



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São
Paulo - v.5 n.9 – Setembro 2023 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.faesps.com.br/index.php/Unificada>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 24/10/2023

1. Educação 2. Formação de professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.5 n.9 – Setembro 2023 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 24/10/2023

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania, além de promover a educação, visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANCILA FRANCISCA DO NASCIMENTO05

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ANCILA FRANCISCA DO NASCIMENTO13

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANCILA FRANCISCA DO NASCIMENTO20

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA28

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA34

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E A PROGRAMAÇÃO NEULINGÜÍSTICA (PNL)

CLEIDE DOS SANTOS RIBEIRO41

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

FERNANDA MACEDO CERQUEIRA DOMENICONI59

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JOSEFA TEMOTEO DA SILVA OLIVEIRA75

TARSILA PARA CRIANÇAS: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, PLANEJAMENTO E PERCURSO DO TRABALHO

PATRICIA CRISTIANE FOLINI NORONHA85

COMPETÊNCIAS LEITORAS: DEBRUÇANDO-SE SOBRE O CONCEITO

PATRICIA CRISTIANE FOLINI NORONHA104

O CAMINHAR DOS CAMINHANTES: REFLEXÕES A PARTIR DOS MATERIAIS FOTOGRÁFICOS DIVULGADOS NO FACEBOOK DE UMA EMEI DA RME

PATRICIA CRISTIANE FOLINI NORONHA121

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRASIELA GUALBERTO GROSSI139

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GRASIELA GUALBERTO GROSSI147

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA

VISÃO DE HENRI WALLON

ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO..... 154

O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA COM A ESCOLA

ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO..... 168

O VALOR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ÉRICA FARIAS OLIVEIRA DA SILVA 192

COMO TRABALHAR O AUTISMO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

ÉRICA FARIAS OLIVEIRA DA SILVA 208

EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

JULIANA NERI ANGELELLI 224

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVADA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

JUSSILEIA DE MELO DOERL 232

NEUROCIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMAR CALDEIRA COSTA DOS SANTOS 247

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A NECESSIDADE DA MEDIAÇÃO DE RECURSOS PLANEJADOS

LUCIMAR CALDEIRA COSTA DOS SANTOS 261

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MARIA JOSE DA SILVA..... 275

A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARIA JOSE DA SILVA 292

A CRISE DA DEMOCRACIA NO MUNDO

MÔNICA PROMENT 305

APONTAMENTOS MARXISTAS NA LITERATURA DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS 320

NOSSA PROFESSOR, VOCÊ SALVOU A GENTE!

UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS 332

O DESAFIO DE INSERIR A IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

ALDREA TRINDADE ALVES 345

HISTÓRIA E A ARTE UMA CONEXÃO NECESSÁRIA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ALDREA TRINDADE ALVES354

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO LÚDICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ALDREA TRINDADE ALVES361

**A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO ENSINO DE CORDEL E
XILOGRAVURA PARA OS ESTUDANTES DO CIEJA NO CONTEXTO
DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

CLÁUDIA OLIVEIRA FIGUEIREDO368

A ARTE NA EDUCAÇÃO

FABIANE NOVELLI380

INTELIGENCIA EMOCIONAL: FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO

FABIANE NOVELLI394

LUDICIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO

FABIANE NOVELLI404

CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

JULIANA NERI ANGELELLI411

MOVIMENTO E EDUCAÇÃO

MELISSA PETERSEN KELLEY419

JOGOS MATEMÁTICOS

MELISSA PETERSEN KELLEY431



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANCILA FRANCISCA DO NASCIMENTO

Eixo; Inclusão, Educação infantil

Resumo: - O artigo científico visa apresentar um estudo acerca dos transtornos globais do desenvolvimento, cujo diagnóstico permite a inclusão e a adaptação da criança no ensino regular tem o objetivo discorrer e discutir o conceito do brincar na Escola em face dos estudos através do desenho. O autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que tem este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Neurociência, Brincar, Inclusão, Competências, Habilidades.

Abstract: The scientific article aims to present a study about global developmental disorders, whose diagnosis allows the inclusion and adaptation of the child in regular education aims to discuss and discuss the concept of playing at school in the face of Neuroscience studies on the subject. Autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which results in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competences or skill sets.

Keywords: Neuroscience. Play. Inclusion. Skills. Skills

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho visa entender o comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

As pesquisas e descobertas da Neurociência para o uso em sala de aula têm se revelado de extrema importância, e nosso estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para a Pedagogia, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem no sentido de estreitar nossa pesquisa temos ainda como objetivo específico relacionar a Neurociência e o brincar, justificando a importância dos estudos e resultados atuais da Neurociência, bem como, pela precisão da profissionais da área de Pedagogia ter um olhar diferenciado sobre o brincar a partir do avanço e descobertas dessa ciência.

