decreto 6.861), bem como multilíngue e comunitária. Seguindo o que diz a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (Decreto nº26, de 1991), cabendo aos estados e municípios a execução para a garantia desse direito dos povos indígenas.

A Constituição de 1988 estabeleceu que os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam são de natureza originária. Os índios têm a posse das terras, que são bens da União.

Os indígenas são cidadãos plenos e têm direito aos benefícios sociais e previdenciários do Estado brasileiro. Como resultado da Constituição de 1988, e o reconhecimento dos novos direitos indígenas, houve um avanço no reconhecimento dos direitos previdenciários.

O Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, criado em 1999 (Lei nº 9.836/99, conhecida como Lei Arouca), é formado pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Dseis) que se configuram em uma rede de serviços implantada nas terras indígenas para atender essa população, a partir de critérios geográficos, demográficos e culturais.

Seguindo os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), esse subsistema considerou a participação indígena como uma premissa para aumentar o controle e o planejamento dos serviços, bem como uma forma de reforçar a autodeterminação desses povos: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Art. 26, § 4º - Seção I – Cap II – LDB – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1988).

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de

cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

Com esta explanação sobre as principais leis que defendem a cultura indígena, constatou-se que os “direitos” estão assegurados por elas, mas percebeu-se também que mesmo em pleno século XXI, só a legitimação das normas não é suficiente, ainda há muito preconceito, discriminação e desrespeito com estes povos. Para que estas leis passem a funcionar deve-se enxergar e aceitar o “outro” assim bem como a cultura produzida por ele.

A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA MUDANDO PARADIGMAS

Para que haja diálogos interculturais a pedagogia deve priorizar a inter-relação entre as diferentes culturas e não a imposição de uma sobre a outra:

condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista. É fundamental a percepção tanto de professores como dos alunos da importância do conhecimento da própria formação histórica e política, em que normalmente permanecem vários aspectos de grande resistência às mudanças, desvalorização da memória, manutenção de preconceitos raciais, entre outros (BRODBECK, 2009, p. 10).

Dessa forma os grupos discriminados encontram jeitos de resistir. Mas para que existam estes diálogos, os professores e toda comunidade escolar deve conhecer e debater sobre as diferenças entre as culturas estudadas. Nenhuma cultura deve ser menosprezada. As escolas e universidades devem ser espaço de produção de conhecimento da sociedade e o índio faz parte dela:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços se desmistificando, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer”...Não creio na amorosidade entre os homens e as mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador...Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda...Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (FREIRE, 2000, p. 65- 67)

Nestes diálogos educativos, favorecendo, assim, o acontecimento de aprendizagens que valorizam as relações de interculturalidade e de desconstrução das relações de dominação e de imposição de subalternidades a conversa ocorre em um entrelaçamento racional e emocional, na aceitação do outro e do seu jeito de ser:

os índios podem ser enxergados para além da chegada dos portugueses, não simplesmente como vítimas dos colonizadores, mas como agentes históricos que criativamente encontraram soluções de sobrevivência às tentativas de extermínio, ora fugindo, ora se rebelando, lutando ou negociando suas próprias existências e a continuidade dos grupos (SILVA, 2010, p. 78-79).

Na aprendizagem humana este processo de escuta caminha com a construção do conhecimento:

Uma impossibilidade lógica, biológica e histórica. Afirmar que o conhecimento tem um papel mais importante nos dias que correm do que em outro período qualquer, é (1) ignorar que o conhecimento está inscrito na vida, e (2) é levar longe demais a distinção trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que o que observamos hoje é que um modo de produção de conhecimento que está se impondo a todos sob

controle de alguns... todavia a diversidade de culturas da humanidade é a melhor expressão da diversidade de conhecimento (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 117).

Nesse diálogo, nenhuma cultura se sobrepõe a outra:

Valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu outro (culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer. A historiografia oficial não é capaz de perceber a contribuição cultural das raças indígenas no diálogo com a Modernidade ocidental (SANTIAGO, 2000, p. 138).

Então o educar se daria pela transformação na convivência com o outro. Esta convivência não se pauta por demandar em se um está certo ou errado, nem em transmitir conhecimentos ou conteúdos. Aqui o educar propõe relações pessoais cooperativas que levem à aceitação mútua:

o currículo não deve ser uma reprodução cultural passiva, mas um campo que possibilite reflexões e contestações sobre os modelos de sociedades existentes... Essa nova perspectiva de inclusão dos valores socioculturais e históricos indígenas no cotidiano escolar abre espaço para discutirmos as reais condições das relações e redes sociais que os povos indígenas estão inseridos (SILVA, 2010, p. 41).

Sem dúvida que pensar uma escola que possa acolher os saberes e aos fazeres dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, consiga contemplar aquilo que um currículo e uma organização escolar tradicional, do mundo ocidental, determinam como mínimo a ser considerado para os diferentes níveis de escolarização, é um grande desafio pedagógico e epistemológico: “Se partirmos da ideia de que a escola é, concretamente um espaço constituidor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, segundo a raça-cor do alunado, refletindo sobre sua vida social e subjetiva, ela pode ser um desencadeador ou um entrave para o pleno desenvolvimento desses sujeitos” (CUNHA; GRISA, 2013, p.111).

Com isto, sugere-se uma escola que venha ao encontro do sentido que educandos possam atribuir a ela: “A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitem a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem” (MATURANA, 2002, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo esclarece que as leis existentes que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas são bem limitadas, por causa da falta de discussões dessas temáticas: Em geral, quando os indígenas constam nos “livros didáticos, os verbos que se referem a eles invariavelmente se encontram no pretérito... e normalmente lhes é reservado um espaço no ‘cenário do Descobrimento’ para depois desaparecerem e não retornarem mais à História. Outro equívoco é pensar que não existem ‘índios puros’ – como se aqueles dos tempos de Cabral fossem mais ‘legítimos’ do que os nossos contemporâneos.

Ao analisar a realidade das escolas é possível que se encontre a discussão da história e cultura indígena sendo promovida associada ao “Dia do Índio” e a africana e/ou afro-brasileira relacionada ao “Dia da Consciência Negra”. E ao serem abordadas apenas em situações pontuais, não se oportuniza reflexões mais profundas a respeito das contribuições desses povos: A necessidade de busca de conhecimento da história da cultura corporal de diferentes povos que habitam o Brasil, tais como africanos e seus descendentes e indígenas de diferentes etnias, com sensibilidade para suas lutas, dentre elas: por liberdade; pela defesa de direitos; pela resistência a folclorização e/ou branqueamento de sua cultura; pela recomposição de sua humanidade, corporeidade e identidade diante das discriminações e preconceitos que visam levá-los, bem como nos levar, ao esquecimento

de nossas raízes multiculturais.

A educação é uma ferramenta para a formação dos indivíduos, pois o conhecimento leva ao entendimento, ao respeito e aceitação não apenas das diferenças, mas das contribuições das diversas culturas oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira: A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatinamente, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de condutas que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade.

Mas isso só será realidade quando houver diálogo entre as várias etnias que fazem parte do Brasil, nunca priorizando uma cultura sobre a outra. A escola deve ser espaço de formação de pensamento crítico, assim é necessário que a educação promova reflexão sobre a discriminação dos povos indígenas, mesmo atualmente, mesmo que não se tenha alunos dessa etnia, se faz necessário que o povo brasileiro participe do debate sobre a igualdade de direitos: o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, abertura de espírito, comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e de justiça. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de Mestre** – Imagens e autoimagens. Petrópolis: VOZES, 2004. BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB. Lei nº 9394/1996.

_____. **Constituição da República do Brasil**. Art. 26, § 4º-Seção I. Cap II. 1988. BERGAMASCHI, M. A. Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. M. A. **Educação Indígena em Diálogo na UFRGS**: um sonho possível. In: Educação Indígena em Diálogo. JUÇARA, B.; VALDETE DOS SANTOS, S.; MARQUES, T, B, I. (Orgs.) Pelotas. EDUFPEL, 2011.

_____. M. A. **Educação ameríndia**. – a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2003. BRODBECK, M. de S. L. **O ensino de história**: um processo de construção permanente. Curitiba: Módulo, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CLAUDINO, K. Z. **Educação Escolar Indígena**: um sonho possível. In: Educação Indígena em Diálogo. JUÇARA, B.; VALDETE DOS SANTOS, S.; MARQUES, T, B, I. (Orgs.) Pelotas: EDUFPEL, 2011.

CUNHA, A. L. da.; GRISA, G. D. **Alteridade, racismo e direitos humanos**: entrelaçamentos e indagações. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luis Carlos (org.). Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim: Ideal, 2013.

FIGUEIREDO, J. B. **Educação e Afetividade na relação com o outro. Contribuições da Perspectiva Eco-relacional**. In: Educação Humanizadora e os desafios da diversidade. BARCELOS, V.; ROSSATO, R.; HENZ, C. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: NUP-UFSC, 1998.

_____. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação-ANP. Campinas: Associados,

n.23, 2003.

_____. **Rebeldia e Democracia na Escola**. Revista Brasileira de Educação-ANPEd. Campinas: Associados, v. 3, n.23, 2004.

_____. **Educação Intercultural**: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais. Florianópolis: UFSC/CNPq, 2007. (Projeto Integrado de Pesquisa, processo CNPq 301810/2006-0, vigência 2007-2010).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: PAZ e TERRA, 2002.

_____. **Pedagogia da Indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRUPIONI, L. D., VIDAL, L. & FISCHMANN, R. (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

GONÇALVES, C.W.P. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Etnomotricidade**: multiculturalismo e Educação Física Escolar. In: CORREIA, W. R.; CARREIRA FILHO, D. (Org.). Educação Física Escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010.

MACHADO JÚNIOR, C. de Sá; MEDEIROS, J. S. **Povos Indígenas, diversidade e educação**. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luis Carlos (Org.). Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim: Ideal, 2013.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte. UFMG, 1997. Da biologia à psicologia. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1998.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999. RIBEIRO, D. Utopia Brasil. São Paulo: HEDRA LTDA, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In.: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

SANTIAGO, S. **Ora (direis) puxar conversa** – ensaios literários. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **Uma Literatura nos Trópicos**. Rio de Janeiro. ROCCO, 2000. SILVA, G. J. Todo dia é dia de índio. In Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Ano 7, nº 82, julho de 2012.

SILVA, M. da P. da. **A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008**. In. Cad. Pesq., São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

_____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da**

Unesco em sua 28ª Reunião. Paris, no dia 16 de novembro de 1995.

THOMPSON, W. I. **GAIA** – Uma teoria do conhecimento. São Paulo. GAIA, 1990.

TORO, R. A. **Biodança**. São Paulo: Editora Olavobrás, 2008.

WEBER. C. **Educação Escolar e os povos indígenas**. Cadernos Didáticos, n. 3 -Educação Para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: NUP-UFSC, 2009.

COMO SUPERAR OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS NO BRASIL

SILMARA DE PAULA HONORIO XAVIER

Graduada em Matemática pela Universidade Camilo Castelo Branco em Dezembro de 2005;
Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Octavio Mangabeira.



RESUMO

Este trabalho abordou a temática da Educação de Jovens e adultos e os desafios pelos quais essa modalidade de ensino teve que superar no processo histórico e na construção da educação do País. Procurou relatar a trajetória da Educação de Jovens e adultos no Brasil desde sua informalidade até se tornar uma educação formal, citando as leis que colocaram essa modalidade de ensino como um direito constitucional da escolarização formal. Relata as dificuldades enfrentadas ante as diversas mudanças na estrutura Política e social do País e como essas mudanças, afetaram e orientaram as políticas públicas e os objetivos da mesma. Mostra a importância do Educador Paulo Freire, bem como sua contribuição para a educação de jovens e adultos no Brasil que, além de atender a legislação deve também atender ao direito social histórico e cultural do indivíduo que a procura, tanto para sua alfabetização como para conclusão dos seus estudos. Para tal finalidade o presente artigo utilizou a pesquisa das Leis de Diretrizes e Base da Educação da Educação Nacional, procurou expor as dificuldades e desafios que jovens e adultos enfrentam na atualidade para dar continuidade aos estudos até sua conclusão.

Palavras-chave: Educação; Leis; Modalidade; Ensino.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos foi pensada como uma modalidade de ensino para proporcionar à aprendizagem as pessoas que não tiveram escolaridade na idade apropriada e regular, pensando nesse público foi criada a lei número 9394/96 pela República Federativa do Brasil dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade de garantir a toda população o acesso gratuito a uma educação de qualidade a qual estabelece o atendimento a EJA dando autonomia e garantias aos estados e municípios no cumprimento às cláusulas ali propostas. A Educação de Jovens Adultos (EJA) é um curso ofertado para pessoas com idade mínima de 15 anos de idade que por algum motivo não conseguiram terminar seus estudos da maneira regular. Oferecendo assim uma nova chance para aqueles que querem concluir seus estudos, possibilitando a oportunidade para muitas pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento em idade própria, dando oportunidade para jovens e adultos iniciar ou dar continuidade aos seus estudos.

É, portanto uma modalidade de ensino que tem como objetivo garantir o direito aqueles que se sentiram excluídos dos bancos escolares ou não tiveram oportunidade de ter acesso a escola. Existem diversos fatores que podem impossibilitar a alfabetização na fase que preconiza a legislação, e com passar dos anos, a pessoa sente a necessidade de ter acesso ao conhecimento acadêmico, seja para sua realização pessoal ou mesmo como na maioria das vezes, em busca de uma melhor qualificação profissional. Para que essa necessidade venha ser atendida, a EJA (Educação de Jovens

e Adultos) é o caminho oferecido por escolas públicas que é o local procurado por esse indivíduo para que venha ter acesso gratuito para a sua formação. Conforme a constituição federal de 1988, no seu artigo 208 “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria.”

O desejo de aprender é uma constante no homem como ser social, todo indivíduo é apto a aprender, e é através da educação que ele forma sua identidade, sua ideologia e seu modo de vida. Nessa perspectiva, aprender é uma ação contínua, não pode perder-se com tempo ou pela ideia da idade apropriada para tal ação.

O objetivo desse trabalho se fundamenta em discutir os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil fazendo um breve relato da História da EJA no País reconhecendo a importância do Educador Paulo Freire e sua contribuição a essa modalidade de ensino no Brasil e também salientar o perfil do estudante que busca essa modalidade de ensino para sua alfabetização ou para concluir seus estudos.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação é essencial ao ser humano, principalmente nos dias atuais, onde o ambiente é de alta competitividade e uso de Tecnologias avançadas faz com que aqueles que procuram por uma oportunidade de melhoria na sua qualidade de vida se depare com inúmeros desafios. No mundo moderno vários fatores sejam positivos ou negativos tem impacto imediato na sociedade e muitas vezes aprofundam desigualdades sociais. Por esse motivo documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orientando as políticas Públicas e direcionando as tomadas de atitudes nesse segmento social, confirma tal afirmação. Temos presenciado principalmente no último século inúmeras inovações tecnológicas, e devido a grande modernização econômica e cultural, o Brasil enfrenta alguns problemas que impede o seu pleno desenvolvimento de uma maneira mais acelerada, consequência clara da falta de investimento na educação, o que tem gerado uma qualidade inferior da mesma, causando assim muitas vezes o desinteresse de todos, seja do educador ou do próprio educando, tal situação se reflete através da evasão escolar, e baixos salários, dificultando a melhoria na oferta de uma educação de qualidade. É sabido que onde se investe em educação o retorno desse investimento é sem dúvida o crescimento econômico bem como do desenvolvimento social e cultural da sociedade e país.

O parecer CEB/2000 regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais” para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.), preconiza que a EJA então não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim, uma função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. A EJA— educação de jovens e adultos apresenta muitos desafios, principalmente por ser uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social.

De acordo com a LDB 9394/96 (art. 32), as exigências de um ensino da EJA-educação de jovens e adultos, o ensino fundamental deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino médio, conforme a LDB, tem como finalidades:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino

fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática
(BRASIL, 1996,p.23)

Dentro do citado até aqui é inquestionável a importância da EJA dentro do contexto social e histórico do Brasil, pois, é através dessa modalidade de ensino que muitos jovens e adultos veem a possibilidade de melhoria de vida. Nesse momento vale ressaltar o quanto a educação de jovens e adultos deve atender ao direito social do cidadão e não apenas a legislação. Para tanto, a Educação de Jovens e Adultos deve valorizar os saberes e conhecimentos desse público.

Para o acesso a essa modalidade de ensino, a legislação define que a idade mínima de 15 anos completos idade mínima também para realização de exames supletivos para o ensino fundamental e de 18 para o ensino médio. O público da EJA no Brasil é plural, e até bem pouco tempo formado na sua maioria por pessoas de uma faixa etária mais adulta, mas atualmente um número cada vez maior de jovens, tem buscado acesso a essa modalidade de ensino o que tem chamado a atenção de muitos educadores.

Essa diminuição na faixa etária do público que busca a EJA, tem sido atribuída por muitos educadores à necessidade de sobrevivência somada ao aumento da pobreza, como fator que tem afastado cada vez mais os jovens do ambiente escolar precocemente. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Básico (IDEB), dos 10,30 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que deveriam estar na escola, 2,8 milhões saem todos os anos. São vários os motivos que acabam na migração de jovens para a Educação de Jovens e Adultos: evasão escolar, mudanças de município, indisciplina, problemas na aprendizagem, negligência familiar, trabalho entre outros. Sendo considerada a entrada precoce no mercado de trabalho um dos fatores de maior impacto analisado nessa questão em sua maioria devido a necessidade de complementação da renda familiar.

Em sua maioria esses jovens não possuem condições mínimas de instrução o que acaba levando a maioria para subempregos, que não oferecem condições para que os mesmos se sintam motivados a continuar a aprendizagem, ou mesmo, tenha condições para tal também. Muitos não possuem estrutura mínima em sua residência para execução dos deveres escolar (internet, livros, por exemplo), colocando assim o estudo em segundo plano para esse jovem. Essa mudança no perfil do estudante da EJA traz a tona muita indagação o que nos leva a refletir na necessidade da busca por soluções imediatas que consistem na socialização e interação desses público mais jovem com o público mais adulto da EJA, onde muitas vezes a diferença de idade é significativa.

Segundo Gomes (2016), são três as funções primordiais da EJA: “função reparadora, quando é oferecida uma educação de qualidade; equalizadora, quando as condições para que o indivíduo entre no sistema educacional seja ofertada; qualificadora enquanto proporciona novos conhecimentos”. Para tanto, a EJA precisa de propostas que abranja o seu público na totalidade.

BREVE RELATO DA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer já vinha acontecendo no período anterior. A constituição de 1934 previa o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, que deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida no país e recebia um tratamento particular.

Podemos dizer que a educação de jovens e adultos no Brasil é recente em termos históricos, durante muito tempo somente as escolas noturnas ofertavam cursos de alfabetização para adultos, eram espaços não formais, onde quem já sabia ler e escrever ensinava aos que não sabiam, não era exigido um conhecimento acadêmico aqueles que ensinavam nessa modalidade. Com a industrialização e a crescente migração da zona rural aos centros urbanos, demandou um crescimento das escolas que ofertava a alfabetização de jovens e adultos, pois, muitos migrantes eram trabalhadores que necessitavam aprender ler e escrever, pois saíam da zona rural em busca de uma melhor qualidade de vida.

Na década de 40, o estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação antes fragmentada, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, foram estabelecidos uma política nacional com verbas destinadas e uma atuação estratégica que abrangia todo o território nacional. Nessa mesma década teve o lançamento da campanha de alfabetização em três meses cujo objetivo seria dar condição para aqueles que sabiam ler e escrever o participar das eleições e votarem.

Na época do regime militar surge o movimento de alfabetização “MOBRAL”, com o intuito de se erradicar o analfabetismo no Brasil. O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL.

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar de sua proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, impulsionado por um endurecimento do regime militar. Deu-se então uma campanha de massa, que se desvinculava de propostas de um caráter mais técnico e passou a configurar-se como um programa onde, ao mesmo tempo atendessem os objetivos de oferecer uma resposta aos excluídos do sistema escolar, mas que também viesse atender aos objetivos políticos dos governos militares.

No ano de 1985 veio o fim do Mobral, que deu lugar para a Fundação Educar, que apoiava a alfabetização de EJA. Com a promulgação da constituição de 1988 o estado aumentou o seu compromisso com a educação de jovens e adultos criando mais garantias e comprometimento. Na década de 1990 incumbidos pelo governo Federal ocorreram parcerias entre Ong's (organizações não governamentais), municípios, universidades, grupos informais, fóruns estaduais e nacionais, que proporcionaram melhorias da educação de jovens e adultos. Nesse período a EJA foi registrada e intitulada como “Boletim de ação Educativa”. Atualmente os cursos de EJA são oferecidos nas formas: presencial, semipresencial e a distância (não presencial) além de exames supletivos a partir de diretrizes e orientações metodológicas apresentadas. No que se refere aos conteúdos, a educação de jovens e adultos deve atender aos preceitos curriculares referentes a cada nível de ensino a qual está associada (ensino fundamental e ensino médio), tanto em termos de elaboração dos cursos presenciais como semipresenciais e não presenciais. Quanto à organização curricular da educação básica, a LDB (art. 26) estabelece que os currículos da educação básica (no ensino fundamental e no ensino médio) compreendam uma base nacional comum, a ser adotada por todos os sistemas de ensino, e uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais (relativas à sociedade, à cultura, à economia e à clientela), referentes aos respectivos sistemas de ensino.

Rondônia (2003, p. 14) afirma: “a EJA deixou de ser uma compensação e passou a ser um direito ao longo da vida, efetivando-se como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando”

Em relação aos conteúdos e propostas curriculares, devem-se ressaltar orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para os anos do ensino fundamental e para o ensino médio, medidas que irão proporcionar elementos que facilitam elaborar e programar as propostas curriculares adequadas ao público que atende essa modalidade de ensino. A educação de jovens e adultos é um direito obrigatório e garantido por lei, levando em conta as experiências não formais, que inclui no currículo vivências e práticas de forma a permitir a interação e o diálogo entre os

educandos. Segundo Brasil (2005, p. 19) “os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e adultos (...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”.

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife (PE). Não se pode falar em educação de jovens e adultos sem se falar em Paulo Freire. Seus estudos voltados àqueles que se chamava de oprimidos, ele próprio veio de família pobre, suas técnicas atendiam os desprovidos socialmente, era conhecida como “sistema Paulo Freire”.

Na década de 1960 Paulo Freire coordenou os projetos de alfabetização de jovens e adultos, foi no Rio grande do Norte que ele em 45 dias alfabetizou 300 trabalhadores. Em seu método de ensino Freire recomenda que não basta ler e escrever, mas sim dar continuidade aos estudos, sendo primordial a interação entre o educador e educando, tomando como base o contexto social e cultural do aluno, sua realidade de vida, segundo Freire o ato educativo não pode ser um ato passivo, o que era definido por Freire como “educação bancária”, onde o aluno somente recebe o conhecimento.

Paulo Freire defendia a tese que o mais importante do ponto de vista de uma educação libertadora e não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutem o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 120). Contrariava assim o método de ensino tradicional, onde o professor é o “dono do saber”, autoritário e o educando apenas um recebedor. A metodologia de Paulo Freire é baseada na relação mútua, na troca de experiências, nesse processo, não só o aluno aprende, mas o professor também aprende com o seu aluno, o homem tem a necessidade de se relacionar, o que permite que o mesmo reconheça sua importância e significação no mundo. Paulo Freire ofereceu a possibilidade de alfabetizar com aquilo que nos rodeia, a escola precisa ensinar o aluno a “ler o mundo”.

O método Freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás, é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, as ideias de Freire concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação através do pensamento crítico.

A pedagogia de Paulo Freire era revolucionária e assim definida por ele:

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44)

Em 1989 no dia 21 de Novembro foi lançado o MOVA, um movimento de Educação popular, criado e pensado por Paulo Freire quando então Secretário de Educação na cidade de São Paulo. Fiel as suas origens Paulo Freire adotou os princípios da Educação Popular como inspiração para a efetivação das políticas públicas da educação.

Segundo Sylvia Telles

O MOVA- SP nasceu a partir de uma proposta de participação popular e ação cultural, na organização de um amplo Movimento de alfabetização de Jovens e Adultos, visando assegurar aos jovens e adultos não escolarizados da cidade de São Paulo o direito à alfabetização e à continuidade do processo educativo (TELLES, p.2).

No início dos anos 1990, conflitos devidos à natureza do vínculo estabelecido com a secretária

da Educação e os membros do movimento, o programa foi extinto.

O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA

Ao falarmos da Educação de Jovens e Adultos não podemos deixar de considerar as inúmeras variáveis e contextos existentes entre os alunos da EJA, pois como já falado a faixa etária que ela abrange tem início aos 15 anos, mas não há idade limite na outra ponta. É dentro deste contexto de uma faixa etária muito grande que as especificidades desse público devem ser levadas em conta, para que todos possam desfrutar de um ambiente que possibilite uma educação de qualidade. Onde todos educandos se sintam aptos a aprender sem que se sintam excluídos, não podemos deixar de considerar também as demandas da atualidade como as questões da diversidade as questões de gênero e transcidadania, a inclusão do jovem e adulto com deficiência, violência contra a mulher e a problemática racial. É dentro desse universo plural que compõem os estudantes da Educação dos Jovens e Adultos.

Para Brunel (2008, p.17)

Houve uma mudança na faixa etária dos(as) estudantes da EJA, pois “atualmente, percebe-se uma procura cada vez maior, principalmente dos jovens, por essa modalidade da Educação Básica e é possível notar que o perfil do aluno mudou com o decorrer do tempo”

Para estabelecer um ambiente que seja democrático e acolhedor, onde todos os atores se sintam acolhidos e valorizados, e assim consigam se articular e reconhecerem-se como parte desse ambiente educativo é que se torna necessário a constante interação do educador. Para promover o dialogo entre esse publico mais jovem e o mais velho. Muitos jovens que vão para EJA sonham com condições melhores de vida para si mesmos e suas famílias, pretendem melhorar sua condição financeira. É dentro desse contexto sócio cultural na vida desses jovens que o ambiente escolar necessita buscar ações que venham valorizar o intercambio para esse o público mais jovem da EJA.

São esses os sujeitos históricos que compõem o perfil dos alunos da EJA, que se apresentam com suas vivências e experiências acumuladas. Na sua maioria vinda da classe trabalhadora, que trazem consigo suas histórias e sentimentos. Cabe à escola criar as condições efetivas para que suas identidades culturais sejam valorizadas. Segundo Gonçalves e Silva, 2002 “não podemos deixar de falar das diferenças, das lutas sociais desses atores que de uma maneira ou de outra experimentam a discriminação e o preconceito na sociedade em que vivem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse artigo ficou claro o papel fundamental da EJA para impulsionar o conhecimento, com um grande potencial de tornar o ambiente de aprendizagem um local de trocas de saberes que proporciona reflexões, onde os envolvidos podem para além de aprender estabelecer relações de respeito e desenvolvimento intelectual. Aonde a vivência do aluno venha agregar um sentido ao estudo. Reconhecer que os estudantes da EJA trazem consigo um repertório de histórias de vida que devem ser valorizadas, proporcionando assim um ambiente em que os mais adultos venham se beneficiarem da vivacidade dos mais jovens e na outra ponta os mais jovens se apropriarem da experiência e sabedoria dos mais velhos. Os estudantes da EJA são aqueles que, por fatores diversos, deixaram de estudar em um determinado momento de suas vidas e depois retornaram a escola. É preciso reconhecer os motivos pelos quais deixaram de estudar bem como o que os motivam a voltarem, todas essas histórias devem ser valorizadas. A maneira como se interpreta os

fatos e as experiências advindas difere de pessoa para pessoa e compreender isso contribui para uma comunicação eficaz. Compreender e acolher o outro com suas diferenças é o desafio a ser enfrentado a cada dia.

Por fim ao compreender o aspecto histórico da EJA nos dá um vislumbre de como as Políticas públicas são importantes para que tenhamos uma educação de qualidade, onde o direito de aprender é um dever do Estado a todo cidadão, que com a contribuição do seu trabalho foi um agente do desenvolvimento da nação. No Brasil as constituições foram gradativamente adequando-se e sendo aperfeiçoadas quanto às garantias do cidadão brasileiro. Ao educador fica a responsabilidade da construção e fundamentação do conhecimento tornando os alunos da EJA em sujeitos críticos com valores e atitudes formadas a partir de uma postura ética e transformadora.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05.10.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Consultado em 17 de mar. de 2021.

_____. Parecer **CNE/CEB Nº 11/2000** aprovado em 10 de maio de 2000.

Disponível em: <https://www.prograd.ufu.br/legislacao/>. Consultado em 17 de mar de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96)**. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>> Consultado em 17 de mar.de 2021.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. e Silva, Petrolina B.G. **O Jogo das diferenças-multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte; Autentica, 2002, p.11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á Pratica Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra 1987.

Rondônia. Secretaria do Estado de Educação. **Educação de Jovens e Adultos-EJA**.

TELLES, Sylvia: Paulo Freire e o projeto **MOVA SP**. Disponível em <https://PasseiDireto.com/arquivo>.

A POSTURA DO EDUCADOR SISTÊMICO E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES

Bacharel em Psicologia pela Universidade da Cidade de São Paulo (2013); Graduação em Pedagogia pela Universidade Adventista (2008), Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I na Emef Parque Boa Esperança II e Professora de Educação Infantil no Céu Cei São Mateus.



RESUMO

A Pedagogia Sistêmica valoriza a importância do reconhecimento da família no processo de ensino aprendizagem, pois o primeiro contato da criança é com sua família de origem desde o ventre materno, a pesquisa é embasada nos princípios sistêmicos de Berth Helling “Pertencimento, Ordem, Equilíbrio entre dar e receber”. O artigo mostra por meio de relatos a postura do educador sistêmico para identificar uma dificuldade que a criança encontra no seu contexto familiar e como fazer a mediação com a família. Além disso, mostra como o Educador Secreto é importante para que a criança se sinta bem e aberta para aprendizagem; educador secreto é o clima que a criança trás de casa para escola, é na relação dos pais, no clima construído em casa que uma criança fica disponível para aprender, no espaço amoroso entre pai e mãe que uma criança deve florescer; veremos que a criança não tem problemas, mas ela traz sintomas do seu sistema familiar.