Nossa suposição é a de que, as descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares e, desse modo, tornar as novas informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo, mas será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Todo conhecimento acumulado, ainda se encontra pouco recurso direcionado ao trabalho com o autista, pois o mesmo precisa de cuidados a vida toda

no intuito de entender melhor a síndrome de espectro Autista e entender como pode-se desenvolver atividades que propicie um aprendizado de qualidade a estes alunos.

A INCLUSÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo inclusão abarca uma série de grupos diferentes. No âmbito desse trabalho estaremos nos referindo aos denominados, pessoas com necessidades educacionais ou educativas especiais (N.E.E.).

A expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típica, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994), que requerem em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que pode se concretizar em intervenções para lhes garantir acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, adequações didático- metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados. (MANTOAN 2006, p. 35)

A *Declaração Universal de Direitos Humanos* de 1948 é um divisor de águas no reconhecimento do ser humano como sujeito de direitos, e não mais como objeto das relações. Segundo Hollanda (2002, p. 2), “a partir dessa perspectiva, inúmeros encontros, congressos e eventos em educação deram origem a documentos internacionais e nacionais, que foram elaborados a fim de defender o princípio da inclusão”.

Assim, além da Declaração Universal, outros documentos internacionais e nacionais merecem igualmente destaque, como o *Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência*, aprovado em dezembro de 1982 na Assembleia Geral das Nações Unidas. Este programa propõe medidas referentes a prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades para os portadores de deficiência.

Também, merece destaque a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida na Tailândia em 1990 que constatou a persistência de inúmeras dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação. Nesta declaração os portadores de deficiência são considerados cidadãos

“comuns” e “peculiares” ao mesmo tempo. Segundo a Secretaria de Educação a Distância (1999, p. 23):

São considerados cidadãos comuns ao se propor que o acesso à educação com equidade seja universalizado a todos (Art. 3) e peculiares ao explicitar-se que é preciso garantir-lhes igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independentemente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5).

Outro importante documento foi a *Declaração de Salamanca de Princípio, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais*, elaborada em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidade Educacional Especial: Acesso e Qualidade, ocorrido na Espanha em 1994, que tem como princípios norteadores o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação dos professores.

Como educadores desempenhamos muitos papéis já que não podemos nos ater somente ao papel pedagógico. Desempenhamos também um papel político na sociedade e por isso precisamos saber o que dizem os documentos acima citados para que possamos efetivamente desempenhar nosso papel pedagógico e político.

Desta forma, cabe-nos ainda o conhecimento da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois segundo a Secretaria de Educação a Distância (1999, p.23):

No Brasil a Constituição Federal de 1988 garante aos portadores de deficiência “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, III). Este direito, também, é reiterado no art. 54, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990).

E, ainda de acordo com a Secretaria de Educação a Distância (1999, p.23):

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n 9.394/96) apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que muito favorecem o aluno portador de Necessidades Educativas Especiais. Pela primeira vez surgem em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matrículas para portadores de necessidade especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação

Especial (Art. 58, §1); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58, §3); especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art.60, parágrafo único).

A resolução CNE/CEB 02/2001 – artigo 2 “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Nota-se que com essa resolução, todo sistema de ensino, público ou privado, está obrigado a matricular a crianças com necessidades educativas especiais.

REFLEXÕES DO DESENHO E O BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM

A Neurociência leva em consideração tudo o que já foi registrado anteriormente e amplia nosso olhar sobre o cérebro e seu desenvolvimento a Neurociência é uma área de conhecimento que estuda mais profundamente a compreensão do cérebro humano, bem como seu desenvolvimento e funcionamento, envolvendo diversos profissionais e revolucionando os estudos científicos. Ela dá respostas confiáveis nas questões sobre a aprendizagem humana, auxiliando na compreensão daquilo que é comum aos cérebros. (SOUSA, et al., 2015).

Podemos dizer que os neurocientistas (Sousa, et al., 2015), o cérebro gosta de brincar porque essa atividade estimula o sistema límbico (responsável pelo processamento das emoções) e produz bem estar, prazer e alegria, as brincadeiras, por serem significativas para a rede neural, fortalecem as sinapses (circuitos neurais) que interligam o sistema límbico ao neocórtex, proporcionando a tomada de decisões, ou seja, habilidades racionais que favorecem a aprendizagem quanto mais emoção a criança experimentar, dentro de certos limites, as informações irão se fixar por mais tempo na memória.

Metring (2014, p. 49) afirma:

O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de

brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

As brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses e preparam o educando em novas habilidades ao longo de sua aprendizagem mais formal o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio do prazer e a noradrenalina, que estabeleceu que a escola precisa estar atenta ao brincar para possibilitar às crianças um melhor aproveitamento do cérebro para os processos de aprendizagem.

Na visão neurocientista,

Em uma espécie como a nossa, em que o desenvolvimento, sobretudo o do cérebro, demora a acontecer o brincar ampliaria as oportunidades de convívio com os pares e de exploração do meio, fornecendo estímulos para que o cérebro humano possa se desenvolver mais plenamente. A forma como isso acontece é o que genericamente chamamos em educação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neuro científicas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as

mais importantes condições da evolução e integração do educando.

A criança será o encontro com a alegria, as novidades, desafios (face aos novos brinquedos e situações) e oportunidade de interagir com seus novos amigos a lidar com o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação, e da própria Neurociência, na ação do brincar na escola será a oportunidade de exercer sua experiência profissional com ternura, empenho e comprometimento

O desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências e promovem ainda um ambiente saudável e compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Valeria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus. 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CORIA-SABINI, M. A.; de LUCENA, R. F. **Jogos e brincadeiras na educação Infantil.** Campinas: Papirus Editora, 2004.

COSTA, V. R. **Por que brincar é importante.** 2013. Disponível em: [http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por_que_brincar_e_importante\(acesso em 17/08/23\)](http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por_que_brincar_e_importante(acesso em 17/08/23))

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. Tradução de Álvaro Cabral. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1998.

ERICSON, F. **Conceptions of school culture: An Overview**. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.

GÓMEZ, A. M. S. TÉRAN, N. S. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. São Paulo: Cultural S. A., 2014.

MARTINS, M. F. **As descobertas da neurociência e o brincar**. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeirainfancia/listasemanas?campanha=vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz> acesso (07/12/20)

METRING, R. **Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul/dez. 2008. Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf (acesso 17/08/23)

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ANCILA FRANCISCA DO NASCIMENTO

Eixo; Inclusão, Educação
infantil

Resumo

Este trabalho busca mostrar que a Alfabetização Científica dentro da Educação Básica Infantil gera um grande desenvolvimento na criança na hora do seu aprendizado. O mundo da Ciência implantado desde cedo na Educação Básica Infantil vem possibilitar e criar maior envolvimento em sala de aula percebido com o avanço da aprendizagem na criança. Sendo assim, relacionamos as contribuições da Alfabetização Científica no Ensino de Ciências e, verificamos algumas formas em que a Alfabetização Científica leva a contribuir com a Educação Básica Infantil. Assim, buscamos autores como; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) e Rosa (2001). Com a metodologia usada de uma pesquisa bibliográfica foi verificada a enorme contribuição para o Ensino Básico, podemos perceber que a Alfabetização Científica se torna válida para ser apresentada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo e no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação Básica.

Abstract

This work aims to show that Scientific Literacy within Basic Child Education generates a great development in children at the time of their learning. The world of Science implanted at an early age in Basic Child Education comes to enable and create greater involvement in the classroom perceived with the advancement of learning in children. Therefore, we list the contributions of Scientific Literacy in Science Education and we see some ways in which

Scientific Literacy leads to contribute to Basic Child Education. Thus, we look for authors like; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) and Rosa (2001). With the methodology used in a bibliographic research, the enormous contribution to Science Teaching was verified, we can see that Scientific Literacy becomes valid to be presented from the earliest childhood, since it significantly helps in the process and development of student teaching-learning.

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching

INTRODUÇÃO

A criança ao longo da historia não exercia um papel importante na sociedade, ela era vista como um adulto pequeno, que tinha muitos deveres a cumprir de acordo com os costumes de cada lugar. Com a globalização vinheiro as mudanças na sociedade, e a importância dada às crianças através de sua inserção concreta na sociedade, com tudo, estas mudanças aconteceram de acordo com as formas de organização de cada sociedade.

A infância nem sempre foi tratada da mesma forma e nas mesmas épocas, isto demonstra que a ideia de infância que temos atualmente, com grande proteção estatal e com direitos, sejam fruto de uma sociedade consciente, que olha a criança como um futuro cidadão pensante, assim se preocupando com seu desenvolvimento educacional.

Com isso, analisando a trajetória infantil que foi apresentada, podemos pensar e aprofundar no que realmente podemos entender sobre as crianças e a infância para podermos tratar de maneira mais adequada a respeito desenvolvimento e dos processos da formação infantil, a partir de estudos podemos, apresentar práticas que vençam aquelas que olhavam a criança como um “Ser” somente com deveres. Com esta ideia, apresentamos a Alfabetização Científica que tem como objetivo primeiro a capacitação dos indivíduos a compreender assuntos que envolvam a Ciência, na intenção de buscar uma reflexão para fazê-lo refletir e ampliar sua mente para o melhor desenvolvimento desde sua primeira infância.