Palavras-chave: Pedagogia Sistêmica; Escuta, Família; Educador Secreto Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a Pedagogia Sistêmica procura ver o indivíduo como um ser coletivo, isso significa que as minhas relações sociais interferem diretamente em quem eu sou nesse mundo, mais necessariamente a Pedagogia Sistêmica olha para o sistema familiar de cada indivíduo, de cada ser humano e a forma com que acontece essas relações.

Esse estudo visa explorar como a Reconciliação Familiar contribui para o Processo de Aprendizagem das Crianças no Contexto Escolar; Conhecer as Ordens do Amor do escritor Berth Helling, Explorar como a afetividade do educador, seu o olhar de aceitação e empatia contribuem para aprendizagem dos estudantes; compreender a importância da recompensa nas relações.

A pesquisa é de grande importância porque visa olhar para as relações humanas que durante muito tempo de nossa vida acontecem na Escola. A escola é o segundo vínculo que a criança tem na vida, pois após o contato com a família, os pequenos são levados para a Escola para aprenderem, receberem cuidados, brincam e interagem com outras pessoas.

A escola é um espaço onde diversas coisas acontecem, é um espaço de Alegria e de Tristeza, de Sofrimento e de Celebração, de Aprendizado, Desenvolvimento, Descoberta e Encantamento, a escola é um Espaço Humano e Complexo que na base de toda complexidade está a Afetividade; pois sem afetividade não tem conhecimento, porque somos seres de relacionamento, e a base do relacionamento está no Afeto.

Nesse sentido, a pesquisa visa explorar como a afetividade, o respeito e a empatia do professor

para com a criança e sua família de origem contribuem para uma aprendizagem significativa.

PRINCÍPIOS QUE REGEM O PENSAMENTO SISTÊMICO

Segundo Trotta (2011, p.1) “Constelação Familiar é uma abordagem sistêmica criada pelo alemão Bert Helling a partir de muitos anos de estudo e de observação de fenômenos que ocorriam em grupos terapêuticos que ele coordenava, sua prática gerou a teoria”.

O Pensamento Sistêmico é baseado em três princípios: O primeiro deles é o de Pertencimento, todo ser humano desde o momento que nasce sente a necessidade de pertencer.

De acordo com Braga (2009), olhamos para o ser humano conectado profundamente com sua família de origem, desde o tempo em que habitávamos o útero de nossa mãe, captamos por neurônios espelhos, ressonância, traumas emocionais, criamos um cenário sobre a forma que ela entende sobre ser mãe, sobre como nosso pai entende sobre ser pai.

Ainda segundo Braga (2009), durante a gestação, ainda em bebê aprendemos todas as crenças que aquela família tem sobre afeto, trabalho, dinheiro; quando o bebê nasce ele já vem com todas essas informações para ser pertencida. Então Pertencimento é o Primeiro Princípio.

Além disso, Braga (2009) também cita que o ser humano desde os primórdios para manutenção da vida permanece em bando, desde então se respeita quem era mais velho, pois esse detinha o conhecimento maior, desde então surge o Segundo Princípio, o da Ordem.

O terceiro princípio que Braga (2009) relata é o Princípio do Equilíbrio entre o dar e o receber nas relações humanas, quando estou em uma postura de Dar muito para o outro ou demais, isso gera um desequilíbrio nas relações.

Nesse sentido, segundo Fontoura e Menegotto (2015); relata que o Princípio entre o Dar e o Receber teve origem na minha relação com meus pais. Primeiramente vale ressaltar que na Sistêmica, o sistema familiar da minha mãe á empurra para me encontrar com meu pai, com as características e aquilo que falta a ela, assim como o sistema dele o empurra para encontrar com ela, com as características e aquilo que falta a ele, por meio de uma relação sexual gera uma possibilidade minha.

Ainda segundo Fontoura e Menegotto (2015); tudo o que meus pais me deram foi construído a partir das possibilidades deles, talvez nesse processo teve alguma falta, pode ser que o pai tenha abandonado a mãe e rejeitado a criança, a mãe era uma dependente química, a mãe deu a criança para adoção; enfim inúmeras coisas podem ter acontecido e que geraram falta para você.

Contudo, segundo Braga (2009), a questão é: olho para minha história, para o registro de dor e vou além, enxergo que apesar disso minha mãe disse sim a minha vida, apesar de... estou viva, nossos pais nos cuidam dentro de suas possibilidades; entretanto, quando eu adulta fico com dó da minha mãe por exemplo, por sua história e por tudo que ela fez por mim, eu saio do meu lugar de filha (o) e passo a DAR para ela algumas recompensas por tudo o que fez; quando isso ocorre eu saio do meu papel de filha (o), muitas vezes ocupo esse lugar de doadora em outros contextos da vida, passando a ser mãe de todos e tendo dificuldade em RECEBER; por isso devemos ficar atentos para não sair do nosso lugar de filho(a), pois isso gera uma desordem no sistema e em algum momento poderei ficar exausta sentindo um peso e um desconforto.

RELAÇÃO ENTRE SISTEMA FAMILIAR E A ESCOLA

Vimos que a Pedagogia Sistêmica é regida por três princípios, ou três ordens do amor: A Ordem, o Pertencimento e o Equilíbrio entre o Dar e o Receber, todos esses ligados primeiramente a nossa família de origem, mas que refletem em outros contextos quando existe uma desordem.

Além disso, sabemos também que a aprendizagem ocorre através do afeto, pois o indivíduo é um ser de relacionamentos e depende do outro em várias circunstâncias da vida.

Segundo Guerreiro (2019), quando os educadores olham para a alma das crianças eles tem a possibilidade de sentir que todos nós estamos olhando para algo, ou alguém para uma experiência que está ocupando nosso coração. Uma criança pequena não se move pela sua mente, se move pela sua alma. Ainda nesse sentido, Guerreiro (2019) afirma que os filhos sistemicamente sentem o que o nosso corpo sente, está conectado, nossos órgãos, pele, olhar audição e sentidos, assim as crianças captam a dor, a alegria, das pessoas, da família, do seu sistema, mas também de todos dentro da escola.

Segundo Braga (2009) a pedagogia sistêmica é uma postura, um movimento no qual olhamos para onde a criança está olhando, olhar esse amor vasto é de fato uma ressonância das crianças com seus pais, avós, colegas e professores.

De acordo com Guerreiro (2019), é extraordinário olharmos com atenção e respeito para a forma como o sofrimento de uma criança afeta todo o campo de uma sala de aula, como o sofrimento de uma criança modifica a forma como nós chegamos e saímos da escola, quando ela está indisponível afeta todo o campo de relacionamentos de uma classe. Portanto o que é essencial em todo trabalho que desenvolvemos na escola; é o relacionamento humano, pois é nele que estabelecemos confiança.

Além disso, Guerreiro (2019) afirma que nossa postura é um mapa invisível da alma, é aquilo que sentimos, quando eu escuto de verdade, sem a mente julgar, eu tenho uma postura de respeito a história do outro, eu tenho uma postura de respeito a dor do outro, essa é a postura do educador sistêmico, aquele que está disponível para o aluno, com uma postura de escuta e respeito pela sua história.

A POSTURA DO EDUCADOR SISTÊMICO

O Educador Sistêmico é aquele que quando entra na sala de aula tem uma postura de respeito com o professor que acabou de sair, assim como com todos os demais professores que as crianças têm e já tiveram desde a Educação Infantil, todos são incluídos.

Esse educador olha para criança que está na sua frente, com aceitação e empatia por todos os membros do sistema familiar da criança, pois sabe que esses são os melhores pais que essas crianças poderiam ter.

Na pedagogia sistêmica segundo Guerreiro (2019) o educador trabalha com as crianças os Recursos que elas adquiriram de seus familiares, ou seja, as habilidades que possuem de seus pais, avós, tios e todos os seus ancestrais, quando as crianças se conectam com esses recursos sentem gratidão e uma força diferente subindo pelo seu corpo, pela sua espinha, aquecendo seu coração, iluminando sua mente.

Além disso, a Pedagogia Sistêmica segundo Guerreiro (2019) tem a concepção de que somos seres coletivos, ou seja, precisamos do outro para sobreviver, dependemos do outro nas relações. Nesse sentido:

Você precisa de mim, nós precisamos uns dos outros, não só para que a gente possa produzir a nossa sobrevivência juntos, mas também para que a gente, possa construir nossa alma, o nosso pensamento, o nosso diálogo. Não dialogar é algo

difícil porque somos seres relacionais. E, portanto, como seres relacionais, estamos sempre ligados à nossa família e aos nossos relacionamentos...somos compostos pelo nosso sistema familiar... quando um professor entra numa sala de aula ele nunca entra na mesma sala, um professor entra o sistema muda, uma parte essencial do sistema mudou... o respeito que esse professor tem pelo outro que saiu interfere na relação com aqueles alunos...os alunos percebem quando eu respeito e dou lugar ao outro professor. (GUERREIRO 2019; p.61)

Esse respeito e inclusão da família através do olhar dos educadores é muito importante para o processo de aprendizagem da criança, a pedagogia sistêmica vê a família como processo fundamental, a escola é o primeiro lugar de socialização da criança que começa antes do primeiro ano de vida, muitos passam a conviver com cuidadores logo no começo.

Segundo Guerreiro (2019), proposta da pedagogia sistêmica é tornar a educação mais leve, se cada segmento estiver no seu lugar teremos a capacidade de olhar “uma criança de cada vez”, para isso precisa quebrar o Tabu da entrada dos pais na escola, os educadores quando olham para criança devem enxergar nela à força dos seus pais, nesse sentido, a escola precisa estar aberta para as famílias pois segundo o princípio de ordem a família vem primeiro.

As famílias estão dentro da escola porque nós lidamos com os problemas das famílias. Nós lidamos com os valores das famílias, nós lidamos com tudo aquilo que as famílias trazem para nós. Então, as famílias são um subsistema do sistema escolar. Na pedagogia sistêmica nós não vemos apenas o aluno nós vemos também os pais nele. Então quando o professor ver os pais dos alunos por trás dele ele consegue entender os valores e ao mesmo tempo sentir atrás desse os seus ancestrais. (HELLING, 2015, p.145).

Assim, de acordo com Guerreiro (2019), os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem abrir os ouvidos com respeito quando escutam uma criança chamar duas mulheres de mães, ou dois homens de pais, pois elas estão ligadas aos pais há um fio invisível de amor.

O educador secreto segundo Guerreiro (2019) é a criança que traz para escola, é na relação do casal, no clima construído em casa que uma criança fica disponível para aprender, é na química criada pelos pais, no espaço amoroso entre pai e mãe que uma criança deve florescer; a criança não tem problemas, mas ela traz sintomas do seu sistema familiar.

Dessa forma, o Educador deve ter uma postura vazia de julgamentos, críticas e informações prévias para poder ouvir e ver para onde as crianças estão olhando, nesse sentido educador sistêmico é aquele que olha e procura compreender por que existe no espaço entre o pai e mãe, o educador olha para criança e tenta compreender e ajudá-la do porquê não dá conta de seguir adiante, as crianças sentem o que os pais sentem elas se conectam emocionalmente com eles pois segundo a pedagogia sistêmica esse pai é o pai certo para ele e essa mãe é a mãe certa também.

Segue o relato de uma intervenção sistêmica, descrito por Guerreiro (2019).

Eu estava desde janeiro tentando trabalhar a questão de um registro de aluno de letra cursiva. Maristela (coordenadora do fundamental I) me ajuda. Não dá para entender o que esse menino escreve. Eu vou pôr caderno de caligrafia. Maristela, Socorro! Ele esconde o caderno de caligrafia, ele não traz, ele está deixando em casa. Ele mentiu para o pai que perdeu.

Maristela diz: vamos chamar esse pai. A gente faz uma conversa com o pai toda mediada pela Maristela foi supertranquilo. Maristela me chamou na sala e disse: eu vou te dar uma orientação e você vê se consegue fazer, se você dá conta, se você quer que eu faça.

Eu disse - não eu vou fazer. Você vai chegar para esse aluno olhar nos olhos dele e vai dizer com coração eu conheci o seu pai eu admiro seu pai. E eu enxerguei você no seu pai. Eu enxergo seu pai e sua mãe.

E ela fez toda orientação de como seria esta conversa eu chamei o aluno e conversei.

Quando eu estava terminando de falar ele começou a chorar. Então ele respirou, assim e voltou para o lugar dele. No mesmo dia numa situação em que estava tentando desde janeiro a gente fez uma atividade no caderno quando ele trouxe para mim o registro da letra dele era outra. Tudo enfeitado. Tudo colorido era outra. No mesmo dia. (GUERREIRO 2019; p.85)

Por meio desse relato podemos perceber a força da Pedagogia Sistêmica, na situação descrita acima você reconhecer o que está presente; mas o movimento anterior também foi feito em relação ao pai uma relação de respeito a ele.

Segundo Guerreiro (2019) devemos falar para o pai confia ele dá conta. Confiar nele, olha como é forte relação sistêmica, mesmo o pai se cobrando e achando que falta algo deve confiar que ele é o melhor pai para criança. Quando você fala que ele tem um ótimo pai, normalmente ele chora na hora parece que você aperta o botão. Porque de alguma forma você reconhece; quando você fala do coração não da boca para fora porque você reconhece no pai todo trabalho todo esforço tudo que ele fez para aquele filho por que genuinamente você está reconhecendo que cada um dá o que tem, e é o que tem de melhor.

Baseado nisso, Braga (2009), a maior parte dos problemas pedagógicos em uma formação normal, a gente encaminha para o psicopedagogo e fica esperando um diagnóstico. Com essa pedagogia, nós conseguimos solucionar quando temos uma postura de olhar para criança e para o sintoma que ela está manifestando porquê de fato não existem crianças difíceis.

Segundo Berth Helling (2015), existem crianças que trazem sintomas de um sistema porque elas estão a serviço de algo excluído dentro destas famílias e muitas vezes a criança está trazendo o sintoma de um pai alcoólatra excluído, de alguém que está enfrentando uma dificuldade, de uma mãe que está doente.

Portanto, segundo Guerreiro (2019), quando você no atendimento ao pai no atendimento à criança traz esse excluído algo é movido. Pois, a postura fenomenológica significa que quando eu estou diante de alguém que está sofrendo, eu sou capaz de me conectar com a dor dessa pessoa, para onde ela está olhando, sem julgar, sem dizer nada muitas vezes no atendimento quando eu consigo fazer isso de estar com a pessoa simplesmente estar com a pessoa respirando e honrando o espaço de dor que ela está sentindo para onde ela está olhando eu consigo trazer aí algo para essa relação este então é o movimento sistêmico

Dessa forma, segundo Guerreiro (2019), o que é pedagogia sistêmica propõe que a gente olhe para o aluno e para onde o aluno olha, quando olhamos para onde o aluno olha alguma solução vem daí mesmo que seja para ele ficar mais seguro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a Pedagogia Sistêmica aborda nas três ordens do amor pertencimento; ou seja, todos têm o direito de pertencer, ordem cada um tem uma ordem no seu sistema familiar e o equilíbrio entre dar e receber nas relações.

Nesse sentido, o educador sistêmico tem a postura de incluir todos os que estão excluídos do sistema familiar da criança, então quando o educador escuta a demanda de uma criança ou dos pais da criança e imediatamente procura abrir no seu coração um espaço para aquele que está excluído do sistema, verificou-se que essa postura de empatia e escuta atenta tem um efeito poderoso nas relações familiares que refletem na aprendizagem da criança.

A pedagogia sistêmica compreende que os filhos têm uma profunda conexão com a mãe e que de alguma forma essa pede permissão para ir ao encontro de seu pai, por isso é importante

que a mãe reconheça no filho a força do pai; portanto, enquanto educadores devemos perceber que quando uma criança entra na escola ela não entra sozinha leva consigo a família.

Vimos também que muitas dificuldades de aprendizagem, agressão, apatia, isolamento e outras demandas que ocorrem no contexto escolar, são por que os pais estão fora do seu lugar em relação aos filhos; alguns criticam seus próprios pais, fazendo movimento de exclusão inconsciente se colocando como grandes diante dos seus pais e sendo pequenos perante os filhos.

Dessa forma, vimos que os pais não querem frustrar seus filhos, pois querem agradar, serem amados queridos e amigos deles. Contudo, não percebem e o que traz paz para as crianças e adolescentes é que tenham limites; vimos que o coração dos pais direciona o olhar dos filhos, a confiança deles é que vai dar força para os filhos ir.

Além disso, vimos que pais e filhos não são amigos os filhos são devedores de tudo que os pais fizeram, e a forma mais bonita e genuína de retribuir é oferecer gratidão e respeito a eles; recebemos do pai a força, e da mãe alegria de viver e a abundância.

Dessa forma, para quê aprendizagem ocorra de forma significativa é necessário que todos do sistema familiar estejam incluídos, assim ou educador secreto dentro da criança poderá se tornar vivo e feliz de forma plena.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ana Lucia de Abreu. **PSICOPEDAGOGIA E CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTEMICA: UM ESTUDO DE CASO**. Revista Psicopedagogia 2009; p. 274-285.

GUERREIRO, Laureano. **UMA CRIANÇA DE CADA VEZ**. Curitiba: Appris, 2019.

HELLING, Bert. **OLHANDO PARA A ALMA DAS CRIANÇAS**. Belo Horizonte: Atman, 2015.

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira, FONTOURA, Gabriela Prado. **ESCOLA E PSICOLOGIA: UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E DESENCONTROS**. Revista de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. V 19. Maio-Agosto 2015, p. 377-385.

TROTTA, Emani Eduardo. **CONSTELAÇÃO FAMILIAR DE BERT HELLING**. Revista de Desenvolvimento Pessoal, V1, p.1-4. Dezembro 2011.

O PODER DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

SUELI ALVES LACERDA BARBOSA

Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo-UNIBAN(2008); Especialista em educação Infantil pela faculdade Campos Elíseos (2020), Professora de educação infantil no CEI Cid.Franco, vereador.



RESUMO

Atualmente o tema inclusão escolar na rede regular de ensino, traz à tona uma série de discussões contínuas, propícias a esse novo olhar, a esse novo paradigma social, em especial no tocante às crianças com a deficiência. Este artigo tem como objetivo principal verificar como ocorre a interação social destas crianças no espaço escolar. Este será proposto através de análises bibliográficas, tornando possível constatar que quanto mais o aluno com deficiência, compartilha e interagir com o meio, seu sistema cognitivo se desenvolve melhor, reforçando assim a importância de interagir e contribuir para a inserção da mesma na educação, propiciando condições de aprendizagem adequadas.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Pessoa com Síndrome de down; Educação

INTRODUÇÃO

O estudo do tema Síndrome de Down teve como objetivo revisar a literatura que trata da inclusão de crianças com essa síndrome na rede regular de ensino, a fim de identificar os temas pesquisados e subsidiar o trabalho em sala de aula com essas crianças, propiciando iguais condições de aprendizagem.

Assim sendo, conhecer a forma de relacionamento existente entre os membros da família e a pessoa com Síndrome de Down desde o início da vida, pode contribuir para uma melhor exploração do trabalho de estímulo, educação e profissionalização não só com o objetivo de aquisição de habilidades ou da conquista de marcos importantes do desenvolvimento, mas também favorecer a ligação afetiva entre família e a pessoa que tem a Síndrome, com isso ampliando sua possibilidade de participação social.

Assim sendo, conhecer a forma de relacionamento existente entre os membros da família e a pessoa com Síndrome de Down desde o início da vida, pode contribuir para uma melhor exploração do trabalho de estímulo, educação e profissionalização não só com o objetivo de aquisição de habilidades ou da conquista de marcos importantes do desenvolvimento, mas também favorecer a ligação afetiva entre família e a pessoa que tem a Síndrome, com isso ampliando sua possibilidade de participação social.

Segundo o portal Albert Einstein (2008) a Síndrome de Down é definida como uma diferença encontrada no cromossomo 21, ou seja, quando os 23 cromossomos da mãe encontram os 23 do pai, e durante uma das divisões ocorre uma ação que ainda não foi identificada, e faz com que, em vez de 46 cromossomos esperados, o feto tenha 47. Trata-se da trissomia do cromossomo 21, que ocasiona um trio, no lugar de um par destes cromossomos.

A síndrome de Down (SD) é uma condição crônica que traz múltiplos desafios não só à criança, mas também a toda sua família. Trata-se de uma desordem cromossômica, cuja frequência é de 1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco predominante a idade materna avançada (35 anos) (CAPONE, 2004; PUESCHEL, 1999).

Além das manifestações fisiológicas, o indivíduo com Síndrome de Down apresenta comprometimento no desenvolvimento da linguagem, que geralmente é mais lenta. Esse comprometimento no desenvolvimento da linguagem refere-se a um retardamento das distintas etapas ao longo da dimensão temporal, não interferindo a possibilidade de a criança atingir um desenvolvimento normal. Castro e Gomes (2000) dizem:

Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não venha a atingir o nível de excelência ao alcance do desenvolvimento normal. O atraso será por isso meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente (CASTRO; GOMES, 2000, p.63).

Nesse Contexto, Maciel (2000, p. 51) afirma que de modo geral a falta de conhecimento da sociedade, faz com que a Síndrome seja vista como uma doença crônica, um peso ou um problema. A visão da sociedade sobre a deficiência faz a pessoa que apresenta essa condição ser vista como um ser incapaz, indefeso, sem direitos, sendo sempre deixado em segundo lugar. Ainda é necessário um grande esforço para romper esse estigma.

Este trabalho objetiva compreender algumas características da síndrome de Down bem como descrever como é o atendimento das crianças com esta síndrome na escola. Este estudo tem início com o tema: Os problemas enfrentados pelos deficientes da antiguidade a Idade Média; a seguir será abordada: A definição da síndrome de Down e finaliza a pesquisa com o tópico: A criança com síndrome de Down e a escola.

DIREITOS DAS CRIANÇAS E SUAS VIOLAÇÕES

O modelo de desenvolvimento que dominou o setor nos últimos 50 anos, baseado em crescimento econômico, e não nas pessoas, apenas exacerbou essa situação. A desigualdade alcançou proporções insustentáveis e desumanas: em nível material, mais de 50% da população mundial a riqueza é controlada por apenas 1% da população: a economia está nas mãos do mercado (BRASIL, 1988).

Embora praticamente todos os países do mundo tenham legislação que reconheça os direitos das crianças, muitos crianças ainda não conseguem se exercitar ou se divertir completamente. Segundo Marcos Augusto Maliska, uma vez que a Constituição Federal de 1988 o definiu como dever do Estado, sobre o tema, o autor fundamenta o que segue:

“Máquinas” que já são responsáveis por mais da metade das transações no mercado de ações; em termos de reconhecimento, a equidade de gênero ainda não foi alcançada; o chamado progresso continua a significar a eliminação de muitos povos indígenas; e, com relação à liberdade, a ampla o desenvolvimento das capacidades humanas continua sendo negado para muitos, dificultando bem-estar e senso de dignidade (BRASIL, 1988).

Enquanto a avaliação dessas metas reconhece o progresso alcançado em direção às metas propostas e valoriza a capacidade que tiveram na priorização de agendas internacionais, também ficou evidente que esse progresso continua a refletir profundas desigualdades e que a comunidade internacional fracassou em cumprir as metas gerais, bem como cumprir as metas estabelecidas (BRASIL, 1988).

Quanto ao direito à educação, uma situação que também caracteriza-o de maneira especial em meio aos demais direitos sociais diz respeito à qualidade do direito subjetivo público no ensino obrigatório. Portanto, nesse aspecto, deve-se considerar que o Estado tem o dever, tem a obrigação jurídica de oferecer e manter o ensino público obrigatório e gratuito. Trata-se do mínimo em matéria de educação (BRASIL, 1988).

Dado o progresso alcançado em termos de acesso nos últimos anos, a nova agenda enfatiza a qualidade e realizações significativo aprendizado e se concentra mais claramente nos aspectos de inclusão e equidade. Hoje, no entanto, de acordo com as estatísticas da UNESCO 58 milhões de crianças em idade escolar ainda estão fora da escola - um terço deles na África Ocidental e Central, com esse número subiu para 63 milhões para o primeiro ciclo do ensino médio.

E esses números seriam ainda maiores se nós considerarmos os níveis de ensino pré- -primário e secundário, onde observamos as principais lacunas respeito ao gozo equitativo do direito à educação. Isso é agravado pelo fato de o setor privado está ganhando terreno em ambos os segmentos da educação e isso geralmente significa um aumento da desigualdade. O fenômeno da educação como uma empresa atraente está assumindo proporções alarmantes, com pouco controle por parte das autoridades públicas, e a educação está sendo reformulada como um setor e cada vez mais aberta à obtenção de lucros e comércio, bem como a definição de agendas por interesses comerciais privados (ROSEMBERG, 2014)

Pela primeira vez, foi adotada a doutrina de proteção integral fundada em três pilares: 1º) reconhecimento da peculiar condição da criança e jovem como pessoa em desenvolvimento, titular de proteção integral; 2º) crianças e jovens têm direitos à convivência familiar; 3º) as Nações subscritoras obrigam-se a assegurar os direitos insculpidos na Convenção com absoluta prioridade (AMIN, s/d).

Isso leva a uma discriminação negativa significativa contra as meninas, o que não afeta apenas suas “Vida escolar”, mas também o gozo do direito à educação durante toda a vida e gozo de outros direitos intimamente relacionados. “[...] o percentual de brasileiros (as), situados (as) nos diferentes níveis de renda atesta uma posição desfavorável das crianças frente ao conjunto da população” (ROSEMBERG, 2014, p. 175).

SÍNDROME DE DOWN EM SUAS DEFINIÇÕES

A identificação da Síndrome de Down pode acontecer ainda na fase de pré-natal, e depois o nascimento do bebê ou por meio de um acompanhamento genético com os pais ou com a própria criança. Este último é classificado a identificação decisiva da Síndrome de Down e é efetuado por meio de um acompanhamento genético com os pais também pela análise do cariótipo de ambos. O exame concluído é definido como cariógrama, em que são pesquisadas as células cromossômicas dos pais ou da criança, através de tipos de sangue ou de tipos da placenta. Segundo Mustacchi (in WERNECK, op. cit, p.74):

Os cromossomos são, então, fotografados, recortados e colados com seus pares organizados de lado a lado, por ordem de tamanho, do maior para o menor. Estes pares são numerados de 1 a 22, sendo que o par de cromossomos sexuais recebe as letras XX, no caso das mulheres e, XY, quando se trata de homem. A esta arrumação dos cromossomos dá-se o nome de cariógrama, que é determinado pelo cariótipo montado. Os cromossomos são, ainda, separados em sete grupos de letras A, B, C, D, E, F e G. Existem duas técnicas usadas na leitura desses cromossomos recortados. Uma delas apenas os conta, analisando tamanho e forma. A outra, mais sofisticada, é conhecida como de bandeamento. Permite uma verificação bem detalhada de cada par de cromossomos, analisando alguns dos setores em que se dividem (são as bandas), (MUSTACCHI in WERNECK, 1995 op. cit, p.74).

Essa divisão e multiplicação celular é essencial para o bom crescimento deste novo ser. Entretanto, quando acontecem falhas ou modificações genéticas no decorrer desta divisão e multiplicação celular, convertem-se em prejuízos sérios para o novo ser, como o progresso de síndromes ou de alguma deformação, e, até mesmo, em alguns casos, ao aborto espontâneo dos fetos. Como a Síndrome de Down é resultado de uma imperfeição genética, não pode ser classificada como uma disfunção e os prováveis agentes biológicos ainda são ignorados pela ciência. Algumas pesquisas se reportam a condições ambientais ou exógenos e a condições endógenos, como um dos prováveis motivos a idade materna (MARTINS, 2008; VOIVODIC, 2004).

Uma criança ao ser gerada, regularmente, recebe 23 pares de cromossomos do pai e 23 pares de cromossomos da mãe, que levam o material genético (genes) que conferirão traços as particularidades físicas, orgânicas, emocionais e intelectuais. Esta união ocorre com o encontro do espermatozoide com o óvulo, gerando daí a primeira célula chamada de célula-ovo, futuro embrião. Esta célula inicia, então, a sua divisão e a sua multiplicação, gerando novas células semelhantes entre si, em um recurso biológico definido mitose. (MARTINS, 2008; MUSTACCHI in WERNECK, 1985; PUESCHEL, 1993).

A Síndrome de Down é uma circunstância resultante de uma deformação cromossômica no par 21, também definida como trissomia do 21. Conforme, Assumpção (1990 apud MARTINS, 2011, p.16) “[...] É considerada a patologia mais frequente, associada à deficiência intelectual, sendo responsável por cerca de 18% a 20% dos casos de déficits intelectuais existentes”.

A Síndrome está concatenada a incapacidade intelectual, devido ao excedente de elemento genético resultante de um cromossomo a mais no par 21, transportando para a criança uma deficiência na atividade intelectual. (PUESCHEL, 1993). Contudo, pesquisas atestam que não absolutamente seja o cromossomo extra inteiro o culpado pelo mau desempenho do organismo, que provoca graves distúrbios constatados em crianças com Síndrome de Down, mas sim, parte do braço longo deste segmento. (PUESCHEL, 1993).

De acordo com Martins (2011, p.27), “A deficiência intelectual não se constitui em um grupo homogêneo, mas em um complexo conjunto de síndrome [...], decorrentes de fatores pré-natais (genético e congênitos), perinatais e pós-natais”.

As razões pré-natais são aquelas processadas desde a fecundação da criança, e deve ter origem na mãe, no pai ou no decurso da primeira divisão celular (MARTINS, 2011; PUESCHEL, 1993).

Análises indicam que o risco de uma mulher gerar um filho com Síndrome de Down dobra a cada dois anos e meio, após os 35 anos de idade. A ocorrência é de cerca de 1 em 200 a 1 em 300 nascidos vivos (PUESCHEL, 1993). A idade materna é apontada como um motivo favorável à gestação de uma criança com Síndrome de Down, relacionado ao envelhecimento de seus óvulos (células germinativas femininas), que acompanham a idade da mulher, conforme expõe Schwartzman (2003):

A razão pela qual as mulheres mais velhas apresentam risco maior de terem filhos trissômicos se prende, possivelmente, ao fato de que seus óvulos envelhecem com elas, pois a mulher já nasce com todos os óvulos nos ovários. Desta forma, os óvulos de uma mulher de 45 anos são mais velhos do que os de uma de 20 anos[...] (SCHWARTZMAN, 2003, p.20-21).

A relevância de uma estimativa apropriada ajuda os pais e os familiares, a crerem nas capacidades de progresso de seus filhos e comecem a investir na evolução deles e no avanço de sua independência, na educação e profissionalização, obedecendo aos seus próprios desejos e limitações. De acordo com Martins (2008):

O programa de atendimento a essas crianças objetiva desenvolver as áreas sensório-perceptiva, motora, cognitiva, social, de comunicação e de aquisição de hábitos da vida diária. As tarefas devem ser bem planejadas, diversificadas, realizadas de forma sistêmica, mas, ao mesmo tempo, natural e

prazerosa para a criança. É importante que sejam feitas num ambiente em que exista calor humano e estímulos (porém sem excesso para não desviar atenção da criança das atividades), bem como que sejam de fácil aplicação e passíveis de repetição no lar pelos familiares (MARTINS, 2008, p.60).

Assim, as crianças com Síndrome de Down precisam ser incentivadas desde a menoridade, em espaços acolhedores e por profissionais habilitados e estas dinâmicas precisam ser extensivas aos familiares, pois cada criança tem suas próprias deficiências de progresso e de aprendizagem. Esses projetos de atendimento irão desenvolver exercícios que produzam a emulação cognitiva, motora, a estimulação tátil, unida a estimulação auditiva e visual. Conforme Zausmer (in PUESCHEL, 1993, p.120).

INCLUSÃO ESCOLAR

A educação especial como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais, é uma modalidade de educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 9394/96).

A inclusão escolar possui diretrizes específicas expressas nas leis e estatutos atuais, sendo estes, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular, documentos oficiais que são base para a elaboração dos currículos de todo o país, e que possuem como prerrogativa a educação para todos. Tendo em vista tais documentos legais, as instituições escolares têm o dever de assegurar a matrícula de crianças com necessidades especiais, sendo uma obrigação legal havendo penalidade pelo descumprimento.

“Por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.” A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a: portadores de deficiência mental, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas; portadores de superdotação. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS Adaptações Curriculares Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais, 1998).

Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990): Ocorreu após a Conferência Mundial que contou com representantes de governos, organismos internacionais e 858 Revista Educar FCE - 36^a Edição - Novembro/2020 bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais, sob a intermediação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) elaborou-se assim a declaração que ressaltou a necessidade de reunir esforços em face da luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todo cidadão, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

A declaração versa também acerca da promoção de investimentos nos sistemas educacionais para que seja possível o acesso de todos à educação básica. Como resultado deste documento oficial, elaborou-se o plano de ação com o objetivo de proporcionar educação básica para todos. O Brasil diante da exposição estabeleceu metas e compromissos para a universalização do ensino.

A inclusão escolar brasileira foi fortemente influenciada por meio das declarações internacionais, desde a década de 40 e com maior intensidade a partir da década de 90, quando ocorreram diversos movimentos mundiais em virtude da luta pelos direitos humanos, no bojo do acesso universal e da inclusão das crianças com necessidades especiais.

Houve neste período uma ampliação na busca por uma educação democrática e pela

implementação de leis nesta perspectiva, levando os sistemas educacionais a se adequarem. Um importante marco neste período foi o rompimento do estigma do modelo educacional vigente que era excludente, pois não contemplava as especificidades dos alunos e não atendia de forma adequada as demandas.

Ao longo dos anos foram estabelecidos os seguintes pressupostos legais acerca da educação inclusiva:

Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU 1948): Refere-se à garantia dos direitos à liberdade, à igualdade e à dignidade para todo ser humano, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição, sendo um desses direitos básico o direito à educação.

Declaração de Salamanca (1994): O Brasil comprometeu-se perante a Declaração de Salamanca, e em virtude do trabalho da UNESCO houve a criação de diretrizes comuns para a inclusão de crianças com necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca teve como foco a demanda relativa à inclusão escolar, sendo estas as crianças com deficiência. Resultante da Declaração de Salamanca, as Nações Unidas publicaram as “Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual requer que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p.1).

Convenção de Guatemala (1999): A Convenção Interamericana assinada também pelo Brasil teve como proposta reafirmar que as pessoas portadoras de deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos asseguram a não discriminação em virtude da deficiência e referem-se à dignidade humana e a igualdade. No que se refere à educação especial, observa-se que o Brasil segue os pressupostos legais formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que estabelece:

Observa-se que as leis que referem-se à inclusão das crianças com necessidades especiais nas instituições de ensino, ainda há uma grande barreira no que refere-se à formação específica dos professores para que seja garantido o atendimento adequado às especificidades dos estudantes. Para tal, o MEC disponibiliza material de apoio para orientar e capacitar os professores.

A Base Nacional Comum Curricular é um importante marco legal para a educação brasileira, tendo em vista que permite oportunidades para uma educação mais inclusiva, pois parte do olhar para o aluno em suas especificidades.

A BNCC amplia as oportunidades para que a escola busque alternativas para que todas as crianças tenham acesso ao ensino, dialogando assim com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, sendo eles:

- Proporcionar diversos meios para a aprendizagem; • Proporcionar diferentes formas para a expressão do que foi aprendido;
- Manter a motivação e a permanência dos estudantes.

Sabendo que a diversidade não é exceção e sim norma e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem (DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, 2018, p. 3).

Destacam-se importantes pontos na BNCC para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência:

- Habilidades e competência na BNCC: aos alunos da educação básica são garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas dez competências gerais. O documento contempla o desenvolvimento de habilidades e possibilita aos estudantes explicitarem o processo cognitivo envolvido, ou seja, devem ser capazes de declarar as aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento no ambiente escolar e na vida social e cotidiana. A BNCC define competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.
- Desenvolvimento de habilidades e a aprendizagem dos alunos com deficiência: por meio do planejamento didático relacionado às habilidades é possível que o professor acompanhe ao longo da vida escolar do aluno com deficiência como está ocorrendo o seu desenvolvimento para que possa então intervir e potencializar a sua aprendizagem.
- Uso de tecnologias ao longo da Educação Básica: permite o aprendizado dos estudantes por meio do uso das tecnologias assistivas.

Competências Gerais e a inclusão: as competências gerais se articulam na construção de conhecimento em face do desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores em conformidade aos termos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na antiguidade, os deficientes na sociedade escravista, grega e romana eram desprezados, pois naquela época existia supervalorização do corpo perfeito, dessa forma, as pessoas que não possuíam características equivalentes a essa definição, eram afastadas do convívio social, aprisionadas em hospitais, asilos ou hospícios. No final da Idade Média, essa condição mudou e, a partir de Vygotsky, os estudos convencionais acerca da deficiência no cenário científico definiram como algo estritamente biológico, ou seja, não pode ser modificado.

Uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em nuvens brancas. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito. E assim como quase tudo que se refere à diferença provoca hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1995).

Há pouco tempo, crianças nascidas com Down eram afastadas do grupo social e familiar e, geralmente, não viviam mais do que 30, 35 anos. Quando se começou a investir na estimulação precoce para estimular o desenvolvimento dessas crianças e de suas potencialidades, a expectativa de vida aumentou notavelmente e, ainda que num ritmo mais lento, elas se mostraram capazes de superar as limitações e foram sendo integradas na sociedade. Em entrevista para o site Drauzio Varella o médico MUSTACCHI (2012) afirma:

Nos últimos 20 anos, pessoas sem a síndrome tiveram um ganho de sobrevida de dez anos, isto é, a expectativa de vida passou de 60 para 70 anos. Nesse mesmo período, a sobrevida na população com síndrome de Down foi de 25, 30 anos para 60, 65 anos. Portanto, elas ganharam 30 anos de sobrevida com qualidade graças à atenção médica e da família que passaram a receber (MUSTACCHI, 2012).

Todas as pessoas envolvidas neste processo, devem estar aptas a lidar com essas crianças e que são responsáveis por propiciar todas as formas de inclusão nas diversas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Esta pesquisa não se encerra neste breve artigo. Muito ainda, se tem para escrever sobre as crianças com síndrome de Down no espaço escolar, e espera-se que muitos

outros pesquisadores estejam empenhados em desenvolver estudos sobre este tema e apresentá-los no espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Especial, 2006.

BERSCH, Rita. **Introdução a tecnologia assistiva**. Porto Alegre-RS, 2013.

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

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GÓES, M. C. Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA. M.K.; 51 REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (orgs.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

GUHUR, M. L. P. Deficiência Mental sob a perspectiva Vygotskiana: primeiros apontamentos.

MALISKA, Marcos Augusto. O Direito à educação e a constituição. Porto Alegre: S.A. Fabris, 2001, p. 154.

PRIOSTE, Claudia; **RAIÇA**, Darcy; **MACHADO**, Maria Luiza Gomes. 10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo. Avercamp, 2006.

PUESCHEL, Siegfried. (Org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 5. ed. Campinas: Papirus, 1993.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2011, (p. 11-46).

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. 2.ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003. 324 p.

UNESCO. Education for All Global Monitoring Report, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228184E.pdf>.

ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS

TANIA APARECIDA DE LIMA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Ibirapuera, (1997); Pós-graduada em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Cidade Ademar III e Professora de Educação Infantil no CEI O Pequeno Seareiro, ambos da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da alfabetização/letramento, com enfoque à consciência fonológica, pela utilização de jogos, enquanto instrumentos de mediação. Para isso, apresenta uma sucinta revisão da literatura, a contextualização e aplicabilidade em uma sala nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como sugestões que poderão favorecer os profissionais da educação, sobretudo, professores alfabetizadores. O uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização/letramento.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Jogos

INTRODUÇÃO

A educação por ser um processo dinâmico, passa por diversos questionamentos e reformulações. Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores é a alfabetização dos alunos e, para garantir que ela ocorra, estes buscam cada vez mais práticas pedagógicas diferenciadas para estimular as crianças.

Diante disso, a intenção neste trabalho será verificar a importância e a contribuição dos jogos no processo de alfabetização de crianças nas séries iniciais.

Considerando a afirmação de (Ferreiro, 1999.p.8) de que *“a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização”* pretende-se verificar como os jogos podem auxiliar nesse processo.

Considerando as contribuições que os jogos podem proporcionar ao processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental e consequentemente o auxílio que pode trazer à prática dos professores, este estudo tem grande relevância.

A importância dos jogos está presente nos escritos de Ferreiro (2002), que explica que o jogo é uma criação humana, assim como a linguagem e a escrita, e faz parte da criação cultural de um povo. É utilizado pelo homem para encontrar respostas às suas dúvidas, para se divertir e para interagir com seus semelhantes. Existe no jogo algo que é mais importante que a diversão e a interação, ele é capaz de revelar a personalidade do jogador, porque enquanto joga o indivíduo vai se conhecendo. O jogo pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, e essa ação vem carregada de simbolismo que dá sentido à ação, reforça a motivação e possibilita a criação de outras ações.

Nas palavras de Ferreiro, o brincar auxilia no desenvolvimento mental e intelectual da criança e, através do jogo, ela entende, aprende melhor, desenvolve sua inteligência e é muito importante para que ela possa crescer desenvolver-se integralmente e tornar-se civilizada.

Para Ferreiro (2002), no ambiente escolar o jogo é um importante recurso pedagógico e, através dele a escola é capaz de proporcionar a construção do conhecimento de forma prazerosa, garantindo a motivação necessária para aprendizagem. É preciso, no entanto, estar atento à utilização dos jogos, que devem ser empregados de acordo com as necessidades e faixa etária dos alunos.

No processo de alfabetização, a escola pode propor jogos de exercícios para que os esquemas de ação motora sejam adquiridos, visto que são tão necessários durante essa etapa. Através do jogo o professor pode conhecer mais do seu aluno, não apenas o que está dado pela estrutura cognitiva, mas que se insere no seu mundo subjetivo. Assim, a ação do professor é ampliada, na medida em que poderá compreender melhor o seu aluno, possibilitando o planejamento das atividades adequadas ao processo de aprendizagem (FERREIRO. 2002).

Utilizando os jogos em sala de aula, a escola garante um clima de prazer, fundamental para quem ensina e para quem aprende, pois este é um espaço de encontro, de inclusão, de trabalho mútuo e dessa forma pode ser significativa para o professor e para o aluno.

DEFINIÇÃO DE JOGO

Segundo Kishimoto (2002), definir jogo não é uma tarefa fácil, pois a palavra jogo pode ser entendida de diferentes maneiras pelos diferentes indivíduos. Existe uma grande variedade de fenômenos, com objetivos por vezes distintos, que são considerados como jogos. Esclarece que pode haver situações de jogo por puro prazer, com fins educativos, profissionais ou mesmo com rigor no cumprimento de regras.

Kishimoto (2002) revela que a dificuldade de definição aumenta ao notar que um determinado comportamento pode ou não ser considerado como jogo dependendo da cultura o qual se está inserido, tudo depende do significado atribuído ao comportamento.

Miranda (2001) apresenta o jogo como “atividade física ou mental, utilizando materiais concretos ou não, amparados por regras, imbuída de objetivos, seja ela realizada com brinquedos ou não”. (MIRANDA, 2001, p.12),

De acordo com kuwara (2004), através dos jogos os medos e as dificuldades dos indivíduos são expostos. Ele possibilita o desenvolvimento dos aspectos afetivo, motor, cognitivo, social, moral e a aprendizagem de conceitos.

O jogo possui regras, com isso a junção dessas regras faz com que o jogo proporciona organização e coordenação num quadro de natureza lógica, conhecimento de regras, compreensão e práticas exigindo um exercício de operação e cooperação.

De acordo com kishimoto (2000), os jogos assumem algumas características próprias, tais como, o prazer, predominante em quase todas as situações de jogo, porém ocorrem casos em que o jogo é caracterizado pelo desprazer e esforço do jogador na busca de se alcançar os objetivos propostos.

A regra, em que, a criança exercita suas funções intelectuais, e podem ser explícita, como no jogo de xadrez, ou implícita como nas brincadeiras de faz de conta, pois através dos jogos e brincadeiras a criança entra no mundo imaginário.

Para Piaget (1992), os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade

humana. E isto por três razões, pelo menos. Em primeiro lugar, representam uma atividade inter-individual 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. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si caráter moral, o respeito a elas devido é ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores. Vale dizer que, ao optar pelo estudo do jogo de regras, Piaget deixa antever sua interpretação contratual da moralidade humana.

Segundo Piaget (1992), ao brincar a criança não tem por objetivo um produto final, é uma ação voluntária, ela apenas brinca, sem a preocupação de adquirir conhecimentos ou habilidades física ou mental. Outra característica do jogo é a incerteza, pois não se sabe quais são as próximas ações do jogador, que dependerá de fatores e estímulos externos.

O jogo infantil só pode ser caracterizado como tal quando é escolhido livre e espontaneamente pela criança, quando sua finalidade é apenas brincar, ao contrário ele é jogo educativo com a intenção de ensino e o direcionamento feito pelo professor, onde o desenvolvimento dos acontecimentos é determinado pelos próprios jogadores.

Para Moura (2000), o jogo aparece como um dos fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem por parte do aluno, sendo um facilitador nesse processo. Esclarece que o jogo é um aliado no processo de apreensão dos conhecimentos em situações cotidianas e no ensino da matemática.

Ainda segundo Moura (2000), as contribuições da psicologia estabelecem novos paradigmas para utilização do jogo no ambiente escolar. A concepção sócio interacionista acredita no papel do jogo na produção de conhecimentos, considerando-o como uma ação impregnada de conteúdos culturais e quando os indivíduos entram em contato com eles fazem-no por meio de conhecimentos adquiridos socialmente.

De acordo com as concepções sócio interacionistas a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com o jogo de regra, o jogo é percebido como o propulsor do desenvolvimento, pelo fato de estar impregnado de aprendizagem. Quando os indivíduos jogam, lidam com regras que possibilitam compreender os conhecimentos veiculados socialmente, permitindo novos elementos para apreender conhecimentos futuros (MOURA 2000 p, 79).

Nas palavras de Moura (2000), o sujeito experimenta através do jogo situações de faz de conta para tentar solucionar as impossibilidades de tornar o seu desejo realidade. E ao colocar a criança diante da impossibilidade de resolver suas necessidades psicológicas na prática permite que ela apreenda os conteúdos.

Segundo Moura (2000),

[...] O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas”. (MOURA, 2000, p.30).

Para Moura (2000) como o jogo traz em si conteúdos culturais, requer planejamento que considere os elementos sociais, o jogo, por ser educativo, requer intencionalidade, objetivos e um plano de ação que possibilite a aprendizagem. Ainda nas palavras do autor, a importância do jogo está na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico, proporcionando oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de solução de problemas parecidas com as dos adultos.

“A imitação através do jogo, à busca da compreensão de regras, a tentativa de aproximação das ações adultas vividas no jogo estão em acordo com pressupostos

teóricos construtivistas que asseguram ser necessário à promoção de situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados” (MOURA 2000 p.85).

Assim, o papel do professor, segundo Moura (2000) é o de organizar situações nas quais as atividades estimulem os alunos, e estar atento aos erros e acertos dos alunos para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

JOGOS QUE PODEM SER UTILIZADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Os jogos citados podem ser utilizados em sala regular, tornando a aprendizagem diferente, motivadora e significativa. Além disso, outros jogos e materiais podem ser encontrados em sites da internet para impressão, aquisição, bem como para a confecção pelo próprio professor.

JOGO DA MEMÓRIA COM RIMAS: Esse jogo trabalha rimas e contribui para a reflexão da semelhança sonora em final de palavras. É indicado para alunos com dificuldades fonológicas e com dislexia, cujo trabalho com identificação de rimas é mais difícil.

BINGO DOS SONS INICIAIS: Nesse jogo, o professor sorteia uma palavra. O aluno identifica cá o som inicial semelhante em sua cartela, preenchendo, assim, a cartela do bingo. Contribui para a discriminação de fonemas e de sons iniciais.

PALAVRA DENTRO DA PALAVRA: Possibilita à criança refletir sobre a possibilidade de acréscimo e supressão de sons a partir de palavras para formar novas palavras.

BATALHA DE PALAVRAS: Nesse jogo, os alunos retiram as cartas que estão viradas para baixo e devem contar as sílabas; ganha o jogo aquele cuja carta possuir maior número de sílabas. Este jogo, integrante do material anterior citado, possibilita a aquisição da consciência silábica, ou seja, “segmentar as palavras nas unidades que as compõem, ou seja, as sílabas.”.

TRINCA MÁGICA: Explora a identificação das rimas, ou seja, os sons finais semelhantes de cada palavra. O trabalho com esta habilidade fonológica também pode ser realizado a partir de jogo da memória. Assim, os alunos terão a possibilidade de refletir sobre os sons da língua, além de apropriarem-se da língua de forma lúdica. Os resultados demonstram eficácia.

TROCA LETRAS: O jogo troca letras é uma excelente ferramenta para que o aluno reflita que a partir da troca de uma letra poderá formar novas palavras, oportunizando uma reflexão estrutural, semântica e fonética da língua.

DADO SONORO: Trata-se de um jogo muito adequado no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem da lectoescrita. É oportunizado ao aluno identificar sons iniciais semelhantes, auxiliando na discriminação auditiva dos fonemas da língua. Seu funcionamento se dá por meio de um dado numérico de 1 – 8. Sorteado o número no dado, o aluno identifica o som na figura correspondente ao número, tentando procurar nas cartas espalhadas pela mesa, outra palavra de som inicial semelhante.

TRANSFORMANDO PALAVRAS: Esse jogo também leva o aluno a refletir sobre os fonemas da língua portuguesa e a grafia de palavras, classificada pela maioria dos professores, como palavras com dificuldades ortográficas. São colocadas as fichas em um saco, a professora sorteia uma ficha, mostra-a para o grupo e/ou individualmente. O aluno deve formar uma nova palavra com o acréscimo de uma nova letra proposta pela ficha. É um jogo que demonstra bastante motivação e aceitação pelos alunos, além de despertar a criatividade.

QUEBRA-CABEÇA F/V; P/B; T/D: Assim como alguns jogos de memória possibilita ao aluno

a distinção de letras foneticamente semelhantes como: m/n; b/p; f/v entre outros.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A sociedade brasileira sempre teve dificuldades em democratizar o acesso à leitura e à escrita. A simples menção à alfabetização provoca tensões, sobressaltos, ansiedades, tanto em profissionais como nas famílias. A memória das gerações passadas, privadas desse conhecimento, parece que está presidindo a chegada das novas levas de alunos, como que renunciando seu possível fracasso escolar. A experiência truncada de escolaridade da maioria dos brasileiros atesta que é muito difícil lidar com essa herança. As práticas adotadas na maioria das pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental ainda se encontram defasadas em relação ao saber acumulado sobre os processos de aprendizagem, de letramento e de alfabetização. No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares. No caso das creches, que atendem a crianças de 0 a 3 anos, observa-se a ausência de uma preocupação em desenvolver a linguagem oral e a falta de contato com livros de literatura infantis apropriados a essa faixa etária, entre outros materiais.

Nas primeiras séries, a situação se inverte ou se acentua: a pressão para a alfabetização em um ano, o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam no currículo, o efeito indutor dos sistemas de avaliação externos à escola, tudo isso cria uma pressão muito grande tanto nos professores, como nos alunos e suas famílias. Não parece que esse seja o melhor caminho, quando se leva em conta os resultados negativos constatados nessas mesmas avaliações.

Nas palavras de Emília Ferreiro:

“Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinirem-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprendesse” (FERREIRO, 2008, p.38).

Ao propor diferentes formas de proporcionar às crianças uma aproximação e uma maior familiaridade com a escrita e a leitura, desde a pré-escola e também nas primeiras séries, a autora mostra como converter a alfabetização em “uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão”.

A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. “É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la” (FERREIRO, 2008, p. 47).

Já vivemos hoje em uma situação em que a maioria dos alunos permanecerá muitos anos na escola. Existem diversas coisas para aprender na escola que não dependem estritamente da alfabetização; por outro lado, várias experiências mostram que a curiosidade e o gosto por aprender e por se expressar facilitam também o domínio da leitura e da escrita. É preciso, sem deixar de reconhecer a importância da alfabetização, coloca lá em perspectiva, no campo mais amplo da cultura e do conhecimento em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo possibilita o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social, moral e também da criatividade, do raciocínio, da atenção e da memória. O jogo oferece possibilidades para o aluno comparar, distinguir, estabelecer relações, deduzir e inferir. Ou seja, desenvolve as habilidades necessárias e essenciais para que o processo de alfabetização ocorra efetivamente.

O jogo é uma fonte de possibilidades para a interação dos alunos, onde a sala de aula se transforma em um espaço prazeroso, no qual a aprendizagem se torna significativa, onde a criança pode criar e interagir com os demais. Ao jogar, a criança participa efetivamente do processo de construção do conhecimento em um ambiente que proporciona motivação, não apenas reproduzindo o que lhe é apresentado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. F. R. Alfabetização semiótica na cultura das escritas contemporâneas. São Paulo: PUC, 2005.
- BERTONI, C. Jogo e mediação social: Um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem em alunos do ensino fundamental. São Paulo: PUC, 2002.
- BEAUCLAIR, J. Reflexões e proposições sobre o brincar: múltiplas ideias, exercício em redes de saberes contextuais. (artigo publicado). 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> Acesso em: 02 de março de 2021.
- DE LA TAILLE, Y, OLIVEIRA, M. K, DANTAS. H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- DIAS, C. M., A importância dos jogos na alfabetização. USP/PEC - Trabalho de conclusão de curso, Suzano: 2002.
- FERREIRO, E. Com todas as letras. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 4ed. São Paulo : Cortez, 2000.
- MELLO, S.C. O papel da ludicidade no desenvolvimento da criança.. Monografia (Psicopedagogia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2002.
- MIRANDA, S. Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais. São Paulo: Papirus, 2001.
- MOURA, M.O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário prático de pedagogia. São Paulo: Rideel, 2003.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SZUNDY, P.T.C. A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino aprendizagem de

LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em lingüística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

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

VYGOTSKY, L. S, (1984). A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e Afetividade da criança na Teoria de Piaget. 5 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TANIA RAMOS DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Teresa Martin (1989); Especialista em Arte e Educação; Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2015); professora aposentada da rede estadual de São Paulo (2016); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Yvonne Lemos de Almeida Fraga na Diretoria Regional do Butantã.



RESUMO

Por meio deste artigo buscaremos apresentar a importância dos registros na educação infantil, em especial o registro fotográfico, o qual é um meio de transmitir aos pais, colegas e as visitantes aquilo que foi trabalhado com as crianças na escola durante determinado período, ou ano, as suas capacidades em desenvolvimento e o que acontece na escola de educação infantil que muitas vezes é desconhecido pelos familiares, acreditando que o nosso trabalho resume-se ao cuidado e ao brincar sem objetivos. Com a apresentação de registros fotográficos, podemos quebrar estereótipos formados pelos pais e familiares, sobre o que se é trabalhado dentro da escola, sanando quaisquer dúvidas que possam surgir referentes ao que acontece nos momentos em que as crianças passam dentro da escola de educação infantil. Além disso, os registros fotográficos auxiliam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades o que contribui para a própria análise profissional de seu trabalho. Os registros são de suma importância para a organização do trabalho do professor uma vez que ao registrar o professor consegue fazer apontamentos sobre suas práticas.

Palavras-chave: Registro Fotográfico; Educação Infantil; Registros.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em fotografias, logo imaginamos memórias organizadas em imagens impressas, que são muito importantes para relembrarmos algum acontecimento que ficou para trás. Essas memórias organizadas em fotos na educação infantil são consideradas ferramentas importantes para compor a documentação pedagógica que apresenta os trabalhos realizados com as crianças, os chamados registros fotográficos.

As fotografias podem ter vários destinos como portfólios, cartazes, vídeos, apresentações em slides, que vem de modo a apresentar as particularidades e vivências de cada criança e de um grupo.

O registro escrito toma muito mais tempo do que o registro fotográfico, e ao escrever perdemos muitas particularidades do que realmente aconteceu, até por que, na maioria das vezes não conseguimos fazer o registro escrito no dado momento em que “algo” aconteceu, portanto os registros fotográficos e vídeos também podem se tornar um grande auxiliar na hora de realizar registros escritos, pois no momento em que olhamos as fotografias, conseguimos trazer de volta a mente os momentos e seus pontos marcantes.

O principal objetivo deste artigo é trazer a importância dos registros pedagógicos em principal o quanto fotos e vídeos são importantes para que o professor e familiares acompanhem o desenvolvimento da criança na escola, bem como, permitem que o educador observe o momento e faça as intervenções adequadas com atenção no momento certo e tenha um registro para que mais tarde com calma possa olhar de forma sensível e fazer o registro escrito daquele momento o qual foi vivenciado.

Respondemos neste artigo questionamentos como: qual a importância do registro escrito após os registros fotográficos? Qual mensagem pode passar para quem olha as memórias fotográficas?

Justificamos este artigo, dizendo que é possível aprender muito com os registros fotográficos, pois, por meio dos registros, das memórias acumuladas de dado momento, podemos entender melhor o que interessou as crianças, quais foram às potencialidades e dificuldades que estas apresentam, para então planejar as próximas atividades.

No trabalho com educação infantil, lidamos com crianças muito pequenas, onde a linguagem ainda não é desenvolvida e isso se torna um grande desafio, portanto, por meio de registros fotográficos podemos dar a sequência a um trabalho com base em pontos de interesse deles, que antes ao simples olhar não eram vistos.

COMO INTRODUIR A PRÁTICA DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A partir dos anos 90, a documentação pedagógica começou a ser inserida no Brasil, por intermédio de estudos realizados na Itália sobre a organização do trabalho docente, a documentação passou a ganhar visibilidade na educação infantil. Foi trazida para a realidade brasileira, depois de ser vista as experiências italianas com os registros, pois se acredita que a partir dos registros podemos compreender a criança e seus processos de aprendizagem, os quais ocorrem durante o processo educativo na educação infantil (MENDONÇA, 2009, P. 60).

Muitas Secretarias de Educação vêm desenvolvendo o trabalho de formação para promover o registro e documentação pedagógica das ações do educador e suas consequências para o dia a dia na educação infantil, de modo que se possa compartilhar com as famílias e os pais possam acompanhar por meio destes registros a vida de seus filhos dentro da escola de educação infantil.

Temos em vista a posição da família que muitas vezes, sentem-se culpados por não estarem participando de momentos tão importantes da formação da criança e por meio dos registros especialmente dos fotográficos e filmagens conseguem sentir-se mais próximas aos seus filhos.

Podemos realizar os registros de diversas formas, as quais dependem dos objetivos traçados e dos destinatários do documento elaborado. Na maior parte das vezes documentamos para as próprias crianças, como no caso dos registros fotográficos, posteriormente apresentados em forma de slides ou vídeos para que as crianças se apreciem, para as famílias nas reuniões de pais, feiras culturais, dentre outros momentos os quais a família participa junto a escola e para os educadores e grupo pedagógico, na qual se usa para discussão, elaboração de relatórios e registros, caminhos do projeto pedagógico, dentre outros momentos os quais as fotografias podem ser um recurso muito utilizado e muito útil, pois nos faz lembrar-se de momentos que talvez já “fugiram” da nossa memória.

Documentar pode ser usado para descobrir e conhecer, podemos por meio dos registros questionarem a nossa prática educativa diante de a criança, as características de uma turma, autoanálise de um processo. Podemos reconstruir o nosso percurso, cujo alguns pontos não foram de sucesso e somente por meio registro podemos nos dar conta disso.

O registro fotográfico nos ajuda a manter “fresco” na memória as experiências vividas com

as crianças, bem como promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo por meio deste registro informações sobre as escolhas pedagógicas e didáticas.

Sendo assim a prática do registro pedagógico tem diversas funções dentro da educação infantil, em principal oferecer para as próprias crianças memórias daquilo que disseram, do que fizeram e utilizar como ponto de partida para os próximos passos da aprendizagem. É uma ferramenta para os educadores de melhoria da sua própria ação pedagógica, pois ao revisar fotos e vídeos, o educador pode encontrar ponto de falha e corrigi-las, bem como aprimorar aquilo que foi realizado com sucesso.