A alfabetização científica vem do termo em inglês *Science literacy*, que também pode ser traduzido como letramento científico da mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade podemos afirmar que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor. a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita o dever de questionar e investigar o aprendizado, e se tornam pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar

Na contemporaneidade foram desenvolvidos novos conceitos baseados na busca da qualidade de vida, esta busca exige também, inovações e formas científicas que levem há um resultado eficiente, surgiu neste contexto como elemento eficaz na formação de alunos comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico de seus países.com tudo, as formas de ensinar Ciência, em muitas escolas, ainda se limitam à mera transmissão de conhecimentos, impossibilitando a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas ambientais sem ao menos prepará-los para enfrentar e assumir decisões na escolha entre as mais diversas alternativas propostas para minimizá-los, através desta realidade, observamos que a cultura científica ainda não é prioridade em vários estabelecimentos de ensino, não temos ações que suscitem investigação por meio de projetos em laboratório e de experiências de campo.

O Ensino de Ciências tem objetivo, preparar com mais propriedade os alunos para o exercício da cidadania, também, acreditamos que a Alfabetização Científica se construa como “processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam a Ciência” (Delizoicov & Lorenzetti, 2008, p. 03).

Esse processo capacita e desenvolve o intelecto como preceitua Kramer (2007), a organizar pensamentos de maneira mais lógica, tal prática auxilia também, significativamente, a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, de forma que os seus aprendizes possam se defrontar com problemas e sejam capazes de resolvê-los. Com esta base, cresce a perspectiva e ganha evidência a necessidade de ensinar Ciência.

O Ensino Científico não pode limitar os alunos a aprenderem somente as noções e conceitos científicos, sabemos que há limites que impedem a oportunidade deste entendimento ao público, entretanto, todos devem receber informações de cunho científico e tecnológico e relacioná-las aos modos como estas questões interferem na sociedade e no meio-ambiente.

Pois, com esta prática, surgiram possibilidades de discussões e entendimentos que levaram o conhecimento de valores e intencionalidades dos mais variados tipos de informação que se apresentam no cotidiano e, assim, compreender seus impactos no meio social.

Para alcançarmos isto, somente com o processo de Alfabetização Científica na Educação Básica, formaremos indevidos pensantes. Aplicando técnicas de leitura e escrita, auxiliando no aprendizado de conceitos básicos de ciências para assim aplicar esses conceitos em situações práticas (Lorenzetti, 2002). Ela facilitaria a compreensão das relações entre Ciência e Sociedade que garantirá uma sistematização e transmissão mais amplificada dos saberes oriundos da Ciência e das culturas regionais e locais que permeiam esses saberes. Para adquirir tais condições há certa urgência em se trabalhar a Alfabetização Científica na Educação Básica.

A Educação Infantil deve conter caráter científico e questionador, com foco na observação, argumentação e na atitude de cidadão preocupado com o meio social e ambiental estes também, são os objetivos da Alfabetização Científica, que busca estimular ainda mais a curiosidade da criança, que a todo instante procuraram compreender o mundo que a cerca.

Segundo Delizoicov a Alfabetização Científica desde a primeira etapa da Educação Básica proporciona, certamente, um maior desenvolvimento nas crianças que entram em contato com o “mundo da Ciência” bem cedo, possibilita um desenvolvimento maior, e assim a criança passará a ver a Ciência, além da memorização de conceitos e significados.

Para desenvolvermos o intelecto infantil, é fundamental, primeiramente que os temas sejam abordados de forma lúdica através de jogos simbólicos, do “faz-de-conta”, de personagens da literatura e da televisão, a utilização de materiais confeccionados pelo professor juntamente com as crianças, assim, facilita o desenvolvimento de projetos que trabalhem com a fantasia e a imaginação e também, com a observação, as comparações, as medidas e os desenhos, as modelagens, as colagens, quando possível, os registros escritos, faz parte de um conjunto de técnicas que favorecem o aprendizado.

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista.

O uso de instrumentos como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens de animais que seriam usados como obstáculos para serem ultrapassados estimulam o desenvolvimento, assim como os exercícios que exijam concentração, devem ser inseridos como estratégias, servindo, simultaneamente, como estímulos divertidos, o contato das crianças com diferentes textos para que percebam as diferenças de estilo entre a linguagem oral e a escrita e entre os diferentes textos escritos.

É de suma importância introduzir; jogos simbólicos, brincadeiras de faz- de-conta atividades que exigem uma maior desenvoltura motora das crianças para exploração do ambiente e dos objetos, as cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, trava-línguas, que trazem como repertório oral, uma cultura tipicamente infantil, proporciona um

desenvolvimento motor e intelectual na criança. (Rosa, 2001).

Desenvolver nas crianças o cuidado pelo meio ambiente, incentivando- os a colaborar e agir de forma solidária em relação aos temas ligados ao bem- estar da sociedade da qual fazem parte considerando certos estágios da criança para que saibamos utilizar os processos pedagógicos da forma mais adequada.

Com tudo, os processos pedagógicos não se resumem somente na realização de atividades, elas são importantes e de suma relevância também, mas devemos considerar as reações de cada criança neste contexto, e a sua particularidade no processo de aprendizagem.