Documentar exige que o educador tenha em mente qual o objetivo destes registros, implicam em selecionar o que vai documentar, para quem documentar, quais recursos serão utilizados para isso, como papel, vídeos, fotografias, quem estará lendo ou assistindo essa documentação posteriormente e qual o contexto dessa documentação, tais como: pais, professores, funcionários, grupo gestor, comunidade em um geral. A partir do momento em que documentamos organizamos o nosso trabalho, pois primeiramente coletamos materiais, sistematizamos os materiais, fazendo seu tratamento, conservamos fazendo a catalogação e arquivos.

Considerando a documentação como “um particular objetivo informativo” (BALSAMO et. Al. 2006), como comunicação (PASQUALE, 2002), faz-se necessário atentar para a legibilidade do produto, avaliar estrutura, presença de foco temático, estruturação da mensagem e linguagem (palavras, imagens e sons) utilizada na documentação. “A documentação deve ser agradável, ágil, não deve ser exageradamente pesada” (SACCHETTO, 2008, entrevista), a fim de possibilitar a comunicação da mensagem que se quer transmitir. Pensar sobre forma, suporte, estrutura é parte da ação de planejamento da documentação. A documentação elaborada para os pais deve ter uma linguagem diferente da que é usada para a documentação feita para as colegas.

A documentação é uma forma importante para crescimento profissional do professor, uma vez que acaba por aprimorar a capacidade do professor de organização e projetual (PARODI, 2001).

O registro necessita ser útil, não existe uma receita sobre como registrar e o que registrar, mas sim aquela forma em cada professor encontra a sua melhor forma, sejam por meio de imagens, vídeos, relatos, etc. O registro deve focar como a maioria da turma respondeu a determinada atividade programada e quais as crianças que responderam de forma diferente a forma programada. Outro registro importante é o acompanhamento do desenvolvimento da criança no decorrer do projeto ou planejamento.

FOTOGRAFIA: INSTRUMENTO PRECIOSO DA EDUCAÇÃO

Ouvimos constantemente falar sobre o registro e documentação pedagógica do professor e de suas crianças, porém devemos pensar a verdadeira importância dos relatos escritos frente à fotografia como seu apoio, suporte e até como embelezamento das falas escritas do professor. A fotografia eleva o entendimento sobre o que aconteceu em dado momento, o qual somente um relatório escrito não daria.

Hoje possuímos uma grande facilidade de acesso aos equipamentos para produzir imagens como as máquinas digitais, os celulares, dentre outros recursos. Isso contribui de maneira significativa para que essa ferramenta seja utilizada em qualquer ocasião, sem precisar programar um momento a fotografado, afinal situações interessantes e pontuais, acontecem a todo instante ao se tratar de crianças, por isso é muito importante estar sempre pronto para realizar os registros fotográficos.

A fotografia na escola não pode ser usada apenas para “congelar” um momento vivido com os alunos, ou até mesmo como algo bonito a ser mostrado posteriormente em feiras culturais ou

reunião de pais, a fotografia na escola vai muito, além disso, ela é um registro de um momento, uma memória visual, um caminho a ser seguido para ponto de partida para novas atividades, um recurso de aprendizagem do professor, recurso para mostrar o que foi aprendido pelos alunos e apontar novos caminhos para o planejamento. A fotografia pode ou não ser acompanhada por um registro escrito, no qual o professor faz apontamentos que uma à outra se completam. A fotografia deve ser vista como um “meio” e não para “fins” de determinadas ações, é necessário que o educador tenha um olhar sensível para o uso da fotografia de modo que ela seja utilizada no cotidiano como uma ferramenta da prática docente e a qual produza sentido sobre os afazeres da educação infantil.

As fotografias precisam de intencionalidade, precisa-se pensar o que registrar durante a fotografia. Não é possível escrever e fotografar tudo, por isso é necessário ter objetivos sólidos ao fotografar, ter cuidado com luz, ângulo, se é o momento de fotografar cada criança em seu individual ou no coletivo, quais acontecimentos são importantes naquele momento, o olhar crítico do professor para o registro fotográfico também é importante, é preciso focar no interesse que a proposta daquele momento proporcionou a criança.

Ao realizar um bom registro de imagens, o professor tem em mãos um bom recurso para nortear e qualificar o seu trabalho pedagógico. Ao revisar fotos e vídeos o professor consegue esclarecer pensamentos e questões e também favorecer trocas de informações entre a equipe. Imagens são capazes de levar os professores a reflexão, bem como serem usadas com as crianças, como forma de apreciação a si mesma e lembrarem aquilo que foi vivido, atualmente viveram em mundo, no qual as fotos estão muito presentes no dia a dia das crianças, com seus familiares, por isso, elas chamam muito o interesse também das crianças.

Ao apresentar as fotos das vivências para os pais e familiares, compartilhamos parte de nosso trabalho pedagógico e também conquistamos a parceria da família, a qual se sente incluída na vida escolar de seu filho, pois, a linguagem fotográfica enriquece o que foi trabalhado com as crianças em determinado período. A Fotografia ajuda a registrar detalhes próprios e rituais ou a cultura material dos sujeitos, dos espaços e contexto, mas depende intrinsecamente dos conhecimentos que agregamos sobre as infâncias, bem como da disposição que temos para conhecê-las (Lima e Nazário, 2015, pg. 08).

Os registros pedagógicos em formato de fotografias atraem muito mais o interesse de quem vê do que grandes textos escritos. As fotografias revelam momentos importantes vividos pelas crianças dentro da escola de educação infantil, bem como transparecem como foram os dias da criança, o que gera uma tranquilidade por parte das famílias.

Atualmente o portfólio vem sendo utilizado em diversos níveis para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, o portfólio ganhou muito espaço, pois faz a comunicação entre as aprendizagens e os caminhos percorridos pelas crianças em suas diferentes etapas do desenvolvimento. Villas Boas (2005) descreve que “o portfólio apresenta várias possibilidades e uma delas é a sua construção pelo aluno”.

As crianças são pequenas, algumas ainda não verbalizam seus sentimentos e emoções, conquistas e dificuldades, então, o portfólio apresenta-se como uma ferramenta rica e diversificada, que documenta de maneira significativa todo o processo vivenciado pelo educando e registra cada uma das pegadas dessa vivência rica e essencial para toda a vida. Afinal, neles estão os registros dos primeiros passos de uma longa caminhada.

Portfólio é um procedimento de avaliação condizente com a avaliação formativa. Para alguns é apenas uma pasta onde são depositados materiais produzidos pelos alunos e coletados pelos professores. Porém, a própria literatura enfatiza a importância de não fazer essa confusão. Os materiais coletados são aqueles mais relevantes e significativos na tradução do quanto a criança aprendeu e se desenvolveu. São aqueles mais capazes de oferecer informações que orientem o professor no replanejamento do ensino para a superação de qualquer dificuldade encontrada.

O professor precisa compreender o que é mais relevante conter em cada portfólio. É necessário evidenciar mudanças no nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual da criança e não assegurar que todos os portfólios contenham a mesma seleção de informações.

Uma das características do portfólio é a constante evidenciação do processo cognitivo da criança e na compreensão de sua maneira de pensar. O olhar do professor, ao analisá-lo, volta-se para as produções desta, com o intuito de conhecê-la melhor. Conforme relato de uma educadora da E. I o “portfólio é um instrumento da avaliação formativa, porque por meio dos seus registros podemos continuamente mudar nossa prática, e assim, voltar a trabalhar nas dificuldades das crianças, dar atenção ao conteúdo que ela não aproveitou bem”.

Portanto, o que faz parte de um determinado portfólio, deve necessariamente contar a vida da criança, contendo fotos, dados, relatos, atividades e construções capazes de desvendar o processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, percebe-se a importância de mudar as ações, de repensar a prática com informações colhidas. Olhar para o portfólio não apenas como uma pasta cheia de tarefas, mas como algo capaz de iluminar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, capaz de auxiliar na reorganização do planejamento, fortalecendo uma relação produtiva entre professores e crianças.

A organização começa no primeiro dia de aula. Nas primeiras sondagens diagnósticas dos professores sobre os saberes dos alunos, nas primeiras anotações de ideias e nos objetivos estabelecidos para cada atividade, sequência didática ou projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos trouxe o quanto é importante os registros na educação infantil e o quanto os registros fotográficos em parceria com os registros escritos são importantes para acompanhar não somente a rotina escolar, mas também fazer a apresentação do trabalho realizado com as crianças. Registrar hoje deve fazer parte da rotina cotidiana do professor.

O recurso fotográfico é uma forma de organização e sistematização do trabalho docente, onde ele consegue resgatar “momentos vividos com as crianças”, de modo a conseguir apresentar para os pais, familiares, colegas de trabalho e até mesmo para as próprias crianças a sua rotina, suas descobertas, suas conquistas, dentre tantas outras coisas que uma simples imagem é capaz de revelar.

A documentação nos ajuda a confirmar algo que consideramos relevante. Por meio da documentação pedagógica o professor assume um papel de investigador, o qual ao observar seus alunos, constrói um entendimento que possa ser compartilhado de diversas maneiras. Ao registrar em fotos e vídeos, conseguimos mostrar como as crianças interagem com o ambiente, como se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento.

Documentar é acima de tudo uma maneira de mostrar que as crianças são ouvidas, que compreendemos o que elas têm a nos dizer, podemos entender como as crianças pensam seus pontos de vista, seus ensaios e a maior facilidade para a elaboração de atividades em que sejam favoráveis para o seu cotidiano educativo.

O registro fotográfico é um suporte material muito útil e interessante que o professor tem em mãos, no qual ele pode retomar, lembrar, apurar o olhar e refletir sobre o que foi vivido, de encontro ao pedagógico a fotografia o intensifica e complexifica questionamentos e aprendizados.

Os registros fotográficos podem ter diversificadas funções dentre elas podemos, compartilhar com as próprias crianças as quais podem observar as suas próprias experiências e se sentirem

motivados a novas descobertas; disponibilizar para as famílias, as quais com certeza se sentirão mais próximas das suas crianças e dos conteúdos que estão sendo trabalhados na escola de educação infantil, construindo laços entre a família e a escola; registros fotográficos também qualificam o trabalho pedagógico na educação infantil, na qual os pais vivenciam que a educação infantil não é apenas o “cuidar”, mas que vai muito, além disso.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **A Câmara clara: Notas sobre a Fotografia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- DAHLBERG, G., MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, C. et al. **As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREINET, E. **Nascimento de uma Pedagogia Popular – Métodos**. Lisboa: Editorial Estampa 1969.
- FREIRE, M. **Observação, Registro e Reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. **Duas Reflexões sobre a Documentação**. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.) **Bambini: an abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GIRARDELLO, G. **Imaginação: Arte e Ciência na Infância**. Campinas: Pró-Posições, 2011.
- KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.
- KRAMER, S. **Autoria e Autorização: Questões éticas nas pesquisas com crianças**. Cadernos de Pesquisa, 2002, n. 116, p. 41 – 59.
- LIMA, P. M.; NAZÁRIO, R. **Sobre a Luz do Diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças**. No prelo, 2015.
- LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e Registro de Práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MACHADO, N. S.; RICHTER, S. R. S. **Documentação Pedagógica na Educação Infantil: Por uma Docência Narrativa**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.
- MENDONÇA, C. N. de. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na educação Infantil (TESE)**, Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2009.
- SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios Reflexivos: Estratégias de Formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- TITTONI, J.; et al. **A Fotografia na Pesquisa acadêmica: sobre visibilidade e possibilidades de conhecer. Informática na Educação: teoria e Prática**. Porto Alegre, 2010.

VILL, S. **Ensaando o olhar: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

ROTINA PERMANENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATHIANA ESTROZI DE MELO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Santos em 2018; Especialista em Supervisão escolar pela Faculdade IPEMIG; Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil - na EMEI Martins Fontes.



RESUMO

A rotina na Educação Infantil é, talvez, um dos elementos mais importantes da prática pedagógica, por proporcionar às crianças uma sensação de estabilidade e segurança. Além disso, a rotina permanente auxilia o professor a ter mais facilidade na organização dos tempos e espaços, criando diversas possibilidades para a construção de um ambiente lúdico, agradável e prazeroso. A rotina permanente, ao contrário do que possa parecer, não deve ser estanque ou engessada, ao contrário, precisamos ter clareza que a rotina deve ser prazerosa, democrática e alegre, além de ter espaço para intervenções (tanto do professor, quanto das crianças), proporcionando assim, a construção diária do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Palavras-chave: Rotina; Educação Infantil; Pedagogia; Tempos e Espaços.

INTRODUÇÃO

O estabelecimento da rotina nos diversos ambientes da Educação Infantil é um tema amplamente discutido nas reuniões pedagógicas e formações dos educadores, haja vista sua singular importância de proporcionar às crianças os sentimentos de estabilidade e segurança, sendo capaz de reduzir a sensação de estresse que uma rotina mal estruturada pode causar.

O estabelecimento da rotina é uma ação que demanda do professor atenção diária às necessidades das crianças e deve considerar um percurso didático de ações e reflexões constantes das experiências vivenciadas na sala de aula, considerando que cada criança é única, sua turma é única e as propostas devem ser coerentes com essa realidade.

O objetivo do estabelecimento da rotina na Educação Infantil vai além da simples organização de tempos e espaços, porém prevê ações diárias que garantem a regularidade e frequência de práticas pedagógicas articuladas, que mobilizam diversos campos de experiência.

Mas como organizar experiências cotidianas de modo que a rotina não se torne um ritual enfadonho e sem desafios? Uma forma diretiva de organização, de modo que os tempos, os espaços e os objetivos atendam aos eixos norteadores das interações e brincadeiras. Para isso, tenhamos claro que:

“Limitar-se a colocar as crianças juntas não assegura intercâmbios construtivos e em alguns casos, pode, inclusive ser uma fonte de tensão e insegurança, sobretudo quando se trata de grupos muito grandes. Para que as interações sejam enriquecedoras, é preciso criar algumas condições: que se desenvolvam em um clima de afeto e segurança, que haja certa estabilidade nas referências, que ocorram interações personalizadas adulto-criança, que se potencialize realmente a atividade conjunta

entre iguais e que o adulto supervisione e, em caso de necessidade, regule as interações”. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 18)

ATIVIDADES PERMANENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é importantíssimo na Educação Infantil, contudo, as práticas pedagógicas da Educação Infantil são permeadas pela dimensão do tempo didático, isto é, a organização do tempo dentro da rotina, para a efetivação de experiências ricas e significativas. A seguir, discorreremos algumas sugestões de propostas de rotinas permanentes nos percursos didáticos:

- Rodas de conversa
- Brincadeiras cantadas
- Rodas de leitura
- Jogos simbólicos
- Desenho
- Jogos de regras

RODAS DE CONVERSA

Com exceção de alguns casos pontuais, as crianças já chegam à escola com a habilidade de conversar, entretanto, como suas experiências de diálogo foram basicamente na interação com seus familiares mais próximos, principalmente na figura do pai e da mãe, as conversas em grupo podem apresentar um grande desafio e este será superado através do exercício diário das rodas de conversa.

Conversar em grupo requer aprendizado, e a prática diária levará, aos poucos, as crianças ao domínio das habilidades de se expressar e ouvir a expressão do outro.

O papel do professor nesta prática pedagógica é a de mediar a conversa do grupo, desafiando as crianças a exercitar o seu direito de se manifestar, contudo pondo em prática o dever de ouvir, para que assim, sucessivamente, seja capaz de observar e respeitar os diversos pontos de vista.

Além disso, o professor deve ser modelo para as crianças, reforçando sua escuta ativa, estando atento a todos que se pronunciam, olhando nos olhos e demonstrando interesse àquilo que está sendo dito. Valorizando a fala de todas as crianças, respondendo ao que for perguntado, acatando as suas sugestões.

Sugestões para enriquecer as rodas de conversa:

- Fichas com imagens
- Situações problemas hipotéticas
- Obras de arte
- Fotografias das crianças ou seus familiares
- Panfletos de campanhas (por exemplo, de combate à dengue)

BRINCADEIRAS CANTADAS

Segundo Lara et al. (2005, p. 1), as brincadeiras cantadas são

“formas lúdicas de brincar com o corpo a partir da relação estabelecida entre o movimento corporal e expressão vocal, seja na forma de músicas, frases, palavras ou sílabas ritmadas integrando a cultura popular”, por isso, considerar essas brincadeiras na rotina diária é tão importante.

Brincadeiras cantadas consistem em movimentar o corpo em acordo com o ritmo das músicas cantadas, além de seguir os comandos citados nas letras das músicas. Além de muito divertidas, as brincadeiras cantadas promovem o contato com a cultura popular e a canção folclórica.

Entre as capacidades básicas desenvolvidas no desenvolvimento das atividades relacionadas às músicas e à musicalidade, podemos citar o desenvolvimento das habilidades de estruturação do tempo (ritmo), a educação do ouvir (discriminação de som e ruído) e simbolização.

Algumas sugestões de músicas folclóricas para as brincadeiras cantadas:

- Da abobora faz melão
- Bate monjolo
- Passa, passa três vezes
- Nesta rua
- Escravos de Jó
- Terezinha de Jesus
- Marcha soldado
- Ciranda, cirandinha
- Anel de Manoel
- A carrocinha
- Pai Francisco
- Pirulito que bate, bate
- Corre cotia
- Tango, tango morena
- Se eu fosse um peixinho

RODAS DE LEITURA

É consenso em todas as esferas da sociedade que ler é fundamental para a nossa cultura, pois o letramento é o caminho frutífero para o preparo da criança para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Não saber ler é uma condição limitadora que impede a criança cidadã de exercer plenamente seus direitos em contextos sociais, além de desrespeitar o direito de aprender, pesquisar e ampliar o seu

saber, o não letramento coloca essa criança no mundo sombrio das privações do não conhecimento.

Na Educação Infantil, onde são priorizadas as brincadeiras e práticas lúdicas, o letramento se dá através de situações que incentivem as crianças ao comportamento leitor, mesmo que ela ainda não tenha adquirido o domínio do sistema de escrita alfabética. Situações pedagógicas de leitura de mundo ampliam o conhecimento cultural e ajudam a construir as bases de conceitos essenciais ao letramento e o acesso à linguagem escrita, haja vista que transmitir informações, sobre si mesmo, sobre seu mundo, são práticas sociais e o que os livros relatam são exatamente essas práticas.

Ler na Educação Infantil deve ser encarado como uma atividade natural. É preciso ler o tempo todo para as crianças. Diferentes textos, diferentes portadores, diferentes gêneros, dando atenção ao interesse das crianças, porém, sem perder de vista as intenções pedagógicas.

Algumas ideias para incentivar o comportamento leitor:

- Organização coletiva dos livros e outros materiais de leitura
- Leitura de crachás
- Rodas de leitura sobre assuntos de interesse da turma
- Leitura de anúncios ou rótulos de embalagens
- Comunicação através de cartas
- Leitura diária
- Leitura de instruções para uma brincadeira ou regra de jogos
- Leitura de receita

JOGOS SIMBÓLICOS

Brincar de faz de conta é um comportamento natural e espontâneo nas crianças pequenas e de acordo com Kishimoto:

“Com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2-3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias assumir papéis presentes no contexto social” (KISHIMOTO, 2011, p. 39).

Faz de conta não apenas é prazeroso para a criança, mas para, além disso, prepara-as para a vida em sociedade e para o desempenho dos diversos papéis sociais na comunidade em que estão inseridas.

É na brincadeira de faz de conta que a criança imita, imagina e percebe os comportamentos daqueles que estão ao seu redor e que, portanto, ela pode experimentar ser como eles ou, ainda, o completo inverso deles.

Os papéis que as crianças assumem durante as brincadeiras de faz de conta, garante-lhes sensações e sentimentos diversos, favorecendo o desenvolvimento emocional e afetivo. Elas são capazes de compreender o funcionamento do mundo adulto e, desta forma, transitar por ele.

É preciso compreender que, ao contrário do que se pensa, a brincadeira de faz de conta, os jogos simbólicos, não são espontâneos, porém estará sempre ligado à cultura, por isso, a organização dos tempo e espaços e dos materiais para cada brincadeira é, quando se trata de prática pedagógica, uma premissa.

Algumas ideias de organização dos espaços que privilegiam o faz de conta:

- Fantasias e outras vestimentas que julgar útil naquele momento
- Máscaras, perucas e adereços
- Itens diversos doados pelos próprios familiares
- Cenário de histórias conhecidas
- Fantoches de personagens conhecidos

DESENHO

É papel da escola oferecer às crianças muitas e variadas oportunidades de desenhar.

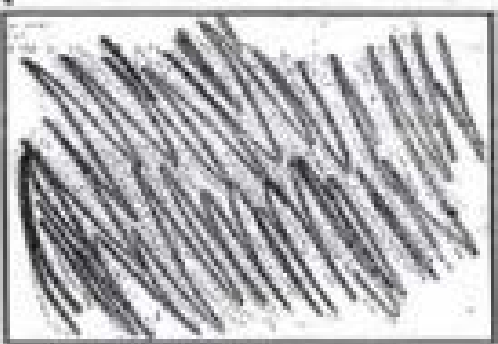
A princípio, perceberemos um emaranhado de linhas e traços indefinidos, porém, aos poucos, a partir de novas experiências, começamos a perceber o quanto o desenho das crianças passa a receber mais clareza, mais detalhes e mais forma, resultado da ampliação do repertório gráfico dela. Nesse contexto, como afirma Iavelberg:

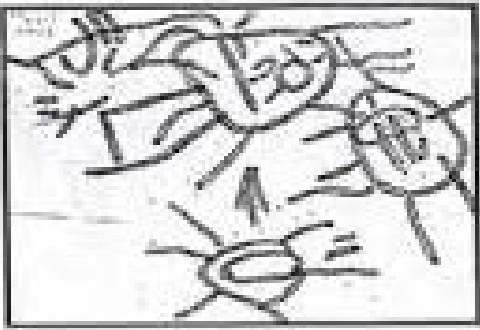
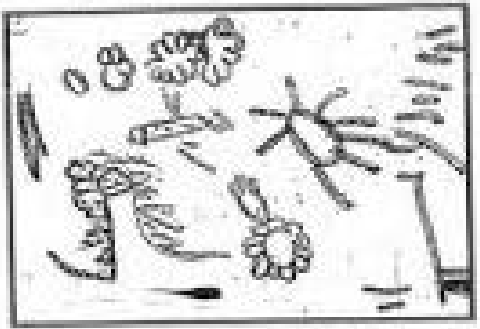

“Vale a pena não agir conduzindo e sim organizando e orientando propostas, com o objetivo de promover transformações para níveis de mais saber desenhista” (IAVELBERG, 2013, p. 27).

Desta forma, ao iniciarmos uma proposta de desenho, é importante que as crianças se sintam livres e confortáveis com o desafio, de modo que possam selecionar materiais que se adequem à necessidade dela naquele momento. Caso haja a percepção de que a criança não saiba utilizar adequadamente algum material, vale a aproximação do professor e o auxílio, desde que lhe seja solicitado.

Também pode acontecer de alguma criança se sentir insegura na hora de desenhar. O essencial nestas situações é acalmar a criança e ajuda-la a buscar referências em seus próprios desenhos anteriores e lembra-la das soluções que encontrou naquele momento, ou ainda permitir que outra criança compartilhe suas estratégias, contudo, sempre tendo em vista que cada desenho é único e que não precisam ser comparados.

Em uma análise piagetiana, temos estágios do desenvolvimento do desenho: garatuja, pré-esquema, esquema, realismo. Piaget (1948) diz que a representação é gerada pela função semiótica, a qual possibilita à criança reconstruir em pensamento um objeto ausente por meio de um símbolo ou signo.

	<p>Garatuja: simples riscos ainda desprovidos de controle motor</p>
---	---

	<p>Pré-esquema: Já conquistou a forma e seus desenhos têm a intenção de reproduzir algo.</p>
	<p>Esquema: É uma fase de temas clássicos do desenho infantil, como paisagens, casinhas, flores, super-heróis, veículos e animais.</p>
	<p>Realismo: O realismo é a marca desta fase, em que surge também a noção de perspectiva. Ou seja, os desenhos da criança já dão uma impressão de profundidade e distância. Extremamente exigentes, muitas deixam de desenhar, se acham que seus trabalhos não ficam bonitos.</p>

Pensando em ampliar o repertório gráfico da criança, para que ela avance as fases, podemos oferecer:

- Desenhos com interferência (abstrato ou figurativo)
- Gotas de tinta para soprar com canudo
- Desenhos no guardanapo
- Impressões com tinta e materiais recolhidos na natureza
- Esculturas com elementos da natureza
- Desenhos feitos em rolinhos de papel
- Frotagem
- Desenhos com elementos da natureza

JOGOS DE REGRAS

Os jogos com regras na Educação Infantil têm como função auxiliar as crianças no desenvolvimento da capacidade de aceitação de “ganhar ou perder”, além de requerer dos participantes o cumprimento

de regras, aprendizado essencial para a vida em sociedade.

Segundo Gurgel

“Os jogos de regras, aqueles que se joga em grupo, segundo normas preestabelecidas e visando um objetivo, são importantes na Educação Infantil. Além de mostrar que as restrições, podem representar desafios positivos, eles desenvolvem questões importantes como adequação a limites, a cooperação, a competição.” (GURGEL, 2017).

Participar de jogos com regras permite às crianças entender a naturalidade entre vitória e derrota e, deste modo, circular pelos desafios da vida com respeito e entendimento das circunstâncias do cotidiano.

Vale a pena jogar com as crianças:

- A galinha do vizinho
- Jogos de tabuleiro
- Cabo de guerra
- Percurso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grandes discussões se têm acerca do percurso didático na Educação Infantil. Com o advento das práticas chamadas de “construtivismo”, muitos equívocos foram cometidos e alguns educadores confundiram esse título com uma educação relaxada, negligente e indiferente. Atualmente, as formações de professores têm desfeito esse engano e os estudos sobre os benefícios da rotina - não estanke – no sucesso da práxis atual, tem se mostrado cada vez mais adequado.

A ênfase dos objetivos de aprendizagem, atrelada às evidências da eficácia da organização tempo-espço no desenvolvimento das propostas didáticas, expressa o desempenho profissional cada vez mais pertinente e adequado e, desta forma, mais educação de qualidade é oferecida à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

CORDI. Angela. **Pé de brincadeira: pré-escola, 4 a 5 anos e 11 meses**. Curitiba: Aprende Brasil, 2018.

IABELBERG. Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

KISHIMOTO. Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARA. Larissa Michele; PIMENTEL. Giuliano Gomes de Assis; RIBEIRO. Deiva Mara Delfini. **Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo**. Revista digital, Buenos Aires, ano 10, n. 81, fev. 2005.

GURGEL. Thais. **Brincando com regras**. Revista Nova Escola. Acesso em 21 fev. 2021.

PIAGET. Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. São Paulo: LTC, 1982.

PEDAGOGIA DA ESCUTA: UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA DE TRABALHO PARA O CAMPO EDUCACIONAL INFANTIL

TERESA CRISTINA SILVA

Graduação em Psicologia pela Universidade Mogi das Cruzes (UMC); Graduação em Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Pós-graduação em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana; Professora de Educação Infantil e Ensino Fund. I da Prefeitura de São Paulo; Professora Educação Básica I da Prefeitura de Estância Hidromineral de Poá.



RESUMO

A presente pesquisa visa analisar a Pedagogia da Escuta como proposta de trabalho para o campo educacional infantil. Em suas premissas traz a possibilidade de desenvolver práticas educativas, em que o aluno seja protagonista do seu conhecimento. Para situar uma proposta pedagógica, sempre há a necessidade de uma retomada histórica da construção social da concepção de infância, reconhecendo que, nesse contexto, as crianças adquiriram sua identidade como sujeitos de direito. A escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Com essa proposta, destaca-se experiências realizadas na região de Reggio Emília, na Itália, que trouxeram instrumentos primordiais para a organização de um projeto educativo dentro da Pedagogia da Escuta da criança. Nela se enfatizam as vivências com as múltiplas linguagens como ferramentas essenciais para a aquisição no processo de ensino aprendizagem. A transição da Educação Infantil para a Educação Fundamental costuma trazer prejuízos para a aprendizagem dos conteúdos estabelecidos nos currículos, por não respeitarem as necessidades das crianças com seis anos de idade. Para sistematizar o estudo, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica e descritiva, refere-se a um artigo de revisão, com abordagem qualitativa. Concluiu-se que a da Pedagogia da Escuta é uma prática que auxiliará muito na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Concepção de infância; Pedagogia da Escuta; Crianças.

INTRODUÇÃO

As escolas possuem um papel importantíssimo no processo de socialização das crianças. O presente estudo traz as experiências das escolas Reggio Emília, coordenadas pelo educador Loris Malaguzzi, que na metade do século XX, abordou vivências com as múltiplas linguagens e desenvolveu a Pedagogia da Escuta. Uma abordagem acolhedora e enriquecedora das práticas educativas. Por meio da escuta da criança, ela poderá ser protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolver-se integralmente.

A fase da infância abrange a faixa etária de zero aos doze anos de idade de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Já o Ensino Básico abrange a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. A transição desses períodos se tornou muito complexo para as crianças de seis anos, pois as exigências dessa etapa não respeitam as necessidades, especialmente, enquanto sujeitos brincantes.

Cabe ressaltar que o conceito de infância é uma construção social, pois a concepção de criança passou por um processo historicamente construído. Verifica-se que as crianças tiveram diversas imagens, inicialmente, como adulto em miniatura (Idade Média) e como sujeito de direitos e cidadã (Século XXI). As transformações das sociedades auxiliaram essas mudanças, somente

no século XVIII, a criança é reconhecida como indivíduo social, inserido em um contexto, em que a família é o suporte para cuidá-la na saúde e educação.

É necessária muita discussão dos profissionais de educação para refletirem as propostas que ampliarão as experiências dos alunos por meio das múltiplas linguagens e com a Pedagogia da Escuta. A transição dessa passagem como é realizada pela Prefeitura de São Paulo, com currículo integrador poderá ser uma possibilidade de qualidade de educação nos dois âmbitos educacionais (Educação Infantil e Educação Fundamental) e quebrar esse divisor de águas que prejudica muito as crianças no processo de alfabetização.