Por fim, às crianças, que utilizam os métodos relacionados acima, são capazes e podem demonstrar um maior entendimento e desenvolvimento quando se depararam com questões cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao Ensino de música , podemos concluir que este método se mostra viável e pode ser trabalhada desde a Educação Infantil, ela se mostra válida para ser utilizada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo de ensino aprendizagem verifica-se que a Alfabetização Científica na Educação Básica Infantil pode propiciar a interação com diferentes matérias como; o meio ambiente, as relações sociais entre outras, ao se deparar com problemas cotidianos podem elaborar explicações mais fundamentadas e também estarão aptas a raciocinarem melhor para chegar à solução do problema, porque foram estimuladas neste sentido.

BIBLIOGRAFIA

Agostinho, K. A. (2010). **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.

Bujes, M. I. E. (2001). **Escola infantil: para que te quero?** Em: Craidy, C. M., Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Editora Artmed.

Delizoicov, D. & Lorenzetti, L. (2001). **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 3(1), 1-17.

Kramer, S. (2007). **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasil: MEC. pp. 25-32.

Lorenzetti, L. (2002). **O ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais**. Revista Virtual: Contestado e Educação, Caçador, 2, 1-15.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANCILA FRANCISCA DO NASCIMENTO

Eixo: Educação Infantil

RESUMO

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade. Cada vez mais, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, este estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

Palavras – chaves: Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia.

ABSTRACT:

The causes of non-learning have emerged in the list of the main problems facing the school today. Increasingly, a significant number of children with learning difficulties are still identified in early childhood education, and if

there is no effective intervention, these difficulties will extend to elementary school and possibly throughout the child's student life. Thus, this qualitative bibliographic study aims at analyzing how the learning difficulties that arise in early childhood education can contribute to the failure of children in school life if there is no efficient intervention.

Key - words: Learning. Neypsypedagogy. Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

A importância do Neuropsicopedagogo, no auxílio de professores e pais para saber diferenciar a criança que é portadora de um distúrbio daquelas indisciplinadas, o artigo objetiva por meio de uma pesquisa bibliográfica de autores renomados, para desvendar os sujeitos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e analisar suas manifestações e as dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças com TDAH, pela a ótica do conhecimento Neuropsicopedagógica a aprendizagem no cérebro de um portador de TDAH.

Alguns possíveis encaminhamentos multidisciplinar, onde o Neuropsicopedagogo desempenha papel fundamental para superar as dificuldades escolares desta forma, o resultado deste estudo, aponta-se a importância do diálogo entre pais, professor e Neuropsicopedagogo para identificar as potencialidades cognitivas, emocionais, sociais da criança dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica, ou seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação ao seu respectivo trabalho.

A escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade social, a ampliação e redimensão dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis

intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação no campo interventivo, a neuropsicopedagogia desponha como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e trabalho clínico.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Sua contribuição se dá pela relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Ela busca ainda, compreender o processo cognitivo do sujeito aprendente, desde os primeiros anos de vida, seus impasses e as principais implicações na aprendizagem humana, a natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói seu conhecimento através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em proporcionar meios interventivos que venham sanar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

Mediante a emergência da neuroeducação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito

Desta forma contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30), “as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante”.

O esclarecimento sobre esta temática é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em psicomotricidade na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade na mediação de situações intencionais, analisando quais metodologias devem ser adotadas, como forma de contribuir positivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

A base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definido o ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um

quadro de ineficiência às demandas do ensino.

Diante de um quadro no qual se define a criança como portadora de uma dificuldade de aprendizagem, quando isto acontece, a escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança do seu discurso democratizante fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escada para o fracasso social .

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

Muitas dessas dificuldades de aprendizagem surgem na infância, ainda na educação infantil e caso não haja uma intervenção eficaz, se prolongam pelas séries seguintes. É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas séries iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família.

Neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica. Correia e Martins (2006) *apud* Arranca (2007, p. 10) apontam para as principais dificuldades de aprendizagem identificadas ainda na pré-escola:

- dislexia com dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura e na escrita;
- displaxia com dificuldade de planificação e coordenação motora;
- disgrafia com a dificuldade na escrita;
- discalculia com a dificuldade de realização de cálculos matemáticos;
- discriminação auditiva com a capacidade ou não de perceber as diferenças entre sons;

- dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;
- desordem por déficit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

Na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental, a ludopedagogia é a psicoterapia adaptada ao tratamento infantil de acordo com o objetivo desta modalidade de análise é ajudar a criança, através da brincadeira, a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a a conseguir uma melhor integração e adaptação social, tanto no âmbito da família como da sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel importante que é propiciar momentos para essas trocas de experiências tanto com os alunos surdos como com os demais alunos e em meio dessa interação que pode ser feita através de feiras, peças teatrais e muitos outros movimentos que se inclua a comunidade escolar. a forma de psicoterapia cuja meta é promover ou restabelecer o bem estar psicológico do indivíduo através de atividades lúdicas; no contexto de desenvolvimento social da criança a atividade lúdica é parte do repertório infantil e integra dimensões da interação humana necessárias na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações , aprendizagem observacional e modelagem); esta possibilidade de uso integrado de diversas técnicas talvez explique a aplicação da ludoterapia a diversas questões relativas ao comportamento de crianças.