A presente pesquisa visa analisar a Pedagogia da Escuta como uma proposta de trabalho para o campo educacional infantil. Em específico, apresenta como objetivos: conhecer a concepção da infância no seu contexto sócio-histórico e cultural; conhecer práticas educativas que abordaram a Pedagogia da Escuta e caracterizar a transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para sua elaboração, organizou-se esse estudo por meio de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, isto é, um artigo de revisão com uma abordagem qualitativa. Procurou-se sistematizar os dados pela observação participante do pesquisador, na articulação de análises e interpretações de autores renomados nas áreas de Sociologia e Antropologia da Educação.

Foram realizadas três etapas na trajetória do artigo. Primeiramente, discorreu-se sobre as concepções de infância, como construção social da criança e sujeito de direitos enquanto protagonista do processo de aprendizagem. Após, apresentou as propostas da Pedagogia da Escuta, esboçada na experiência, realizada na região de Reggio Emilia, por Loris Malaguzzi, mostrando um trabalho de qualidade na Educação Infantil. Por fim, articulou-se toda a temática com a transição entre Educação Infantil e Educação Fundamental, dentro dessa perspectiva, ilustrou-se a experiência do currículo integrador da Prefeitura de São Paulo. Concluindo, destacou-se a importância do trabalho realizado por meio da Pedagogia da Escuta para ampliar as vivências das crianças e dar vozes a elas, enquanto sujeitos de direitos históricos e culturais.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SIGNIFICADO DE INFÂNCIA: PARA A ESTRUTURAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA ESCUTA

Importante ressaltar que somente a partir do início das Ciências Sociais e Humanas houve uma nova concepção de criança como sujeito histórico de direitos. Dessa forma, para se refletir sobre a escolarização de crianças no Brasil, é preciso antes fazer uma trajetória histórica das Ciências Sociais e Humanas, pois esses campos de conhecimento ajudam a compreender a concepção de criança, infância e sociedade implícita nas teorias educacionais.

De acordo com Corsaro (2011), os estudos sobre as interpretações infantis do mundo ainda são muito pouco explorados e visam conhecer a complexidade do processo de construção social da infância e a função desempenhada pela escola na modernidade. Acrescenta Muller (2007, p. 271), que o autor citado é destacado nesta temática nas seguintes investigações: “a sociologia da infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização”.

O conceito de infância foi historicamente construído. Esse conceito passou por mudanças: de anteriormente, vista como “um adulto em miniatura” na Idade Média passou para o de criança, que é sujeito e cidadã nos tempos atuais. De acordo com Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p.29), “a infância é um discurso histórico, cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis que o definem”. Dessa maneira, uma pluralidade de configurações que está vinculada aos âmbitos: social, econômico, geográfico e nas peculiaridades singulares.

Ariès (1981, p.156) publicou o livro “História social da infância e da família”, trazendo a

oportunidade de reconstruir os conceitos dessa área. Anteriormente, a história da infância não existia, seu registro historiográfico duradouro, observa-se que o adulto não percebia as crianças nas suas perspectivas históricas. Ilustra o autor, que na Idade Média, as crianças ocupavam os mesmos lugares, na escolarização, nas atividades domésticas, nos trabalhos e nos eventos. “Na sociedade medieval, as crianças, a partir do momento em que passavam a agir sem solicitude de sua mãe, ingressavam na sociedade dos adultos e não se distinguiram mais destes”.

Neste período, não havia divisão territorial e as atividades sociais se davam em função da idade dos indivíduos. A ausência de sentimento de infância também era outro fator destacado, ou seja, sua representação elaborada nesta etapa da vida. A imagem da criança era representada como um adulto em miniatura, suas vestimentas e costumes eram idênticos aos de pessoas mais velhas. Não havia tratamento diferenciado, segundo Ariès (1981), pois nesse período não existia infância como se conhece contemporaneamente.

Nascimento, Brancher, Oliveira (2008, p.52) relatam que Descartes (1596-1650) aponta que, na Idade Moderna, a história da infância surgiu como um novo tipo de pensamento, uma verdadeira revolução, pois de suas concepções sobre o conhecimento originou-se o racionalismo moderno. Defendia que o conhecimento humano era inato, isto é, o homem já nasce com ele e ao estudar descobre o conhecimento oculto dentro de si. Para Descartes haveria: “uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda de seus movimentos” e de suas pesquisas originaram a concepção da supervalorização do dualismo.

De acordo com Levin (1997), a partir do dualismo de Descartes, no século XVIII, surgem mudanças nas classes dominantes a respeito da concepção real da infância, as crianças pequenas começaram a ser observadas como dependentes dos adultos. Nessa etapa histórica, a infância passa a ser concebida sob um olhar de proteção, isto é, momento, em que o adulto passa a se preocupar com a criança, vendo-a como um ser dependente e frágil. Com as novas descobertas, no século seguinte, as crianças passam a ser vistas como seres biológicos que precisam de cuidados diferenciados para se transformarem em adultos socialmente aceitos.

Entretanto, a concepção de criança era de irracional e incapaz. Rousseau (1712- 1778) fornece outros subsídios sobre a visão da criança. De acordo com esse autor, a infância inicia-se quando as crianças nascem, juntamente com o processo de educação. Portanto, segundo Nascimento; Brancher e Oliveira (2016), ela está sendo formada como ser humano desde que vem ao mundo.

Os autores citados, Nascimento; Brancher e Oliveira (2016, p.53), apontam outro estudioso em destaque, Durkheim (1858-1917), que analisou de forma diferenciada a concepção de criança. Para ele, as escolas deveriam ter como objetivo “moralizar” e disciplinar as crianças, destacando três elementos importantes para o desenvolvimento da educação moral das novas gerações: o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade. Acrescentam que esse sociólogo, Durkheim, defende uma educação doutrinadora, ao afirmar que “a criança, além de questionadora, passa de uma impressão para outra, com a mais extraordinária rapidez”. Portanto, a sua concepção de educação está intimamente ligada a uma visão moralizadora e conservadora.

Contemporaneamente, segundo Melo (2015), a institucionalização da escola favoreceu um novo conceito de infância devido ao processo de escolarização. Corsaro (2003, p.5) argumenta que com o desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças iniciou-se uma construção social da infância e destaca Vygotsky (1896-1934) que trouxe nas suas pesquisas a visão da criança como um ser capaz. Os adultos possuem a responsabilidade, especificamente os educadores, “na formação da humanidade em cada ser humano: ao criar um objeto, criar-se as habilidades necessárias ao seu uso, assim como aptidão para seu uso, objetos de histórias recentes”. Portanto, a criança, quando aprende a usar os objetos da cultura, reproduz capacidades criadas junto com esses objetos ao longo da sua história.

Para São Paulo (2004), a infância é um espaço de construção sócio-históricos, pertencente

ao tempo e ao espaço e à cultura nos aspectos socioeconômicos, gêneros, etnia, entre outros. O conjunto dessas variáveis favorecem à compreensão da existência de diversas formas de ser criança e as diferentes concepções sobre a infância. Para construção de uma Pedagogia da Infância, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), a faixa etária se estende do zero aos doze anos, perpassando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na qual aborda-se “uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas” (SÃO PAULO, 2014, p.23).

Assim sendo, para se organizar um trabalho dentro do ambiente escolar, em que a Pedagogia da Escuta seja o cerne da estruturação do currículo deve-se observar a criança na sua integralidade, com ser capaz, que possui direitos de ser ouvida e capacidades socialmente importantes. Por meio da escuta, os educadores poderão oferecer a possibilidade de escolhas e criarem propostas, que abranjam uma participação efetiva e ativa no processo de aprendizagem.

A PEDAGOGIA DA ESCUTA: UMA EXPERIÊNCIA EM REGGIO EMÍLIA

De acordo com Ristow (2011), a Pedagogia da Escuta possui como princípios básicos a teoria das escolas da comunidade de Reggio Emília, na Itália. A Pedagogia de Reggio Emilia surge com o mesmo nome da cidade, em 1945. Emergida na ditadura fascista da Segunda Guerra Mundial, a perspectiva do momento era de mudança e a criação de novos pressupostos teóricos educacionais para buscar um mundo livre de opressão. Teve um caráter revolucionário, auxiliando famílias na busca da construção de novas escolas para as crianças pequenas. O movimento resultou em pré-escolas emergidas nessas ações até 1967, período, em que houve a transferência da sua manutenção para o governo da cidade. Permeou-se como filosofia, o trabalho colaborativo, resgatado da cultura local, com enorme repercussão da pedagogia reggiana.

Sofreu influências nas décadas de 50 a 60, de uma associação de professores do ensino fundamental, inspirada nas obras John Dewey (1859-1927) e outras teorias francesas. Dentre suas características: trouxe a concepção de inovação de educação em busca de novas formas de ensinar, entremeada em uma sociedade democrática; propôs a construção de uma escola infantil pública com qualidade, inserida na realidade do mundo moderno e defendeu o espaço escolar como um lugar de diversidade. Pode-se citar outras intervenções teóricas, que contribuíram para alicerçar essa proposta, tais como: as obras de Jean Piaget (1896-1980), e, posteriormente, de Lev Vygotsky (1896-1934), que com seus pressupostos impactou o período final do fascismo.

Gardner (1999, p. 10) sintetiza o valor desse trabalho realizado pela pedagogia reggiana:

o sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado [...] a comunidade de Reggio, mais do que a filosofia ou o método, é a conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas.

Ressalva-se essa última citação por exibir um outro aspecto importante, que demonstra uma estreita relação entre a filosofia educacional e as práticas escolares com o fato de que o educador Loris Malaguzzi. Ele residia em Reggio Emília, conjuntamente com os trabalhadores, agricultores e União das Mulheres Italianas, e participava da construção de escolas infantis. Também se especializou em Psicologia e conseguiu conjugar essa área do conhecimento com diversas teorias do campo educacional. Todos esses aspectos demonstram sua liderança ativo, com influências marcantes nas primeiras fases da educação infantil (pré-escolas). É considerado fundador da Pedagogia Reggiana, atuando plenamente na Pedagogia da Escuta.

Loris Malaguzzi estruturou o seu trabalho em três eixos: a ética, a estética e a política. Segundo Edwards (1999, p. 83), toda sua proposta pedagógica tinha como referência “a pesquisa como prática no âmbito da educação”. Para ele o campo educacional precisa se estruturar na pesquisa e na inovação de novas experiências. Assim, os educadores deveriam aprender e interpretar “os processos contínuos”, não avaliar apenas os resultados, além da inclusão e “o entendimento das crianças como produtoras e não consumidoras”. Percebe-se nesses aspectos o valor da Pedagogia da Escuta para ordenar as práticas educativas.

A criança nessa concepção é vista enquanto sujeito, portanto, compete aos educadores observar seu potencial para ampliar os modos de escuta e de atenção, perceber como organiza seu tempo e espaço, estimulando-a a criar um campo fértil para aumentar seus saberes. Para isso, os educadores serão mediadores e deverão estar atentos ao desenvolvimento infantil. Planejar atividades que agucem a curiosidade das crianças.

Barbosa (2008, p. 8) analisa que “a Pedagogia da Escuta trata o conhecimento como uma construção com perspectiva provisória, e não como a transmissão de um corpo de saber verdadeiro que uniformiza o outro”. O papel da escola nessa visão é ampliar o diálogo e estar sempre aberto, para o acolhimento das diferenças e ser muito flexível.

Ristow (2011, p.30) argumenta que escutar as crianças não pode ser confundido “com atendimento aos caprichos” e “às vontades delas”, mas buscar condições para que ela seja o sujeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, elaborando um espaço de investigação, experiências e descobertas. Para essa autora, os campos, que estudaram sobre a Pedagogia da Escuta, como a Sociologia e Antropologia da Infância, poderão auxiliar a área da educação a traduzir uma educação de qualidade com a proposta de “escutar”, “dar a voz e vez” e respeitar as crianças plenamente.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a Pedagogia da Escuta sustentará um novo processo de aprendizagem para as crianças. Com as relações e a integração entre as crianças e os adultos, alicerçada por uma pedagogia participativa. Somente com esse processo dialógico se efetuará um ambiente de respeito com relação aos alunos, considerando suas singularidades, necessidades, curiosidades entre outras.

Para que aconteça a participação efetiva da criança no processo de escolarização, tendo como referência a Pedagogia da Escuta, encontra-se na Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (BNCC, 2017) seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, elencados para essa fase, que irão ao encontro de sua filosofia: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Essas diretrizes alicerçam as vivências e desafios para as crianças na construção de significados sobre si mesmas, dos outros e do mundo. Ainda como pontos convergentes baseia sua estrutura em cinco campos de experiências, em que poderão ser assegurados os direitos de aprendizagem: o eu, os outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Pode se observar que esses objetivos e princípios para a Educação Infantil também fazem parte de outros documentos referentes às bases curriculares. Entretanto, princípios importantes para a Pedagogia da Escuta, como enfatizar a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação como agentes articuladores das propostas pedagógicas nas instituições escolares não apareçam em muitas outras legislações específicas como parâmetros para a Educação Infantil.

Os campos de experiências ampliam a permissão da fala e da escuta das crianças em todas as situações comunicativas, que ela participa no mundo desde o dia do seu nascimento, evoluindo, no entanto, de forma complexa ao passar dos anos. Como referência socioemocional, o BCNN (2017), traz como diferencial a valorização da criança e o seu papel na sociedade. As práticas educativas deverão ser focadas em brincadeiras e experiências múltiplas, nas quais se permita aos alunos, que se expressem como indivíduos e sujeitos. O compromisso com a formação afetiva deverá ser

ênfatisado também, pois faz parte do desenvolvimento humano. Assim, o projeto educativo na Educação Infantil deverá estar abordado em práticas que ampliem as competências e habilidades socioemocionais (SEMIS, 2020).

A CRIANÇA NO PROCESSO: UM DIVISOR DE ÁGUAS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Cruz e Scharamin (2019), ao realizarem um levantamento bibliográfico de artigos entre 2008 a 2018 sobre a Pedagogia da Escuta e Qualidade da Educação Infantil, constataram que a imagem da Pedagogia da Infância está sendo construída na atualidade, com os aspectos de direitos e competências. Entretanto, quando se olha para o processo histórico de como foram constituídas as creches e as pré-escolas, como espaços assistenciais e disciplinares para promover o controle social, ainda é uma realidade na atualidade.

Martins (2009) e Andrade (2002) observaram e constataram, em pesquisa de campo, que, em pleno século XXI, as crianças pobres, especialmente, ainda não são vistas em suas necessidades e desejos, relativos a diferentes singularidades de sua idade. Essa realidade se descortina em contraponto aos princípios de Loris Malaguzzi, que compartilhou, mundialmente, as experiências das escolas Reggio Emília, em que as crianças assumiam o papel de sujeitos nas ações educativas. Assim, por meio da convivência com os pares, têm a sua liberdade, inteligência e sensibilidade, trabalhando para seu desenvolvimento. Erguida por uma pedagogia, na qual a criança é escutada e ainda existe uma relação significativa entre o professor e o aluno, aprofundada por um processo contínuo de interrelações e diálogo.

Compete aos educadores trabalhar com as diversas linguagens na Pedagogia da Escuta. Benjamim (1984) traduz o ofício do professor como um diretor de teatro, pois terá conjuntamente com as crianças a criação de desempenhar seu papel de forma ativa e como um protagonista. Gobbi (2004) aborda, em sua pesquisa, o educador Mário de Andrade que dizia como era fundamental a inventividade dos desenhos das crianças. Esse autor, desde os anos 70, elenca o coletivo infantil como comunicador por excelência e possuidor de maneiras eficazes de organização do pensamento e manifestações anteriores a aquisição da leitura e escrita.

A partir do levantamento teórico abordado em sua tese, Friedman (2012, p.34) constata diversos pensadores de Ciências Sociais a relevância de observar e escutar a criança de diversas formas e manifestações para compreender sua linguagem e sua infância. Essa autora ratifica, em sua tese de doutorado, no âmbito da Antropologia da Infância, a importância de “dar voz às crianças a partir de algumas expressões verbais e não verbais, fazendo incursões nos universos infantis no sentido de escutá-las, conhecer sua cultura, suas angústias, seus interesses e necessidades”. Desse modo, ao trabalhar de modo interdisciplinar, duas áreas: Antropologia e da Educação, verificou a importância de se entender o universo infantil para poder significá-lo, como proposta para desenvolver as múltiplas linguagens.

Fernandes (2014 p.6), ao realizar uma pesquisa de campo no Rio Grande do Sul, em regiões do interior, com crianças de 5 e 6 anos, observou que elas demonstravam as angústias da transição da educação infantil para o ensino fundamental, pois alegavam que estavam felizes por “ficarem grandes” e aprenderem a ler e a escrever. Contudo, demonstravam ter temores naquele espaço educacional, por não terem oportunidade de brincar. Outro pesquisador, Lima (2013, p. 120), caracteriza o primeiro ano do Ensino Fundamental como uma fase de ausência de brincadeiras e refere-se a esse mesmo sentimento, apresentado em escolas públicas de Fortaleza, expresso na fala de uma criança: “tia, tia aqui [...] é só para estudar, não tem brinquedo não?”

A criança ao ingressar no ensino fundamental com seis anos está ainda na primeira infância.

Dessa forma, pode se reconhecer esse momento como um divisor de águas a transposição do lúdico para o momento de alfabetização. No primeiro ano do ensino fundamental não se aborda uma ambiência para o espaço, que ensine conteúdos de formas prazerosa e eficiente. Observa-se que acontece justamente o contrário: é um momento que transpassa em discursos dos adultos e até das crianças, como um momento, em que não há espaço para o lúdico. No entanto, nessa passagem (ou transição) o lúdico também poderia estar presente, se houvesse uma escuta de quem é o ser criança presente no lugar da aprendizagem e o reconhecimento de suas características (SILVA, 2007).

A partir desse contexto questiona-se: “Qual é o lugar da infância nesse discurso?” “É possível delimitar a infância em uma fase, período ou etapa da vida escolar? Enfim, o ensino fundamental é o rompimento da infância ainda em sua primeira fase de desenvolvimento? De acordo com Silva (2007, p. 31), depara-se que o “pano de fundo de toda a questão é a concepção de infância”, pois ainda se observa uma grande separação entre educação infantil e ensino fundamental, pelo fato de ambas possuírem visões diferenciadas nas questões de finalidades educativas. Embora, do ponto de vista pedagógico, sejam indissociáveis, caminham paralelamente aos objetos de conhecimentos para a articulação de conceitos a serem trabalhados gradativamente. A partir da integração e a articulação de seus saberes, elaboram as características de desenvolvimento pessoal e de trajetória de vida.

Sarmiento (2003) analisa pontos comuns dessa faixa etária (seis anos), em que se inicia no Ensino Fundamental, em quatro eixos estruturadores: a ludicidade, ou capacidade de brincar; a fantasia do real, isto é, a possibilidade de imaginar ativamente; a interatividade, ou seja, as relações em pares e com o adulto; a reiteração, para ampliar a capacidade de fazer de novo, reinventar o mundo.

Cabe, no entanto, às escolas a organização de um projeto educativo, em que se discuta a concepção de infância, visando transformar as interações com as crianças em experiências significativas, especialmente, no âmbito pedagógico. Côrrea (2007, p. 41) traz uma proposta dessa passagem entre o lúdico e a alfabetização, apontando que as atividades educativas “deverão respeitar as necessidades das crianças de seis anos”, organizar atividades do processo de alfabetização com práticas prazerosas e competentes. Nela, o aluno precisa vivenciar experiências que ampliem sua competência simbólica, porque a sistematização do código alfabético é muito abrangente.

De acordo com São Paulo (2018), para a escuta de bebês e de crianças, é preciso valorizar suas experiências sensíveis, corporais, sociais, culturais e científicas. Desde o nascimento, elas vivem ativamente seu processo de crescimento, relacionam-se com outras pessoas, objetos e linguagens nas formas de funcionamento da sua cultura. Desse modo, as instituições escolares, tanto de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem afiançar: “a oferta de tempo para os bebês e as crianças viverem, realizarem as suas brincadeiras construir o seus gestos e suas expressões, desenvolvendo a construção do significado do conceito de infância e de escolarização” (SÃO PAULO, 2018, p. 83).

Em uma perspectiva curricular como essa, os educadores serão “desafiados a reinventar as ações de atuações e ouvir a criança por meio de sua expressividade” (CÔRREA, 2007, p. 43), pois esta é uma tarefa que exige formação permanente dos profissionais de educação. Essa autora, sugere desenvolver, nessa etapa, as habilidades da escrita, exercitando por meio do desenho, da pintura, da escultura, das brincadeiras, da música e do canto e outras linguagens. Devem ser desenvolvidas como atividades para serem elaboradas no currículo da educação infantil e poderão “caracterizar o cotidiano do ensino fundamental”. Assim, serão formas de concretização das formas da criança se expressar nas múltiplas linguagens e intensificar o espírito de descoberta, da criatividade, incentivando a ludicidade em toda a rotina do ensino fundamental.

Para observar com precisão a participação efetiva das crianças, é necessário se organizar um currículo integrador, uma articulação da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A prefeitura de São Paulo, a partir de 2015 realizou uma ampla discussão com seus educadores e organizou uma proposta de acordo com as Diretrizes Nacionais Gerais para o Ensino Básico

(DCNEB, 2013). Esse documento faz uma proposta para a construção de um projeto, denominado de “Currículo Integrador na Infância Paulistana”, com o “compromisso de ser um espaço social para a educação das crianças (SÃO PAULO, 2018, p. 80), visando “garantir o direito de bebês e crianças pequenas de zero a doze anos serem respeitados na escola a sua condição de ser criança e sujeito brincante”. Ressalta-se a presença do caráter integrador da Pedagogia da Escuta nessa proposta curricular:

As concepções que orientam a proposição do Currículo da Infância Paulistana afirmam que o processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato (SÃO PAULO, 2018, p.26).

Como decorrência dessa proposta de um currículo integrador, os educadores serão “desafiados a reinventar as ações de atuações e ouvir a criança por meio de sua expressividade” (CÔRREA, 2007, p. 43), pois esta é uma tarefa que exige formação permanente dos profissionais de educação. A autora, sugere desenvolver, nessa etapa, as habilidades da escrita, exercitando por meio do desenho, da pintura, da escultura, das brincadeiras, da música e do canto e outras linguagens.

Constata-se, desse modo, que em tais propostas integradoras, a exploração de múltiplas linguagens, presente nas atividades, que são elaboradas no currículo da Educação Infantil, pode concretizar as formas da criança se expressar e intensificar o espírito da descoberta, da criatividade, incentivando a ludicidade em toda a rotina também do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de infância pode ser observada no processo sócio-histórico e cultural, corroborando quanto às crianças possuem direitos nos seus processos de aprendizagem para demonstrarem suas capacidades, diante do mundo na atualidade. A compreensão do conceito de criança auxiliou na compreensão da singularidade e da diversidade do que representa o universo infantil. As transformações aconteceram devido também as modificações da sociedade e a maneira de vê-las diferentemente. O processo de escolarização trouxe também outras formas de enxergar as crianças.

Acredita-se, entretanto, que sejam necessárias muitas reflexões sobre essa temática no âmbito escolar. Experiências mundiais como as cidades italianas, da região Reggio Emília, trazem novos espaços de discussão para os educadores verificaram quanto é importante a Pedagogia da Escuta, um bom exemplo para construir projetos educativos com esse pressuposto filosófico e premissas para intervenção e ação. Ao oferecer um leque de experiências, que possibilitará, quando ofertado na Educação Infantil, um alicerce para o desenvolvimento pleno das crianças durante todo processo de escolarização.

A infância abrange a faixa etária de zero a doze anos, faz parte da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, embora exista ainda barreiras de entendimento de que a criança, por exemplo, de seis anos precisa para ser estimulada para desenvolver suas potencialidades. Ou, de promover uma discussão de quais seriam as práticas educativas mais adequadas em um projeto educativo, que a envolvesse a partir de suas próprias características.

Apontou-se a proposta do currículo integrador, como está sendo desenvolvida na Prefeitura de São Paulo, para valorizar múltiplas linguagens e considerar a criança como sujeito brincante. Assim, por essa proposta contribuir com novas abordagens para o processo, que se inicia a escolarização da criança, poderá trazer contribuições, inclusive, para um trabalho de alfabetização no sentido restrito, de aquisição da leitura e escrita, que, normalmente, aparece nos discursos de alguns professores como um momento complexo.

Observou-se, na maior parte dos documentos estudados, que a Pedagogia da Escuta exige um exercício diferenciado para os educadores, pois exige a compreensão da educação enquanto um processo dialógico de acompanhamento das crianças. A aprendizagem precisa estar inserida nas reais necessidades das crianças, isto é, enxergar e reconhecer suas experiências em todas as suas dimensões, pois essa será uma forma de escuta, que propiciará o fortalecimento de sua autoria e participação efetiva na sociedade.

Concluiu-se, de maneira enfática, que para desenvolver uma Educação Infantil com qualidade educacional deve-se focar na Pedagogia da Escuta, com o objetivo de ratificar o aluno como protagonista das práticas educativas, de forma dialógica com o adulto e os seus pares. A pesquisa sobre esse assunto, no entanto, é muito recente, existe ainda uma gama de demandas para que muitos estudiosos explorem. O limite e a abrangência da temática provavelmente deixaram algumas lacunas, no entanto, espera-se que estas sejam ampliadas por outros investigadores para novos debates e reflexões.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. **A rotina na pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARBOSA, M. C. S. **Culturas e Processos de Socialização das crianças pequenas**. Revista Pátio Educação Infantil, ano V, nov. 2007/fev.2008. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Básico**, Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 mar. 2021.

CORRÊA, E. S. O desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita aos 6 anos. **Revista Pátio – Educação Infantil**, ano V, n. °14, jul/out. 2017. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORSARO, W, A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 49, n.º 174, São Paulo, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, C. V. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 07 mar. 2021.

FERNANDES, R. KUHLMANN JÚNIOR, M. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRIEDMANN, A. É hora de discutir que queremos para nossas crianças. **Revista Pátio** – Educação Infantil, ano X, n. 32, jul/set, 2012, Porto Alegre: Artmed.

GARDEN, H. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C. GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOBBI, M. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: desenhos de crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade. 2004. Tese (doutorado em Educação e Cultura) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 07 mar. 2021.

LEVIN, E. **A infância em cena** – constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LIMA, I. M. M. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professoras na Constituição da brincadeira na Educação Infantil**, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: www.proinclusao.ufc.br. Acesso em: 05 mar. 2021.

MULLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, p. 271-278, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org>. Acesso em: 03 mar. 2021.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. **A construção Social do Conceito de Infância**; algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, ano 23, n. 79, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unijui.edu.br>. Acesso em: 04 mar. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; FORMOSINHO J. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia em Participação. In: GAMBOA, R. (org.) **O trabalho de projeto na pedagogia em Participação**. Porto: Porto, 2011.

RISTOW, E. A arte de ouvir. **Revista Projetos Escolares**, Creche, ano IV, n.º 20, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil** (versão para consulta pública). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2018.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Diário Oficial Municipal**, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, p.4, dez., 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Orientação Normativa n.º 01/13**. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da Infância**. Texto produzido no âmbito de atividades do Projeto “As marcas dos tempos a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto Poci/CED/2002, Disponível em: <http://www.projetos.iec.uminho.pt>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SEMIS, I. Guia para usar a BCNN de Educação Infantil. **Revista Nova Escola**. 2020. Disponível em: <http://www.novaescola.org.br>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SILVA, M. B. G. de. A articulação entre a Educação Infantil e o ensino Fundamental. **Revista Pátio** – Educação Infantil, ano V, n. º14, jul/out. 2017. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORPO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA GUSTAVO DA SILVA

Formada pelo CEFAM, 1998, UNISA, 2003, Pedagogia, 2008 e 2013; Pós em Gestão e Lideranças 2011, 2015 e 2017; Professora de língua portuguesa e literaturas da SEESP desde 2000; Professora da PMSP desde de 2010 e Coordenadora Pedagógica desde 2016.



RESUMO

A sexualidade na infância é ainda um assunto discutido de forma muito temerosa, mas é essencial para a construção do indivíduo social; por outro lado, a educação infantil preocupa-se com a formação da criança voltada ao reconhecimento de si e dos outros. Seu corpo é seu primeiro conhecimento de si sobre o mundo, mas sua sexualidade é ainda tratada como um conhecimento dispensável, ficando a cargo das mídias a educação e preparo destas crianças a vida e vivência de sua sexualidade. Desta forma, cabe debater as relações entre as descobertas do corpo e as descobertas de si no mundo para que com o tempo e suas experiências construam a consciência e sensibilidade de si e dos outros.

Palavras-chave: Sexualidade; Corpo; Descobertas e Infância.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender como a criança desenvolve-se e como ela compreende sua sexualidade, a fim de possibilitar intervenções e ações significativas na escola, propriamente, na educação infantil que permita a criança ajustar-se neste universo e ter um desenvolvimento psicossocial sadio.

Vivemos em um mundo apelativo, comercializável, tudo se comercializa, tudo se torna produto, todos são consumidores. E, a criança não está longe desse palco caótico em ser humano e coisas são confundidas, são observadas como consumo.

A criança vive, experiência, reflete, age e transfigura para o mundo o que processa dele, dialogando com as coisas de forma simples, natural e única. Isto ocorre com a sexualidade, que por vezes é ignorada, mas ocorre como um fator psicobiológico e social.

Diante disto, como compreender o corpo, as descobertas, o brincar e a sexualidade na infância? Pais, família, escola, professores, a quem cabe dialogar, proteger, perceber e construir novas visões sobre a sexualidade e seu amadurecimento nesta fase?

Com isto, nada mais imprescindível que explorar bibliografias para fundamentarmos a questão e problematização da sexualidade na infância, um processo humano, necessário à maturação biológica, social e emocional.

Na educação infantil se deve processar tais ações como construir uma consciência da própria sexualidade a fim de ser uma ação talvez protetiva, consciencial, proativa que permita que mesmo a criança em sua fragilidade da infância consiga reagir às apelações televisivas, ações agressivas que

a ponham em risco, possa incutir uma educação de corpo inteiro, ou mesmo, quebrar o tabu deste assunto e dialogar com pais e famílias sobre a vulnerabilidade e riscos eminentes da exposição da criança determinadas situações.

CARACTERÍSTICAS DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Kramer (2001, p. 22) discute que

“[...] A pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que, ao serem aplicadas à infância, assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator “tempo” é introduzido na conceituação de infância gerando uma interpretação dúbia. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca certa confusão entre “natureza humana” e “natureza” no sentido biológico do termo. Por outro lado, essências da natureza humana. Essa ideia de infância está imbuída de ressignificações ideológicas (voltadas à ideia de autoridade), não só ao nível da relação da criança com o adulto, mas também no sentido das relações da criança com a sociedade. Contudo, para a pedagogia “tradicional”, a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar – lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelo [...]”

A criança de 03 a 06 anos, segundo Le Boch (1982) possui uma característica singular em que as descobertas do movimento vão se aperfeiçoando e se transformando continuamente em que o processo depende do seu envolvimento com tudo que o cerca e dos estímulos que recebe. Apoiando-se principalmente, no desenvolvimento da estrutura espacial, lateral, de direcionamento, localização, temporal e rítmica.

Ainda para completar estas ideias Freire (1997, p. 44) evidencia que

“[...] durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil mas, durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação, para usar um termo piagetiano. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo. O fato é que, agindo corporalmente, os objetos, o tempo e o espaço têm de ser levados em conta pela criança, e isso parece que garante o elo de ligação entre ela e o mundo na construção do real. O que reforça nossos argumentos de que a escola, na primeira infância, incorre em grave equívoco ao desconsiderar, como recurso pedagógico, o jogo simbólico e as demais atividades motoras próprias da criança nesse período[...]”

Essas ações se dão a todo o momento do amadurecimento infantil, contudo, no ambiente escolar se dá, como afirma Bassed et al (1999) através da função lúdica-recreativa em que os jogos tornam-se uma atividade importante para a aprendizagem e voltada a idade de três a seis anos possibilita a autonomia ressaltando o convívio, a descoberta de si, o companheirismo, a rivalidade e a autoestima.

Por isto, Kramer (2001) aponta que a pedagogia “nova” ou “moderna”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. Sendo assim, a educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade, o aspecto temporal confunde a infância, origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponderia ao estágio originário da humanidade e como tal expressaria os traços.

Piaget define (1973, apud DAVIS e OLIVEIRA 1991) o desenvolvimento como sendo um processo de equilíbrios sucessivos. Entretanto, esse processo, embora contínuo, é caracterizado por diversas fases, ou etapas ou períodos. Cada etapa define um momento de desenvolvimento ao

longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas: a sensório motora, a pré-operatória, a operatória-concreta e a operatória-formal.

O desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (1977, apud DAVIS e OLIVEIRA, 1991), ocorre através de constantes desequilíbrios e equilíbrio, possibilidades orgânicas no indivíduo ou mudança de alguma característica do meio ambiente, provocando a ruptura do estado de repouso – da harmonia entre organismo em meio a um desequilíbrio.

Enquanto que Gallahue e Ozmun (2005) em suas perspectivas científicas conceitua a área cognitiva como aplicada ao estudo motor que envolve a relação funcional entre a mente e o corpo-interação, ocorrendo a partir de brincadeiras que proporcionam uma experimentação do ambiente e promoção do crescimento cognitivo.

Contudo, Fitts e Posner (1967, apud FONSECA 1998) pontuam o desenvolvimento cognitivo como um estágio da aprendizagem em que o aprendiz tenta formar um plano mental consciente para realizar a habilidade.

Tani (1988) aponta que podemos entender que o desenvolvimento motor é o estímulo do meio ao indivíduo para agir e movimentar-se num processo contínuo de experimentações, reafirmações e inovações de seus conhecimentos sobre si, seu corpo e o meio em que se insere.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005) o estágio de exploração define-se como: A exploração de elementos motores em esforço, espaço e relações auxiliam as crianças a desenvolverem uma ideia mais completa de seu potencial de estabilidade, já as atividades de descobertas ofereceram atividades de solução de problemas que melhorarão as capacidades de rolamento e esquiva, dando oportunidades para a criança praticar a habilidade, aprender mais sobre ela e focalizar-se em uma variedade de situações de movimento.

Enquanto que as descobertas

[...] "Dentro do nível básico/inicial de aprendizagem de uma nova habilidade motora há dois diferentes estágios. O primeiro deles é o estágio de exploração. Neste estágio a criança desenvolve consciência sobre as características gerais da tarefa motora e começa a experimentá-la e explorá-la em relativo isolamento das outras habilidades motoras. No estágio de descoberta da aprendizagem de uma nova habilidade motora, a criança começa a encontrar meios mais eficientes de executar a tarefa. Descoberta guiada e técnicas de solução de problema são úteis neste estágio. Estes estilos de ensino ajudam a criança a separar o que é importante do não é ao começar a coordenar e controlar como o corpo deve mover-se durante uma performance de execução." [...] (GALLAHUE e DONNELLY, 2008, p. 71 – 72)

Segundo Davis e Oliveira (1991) algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo emocional, o objetivo da ação escolar não é resolver dificuldades nesta área, e sim, propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade, não é função da escola promover o ajustamento afetivo, a saúde mental, isto deve ser buscado através da ação conjunta e integrado dos setores econômicos, políticos e sociais da sociedade. Na verdade, cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada.

A área afetiva de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), nesse período, as crianças estão envolvidas nas duas tarefas sócio emocionais cruciais: desenvolver o sentido da autonomia (independência) e o sentido de iniciativa (curiosidade, exploração e experimentação). É no desenvolvimento afetivo, que surge como uma etapa indissociável do aspecto motor e cognitivo, que se processa as descobertas e inferências da ação do sujeito e na autonomia de suas ações de forma consciente e contínua para o seu desenvolvimento intelectual e crítico.

O afeto, segundo Davis e Oliveira (1991), pode operar e influenciar a velocidade com que constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Tanto a inteligência como a afetividade são mecanismos de adaptação, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e visão do mundo. O afeto é, por outro lado, um regulador da ação, influenciando na escolha de objetivos específicos e na valorização de determinados elementos, também inclui expressividade e comunicação.

Com isso, Gallahue e Ozmun (2005) definem sua inteligência que se vincula apenas às ações motoras e sensações. Isso é o que se chama inteligência sensório-motora. Essa importante conquista possibilita, portanto, que a criança comece a imaginar, a refletir, a raciocinar, conferindo-lhe essa aquisição de um saber fazer físico ou mental, um novo poder, o qual se posta em ação, é acompanhado de um prazer que estimula seu exercício.

Esta mesma inteligência, segundo Piaget (1978, apud FREIRE, 1997) é um recurso de adaptação ao mundo, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista mental. Essa adaptação demanda esforço, resolução de conflitos e, ao mesmo tempo, exercer o prazer da realização da ação, transformando-a numa atividade em que se confundem ação adaptativa e jogo. A tal ponto, que se torna muito difícil observar na criança alguma ação que não seja o brinquedo. Na verdade, além do brinquedo, estão acontecendo constantemente atividades diversas de adaptação, em que ela adquire novos conhecimentos.

Ou seja, a experiência do desenvolvimento motor e cognitivo da criança, conforme argumenta Bassed et al (1999), vão possibilitar seu desenvolvimento afetivo-social de forma saudável, mesmo que, o meio ambiente o restrinja. É fundamental observarmos que os desenvolvimentos apresentados possuem uma característica cíclica em que uma completa e/ou potencializa o outro de forma a adequar e preparar o indivíduo a novas experiências e amadurecimentos. O brinquedo, o brincar tornam-se objetos destes desenvolvimentos para transcender e refazer-se a partir de sua imaginação para a compreensão do mundo.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005) a educação infantil é um período de aptidão em que se promove a transição gradual do mundo de brincadeiras egocêntricas e centralizado da criança para o mundo dos conceitos e da lógica dos adultos orientados de forma grupal. Da Educação Infantil, elas dão outro grande salto quando entram no primeiro ano, o qual, apesar de raramente ser a primeira vez em que a criança é afastada do lar por um período de tempo extenso e regularmente demarcado, é o primeiro passo fora do ambiente seguro das crianças de casa. Trata-se da entrada no mundo das crianças mais velhas e dos adultos.

Freire (1997) afirma que nessa fase, a ação física e a ação mental estão associadas, tornando-se pura ingenuidade querer protegê-la, dentro da escola, de um mundo corruptor. Observando, ainda que o que falta nas escolas, na maioria das vezes, não é material, e sim, criatividade. A escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim, no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe para sentir e transformar seu ambiente de forma significativa.

Por vezes, como aponta Tani (2005) e Bassedas e Huguet e Solé (1999) a educação infantil é tratada como uma escolarização engessada das séries seguintes, quando na verdade, não se trata de fazer das crianças adultos precoces, e sim, coordenar e/ou reorganizar suas atividades para que conheçam-se e experimentem seus mundos de forma expressiva para que em seu desenvolvimento global aprenda a construir possibilidades e transformações em resolução de problemáticas da vida adulta de forma crítica e intelectual.

Com isso, o brincar, conforme expressa Gallahue e Ozmun (2005),

“[...] é o que as crianças pequenas fazem quando não estão comendo, dormindo ou obedecendo à vontade dos adultos. As brincadeiras ocupam a maior parte de suas horas despertas e isso pode, literalmente, ser considerado como equivalente ao trabalho para elas. As brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras. Brincar também serve

como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena bem como importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras refinadas como rudimentares[...]"

Portanto, segundo Le Bouch (1982) o respeito a criança volta-se a ideia de resguardar seu processo contínuo e gradativo de seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social.

SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

De acordo com o dicionário Houaiss (2008) sexualidade refere-se a conjunto de aspectos externos ou internos, determinados pelo sexo do indivíduo, isto é, um desenvolvimento hormonal.

Weinberg (2001) faz uma releitura sobre a sexualidade mais voltada a figura do adolescente, mas pertinente ao nosso processo argumentativo, alerta que a sexualidade existe desde o nascimento e que ela faz parte do desenvolvimento normal de qualquer indivíduo; no entanto, é somente a partir da adolescência que surgem as preocupações relacionadas a ela; quando na verdade o exercício desta sexualidade deveria fazer parte de um processo global de amadurecimento do qual não podem ser excluídos aspectos como afetividade e responsabilidade. A partir daí, a sexualidade é influenciada pelos mais diferentes fatores, sejam eles pessoais, culturais, familiares, religiosos ou sociais.

De acordo com Zavaroni et al (2007) aponta que Freud define a sexualidade infantil como algo inerente ao seu desenvolvimento afetivo e próprio da infância, ou seja, não propriamente um desenvolvimento hormonal e corporal, mas um conjunto de desenvolvimento do sujeito e o reconhecimento de si no mundo como potencialmente capaz de envolver-se emocional e sexualmente com outro de sua espécie. Sendo dividido em:

1. **FASE ORAL (0 - 2 anos):** Zona de erotização ligada a boca, a ingestão de alimento (obtendo prazer pela sucção do seio materno, da chupeta, do dedo, ou levando os objetos à boca);
2. **FASE ANAL (1 1/2 – 3 anos):** Zona de erotização é anal, e trato digestório.
3. **FASE FÁLICA (3 a 6 anos):** Zona de erotização é órgão genital, surge o complexo de Édipo e Electra
4. **FASE DE LATÊNCIA (6 a 10/11 anos):** A libido está fora do corpo, prioriza o convívio social.
5. **FASE GENITAL (11 anos):** A zona de erotização volta a ser o órgão genital, necessidades eróticas e interpessoais.

Segundo Hamann (2021) para Freud, a sexualidade da criança possui duas características principais: é perversa e polimorfa. Isto significa dizer que ela é auto erótica e satisfeita através da estimulação de zonas erógenas no próprio corpo da criança. As fases do desenvolvimento infantil, segundo a teoria freudiana, estão ligadas ao deslocamento da libido (energia sexual). A auto estimulação de zonas erógenas não se configura propriamente como uma masturbação - atividade característica da puberdade - e sim, como um tipo de sexualidade especialmente infantil, diferente da adolescente e da adulta. Já a segunda característica refere-se a estímulo social, características do comportamento social, um culturalismo instituído por imagens e processos de repetição.

Em contrapartida (SMESP, 2008) situa-nos e completa que as mudanças ofertadas tecnologias novas provocam no cotidiano da sociedade contemporânea, desde os primeiros momentos da infância, favorecem a construção de ambientes de aprendizagens que potencializam a descoberta, a comparação, a análise e resolução de problemas, bem como a participação, a colaboração e o protagonismo da criança. As linguagens midiáticas, aqui entendidas como formas de expressão e comunicação por meio de recursos tecnológicos, também ocupam espaços significativos no universo infantil. A criança por meio da imaginação e da fantasia, onde o lúdico se faz presente, constrói

conhecimentos e refaz a história. Este processo também é desencadeado pelo uso do computador e de diferentes mídias que aparecem no cotidiano infantil para serem usados, brincados e jogados.

Pinto (1995) atenta para o fato de que televisão e outros meios de comunicação de massa podem ser considerados fontes alternativas de (des)educação sexual, porque nelas as crianças e os adolescentes encontram informações que satisfazem a sua curiosidade acerca do secreto mundo sexual dos adultos. Os outros meios de comunicação, cinema, revistas, rock, etc. erotizaram-se, também, muito rapidamente, tornando-se cada vez mais explícitos sexualmente e, muitas vezes, apelando com mais desenvoltura para a liberdade de expressão e exibição do que a própria televisão.

Hamann (2021) ainda argumenta que diante destes dados, cabe destacar dois pontos fundamentais no que se refere à Educação, seja ela escolar ou parental: 1) O hábito de se qualificarem as manifestações sexuais infantis como algo “terrível” e “cruel” – e a televisão como um “bicho papão” – não contribui, em si, à compreensão destas novas formas de ser criança. Pelo contrário: apenas afastam o educador de uma possibilidade de entender melhor esta questão e, por conseguinte, de lidar melhor com ela. E 2) a mobilização do educador, ou de qualquer pessoa preocupada com o processo de erotização da infância, deve resultar em ações voltadas antes para os resultados mais graves deste processo: a gravidez precoce, a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis etc. Se for considerado “impróprio para menores” um bate-papo aberto sobre sexo, nas escolas ou em casa, os pequenos dificilmente receberão a orientação adequada sobre como proceder ao iniciar sua vida sexual.

Desta forma, a sexualidade na criança é algo necessário à sua maturação psicocorporal, é o perceber-se e compreender-se no mundo, uma relação de si com o outro em reorganização e ajustes contínuos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de toda construção elaborada e pesquisa efetuada observa-se que a sexualidade, apesar da democratização da informação e liberdade das ações e manifestações sociais, ainda é um “tabu”, ainda é sinônimo de moralidade e/ou contos fantasiosos passados às crianças.

Na formação humana muitos são os conceitos que adquiriram aspectos restritos e/ou intocáveis no âmago familiar; no entanto, no Brasil a sexualidade é aprendida de forma meio que instintiva, mas que acrescida pela erotização ensinada pela sociedade, principalmente, pelos meios de comunicação, ou mesmo, manifestações “artísticas” (músicas, propagandas e etc.) que insinuam por construções pejorativas e/ou dúbias de falas ou contrapostas de imagens questionáveis.

Seria uma irresponsabilidade familiar ensinar e/ou orientar a criança ao conhecimento de seu corpo e reconhecimento da sexualidade como parte da vida, mas no mundo de ordem capitalista em que vivemos as ordens dos fatores estão voltadas à família adquirir bens e trabalhar única e exclusivamente para sustentar desejos ou necessidades; assim, fica a cargo da escola dar estes primeiros passos. Mas, a educação infantil, após o acesso e permanência da educação, ainda vem se configurando e notamos que seu currículo não contempla este assunto, desta forma, isenta-se desta orientação obrigatória, mas desobriga-se enquanto realiza a tarefa de sustentar a família.

Nesse jogo de empurra-empurra sobra a mídia e/ou meios de comunicação, desobrigada da função de orientação, mas efetuando e instaurando a discussão sobre a sexualidade de forma subliminar, deturpada e pejorativa.

A finalidade midiática brasileira, nada mais é que, comercialização e produtos que confabulem o poder do cidadão a partir do que ele pode ser e comprar, instituindo a sexualidade como fator comum ao ser humano. Ele é dono de seu corpo: movimentos, habilidades, acomodações, entre outros.

É nesta perspectiva que está o indivíduo infantil, longe de entender este processo a criança inconscientemente desenvolve “ações sexuais”, posturas inadequadas a criança: vestimentas, comportamentos e até mesmo vocabulário.

Diante deste quadro, ficam as problemáticas sociais: gravidez precoce e sem planejamento, relacionamentos descompromissados com a vida humana, DST, inúmeras exposições de jovens e famílias, degradação familiar, entre outros. Um caos social construído por informações deturpadas, aumento da desigualdade social e consequentemente a violência, deturpações dos valores e princípios sociais e culpabilização do sujeito como único produtor da desordem.

É certo que após a leitura do acesso e permanência da escola pública a todos, alguns pontos tiveram que ser corrigidos e/ou ajustados para adequação social (educação especial, educação infantil, EJA, entre outros). A educação infantil é um destes que a uma década vem passando por ajustes e implementações, seu currículo volta-se a uma aprendizagem de ajuste social: cuidado, alfabetização, brincar, autonomia, palavras corriqueiras no discurso sobre esta modalidade. Entretanto, pouco ou quase nada é explorada sobre a sexualidade infantil ou sobre a possibilidade e consenso para efetuar um processo autônomo real. A sexualidade não é pontuada pelo currículo e também pouquíssimos literários específicos da área citam ou falam de forma fragmentada sobre o assunto sem muita explicação ou estudo efetivo.

Ao que tudo indica o autor que mais se aprofundou e talvez o único que atreveu-se a discutir a sexualidade infantil foi Freud; desta forma, em nossa composição escolar não há uma orientação específica, clara e implementação pedagógica que prepare indivíduo para uma construção social igualitária e justa a todos. É necessário que se instaure uma discussão efetiva sobre o ensino da sexualidade às crianças na composição curricular, projeto pedagógico e na interação com os pais. O ensino da sexualidade trata-se de uma compreensão de si e do outro como um sujeito atuante e construtor dos valores sociais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 7 - 9.
- BASSED, E. e HUGUET, T. e SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente - Lei Federal 8.069/1990**. Santa Maria: Pallotti, 1996.
- COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico (Org.). **A Educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 1.
- CHAUI, M. e KEHL, M.R. e WEREBE, M.J. **Mesa redonda apresentada na XXXII reunião da Sociedade Brasileiro para progresso da ciência – Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão**. Rio de Janeiro, julho de 1980.
- CORREA, U. C. **Comportamento Motor – A Intervenção profissional em Perspectiva**. São Paulo: EFP/EEFEUSP, 2008.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**, 2ª ed. SP: Cortez, 1991
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e prática da educação Física. 4ª ed. SP: Scipione, 1997
- GALLAHUE, D. e DONNELLY, F. C. **Educação Desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª ed. SP: Phorte, 2008
- GALLAHUE, D. e OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: Bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª ed. – SP: Phorte, 2005
- HAMANN, F. P. **Erotização da infância: a história de uma nova forma de ser criança** - Fonte: site MULTIRIO\ <http://www.multirio.rj.gov.br> acesso em 25\03\2021
- KRAMER, S. **A Política do Pré – escolar no Brasil**: A Arte do Disfarce. 6ª ed. SP: Cortez, 2001
- LE BOUCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor**: do nascimento aos 6 anos (A Psiconética na idade pré – escolar). 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982
- MELLO, A.M. **Psicomotricidade, Ensino Fundamental e Jogos Infantis**. SP: IBASA, 1989
- TANI, G. **Comportamento Motor**: Aprendizagem e Desenvolvimento. RJ: Guanabara Koogan, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma. Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 9
- PINTO, LFM. **Jornal de Pediatria: Televisão e educação sexual** - Vol. 71, Nº5, 1995
- SAITO, Maria Ignez, LEAL, Marta Miranda. **Educação sexual na escola**. Revista Pediatria SP: 2000
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos ceis, creches e emeis da cidade de São Paulo**. São Paulo, 2006
- _____. **As mídias no universo infantil: um diálogo possível**. São Paulo, 2008
- ZAVARONI D.M.L. e VIANA. T. de C. e CELES. L. A. M. A constituição do infantil na obra de Freud. Estudos de Psicologia 2007, 12(1), 65-70. Site: www.google.com.br, acesso em 15\03\2021.

O NOVO CORONAVÍRUS E O RISCO DO RETORNO ÀS AULAS PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VERA LUCIA RODRIGUES LEITE SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade "Campos Salles", concluído em 1987. Especialista em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Universidade Veiga de Almeida, concluído em 2004. Especialista em Psicomotricidade pela FACON – Faculdade de Conchas, concluído em 2018. Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil.



RESUMO

Declarada como pandêmica pela Organização Mundial da Saúde no dia 11 de março de 2020, a doença COVID-19, o vírus que também ficou conhecido como Novo Coronavírus, ou simplesmente Coronavírus - cuja expressão passou também a representar a pandemia, causando uma comoção mundial, o que gerou a necessidade de isolamento social, além de outras ações preventivas. O acréscimo no número de casos de coronavírus no Brasil levou à suspensão de aulas da rede pública e privada em todo o país. A medida serviu para evitar aglomerações e deslocamentos. A infecção pelo vírus na infância tem se comportado de maneira distinta da observada em adultos, pois o número de crianças acometidas é menor e, além disso, a maioria das crianças permanece assintomática ou desenvolve sintomas brandos. O presente trabalho tem como objetivo refletir o Novo Coronavírus e o risco de retorno às aulas, para a saúde das crianças na fase da Educação Infantil, ou seja, crianças de zero a três anos de idade. A proposta metodológica utilizada é pesquisa bibliográfica e estudos recentes que tratam da temática. Estudos divulgados nos últimos dias, relatam o risco de infecção e transmissão da COVID-19 em crianças, inclusive no ambiente escolar, uma vez que o ambiente da sala de aula e o convívio tão próximo das crianças pode ajudar a propagar a doença. Não temos respostas prontas, porém temos a intenção de alertar que por terem maior índice de manifestações assintomáticas, crianças podem ser vetores de transmissão para públicos mais suscetíveis de contaminação e evolução do quadro de saúde da Covid-19. Assim os cuidados com essa faixa etária servem tanto para proteger essas pessoas quanto as que estão ao seu redor.

Palavras-chave: Coronavirus; Educação Infantil; Retorno às aulas.

INTRODUÇÃO

O mundo foi marcado com o aparecimento de um vírus conhecido como Novo Coronavírus, ou simplesmente Coronavírus, cuja expressão passou também a representar a pandemia, causando uma comoção mundial, o que gerou a necessidade de isolamento social, além de outras ações preventivas.

Devido a sua alta taxa de transmissibilidade e gravidade da doença, desde seu surgimento, a rotina da população foi modificada, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) que buscam diminuir a sua propagação e reduzir a taxa de contaminação.

Dentre as intervenções de saúde pública, destacam-se principalmente o isolamento e o distanciamento social, pois evitam a disseminação do novo Coronavírus e o crescimento exponencial dos novos casos da doença.

O isolamento social notado como a medida mais efetiva implica em mudanças abruptas e

inesperadas à realidade das famílias brasileiras, uma vez que apresenta repercussões abrangentes como suspensão das atividades de creches, escolas; restrição do comércio; alteração da jornada de trabalho; utilização da modalidade de home office.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o Novo Coronavírus e o risco do retorno às aulas para as crianças da Educação Infantil.

Apesar da população infantil ser menos atingida que a população adulta e apresentar na maioria das vezes a forma assintomática, elas são veículos de transmissão para os adultos, principalmente para os idosos, sendo o cuidado a essa clientela e a adoção de ações para impedir a propagação deste vírus importantes e necessários.

A proposta metodológica utilizada é pesquisa bibliográfica e estudos que falam sobre o assunto. Temos o intuito de alertar que por terem maior índice de manifestações assintomáticas, crianças podem ser vetores de transmissão para públicos mais suscetíveis de contaminação e evolução do quadro de saúde da Covid-19.

DESENVOLVIMENTO

A maioria dos países fechou provisoriamente escolas, creches e Universidades na tentativa de conter a disseminação da pandemia da Covid-19 (UNESCO, 2020a).

No Brasil, as decisões sobre as medidas de isolamento ficaram sob responsabilidade dos governos estaduais; em São Paulo, por exemplo, o governo estabeleceu posição de quarentena a partir do dia 24 de março de 2020; e as escolas suspenderam as aulas gradualmente (JORNAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020).

Pesquisa publicada nos últimos dias, abordou o risco de infecção e transmissão da COVID-19 em crianças, inclusive no ambiente escolar.

A pesquisa traz ponderações fundamentais no momento em que americanos e brasileiros discutem a volta às aulas.

A pesquisa foi feita com 192 crianças, com idades entre 0 a 22 anos. 49 crianças testaram positivo para a covid-19. De acordo com o Massachusetts General Hospital (MGH) afiliado à Harvard e ao Mass General Hospital for Children (MGHfC), as crianças apresentavam mais vírus nas vias aéreas do que os adultos internados em UTIs. O risco de contágio aumenta com a carga viral elevada.

Sobre esse assunto, Lynn, 2020 fala:

A pandemia afeta a saúde pública de forma agressiva, tirando a vida não apenas dos idosos, considerados inicialmente como o principal grupo de risco, mas crianças, jovens e adultos, também têm sido afetados pela doença. As medidas de isolamento e distanciamento social adotadas por todos países, por meio do confinamento com regras nem sempre rígidas, para manter a população em casa, tencionam a economia dos países, refletindo na paralisação de distintos serviços e atividades, dentre eles o processo de ensino-aprendizagem (LYNN, ALVES, 2020, p.3)

Se acreditamos que a Educação exerce forte influência nas transformações da sociedade, então, acreditamos que a Educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento desta mesma sociedade (DIAS PINTO, 2019, p. 3)

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020).

O cenário que ninguém poderia imaginar incidiu e, por causa da pandemia do Coronavírus, todas as escolas foram obrigadas a fechar suas portas físicas. As crianças estão dentro de casa, as aulas são feitas a distância e a rotina está completamente alterada. A pandemia já modificou a lógica de como funcionamos como sociedade e a escola precisa se preparar para atuar nesse novo mundo.

O NOVO CORONAVÍRUS

Coronavírus vem de uma família de vírus conhecida há mais de 50 anos. Tem este nome porque parece uma coroa, olhando pelo microscópio. Algumas cepas infectam seres humanos, outras infectam somente animais. “O novo vírus é uma mutação que não atingia humanos e, nos últimos meses, passou de animais para pessoas, provavelmente em um mercado de frutos do mar e animais vivos na cidade de Wuhan, na China” (COVID.SAUDE.GOV.BR).

O novo Coronavírus foi descoberto em dezembro de 2019, recebeu o nome de SARS-CoV-2 (sigla do inglês que significa Coronavirus 2 da síndrome respiratória aguda grave), cuja doença recebeu o nome pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19 (do inglês coronavirus disease 19).

Este vírus surgiu inicialmente em Wuhan na China, disseminando-se por todo o mundo e já se constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo mundo inteiro.

A COVID-19, uma doença causada pelo coronavírus, apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligo sintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

A COVID-19 atinge todas as faixas etárias causando desde sintomas leves a quadros respiratórios severos, principalmente pneumonia grave. O rápido conhecimento a respeito da infecção, que chega a ser quase que instantâneo, deve-se em muito aos pesquisadores chineses em parceria com cientistas de outros países do mundo.

A COVID-19 afeta diferentes pessoas de diferentes maneiras, a maioria das pessoas infectadas apresentará sintomas leves a moderados da doença e não precisam ser hospitalizadas.

Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), os sintomas mais comuns são:

- Febre;
- tosse seca;
- cansaço;
- Sintomas menos comuns:
- dores e desconfortos;
- dor de garganta;
- diarreia;
- conjuntivite;
- dor de cabeça;

- perda de paladar ou olfato;
- erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés.

A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo através de:

- Toque do aperto de mãos contaminadas;
- Gotículas de saliva;
- Espirro;
- Tosse;
- Catarro;
- Objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc.

Ainda segundo a OMS, para evitar o contato com essas gotículas, é importante manter-se a pelo menos 1 metro de distância das outras pessoas, lavar as mãos com frequência e cobrir a boca com um lenço de papel ou cotovelo dobrado ao espirrar ou tossir. Quando o distanciamento físico (a um metro ou mais de distância) não é possível, o uso de uma máscara de tecido também é uma medida importante para proteger a si e a outros.

AS CRIANÇAS E O CORONAVÍRUS

A criança é um ser humano em pleno desenvolvimento. Suas experiências vividas nos primeiros anos de vida são fundamentais para a formação do adulto que ela será no futuro. Por isso, é muito importante que a criança cresça em um ambiente saudável, cercada de afeto e com liberdade para brincar.

Com o objetivo de promover e proteger a saúde da criança, o Ministério da

Saúde instituiu a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC). A política abarca os cuidados com a criança da gestação aos 9 anos de idade, com especial atenção à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando à redução da morbimortalidade e um ambiente facilitador à vida com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento.

De acordo com a PNAISC, 2015:

Toda criança tem direito a:

- Ser registrada gratuitamente;
- Realizar o teste do pezinho entre o 3º e o 5º dia de vida;
- Ter acesso a serviços de saúde de qualidade;
- Ter acesso à escola pública e gratuita perto do lugar onde mora;
- Receber gratuitamente as vacinas indicadas no calendário básico de vacinação;
- Ter direito de viver intensamente a infância;
- Ter acesso à água potável e alimentação adequada;

- Ser acompanhada em seu crescimento e desenvolvimento;
- Ser acompanhada pelos pais durante a internação em hospitais;
- Viver em um lugar limpo, ensolarado e arejado;
- Ter oportunidade de brincar e aprender; •
- Viver em ambiente afetuoso e sem violência.

Ainda de acordo com a PNAISC, 2015:

A primeira infância é o período que vai desde a concepção do bebê até os 6 anos de idade. Pesquisas têm demonstrado que essa fase é extremamente sensível para o desenvolvimento do ser humano, pois é quando ele forma toda a sua estrutura emocional e afetiva e desenvolve áreas fundamentais do cérebro relacionadas à personalidade, ao caráter e à capacidade de aprendizado (POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DA CRIANÇA s/p, 2015)

O número de crianças com doença causada pelo COVID-19 é muito pequeno. Apesar de relatos, como o do recém-nascido de 30 horas que adquiriu o vírus, são raras as descrições de casos em pacientes com menos de 18 anos nos estudos publicados até o momento.