A escola precisa estar em constante busca para adequar seu currículo e espaço físico as várias deficiências sempre que possível realizar formações constantes com os professores e equipe de funcionários sobre as diversas deficiências, em como recepcionar esse aluno de forma que ele se sinta incluso nas atividades e no espaço, onde a psicologia cognitiva desde seus primórdios vem tratando destes conceitos, avançando em pesquisas que investigam suas variações e como podem ser estimuladas uma descrição clara das técnicas, princípios fundamentais em que se baseia para ajudar nas necessidades biopsicosociais das crianças e dos adultos nas diferentes faixas e incluindo o agrupamento familiar de maneira inteligente e prazerosa.

Compreender o seu mundo interno e a sua dinâmica de personalidade, através da observação e interpretação das suas projeções é possível delinear as suas características ,isto acontece é mais difícil a interpretação e o diagnóstico. acreditam que a ludoterapia oferece um ambiente seguro, sem pressão, para a fala, permitindo que a criança possa vir a comunicar de uma forma confortável.

REFERÊNCIAS

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA

Eixo: Educação Infantil e Arte

RESUMO

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico e a Arte na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos, docentes e discentes sobre o assunto para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação

Palavras-chave: Ludicidade , Arte, Educação Infantil

ABSTRACT:

There are numerous authors who have addressed the subject and continue to study the topic. This work aims to broadly reflect on the importance of play and art in learning, especially during childhood, presenting the view of some theorists, teachers and students on the subject, for which it was elected as specific objectives: to discuss the importance of play for the children; present the views of Froebel, Vygotsky, Piaget and Wallon on the importance of playing for learning and; reflect on the need for play in education

Keywords: Playfulness, Art, Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se que através da Arte e o lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças brincam cada vez menos e que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

Baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar as visões sobre a importância do brincar para a aprendizagem infantil também após diversas leituras sobre os métodos de pesquisa, optei por questionário aberto e fechado para levantar os dados necessários o ensino da Educação Infantil das escolas municipais escolhidas como foco deste trabalho, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino infantil.

A maioria das escolas está apta ao trabalho lúdico, ambientes atrativos para o desenvolvimento cognitivo e motor, atendendo às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses mediante ao trabalho realizado na educação relato a importância do brincar, principalmente na infância e que as brincadeiras são relevantes como instrumento pedagógico ondeatores externos foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras a grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Nossas crianças, principalmente as menores, se deliciam em meio às tintas, pincéis, lápis coloridos, papéis diversos, instrumentos musicais, enfim, atividades que lhes desperte a possibilidade de expressar suas emoções, atualmente, todas as escolas possuem em sua grade curricular, o ensino de Arte, porém, na prática, seu estudo, tão importante para a formação integral dos indivíduos, é desenvolvido de forma incompleta e muitas vezes, até errônea em nossas escolas.

DESENVOLVIMENTO

Ao visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas, tornando-se, pra mim, o maior legado deste curso. Através de estudos, analisei e trabalhei diversos temas relacionados ao nosso dia a dia enquanto profissionais da educação com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

Sobre a Arte e suas aplicações na escola, pois apesar dos avanços tecnológicos, ainda persistem práticas reprodutivas que não exploram a capacidade criativa nem valorizam a arte do aluno visa alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino.

Na apreciação da arte das crianças pouco a pouco, acabamos por perceber que temos na arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar as crianças possuem uma arte, isto é, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas, seu estágio de desenvolvimento mental, e essa linguagem pictórica é uma coisa que existe com seu próprio mérito e não deve ser julgado pelos padrões adultos.

A arte desempenha um papel fundamental na educação das crianças;

desenhar, pintar ou esculpir (criar) constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo buscando informações e comprovações do assunto abordado para buscar discutir e apresentar a importância do ensino das artes na educação infantil.

Segundo os estudos de Read (1986), o uso da arte na educação para explicar determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção a arte nas crianças é importante, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual uma vez conhecida a tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana.

Através do lúdico e a Arte que a criança realiza a aprendizagem significativa, ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para

outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

A arte tem um papel importantíssimo na vida do homem e no seu processo educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O envolvimento da arte em nosso dia a dia está muito além do que imaginamos, está no nosso modo de vestir, os lugares que escolhemos para sair, o que comemos, as músicas do momento. O importante é que possamos conhecer todos os costumes diferentes e aprender sobre eles e, principalmente, a conviver com as diferentes formas de expressão o ensino da arte tem, em uma das suas características, ensinar as pessoas a aprenderem a lidar com toda esta diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Cunha (1999, p.10), "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, vale ressaltar que o professor deve fazer parte do processo criativo da criança, estimulando e deixando de lado seus estereótipos, deixando a criança livre para as suas descobertas.