Não está claro para os pesquisadores se a baixa incidência é devido a fatores relacionados ao próprio vírus, que poderia estar causando doença pouco agressiva e não diagnosticada ou a questões ambientais, uma vez que a epidemia começou no período de férias e as aulas não foram reiniciadas, o que reduz o risco de transmissão nesta população.

Pesquisadores da Universidade de Harvard, nos EUA, descobriram que as poucas crianças que estão com Covid, carregam uma carga viral do Coronavírus muito mais alta do que se pensava, principalmente nos primeiros dois dias de infecção.

As crianças infectadas mostraram um nível significativamente mais alto do vírus em suas vias aéreas do que adultos hospitalizados em UTIs para tratamento com covid-19, de acordo com o Massachusetts General Hospital (MGH), instituição afiliada à Harvard, e o hospital infantil Mass General.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria em seu Departamento Científico de Infectologia, que traz em suas orientações a respeito da infecção pelo Covid-19 em crianças, adverte que as crianças são tão predispostas a se infectarem quanto os adultos, mas apresentam menos sintomas ou risco de desenvolver doença grave. Como a maioria das crianças infectadas não apresenta sintomas ou os sintomas são menos graves, os testes diagnósticos não são realizados em muitos casos, fazendo com que o número real de crianças infectadas seja subestimado. A importância das crianças na cadeia de transmissão do vírus permanece incerta.

Portanto, não é possível concluir que as crianças estejam protegidas, com isso, é importante seguir as medidas de prevenção recomendadas para as infecções respiratórias.

O RETORNO À ESCOLA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A decisão de suspender as aulas como medida para conter a propagação do novo Coronavírus precisou ser repentina. O distanciamento social e o isolamento social foram medidas profiláticas para impedir a propagação em massa do vírus.

Com isso, no início de março, escolas públicas e privadas anunciaram o fechamento temporário dos portões e a interrupção das atividades presenciais.

De acordo com a UNESCO, 2020:

Como consequência deste movimento, ações emergenciais têm se tornado imprescindíveis. Destaca-se, por exemplo, a transferência de aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância, buscando mitigar os efeitos do distanciamento social no aprendizado dos alunos (conforme aprofundado pelo Todos Pela Educação na Nota Técnica “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”). (UNESCO, 2020, p.5).

Estas condutas foram importantes para conter a disseminação do novo Coronavírus, uma vez que embora estudos apontem que crianças e adolescentes têm uma probabilidade menor de serem sintomáticos ao vírus, eles são transmissores do agente etiológico da Covid-19.

O fechamento das escolas foi e está sendo um desafio para as famílias encontrarem uma forma de conseguir lidar com a disponibilidade e/ou condição adequada para garantir o estudo das crianças, verifica-se um risco maior de prejuízo às crianças da educacional infantil.

Sabe-se que na primeira infância, a criança aprende por meio de experiências lúdicas, concretas e interativas, e isso não é possível com o ensino a distância, por questões de saúde e pedagógicas. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o uso de telas não é recomendado para menores de dois anos e para as crianças com idade entre 2 a 5 anos é indicado o máximo uma hora por dia.

Na educação infantil a aprendizagem é feita por meio de brincadeiras e interações, o que praticamente impossibilita o distanciamento social.

Há outras questões, alerta Tajra, 2020, pg.2, sobre as quais precisamos nos debruçar para buscar soluções. “Máscaras em crianças causam o risco de asfixia, as crianças muito pequenas ficam o tempo todo um encostando umas nas outras, não tem carteiras na sala de aula de educação infantil, não tem isolamento”,

Como impedir as crianças de se tocarem e garantir que tenham acesso a álcool em gel a cada momento que pegam uma chupeta do chão, ou um brinquedo das mãos do coleguinha.

Faz-se essencial ressaltar que o espaço organizado da creche é diferente do espaço do Ensino Fundamental ou Médio. Ele é propício a uma rotina de interação, de estímulo para a exploração da criança, pois elas são muito ativas, falantes, curiosas e não conseguem ficar paradas.

De acordo com RCNEI (1998, p.23):

(...) 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 estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação infantil (2006) colocam a importância do trabalho com o cuidar e o educar de forma indissociável, valorizando as necessidades e os direitos que cada criança possui.

É importante considerar que, no espaço escolar, as relações sociais ocorrem durante todo o tempo, o contato, o toque se fazem constantemente.

A educação infantil estimula o desenvolvimento da criança, oferecendo a ela, um ambiente educativo com a compreensão do mundo à sua volta e de si mesma, o que proporciona momentos de aprendizagens, interações sociais e construção de significados, em um contexto de vivência e aprendizagem.

Esses momentos que a escola de educação infantil desencadeia, estimula o desenvolvimento da criança.

SAFADI, 2020 diz:

Mesmo se as crianças não fossem superdisseminadoras, o fato de manter uma grande população de crianças em aglomeração, como ocorre nas escolas, poderia causar um fenômeno de propagação muito grande, talvez sem grandes consequências para a população infantil, mas com consequências para as pessoas que convivem com elas (SAFADI, 2020, p.6)

Mesmo com todos os protocolos de segurança sendo seguidos, a volta às aulas em São Paulo, por exemplo, causaria contaminação pela covid-19 em até 46,35% dos estudantes e professores após três meses (GOMES, 2020).

Isso considerando apenas estudantes dos ensinos fundamental e médio. Mesmo seguindo as regras estabelecidas pelo governo João Doria (PSDB), de até 35% dos alunos participarem das atividades presenciais de cada vez, e partindo de apenas uma pessoa infectada.

A projeção é o resultado de um estudo com simulação do contágio pelo novo coronavírus, realizado por pesquisadores de sete universidades de três países. Segundo a pesquisa, seria necessário um limite de presença de 6,86% dos estudantes para garantir a segurança da comunidade escolar, o que tornaria a reabertura das escolas inviável.

COMO ESTÁ SENDO A VOLTA ÀS AULAS AO REDOR DO MUNDO

O retorno às aulas ao redor do mundo, está sendo realizada de forma gradual. Uns optaram pelo revezamento dos alunos, outros pela medição de temperatura. Entretanto, todos os países estão decidindo a melhor estratégia.

Segundo a UNESCO, dos mais de 1,5 bilhão de alunos que por conta do Coronavírus ficaram afastados das aulas, 400 milhões já estão retornando.

A entidade (UNESCO) publicou um guia orientando o retorno às aulas, no qual salienta a necessidade de um planejamento que leve em conta, a segurança dos alunos, professores e funcionários, e a necessidade de apoio psicológico nesse retorno.

Alguns países que abriram as portas de suas escolas, deram preferência para as crianças pequenas. Isso se deu devido a menor taxa de adoecimento e para possibilitar seus pais voltarem ao trabalho. É, também, uma faixa etária muito complicado de fazer ensino a distância.

Vejamos alguns países que retornaram às aulas:

AUSTRÁLIA

O encerramento das aulas presenciais no estado da Nova Gales do Sul e em Sydney ocorreu no final do mês de março. Isso porque, segundo Danyella Proença, jornalista e moradora da região, o primeiro-ministro Scott Morrison defendia uma coisa e os governadores de cada estado defendiam outra.

Apenas as crianças cujos pais trabalhavam em serviços essenciais, puderam continuar frequentando as aulas, as outras passaram a seguir um plano de ensino online cuidadosamente elaborado.

No início de maio, quando a contaminação pelo novo Coronavírus parecia mais controlada, o governo anunciou a volta às aulas.

O processo de retorno às aulas na Austrália foi realizado por etapas. Na primeira fase, as turmas foram divididas em pequenos grupos para evitar aglomerações, e cada criança frequentava a escola apenas um dia por semana.

Porém, a partir do dia 25 de maio as aulas retornaram de forma integral.

Os pais e responsáveis ficaram proibidos de passar do portão, quem ficava na porta para receber os alunos eram a diretora e professores.

Ficou cancelado o agrupamento diário das turmas no pátio antes de o sinal bater, momento super importante no ritual da escola.

O horário de saída também foi dividido por grupos, sendo liberados às 14:50 e outro no horário às 15h. Tudo para evitar que muita gente fique esperando no portão ao mesmo tempo.

FRANÇA

Na França, o estágio da pandemia modifica de acordo com cada região. A princípio as escolas abriram em maio e coube aos pais decidir se mandariam os filhos ou não às aulas.

A abertura era para os alunos do Ensino infantil e fundamental, entretanto, foram registrados novos casos de contágio pelo novo Coronavírus, e as 40 mil escolas, entre as 70, precisaram voltar a fechar as portas.

Agora, a França planeja uma nova reabertura das escolas, com comparecimento obrigatório para seus quase 13 milhões de alunos.

As autoridades estavam relutantes em prorrogar ainda mais a data, preocupadas com o fato de que a pandemia acentuou a discrepância de aprendizado entre alunos ricos e pobres, além de ter sobrecarregado os pais, cuja atividade é necessária para reanimar a economia. Mas o fato de o país voltar a registrar milhares de casos de covid-19 por dia gerou preocupação.

O ministro da Educação Jean-Michel Blanquer admitiu ao *Journal du Dimanche* que algumas escolas permanecerão fechadas em determinadas regiões do país onde a nova onda de contágios está mais forte (ESTADO DE SÃO PAULO).

As aberturas e fechamentos estão sendo decididos com base em uma análise diária da situação de cada parte do país.

Sobre a retomada às aulas, médicos franceses publicaram uma carta conjunta em que classificaram as medidas do governo para as escolas como não rígidas o suficiente. Eles defendem a obrigatoriedade de máscaras para crianças a partir de seis anos de idade e uma combinação de educação presencial e à distância.

As escolas preparam para retomar, em grande parte, com o ensino normal, com máscaras necessárias durante todo o dia apenas para maiores de 11 anos e com algumas restrições de movimentação e reunião. Professores terão sempre que usar máscaras.

O objetivo da França é voltar à normalidade da escolaridade obrigatória para todos e quem quiser continuar com as aulas em casa deverá passar por um processo de registro junto às autoridades locais.

COREIA DO SUL

Na Coreia do Sul, as aulas já retornaram também. Os alunos que chegam na escola necessitam passar por uma inspeção de temperatura corporal para facilitar a identificação dos sintomas da Covid-19. Professores tiveram que recorrer aos toques com cotovelo para acenar, e os estudantes receberam material desinfetante para higienizar as mãos e mesas, algumas receberam divisões de acrílico.

A distância entre os estudantes também foi outra medida tomada pelo governo para evitar o contágio.

PORTUGAL

Em Portugal, quase 200 mil estudantes que estão nos dois últimos anos do ensino médio já voltaram às aulas.

O uso obrigatório de máscaras, lavagem das mãos ao entrar e sair da escola, cronograma de horários e intervalos de aula e o distanciamento foram alguns dos protocolos colocados para garantir a segurança dos estudantes.

Os jardins de infância também serão reabertos, porém o governo decidiu continuar com o auxílio financeiro aos pais que optarem por manter as crianças em casa. Demais estudantes continuam com as aulas a distância.

CHINA

Na China 107 milhões de alunos da Educação infantil ao Ensino superior, o que representa 40% dos estudantes chineses, voltaram a ter aulas presenciais no dia 11 de maio, depois de 4 meses em casa.

Primeiro país afetado pelo coronavírus, a China fechou todas as suas escolas no final de janeiro, antes do Ano Novo Lunar. Desde então, as aulas eram on-line.

O retorno às aulas vem sendo feita de forma gradual, como no resto do mundo.

O uso de máscara também é obrigatório para todos os estudantes chineses que voltam a frequentar as escolas, e existem outras medidas de proteção sendo tomadas para evitar novos casos de contaminação.

De acordo com o site Escolas Exponenciais `algumas escolas chinesas colocaram câmeras infravermelhas para detectar possível febre nos alunos logo na entrada da escola`.

Ainda segundo o site, existem escolas que instalaram protetores individuais de acrílico nas salas de aula, para separar um aluno do outro.

Está na fase de testes, em determinados distritos do país, uma pulseira eletrônica, que solta um alerta em caso de febre. As informações dadas pela pulseira podem ser monitoradas por pais e professores em tempo real, por meio de um aplicativo no celular.

Todas as crianças têm que usar um chapéu com uma régua com a distância de um metro em cada lado, para evitar os riscos de aglomerações.

Segundo o jornal The Sun, a maioria dos chapéus foi feita de papelão. A direção exige que

os alunos não quebrem o adereço

Outra medida adotada por vários colégios chineses foi não abrir os refeitórios e todos os alunos devem trazer a merenda de casa e comer os lanches dentro das classes.

Em Pequim e em Xangai, exclusivamente os alunos do último ano do Ensino

Médio retornaram às escolas, para se prepararem para o “Gaokao”, o vestibular chinês, que foi adiado quando iniciou a pandemia.

DINAMARCA

Na Dinamarca, as escolas estão reabertas desde 15 de abril. As crianças têm de lavar as mãos de cinco a seis vezes por dia.

Com quase 6 milhões de habitantes, o país adotou algumas restrições, como o fechamento de estabelecimentos, controle para as pessoas andar nas ruas, utilização de espaços públicos. Dessa forma, Dinamarca teve 11,3 mil casos de Coronavírus, com 563 mortos.

No país que é modelo no quesito da educação, algumas medidas foram adotadas para o retorno das crianças às aulas.

O Bornhave, que é o jardim de infância na Dinamarca, retornou às aulas em 15 de abril com medidas restritivas e brincadeiras limitadas, utilizando apenas uma parte do pátio.

Em maio, em entrevista ao jornal Guardian, um representante do sindicato de professores dinamarqueses afirmou que a retomada às aulas ocorreu suavemente, mas, mesmo assim, confirmou que alguns educadores contraíram o novo

Coronavírus depois de voltar ao trabalho presencial.

O país não seguiu a utilização de máscaras como a maioria dos outros países.

A brasileira/dinamarquesa Francisca Nacht que mora em Copenhague com os dois filhos, de 15 e 18 anos, estão ainda no projeto de Ensino a distância.

Segundo Francisca:

“Aqui, em nenhum momento, as máscaras foram obrigatórias. Foi forte o argumento da falta global, de deixar as máscaras para quem realmente precisa. Nunca passamos de 15% da capacidade de UTI utilizada, relativamente poucos doentes e achatamento rápido da curva. Agora estão reabrindo a sociedade, a primeira fase da creche até a quinta série. Mas isso com turmas divididas em salas separadas, muita rotina de lavar as mãos...”, diz Francisca.

Não é necessário o uso das máscaras, mas a direção, mede a temperatura dos alunos diariamente, e agora cada um traz suas refeições de casa.

As crianças só interagem em pequenos grupos no recreio e só podem andar nos corredores das escolas em fila única. Cada grupo tem uma rota pré-determinada à sala de aula e só pode usar um banheiro específico, para diminuir as chances de contágio

ESTADOS UNIDOS

Nos Estados Unidos o ano letivo começou entre meados de agosto e o início de setembro.

Foi pouco tempo, mas os casos de covid-19 entre as crianças que ingressaram as escolas, aumentaram em 90% após o retorno das aulas presenciais, de acordo com a Academia Americana de Pediatria e Associação de Hospitais Infantis dos EUA.

Por esse motivo, muitos pais estão vivendo um dilema sobre o retorno às aulas das escolas em meio à pandemia da Covid-19.

A preocupação é redobrada, porque o país norte-americano é o mais afetado pela doença no mundo.

Na Flórida, por exemplo, a volta às aulas levou a um aumento de nove mil crianças e adolescentes com a doença. Até o dia 26 de agosto, o estado registrou 48.730 mil casos entre as crianças, de acordo com o Departamento de Saúde.

Apesar das evidências de que as crianças são menos vulneráveis ao vírus, o medo de uma possível contaminação na sala de aula é compartilhado por muitos pais, principalmente porque os mais novos terão problemas para manter distanciamento social e usar uma máscara por horas.

SÃO PAULO

De acordo com a Secretária de Estado da Educação a abertura das escolas nas cidades que estão na fase amarela do Plano São Paulo devem ser em duas datas distintas. A partir do dia 8 de setembro, a retomada atenderia apenas alunos com mais dificuldade de aprendizado em atividades de reforço.

Mas o Secretário de Educação Rossieli Soares destacou que os prefeitos podem criar calendários próprios e planos mais restritivos, com base nos dados epidemiológicos regionais. Se uma eventual decisão municipal diferir do calendário proposto pelo Estado, a medida local valerá para todas as escolas públicas e privadas daquela cidade.

A reabertura efetiva das escolas públicas e privadas no estado de São Paulo está agendada para o dia 7 de outubro. A medida vale tanto para a rede pública quanto a privada, da educação infantil até o ensino superior.

A Prefeitura do Município de São Paulo publicou um guia com protocolos de orientação ao retorno às aulas:

Recomendações de limpeza para grupos dos CEIs e das EMEIs:

- Manter distanciamento de 1 metro entre as mini camas empilháveis;
- Os cuidadores das crianças deverão higienizar as mãos, imediatamente antes de tocarem em cada criança;
- As banheiras deverão ser lavadas imediatamente após o uso com água e sabão;
- Para crianças que utilizam babador, os babadores ou toalhas são individuais e deverão ser trocados assim que estiverem sujos. Troque a roupa das crianças sempre que necessário;
- Lavar periodicamente os cobertores individuais usados nas salas de soneca. Os colchonetes deverão ser higienizados a cada turno;
- Os brinquedos poderão ser individualizados e oferecidos em cada berço. Após o uso,

deverão ser higienizados. Se não puderem ser higienizados, deverão estar guardados fora do alcance das crianças;

- Se algum material tiver que ser transferido de um bebê ou criança para outro, faça uma limpeza com desinfecção (usando um pano com álcool 70%, por exemplo).

Cabe ressaltar que a realidade da educação na Europa, Estados Unidos e Àsia difere e muito da realidade do Brasil.

O Brasil apresenta, de forma agravada, algumas características próprias de países em desenvolvimento, entre as quais enorme desigualdade na distribuição da renda e imensas deficiências no sistema educacional (GOLDEMBERG, 2019, p.1).

A desigualdade das escolas pode ser aferida de diferentes maneiras: A superlotação de escolas, o crescimento às vezes explosivo das salas de aula. Para parte da população brasileira realmente pobre, a educação dos filhos não é a prioridade fundamental. As crianças frequentam as escolas apenas para se alimentar.

Escolas não podem ser apenas instituições de ensino, mas, frequentemente, precisam também ser restaurantes, ambulatórios e centros de assistência social (GOLDEMBERG, 2019, p.1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido as políticas de isolamento social por causa da pandemia do Coronavírus, houve o fechamento de escolas em mais de 190 países. Com isso, as escolas tiveram que organizar sua estrutura e funcionamento para que a reabertura ocorresse da forma mais segura possível.

De acordo com Jones, 2020 “Os casos confirmados de covid-19 em crianças e adolescentes variam entre 0,5% e cerca de 3,5% do total de pessoas acometidas pela doença em diferentes partes do planeta.

Essa faixa etária é, de longe, a menos afetada pela pandemia. Ainda assim, um pequeno número de meninos e meninas vem apresentando problemas sérios de saúde que têm sido relacionados à infecção pelo vírus Sars-CoV-2.

A expectativa de retorno à escola traz sensações mistas de alívio e preocupação a muitos pais, renunciando uma possível volta à rotina, mas também o medo de expor as crianças e suas famílias ao contágio pelo Coronavírus.

Nessa etapa da pandemia, a pergunta não é somente quando as escolas serão reabertas, mas como serão. A volta às aulas deve ser sustentada e amparada por informações científicas.

Cada escola deverá ter políticas orientadas pelas secretarias de educação, em parceria com as secretarias de saúde e com auscultação direta dos especialistas para desenvolver uma política em relação à triagem de sintomas. O que fazer se uma criança ou funcionário da escola ficar doente com os sintomas da Covid-19?

Sabe-se que a lista de sintomas da infecção pela doença é extensa e, nas crianças, as manifestações da infecção por Covid-19, embora semelhantes, geralmente não são iguais aos adultos.

A preocupação das escolas de educação infantil se dá porque crianças tendem a ser mais suscetíveis a doenças. Não é raro vê-las com congestionamento nasal ou tossindo na sala de aula e o convívio tão próximo das crianças pode ajudar a propagar a doença.

Por conviverem juntas, compartilharem objetos, levarem brinquedos à boca, as crianças da

Educação Infantil (de 0 a 3 anos), são parte importante da cadeia de transmissão de doenças virais, uma vez que a maior parte das infectadas não apresenta sintomas, mas pode passar o vírus para outras faixas etárias.

Idoete e Guimarães (2020, p. 2), defende que a volta ocorra sem precipitações, pois, na educação infantil, as atividades em sala envolvem engatinhar, dividir brinquedos e comida e ficar no colo das professoras. Elas sugerem que a volta ocorra provavelmente só no ano que vem, quando as condições sanitárias estiverem mais seguras, de preferência com uma vacina contra o novo Coronavírus.

Temos a convicção que as escolas desempenham um papel importante e crítico para o enfrentamento das desigualdades no país. A sua reabertura é sempre esperada, mas deve ser realizada à luz da ciência e orientada por diretrizes gerais de órgãos como a OMS, visto que recolhe informações diárias dos países que enfrentam problemas semelhantes na pandemia.

Diante da possibilidade de possível recrudescimento de casos e óbitos no município, ainda parece prematura a abertura das escolas no atual momento da pandemia pelo SARS-CoV2.

Acreditamos mais salutar voltar às aulas presenciais somente em 2021 não por causa das crianças e adolescentes porque são uma faixa etária com baixíssima letalidade, mas por causa dos avós idosos e dos pais hipertensos e diabéticos com quem convivem tornando-se inevitavelmente vetores do vírus.

Saliento que os dados apresentados sobre o assunto, referem-se até o dia 16 de setembro de 2020, portanto é impossível manter atualizado os dados que sofrem mudanças diárias; outro ponto que destaco relaciona-se com a interlocução com muitas informações veiculadas pela mídia, pois as produções com rigor acadêmico estão sendo produzidas sem tempo de investigações com dados empíricos robustos, por conta do momento que estamos vivendo.

Henriquetta Fore, diretora-executiva do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), fala que em qualquer crise, os mais jovens e os mais vulneráveis sofrem desproporcionalmente. Essa pandemia não é diferente. É nossa responsabilidade prevenir o sofrimento, salvar vidas e proteger a saúde de cada criança e cada adolescente.

Também devemos garantir que as decisões relacionadas às medidas de controle da COVID-19, além de levar em conta os riscos, sejam tomadas com base nas melhores evidências disponíveis, a fim de minimizar e evitar danos colaterais e fornecer medidas de mitigação para que o dano não seja duradouro.

A nosso ver, com inteligência, integridade, competência e planejamento, podemos aprender com essa crise e, futuramente, transformar a sociedade, formar cidadãos conscientes, e melhorar a Educação no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

Após reabrir escolas, França fecha unidades com infectados. Jornal Estado de São Paulo. São Paulo, 19 de maio de 2020. Caderno Mundo. Disponível em: <https://www.leiaja.com/noticias/2020/05/19/apos-reabrir-escolas-franca-fecha-unidades-com-infectados/>. Acesso em: 04 maio 2021

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações

Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança:** orientações para implementação / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.

Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 180 p.

_____. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 de maio 2021.

CORONAVÍRUS. (2020, 17 de maio). Folha de São Paulo, Caderno Mercado, p. A19

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **Educação e sociedade**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>. Acesso em: 02 maio 2021.

_____. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.28 no.108 Rio de Janeiro Jul./Sept. 2020 Epub July 06, 2020

ESCOLAS EXPONENCIAIS. Disponível em: <https://escolasexponenciais.com.br/desafios-contemporaneos/como-esta-sendo-a-volta-as-aulas-na-europa-e-na-asia>. Acesso em: 03 fev. 2020.

FORE, Henrietta. **Não permitam que as crianças sejam vítimas ocultas da pandemia da COVID-19**. Nações Unidas Brasil- UNICEF- 16 de abril. 2020.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Estud. Av. vol.7 n.17. São Paulo. May/aug.2019.

GOMES, Rodrigo. **Volta as aulas: 46% dos estudantes e professores pegariam covid-19 em três meses**. Brasil De Fato. 24 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/24/volta-as-aulas-46-dos-estudantes-e-professores-pegariam-covid-19-em-tresmeses#:~:text=Plano%20de%20Doria%20para%20retorno,alunos%20e%20docentes%2C%20segundo%20estudo&text=Mesmo%20com%20todos%20os%20protocolos,e%20professores%20ap%C3%B3s%20tr%C3%AAs%20meses>. Acesso em: 06 fev. 2021.

GUIMARAES, Ligia; IDOETE, Paula Adamo. **Com debandada de alunos, escolas de educação infantil começam a desaparecer na pandemia**. BBC News Brasil em São Paulo. São Paulo, 30 de junho de 2020.

Governo de SP anuncia suspensão de aulas e eventos com mais de 500 pessoas. Publicado em 28 março de 2020 por Agência Brasil. Brasília. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/saude-e-centro-de-contingenciaatualizam-cenario-sobre-novo-coronavirus-em-sp/>. Acesso em 08 maio 2021

JONES, Frances. **Por que algumas crianças com covid-19 desenvolvem graves inflamações**. Sociedade Brasileira de Pediatria. Publicado em 06 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/06/06/porque-algumas-criancas-com-covid-19-desenvolvem-graves-inflamacoes.htm>? Acesso em 05 maio 2021.

LEITE, Larissa. **Estudo de Harvard relaciona as crianças e o covid-19**. Disponível em: <https://portalcontexto.com.br/estudo-de-harvard-relaciona-as-criancas-e-a-covid19/>. Acesso em: 02 maio 2020

LYNN, Alves. **Educação remota: Entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas. V.8 N.3 2020 Fluxo Contínuo.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). **Painel Coronavírus** [Internet]. 2020. [cited 2020 Apr 10]; Available from: <https://covid.saude.gov.br/>

_____. Secretaria de Assistência à Saúde, 1999. **Manual para a Organização da Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde.

OPAS/OMS Brasil. (2020). Folha informativa – **COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 10 maio 2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA-UNICEF. **Recomendações para a reabertura de escolas**. [s.l.: s.n.].

PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Orientação sobre o uso de máscaras no contexto da COVID-19** (Orientação provisória -OPAS/BRA/Covid19/20-041). p. 1–5, 2020.

SAFADI, Marco Aurélio Palazzi. *As características intrigantes da COVID-19 em crianças e seu impacto na pandemia*. Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro) vol.96 no.3 Porto Alegre May/June 2020 Epub June 29, 2020

Sociedade Brasileira de Pediatria (BR). Departamento científico de infectologia. Orientações a Respeito da Infecção pelo SARS-CoV-2 (conhecida como COVID-19) em Crianças. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Covid-19-Pais-DC-Infecto-DS__Rosely_Alves_Sobral_-convertido.pdf. Acesso em: 02 maio 2021

TAJRA, Alex; Bermudez, Ana Carla. **Apesar de cautela, volta às aulas pelo mundo tem surtos de Covid**. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/15/volta-as-aulas-pelo-mundo.htm>.

Acesso em 04 fev. 2021

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2020). **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19**. Abril 2020. Disponível em: 08 maio 2021.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 04 maio 2021.

_____. **COVID-19 Impact on Education**. Disponível em:

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 10 fev. 2021

_____. **Reabrir as escolas: quando, onde e como?** Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/reabrir-escolas-quando-onde-e-como>. Acesso em: 04 fev. 2021.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

VIVIAN FERRANTE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2012); Pós Graduada em Educação Infantil pela IPEMIG (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Freguesia do Ó, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Nosso objetivo neste artigo é conceituar e compreender o que são as Múltiplas Linguagens, entender de que forma o professor pode trabalhar em sua prática visando o desenvolvimento integral das crianças. Buscamos entender o diferencial gerado nas crianças que recebem estímulos em todas as suas linguagens. Podemos dizer que trabalhar as Múltiplas Linguagens com as crianças significa quebrar paradigmas, não seguir padrões ou regras estabelecidas para o desenvolvimento de uma determinada atividade ou tema, mas significa dar a ela oportunidade de mostrar a sua criatividade, permitir que ela experiencie os sentimentos aparentes no processo de desenvolvimento de uma atividade, que busque superar desafios e que possa usar sua imaginação a favor de construções protagonistas. Estas linguagens podem ser desenvolvidas nas crianças em sala de aula, através de atividades lúdicas, fazendo uso de brincadeiras, debates, contação de histórias, utilizando metodologias que estimulem a interatividade, o pensar e o imaginar. Trabalhar com múltiplas linguagens é permitir que as crianças tenham liberdade de se expressar, sendo livres e incentivadas, sabendo que outros possam ter opinião contrária. A criança que percebe sua capacidade e acredita em si mesma, desenvolve uma autoestima positiva de si, o que contribui para ir muito além de apenas ler e escrever.

Palavras-chave: Brincar; Experiências; Observação; Materiais.

INTRODUÇÃO

A linguagem faz parte de todo o trabalho pedagógico da educação infantil, mas não somente a linguagem oral e escrita. Alguns profissionais acabam priorizando apenas estas duas formas de linguagem e assim contribuem para um desenvolvimento limitado da criança. Diante de tal situação, a educação infantil está buscando compreender o trabalho direcionado ao desenvolvimento das Múltiplas Linguagens.

No conteúdo deste artigo visamos primeiramente compreender de forma conceitual o que são as Múltiplas Linguagens, como elas podem ser trabalhadas em sala de aula. Na sequência procuramos compreender a importância de desenvolver as Múltiplas Linguagens no ambiente escolar e descrever alguns resultados positivos deste trabalho.

Outro fator a ser considerado, após compreender a importância do desenvolvimento das Múltiplas Linguagens e contribuir com estratégias que o professor poderá usar em sala, na sua prática diária.

Na vida da criança a linguagem, a comunicação e o conhecimento são processos que se desenvolvem simultaneamente ainda nos primeiros anos de vida. A criança aprende a língua materna através das interações com outros falantes e aprender para poder expressar seus desejos

e necessidades.

Muitas são as linguagens das crianças, a linguagem não se restringe apenas a forma oral, existe a linguagem do corpo, do gesto, da dança, a expressão plástica, do desenho, da escultura, da música, da expressão teatral entre outras.