A arte não é imitação, e sim, pura expressão e subjetividade e quando se faz uma releitura, implica em colocar e expressar o que se representou do artista e não, simplesmente, copiar a arte é assimilar a mensagem e exteriorizar sua própria ideia sobre este entendimento apresentar aos alunos materiais e deixar os alunos ajam sobre eles não é o suficiente, o professor

deve colocar o aluno em situação que o faça criar, estimular a exteriorização de seus sentimentos, colocar sua personalidade na sua criação.

Caso contrário, não haverá criação o professor tem que mostrar ao seu aluno que a arte tem uma história dentro de um contexto social, onde se era transmitido sentimentos de acordo com a época em que viviam e como o mundo foi se desenvolvendo ao longo dos anos explorar somente técnicas e materiais artísticos não fazem com que o aluno se envolva e de a sua interpretação sobre o que sente e o que vive, também sobre sua visão do cotidiano atual.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 09/01./2023

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA

Resumo

Este trabalho busca mostrar que a Alfabetização Científica dentro da Educação Básica Infantil gera um grande desenvolvimento na criança na hora do seu aprendizado. O mundo da Ciência implantado desde cedo na Educação Básica Infantil vem possibilitar e criar maior envolvimento em sala de aula percebido com o avanço da aprendizagem na criança. Sendo assim, relacionamos as contribuições da Alfabetização Científica no Ensino de Ciências e, verificamos algumas formas em que a Alfabetização Científica leva a contribuir com a Educação Básica Infantil. Assim, buscamos autores como; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) e Rosa (2001). Com a metodologia usada de uma pesquisa bibliográfica foi verificada a enorme contribuição para o Ensino Básico, podemos perceber que a Alfabetização Científica se torna válida para ser apresentada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo e no desenvolvimento de ensino- aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação Básica.

Abstract

This work aims to show that Scientific Literacy within Basic Child Education generates a great development in children at the time of their learning. The world of Science implanted at an early age in Basic Child Education comes to enable and create greater involvement in the classroom perceived with the advancement of learning in children. Therefore, we list the contributions of Scientific Literacy in Science Education and we see some ways in which Scientific Literacy leads to contribute to Basic Child Education. Thus, we look for authors like; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) and Rosa (2001). With the methodology used in a bibliographic

research, the enormous contribution to Science Teaching was verified, we can see that Scientific Literacy becomes valid to be presented from the earliest childhood, since it significantly helps in the process and development of student teaching-learning.

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching.

INTRODUÇÃO

A criança ao longo da história não exercia um papel importante na sociedade, ela era vista como um adulto pequeno, que tinha muitos deveres a cumprir de acordo com os costumes de cada lugar. Com a globalização vinheiro as mudanças na sociedade, e a importância dada às crianças através de sua inserção concreta na sociedade, com tudo, estas mudanças aconteceram de acordo com as formas de organização de cada sociedade.

A infância nem sempre foi tratada da mesma forma e nas mesmas épocas, isto demonstra que a ideia de infância que temos atualmente, com grande proteção estatal e com direitos, sejam fruto de uma sociedade consciente, que olha a criança como um futuro cidadão pensante, assim se preocupando com seu desenvolvimento educacional.

A trajetória infantil que foi apresentada, podemos pensar e aprofundar no que realmente podemos entender sobre as crianças e a infância para podermos tratar de maneira mais adequada a respeito desenvolvimento e dos processos da formação infantil, a partir de estudos podemos, apresentar práticas que vençam aquelas que olhavam a criança como um “Ser” somente com deveres. que tem como objetivo primeiro a capacitação dos indivíduos a compreender assuntos que envolvam a Ciência, na intenção de buscar uma reflexão para fazê-lo refletir e ampliar sua mente para o melhor desenvolvimento desde sua primeira infância.

A mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa

saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade podemos afirmar que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor. a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita o dever de questionar e investigar o aprendizado, e se tornam pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar.

Novos conceitos baseados na busca da qualidade de vida, esta busca exige também, inovações e formas científicas que levem há um resultado eficiente, surgiu neste contexto como elemento eficaz na formação de alunos comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico de seus países.com tudo, as formas de ensinar Ciência, em muitas escolas, ainda se limitam à mera transmissão de conhecimentos, impossibilitando a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas ambientais sem ao menos prepará-los para enfrentar e assumir decisões na escolha entre as mais diversas alternativas propostas para minimizá-los, através desta realidade, observamos que a cultura científica ainda não é prioridade em vários estabelecimentos de ensino, não temos ações que suscitem investigação por meio de projetos em laboratório e de experiências de campo.

Preparar com mais propriedade os alunos para o exercício da cidadania, também, acreditamos que a Alfabetização Científica se construa como “processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam a Ciência” (Delizoicov & Lorenzetti, 2008, p. 03).