Nos estudos sobre as múltiplas linguagens da infância, somos levados ao projeto educativo de Lóris Malaguzzi, pedagogo e educador italiano, criador e incentivador da ideia de Reggio Emilio, escola que ficou universalmente conhecida pela abordagem pedagógica para a educação infantil. Malaguzzi desenvolveu o princípio de ensino em que não existem as disciplinas formais e que todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos, esses projetos são desenvolvidos através das ideias dos alunos e por meio do desenvolvimento das diversas linguagens.

CONCEITO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Considera-se que a prática pedagógica nesta etapa da educação deve ser significativa para as crianças de zero a cinco anos e pautar-se na Perspectiva Histórico-Cultural.

Segundo Oliveira (2002):

O conceito de múltiplas linguagens se refere às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que “possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos”. Ou seja, as múltiplas linguagens representam “[...] sistemas de representação”, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as transformam. (OLIVEIRA, 2002, p.228).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um documento oficial do MEC, no qual propicia subsídios para a prática pedagógica desta etapa e estabelece metas que visam à qualidade garantindo o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil, a estruturação do espaço, a forma como estão organizados os materiais, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais para um projeto educativo.

[...] rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa se adaptar a uma nova realidade, ou seja, longe do convívio com seus familiares, de sua casa, de seus brinquedos. Como deve ser a criança precisa sentir-se bem na escola de educação infantil, pois, como já foi dito, lá é o local onde permanece o dia todo, com um adulto, que no primeiro momento é um estranho para ela. Se não houver mudanças na rotina, a mesma também desconsidera o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, 1998, p. 73).

O desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça. Por ser o Centro de Educação Infantil um espaço educativo e social, é fundamental que nele haja um espaço adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promovam e favoreçam o desenvolvimento de crianças, que ali são educadas e cuidadas em período integral.

Segundo Gobbi (2010), a educação infantil vem buscando superar o entendimento limitado de linguagem, considerando que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens, das quais podemos destacar: a musical, a artística, a matemática, áudio visual. Isso significa que devemos educar com metodologias que proporcionem às crianças a maravilhar-se com o impossível, experimentando, investigando, descobrindo, fantasiando e criando sua cultura infantil. Percebe-se que as práticas pedagógicas na educação infantil devem objetivar a introdução da criança em diferentes linguagens, porém não de forma separada, ao contrário, uma se liga à outra. Esse leque

de atividades distintas possibilita à criança o domínio de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com o meio sociocultural.

Desse modo, considerar as diferentes linguagens implica na aproximação e ampliação de manifestações artístico-culturais, que vão além do contexto escolar, atravessando-o de modo corrente e constante.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que a infância é uma construção social e histórica e que as crianças são consideradas sujeitos históricos e de direitos. Desde o nascimento as crianças são inseridas em contextos sociais diversos e lhe são apresentadas várias cores, sons, formas, gestos, aromas e variadas manifestações culturais.

Sabe-se também que as crianças se expressam utilizando as múltiplas linguagens, as quais refletem a cultura na qual está inserida, por isso a importância em garantir uma proposta pedagógica que valorize o processo de criação das crianças e que respeite o trabalho individual de cada uma.

Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) a proposta pedagógica na educação infantil deve oportunizar ambientes ricos contendo materiais diversos para desenvolver as diversas linguagens como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Adquirir e desenvolver a linguagem são processos complexos e fascinantes onde a criança constrói e reconstrói o conhecimento e expressa com o seu meio. A linguagem pode ser definida como “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através dos signos convencionais, sonoros, gráficos e gestuais” (FRIEDMANN, 2004).

O movimento constitui uma linguagem que permite à criança agir sobre o meio físico. As crianças se movimentam desde que nascem, engatinham, caminham, correm, saltam, brincam com objetos. Ao movimentarem-se as crianças expressam seus pensamentos e emoções.

O movimento é para as crianças muito mais do que mexer partes do corpo, ela se expressa e se comunica desde muito pequena através de gestos e expressões faciais, sendo essa, a primeira função do ato motor, permitindo assim que a criança manifeste seus desejos e necessidades.

“Vida e movimento completam-se, por isso a dança foi, em seus primórdios, a arte básica da humanidade, a primeira forma intencional de movimentação e a maneira de os homens celebrarem todos os fatos da vida, sentimentos e emoções” (FRONCKOWIAK et al, 2011, p.41).

As instituições de educação infantil devem proporcionar um espaço físico onde as crianças se sintam protegidas e seguras para se desenvolverem e vencer seus desafios. Através do movimento surgem outras formas de linguagem como a dança, o jogo, as brincadeiras e atividades esportivas (BRASIL, 1998).

No que tange a dança, quando inserida no âmbito da educação infantil, propicia o autoconhecimento, estimulando a corporeidade na escola, além de proporcionar aos educandos relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo, incentivando a expressividade dos indivíduos por meio de comunicação não verbal e diálogos corporais, além de representar uma forma de conhecimento, comunicação e sensibilização na educação, promovendo o desenvolvimento da criatividade e a liberação da imaginação na criança.

A dança pode ser expressa por meio de atividades lúdicas, tais como: “jogos, brincadeiras, mímicas, interpretações de músicas”, ou atividades técnicas, como “exercícios técnicos de dança,

improvisação, atividades de conscientização corporal”.

Segundo o RCNEI, os conteúdos para o trabalho pedagógico devem respeitar as diferentes capacidades de cada faixa etária, como também as diversas culturas corporais das regiões do país, priorizar desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, num processo contínuo e integrado que envolva múltiplas experiências corporais.

Brincadeiras que fazem parte da própria cultura regional da criança como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha podem ser utilizadas como estratégia para desenvolver habilidades no plano motor.

Existem inúmeras formas de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente muito cedo, podendo se iniciar ainda no ventre de sua mãe.

Para Chiarelli (2005) a música é de extrema importância para o desenvolvimento da inteligência, na interação social, na interação e inclusão, para ele a música é essencial na educação e deve ser introduzida como atividade e como instrumento de interdisciplinaridade.

A música está presente em todos os momentos da vida, desde as canções para ninar até as brincadeiras de roda com música. Assim como existe a linguagem falada, ou gestual, a linguagem da dança e das artes visuais, a música também pode ser compreendida como uma linguagem. Como linguagem, a música é constituída pela combinação dos sons e dos silêncios. Os sons distinguem-se por alguns padrões ou qualidades que são a matéria-prima musical: intensidade, altura, timbre e duração (FRONCKOWIAK et al, 2011).

O RCNEI (1998) nos orienta que:

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — frequentemente — harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. (BRASIL, 1998, p.56).

É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical. O mesmo acontece quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal.

Segundo Fronckowiak et al, (2011, p.30) “*a música é considerada uma arte, uma atividade intencional humana, criativa e que gera desenvolvimento*. O fazer artístico é uma característica exclusiva dos seres humanos. Não podemos, por exemplo, dizer que os animais fazem música.”.

As artes visuais são consideradas uma das formas de linguagem mais importantes na educação infantil, pois possibilitam que criança se expresse com mundo e com sociedade, permitem o manuseio de diversos objetos, materiais e a manifestação de formas variadas de expressão de arte, possibilitam também a ampliação cultural.

“O fazer artístico busca desenvolver o processo de criação próprio do aprendiz, expandindo sua expressividade nas mais diversas linguagens. Enfatiza o exercício da percepção, da fantasia e da imaginação criadora da criança” (FRONCKOWIAK et al, 2011, p.62).

A arte deve ser fonte de alegria e prazer para a criança, à atividade artística deve ser estimulada a fim de desenvolver a imaginação e ampliar as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais da criança.

O RCNEI (2008) preconiza que a prática das artes visuais seja abordada de forma espontânea e natural, pois ela faz parte do cotidiano da vida infantil, visto que nesta faixa etária a criança rabisca o chão, as paredes, desenha seu próprio corpo, pinta objetos, cria sua marca. Ele também propõe que:

[...] as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e As Artes Visual expressa comunica e atribui sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (BRASIL, 1998, p.85).

Existe uma grande relação entre o ato de desenhar com a linguagem falada e escrita, que esta por sua vez é uma etapa próxima da criança no processo de apropriação do conhecimento. De acordo com K. Buhler, a criança consegue desenhar quando a linguagem falada já está bem formada. Seus desenhos são de memória e eles não têm nada em comum com o objeto original. Existem também os “desenhos de raios-X”, expressão usada por Buhler na qual a criança desenha partes que na verdade não se pode ver, como por exemplo, o dinheiro dentro da carteira. E o desenho que exclui partes do corpo como pernas e braços.

O desenho é uma simples identificação, sem se preocupar com detalhes de uma representação. Desta forma, podemos dizer que “o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”.

A criança deve manipular os materiais, livremente, pois experimentar novas sensações é importante para a criança. No entanto, é preciso delimitar locais apropriados para desenvolver suas pinturas.

É através da manipulação de diferentes objetos que a criança consegue estabelecer símbolos e, assim, chegarem aos signos, de fato os jogos fazem elo entre os gestos e a linguagem escrita. Sempre que observamos uma criança brincar podemos notar que em meio a sua brincadeira o faz-de-conta está sempre presente, uma colher pode ser uma boneca, a vassoura pode ser um avião. As brincadeiras ajudam no desenvolvimento da criança contribuindo para sua vida e na construção da linguagem escrita.

O professor deve apresentar os mais variados tipos de suportes planos para os trabalhos bidimensionais: papéis e folhas de plástico, pedaços de lixas, tecidos, etc. Mesmo que o trabalho seja desenho ou pintura, podemos explorar superfícies de objetos tridimensionais como: balões, caixas de ovos, caixas diversas, objetos industriais.

A criança ao ser colocada em contato com materiais diferentes têm a oportunidade de perceber sua verdadeira utilidade, ampliando seu conhecimento.

As crianças também podem brincar de esculturas com materiais diversos como mistura de água com terra e as massinhas de modelar, sendo que estas devem ser comestíveis, pois com frequência as crianças as levam à boca devido as suas cores chamativas. Quanto aos pigmentos encontramos na natureza cores variadas e com um custo acessível, servindo de estímulo para que a criança busque a sua volta cores diferentes em plantas, materiais como terra, sementes e outros.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos eixos básicos da educação infantil, é de extrema importância para a formação do sujeito e para a interação dele com as outras pessoas.

Segundo RCNEI (2008) a educação infantil, deve promover experiências significativas de aprendizagem da linguagem oral e escrita, com experiências que desenvolveram gradativamente as capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

A linguagem oral está presente no cotidiano das crianças na família e ocorre nas instituições de educação infantil de forma natural e por meio da maturação biológica. A aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez,

fazendo com que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. De forma progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até aprenderem as palavras (BRASIL, 2008).

Segundo Souza (1994) é através da linguagem que a criança constrói a representação da realidade onde está inserida. Para a autora é por meio da linguagem que construímos a leitura da vida e da nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que a experiência com as múltiplas linguagens é fundamental para o desenvolvimento infantil. Por isso cabe ao professor permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e mesmice que existe na maioria das salas de aula, abrindo espaço para situações de desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança.

Brincando com as linguagens, as crianças podem ampliar e valorizar suas potencialidades sociais e afetivas deve estar sempre livres e incentivadas a expressar-se e a comunicar suas ideias e sentimentos.

As crianças se expressam utilizando as múltiplas linguagens, as quais refletem a cultura na qual está inserida, por isso a importância em garantir uma proposta pedagógica que valorize o processo de criação das crianças e que respeite o trabalho individual de cada uma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v..

CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a interação do ser. Revista Recre@rte. N.3 junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

FRIEDMann, Adriana. Linguagens e Culturas Infantis. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRONCKOWIAK, Ângela et al. O educador é mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança. Porto Alegre: Gerdau, 2011.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010

SOUZA, Solange Jobim. Infância E Linguagem: Bakhtin, Vygotsky E Benjamin. 11 edição. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1996.

A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM AFETIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VIVIANE LIZI

Formada no curso técnico Magistério, especialização em Educação Infantil pela E. E. Casemiro de Abreu em 1986, graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles em 2002, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles em 2006, Alfabetização e Letramento pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais – IPEMIG em 2020, Extensão universitária em Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade, Gestão Escolar, Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais em 2020, formadora do curso PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – MEC de 2013 à 2019, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de São Paulo desde 2009/2012.



RESUMO

Considerando a criança como sujeito histórico e social, o presente artigo procurou compreender como ocorre o processo de desenvolvimento afetivo e a construção de vínculos dessa natureza no Ensino Fundamental. Por meio de uma reflexão sobre as fases do desenvolvimento humano, os conceitos de afetividade e a construção de vínculos, foi possível analisar como a cognição e o afeto operam juntos, e que a escola, mais precisamente o professor, como agente mediador, converge não só para as apropriações do meio externo ou para os aspectos relativos à cognição, mas em muito contribui para as apropriações de aspectos ligados à afetividade, sendo esta última tão importante quanto a primeira, consolidando assim a necessidade de o professor considerá-las na sala de aula.

Palavras-chave: Afetividade; Desenvolvimento humano; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a importância das relações afetivas dentro da sala de aula envolvendo professor e aluno das séries iniciais. Sabe-se que a criança na Educação Infantil está inserida em um contexto voltado à área afetiva e ao iniciar o Ensino Fundamental o tratamento recebido está pautado em atividades obrigatórias de leitura e escrita, ficando a parte afetiva para segundo plano.

CONCEPÇÕES DE JEAN PIAGET SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças constroem seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a noção de equilíbrio é o alicerce da teoria de Piaget, pois qualquer organismo que possui vida relaciona-se com o meio em que vive por meio da tentativa de manter um estado de equilíbrio, superando as perturbações surgidas no decorrer das etapas a serem seguidas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de diversos desequilíbrios e

equilibrações, ou seja, diante de uma nova situação, o indivíduo pode entrar no estado de desequilíbrio.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (p.16).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (p. 38).

O desenvolvimento psíquico tem início desde o momento do nascimento da criança, terminando somente na fase adulta, onde este indivíduo está totalmente desenvolvido pela maturação dos seus órgãos, porém observa-se o fato que este desenvolvimento psíquico dá-se por meio do equilíbrio, considera Piaget. Ainda, sobre o desenvolvimento mental da criança, acrescenta:

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Porém, de acordo com Piaget (2007), este desenvolvimento quando é atingido totalmente na fase adulta dá início a uma nova fase, a de regressão, pois este indivíduo encontra-se na fase da velhice, e na criança este desenvolvimento é contínuo.

Portanto :

[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (p. 14).

Para o autor, estas estruturas variáveis são as formas pelas quais há a organização mental, sendo elas estabelecidas em dois aspectos: motor ou intelectual de um lado e afetivo do outro, mas com duas dimensões: individual e social. No entanto, em cada estágio nota-se o aparecimento de características relacionadas com o período desta passagem sendo que pode-se diferenciá-los dos estágios anteriores por possuírem estruturas próprias em cada nível.

De acordo com Piaget (2007), a criança passa por quatro etapas de desenvolvimento e a cada fase são adquiridas novas estruturas cognitivas. As etapas propostas por Piaget são as seguintes: Sensório-motora (0 a 2 anos); Pré-operatória (2 a 7 anos); Operatório-concreta (7 a 11/12 anos) e Operatório-formal (11/12 anos em diante).

No entanto, considerando a faixa etária em destaque nesta pesquisa serão priorizadas as características da criança ao final do período pré-operatório e início do operatório-concreto.

Período Pré-operatório (2 a 7 anos):

No segundo estágio definido por Jean Piaget, o aparecimento da linguagem destaca-se como um fator de extrema importância, pois possibilitará mudanças nos aspectos afetivos, intelectual e social da criança, havendo assim um desenvolvimento do seu pensamento. No início do período, nota-se que a criança ainda não domina totalmente a linguagem, pois parte do seu repertório verbal por meio da imitação, ressaltando também que ela ainda não possui o conceito de número nesta etapa de seu desenvolvimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sobre a linguagem, um meio de comunicação de fundamental importância para os seres humanos, o próprio Piaget (2006) relata que:

A aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo, assegurando um contato com outrem muito mais vigoroso do que a simples imitação e permitindo, portanto, à representação nascente aumentar os seus poderes apoiada na comunicação (p. 55).

Nesta fase, o pensamento da criança é diferente dos adultos, pois é marcado por um egocentrismo, ou seja, a criança parte do princípio que tudo ao seu redor está relacionado a ela, centrado no seu próprio eu, não conseguindo colocar-se no lugar do outro, perpetuando assim até o final do período (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Segundo as autoras, este egocentrismo, como é denominado por Piaget, caracteriza também o aspecto afetivo com o predomínio dos sentimentos interindividuais. O fato de a criança desta etapa estar centrada em si mesmas acaba dificultando também o trabalho em grupo.

Assim sendo, de acordo com Piaget (2007):

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob formas narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal (p. 24).

A criança do pré-operatório tem seu pensamento baseado na percepção imediata, não tendo ainda a noção de reversibilidade, ou seja, “[...] a criança não é capaz de perceber que é possível retornar, mentalmente, ao ponto de partida” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43).

No aspecto afetivo, nesta etapa, as crianças utilizam-se dos sentimentos de antipatia e simpatia. “A simpatia, então, de um lado supõe uma valorização mútua e, de outro, uma escala de valores comuns que permitem trocas”. Com isso, as crianças demonstram simpatia principalmente àquelas pessoas com as quais elas se identificam (PIAGET, 2007, p. 38). Porém “[...] a antipatia nasce da ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns” (Ibidem).

As crianças começam a desenvolver o juízo moral, com o aparecimento dos primeiros sentimentos morais como o amor, temor, respeito e obediência. As crianças na fase pré-operatória demonstram respeito pelos pais ou pessoas mais velhas, ou seja, indivíduos que julgam superiores e a eles obedecem, é a moral da obediência (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Nesse sentido, Piaget (2007, p. 53) relata que “[...] os sentimentos morais se originam do respeito unilateral da criança em relação a seus pais, ou ao adulto, e também como esse respeito estabelece a formação de uma moral de obediência ou heteronomia”.

Observa-se que a criança não possui autonomia, aceitando tudo o que lhe é imposto. Porém, por meio da cooperação, aparece um novo sentimento, o respeito mútuo, que a criança nutre pelos amigos.

[...] o respeito mútuo conduz a formas novas de sentimentos morais, distintas da obediência exterior inicial. Podem citar, em primeiro lugar, as transformações referentes ao sentido da regra, tanto a que liga as crianças entre si, como aquela que as une ao adulto (Ibidem).

Período Operatório-concreto (7 a 11/12 anos):

Nesse período, a criança começa a desenvolver a construção da lógica, o que lhe permite perceber pontos de vista diferentes, saindo do egocentrismo intelectual e social que caracterizavam a fase anterior. Portanto, com esta superação a criança possuirá uma nova habilidade intelectual, que é a capacidade mental de coordenar as operações, porém com objetos concretos que podem ser manipulados ou que já tenham conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sendo assim, as crianças conseguem por meio do pensamento:

- estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim;
- sequenciar ideias ou eventos;
- trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente;
- formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 104).

Nesta fase, “[...] o pensamento é reversível: o sujeito pode retornar mentalmente, ao ponto de partida” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43). Ao coordenar as operações esta criança irá adquirir uma noção de conservação, característica do período das operações.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer configura-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

É imprescindível, então, que no contexto escolar trabalhemos a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E HENRI WALLON PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para Vygotsky, o funcionamento psicológico depende das relações sociais e mediações estabelecidas entre o indivíduo e o meio onde vive. Acredita que o homem se constitui na relação com o outro e socialmente. Para ele, acrescenta a criança não é considerada como um ser passivo, mas sim um ser ativo em pleno desenvolvimento.

Assim sendo, de acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 54):

Para Vygotsky, em resumo, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura. O funcionamento intelectual mais complexo desenvolve-se graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulações [...].

De acordo com o autor, a criança passa por todos estes níveis de desenvolvimento, sendo que este processo está em constante mudança, pois quando uma criança se encontra em uma determinada atividade não conseguindo realizá-la ela está no nível de desenvolvimento potencial.

De acordo com Vygotsky (1998) o desenvolvimento da aprendizagem tem uma relação intensa

com a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois os seres humanos necessitam de estímulos culturais para o desenvolvimento da aprendizagem.

[...] É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam de ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

Portanto, é essencial analisar o estado psicológico da criança, pois as atividades têm que assumir uma coerência com ele, de maneira que o educador deve propor desafios que a criança poderá realizar, com a sua mediação. “Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como uma mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura” (OLIVEIRA, 1993, p. 64). Diante desse fato, o educador deverá analisar quais habilidades já possuem para assim perseguir nos próximos aprendizados.

A origem das construções cognitivas está profundamente vinculada às interações sociais, nas quais a cooperação e a colaboração viabilizam o desenvolvimento nas atividades coletivas.

Aquele que está em processo de aprendizagem deve entrar em contato com o mundo da escrita por meio das práticas sociais. Essa é a maneira de provocar educação a partir da percepção e não apenas de conceitos, de forma que o saber possa ser construído ativamente, ao serem incorporadas informações que serão assimiladas significativamente.

Vygotsky (1998) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio-historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico. Os conceitos que a sociedade atribuem às palavras variam e devem ser consideradas em suas transformações.

Segundo Oliveira (1993), quando um educador faz intervenções com os seus alunos, vários avanços psicológicos poderão ocorrer, pois estas mediações articulam a aprendizagem no desenvolvimento psicológico da criança. Esse ensino mediado por instrumentos e signos só ocorrem com o contato direto entre as pessoas.

Conceitos de Henri Wallon:

Assim como Jean Piaget, Henri Wallon também descreve o desenvolvimento da criança dividido em etapas. Na concepção walloniana são destacadas cinco etapas: Impulsivo-emocional (0 a 1 ano); Sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11/12 anos) e Puberdade e adolescência (a partir dos 11/12 anos). A passagem de um estágio para outro é marcada por rupturas, retrocessos e reviravoltas (GALVÃO, 2008).

Para Wallon (2007), a criança ainda necessita do auxílio dos pais, porém como não é possível a presença constante da família na escola, a criança busca no educador o afeto que necessita. Diante deste contexto as crianças se agrupam sejam nas salas de aula ou nas brincadeiras, mas nem sempre esses grupos são iguais, pois elas não estão mais na fase de que tudo é voltado unicamente em um sentido podendo ser mudado a qualquer instante.

Nos anos iniciais da fase escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar. É um salto muito grande em seu desenvolvimento e precisa estar vinculado com o correto direcionamento do mesmo para que ocorra de maneira satisfatória e produtora.

O meio oferece muita resistência e exigências, nesse período, dificultando a iniciação da criança nesse novo universo. A estimulação psicossocial é necessária para que as demandas impostas pelo meio não surtam efeito negativo na criança.

Fatores de saúde, intelectuais, emocionais, comportamentais, familiares, contatos com outras crianças, oscilações físicas e psicológicas, questões sociais e tantos outros aspectos podem

influenciar o aluno que está em processo de adaptação ao novo meio, em que ele precisa entender seu papel e como desempenhá-lo.

Professores e pais são recipientes de fantasias, emoções, impulsos, agressividade, angústias, medos. O conforto e a estimulação oferecidos por esses dois agentes imprescindíveis no desenvolvimento da criança irão viabilizar um processo mais prazeroso, tranquilo e propenso ao sucesso. Para isso, é necessário estar atento à criança como um todo, inclusive às suas necessidades emocionais e físicas.

O desenvolvimento cognitivo acontece paralelamente ao social, e um age diretamente sobre o outro, influenciando de maneira positiva ou negativa, proporcionando novas perspectivas, novos estímulos, novas reações, novos caminhos e novos desafios a todo momento para a criança.

Todo ambiente de convívio é espaço de aprendizagem, inclusive no que diz respeito à aquisição da escrita. Códigos diversos rodeiam a criança o tempo todo em todos os âmbitos de sua vida, mediando sua relação com o meio por meio da linguagem que primeiramente se apresenta apenas como expressão oral, seguida pela possibilidade de registro gráfico.

Dessa forma, é necessário estar atento ao modo como a criança é assistida no processo de contato e internalização da escrita, levando em consideração fatores decisivos que influenciarão diretamente no progresso e no sucesso da experiência.

Considerando a atuação na área educativa e o pleno desenvolvimento dos alunos como meta, cabe investigar se a afetividade está presente na ação pedagógica entre professor e aluno e se esse afeto contribui para o processo de aprendizagem. Assim sendo, o próximo capítulo abordará o tema afetividade na visão de vários autores.

O CONCEITO DE FETIVIDADE

Ao se conceituar afetividade percebe-se que existem várias definições sobre o seu significado. Entre as várias conceituações, Ribeiro (2010, p. 403) define afetividade como “[...] atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, interrelação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções”. Segundo a autora, a afetividade é fundamenta para que um ambiente escolar seja apropriado no sentido de promover a aprendizagem dos alunos.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 61).

Afetividade. [De afetivo + - (i) dade.] S.f.1. qualidade ou caráter de afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a afetividade caracteriza-se em amor, ódio, tristeza, alegria ou medo, sensações que levam o indivíduo a afastar-se ou aproximar-se das pessoas, ou vivenciar novas experiências. Nesta perspectiva o afeto inclui expressão e linguagem, como: sorrisos, gritos, lágrimas, olhar e rosto triste, boca fechada e sobrancelhas caídas, são algumas expressões que comunicam os sentimentos dos seres humanos.

Em seus estudos, Piaget abordou as relações entre afetividade, cognição e relações sociais, para melhor entender a gênese da moral (construção de valores e sentimentos). Ele defende que a construção de valores, considerando esses elementos afetivos como essenciais para explicar o desenvolvimento cognitivo (SOUZA, 2003).

Tendo como base os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, a autora destaca

que no estágio pré-operatório esta questão afetiva necessita de maior atenção no que se refere às relações entre as pessoas. Nessa fase começam a surgir os primeiros sentimentos morais (amor, temor, respeito...), sendo estes sentimentos imprescindíveis para a determinação de uma moral heterônoma, pois se sabe que a criança heterônoma aceita as regras sem questionamentos (SOUZA, 2003).

Para Vygotsky, não há a separação entre a afetividade e o cognitivo, pois eles estão interligados entre si, fato que o autor critica a pedagogia tradicional em separar a afetividade da cognição. Diante disto, Vygotsky entende a afetividade como fator de contribuição para o desenvolvimento do indivíduo, ressaltando que o ser humano se desenvolve na interação com o meio social e cultural, para ele, afetividade e as emoções desenvolvem-se desde o nascimento (OLIVEIRA; REGO, 2003).

A afetividade, para Wallon, é um fator primordial para o desenvolvimento dos seres humanos, assim sendo, conforme consideram Almeida e Mahoney (2009), na concepção walloniana a afetividade pode ser definida da seguinte forma:

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoções, sentimentos e paixão (p. 17).

Nesse sentido, Wallon considera a afetividade um fator essencial para o desenvolvimento da inteligência na criança, sendo que ao nascer o primeiro contato que a criança tem com o meio social, é por meio dessa interação que se dá sua sobrevivência, por depender exclusivamente do outro (WALLON, 2007).

De acordo com Souza (2003), Piaget utiliza-se de muitos aspectos para explicar sua teoria sobre afetividade e cognição, no entanto, aqui serão descritos apenas aspectos que são necessários para a compreensão da atividade no âmbito escolar, em especial nas séries iniciais.

Almeida e Mahoney (2009) à luz da teoria walloniana, ressaltam que em suas análises com crianças do Ensino Fundamental I, observaram que os alunos demonstram sentimentos positivos (tranquilidade, entusiasmo, confiança, alegria e prazer), associados ao que sentem pelos educadores. Isso reforça a importância que os professores têm em desempenhar uma relação de afeto com os discentes, provocando neles diferentes reações.

Há ainda que se destacar a necessidade de atentar e refletir sobre a afetividade presente no processo de ensino-aprendizagem, bem como a de estarmos sempre muito atentos ao que nossos alunos e nossas alunas têm a dizer. Ouvi-los (as) falar sobre suas vivências e seus sentimentos na escola constitui-se num diferencial deste estudo, que mostrou que as crianças têm muito a comunicar e a informar, de forma autêntica e enriquecedora. A possibilidade de se expressarem de forma tão espontânea e verdadeira, como ocorreu, permitiu penetrar nesse universo afetivo e perceber o quanto a educação, hoje, precisa aprender ou saber lidar com ele (SAUD, 2009, p. 41).

Saud (2009) baseada na teoria de Wallon afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Nesse sentido, percebe-se que o afeto está presente na relação professor-aluno, mesmo que não haja contato físico entre eles como os beijos e abraços, pois o educador capaz de ouvir seus alunos, conversar com eles e respeitá-los em suas especificidades também está demonstrando uma forma de afeto.

Ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho intrigante que envolve processos psicológicos difíceis de serem percebidos e desvendados. Apesar da existência de teorias e reflexões a respeito do tema, a escola continua priorizando o conhecimento racional em detrimento das relações afetivas. Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos

o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

É imprescindível que no contexto escolar se trabalhe a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como locus privilegiado na formação humana.

A afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propiciou uma reflexão sobre a importância de estabelecer vínculos afetivos entre professor e aluno, pois nota-se o quanto a afetividade facilita no processo de aprendizagem dos discentes, principalmente nas séries iniciais.

Cabe à escola esforçar-se para proporcionar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nessas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos.

Na escola, a relação com o professor é o eixo de todas as relações e produções. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para escola. Por outro lado, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

O aluno tem de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com ideias e sentimentos que podem ser partilhados com ele. Nesse processo de interação humana, de intercâmbio, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagens próprios de seu ambiente cultural.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. Desta forma espera-se contribuir com este trabalho, não apenas com esclarecimentos, mas também na prática pedagógica de alguns educadores. O afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar condições afetivas favoráveis que facilitem e estimulem a aprendizagem.

O sujeito constrói-se a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima.

O reconhecimento do aluno enquanto indivíduo, sujeito e cidadão, é fundamental para que haja o estabelecimento de trocas enriquecedoras das experiências, as quais promovem a mobilização de estruturas de saberes significativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

_____. REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

Piaget, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A psicologia da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

RIBEIRO, Lopes Marinalva. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 403-412, jun.-set. 2010.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

VGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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