Esse processo capacita e desenvolve o intelecto como preceitua Kramer (2007), a organizar pensamentos de maneira mais lógica, tal prática auxilia também, significativamente, a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, de forma que os seus aprendizes possam se defrontar com problemas e sejam capazes de resolvê-los. Com esta base, cresce a perspectiva e ganhe evidência a necessidade de ensinar não pode

limitar os alunos a aprenderem somente as noções e conceitos científicos, sabemos que há limites que impedem a oportunidade deste entendimento ao público, entretanto, todos devem receber informações de cunho científico e tecnológico e relacioná-las aos modos como estas questões interferem na sociedade e no meio-ambiente.

Possibilidades de discussões e entendimentos que levaram o conhecimento de valores e intencionalidades dos mais variados tipos de informação que se apresentam no cotidiano e, assim, compreender seus impactos no meio social.

O processo de Alfabetização Científica na Educação Básica, formaremos indevidos pensantes. Aplicando técnicas de leitura e escrita, auxiliando no aprendizado de conceitos básicos de ciências para assim aplicar esses conceitos em situações práticas (Lorenzetti, 2002). Ela facilitaria a compreensão das relações entre Ciência e Sociedade que garantirá uma sistematização e transmissão mais amplificada dos saberes oriundos da Ciência e das culturas regionais e locais que permeiam esses saberes. Para adquirir tais condições há certa urgência em se trabalhar a Alfabetização Científica na Educação Básica.

A Educação Infantil deve conter caráter científico e questionador, com foco na observação, argumentação e na atitude de cidadão preocupado com o meio social e ambiental estes também, são os objetivos da Alfabetização Científica, que busca estimular ainda mais a curiosidade da criança, que a todo instante procuraram compreender o mundo que a cerca.

Segundo Delizoicov a Alfabetização Científica desde a primeira etapa da Educação Básica proporciona, certamente, um maior desenvolvimento nas crianças que entram em contato com o “mundo da Ciência” bem cedo, possibilita um desenvolvimento maior, e assim a criança passará a ver a Ciência, além da memorização de conceitos e significados.

Para desenvolvermos o intelecto infantil, é fundamental, primeiramente que os temas sejam abordados de forma lúdica através de jogos simbólicos, do “faz-de-conta”, de personagens da literatura e da televisão, a utilização de

materiais confeccionados pelo professor juntamente com as crianças, assim, facilita o desenvolvimento de projetos que trabalhem com a fantasia e a imaginação e também, com a observação, as comparações, as medidas e os desenhos, as modelagens, as colagens, quando possível, os registros escritos, faz parte de um conjunto de técnicas que favorecem o aprendizado.

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens de animais que seriam usados como obstáculos para serem ultrapassados estimulam o desenvolvimento, assim como os exercícios que exijam concentração, devem ser inseridos como estratégias, servindo, simultaneamente, como estímulos divertidos, o contato das crianças com diferentes textos para que percebam as diferenças de estilo entre a linguagem oral e a escrita e entre os diferentes textos escritos.

A importância introduzir; jogos simbólicos, brincadeiras de faz-de-conta atividades que exigem uma maior desenvoltura motora das crianças para exploração do ambiente e dos objetos, as cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, trava-línguas, que trazem como repertório oral, uma cultura tipicamente infantil, proporciona um desenvolvimento motor e intelectual na criança. (Rosa, 2001).

Desenvolver nas crianças o cuidado pelo meio ambiente, incentivando-os a colaborar e agir de forma solidária em relação aos temas ligados ao bem-estar da sociedade da qual fazem parte considerando certos estágios da criança para que saibamos utilizar os processos pedagógicos da forma mais adequada.

Com tudo, os processos pedagógicos não se resumem somente na realização de atividades, elas são importantes e de suma relevância também, mas devemos considerar as reações de cada criança neste contexto, e a sua particularidade no processo de aprendizagem.

Por fim, às crianças, que utilizam os métodos relacionados acima, são capazes e podem demonstrar um maior entendimento e desenvolvimento quando se depararam com questões cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação Básica, podemos concluir que este método se mostra viável e pode ser trabalhada desde a Educação Infantil, ela se mostra válida para ser utilizada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo de ensino aprendizagem verifica-se que a Alfabetização Científica na Educação Básica Infantil pode propiciar a interação com diferentes matérias como; o meio ambiente, as relações sociais entre outras, ao se deparar com problemas cotidianos podem elaborar explicações mais fundamentadas e também estarão aptas a raciocinarem melhor para chegar à solução do problema, porque foram estimuladas neste sentido.

BIBLIOGRAFIA

Agostinho, K. A. (2010). **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.

Bujes, M. I. E. (2001). **Escola infantil: para que te quero?** Em: Craidy, C. M., Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Editora Artmed.

Delizoicov, D. & Lorenzetti, L. (2001). **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 3(1), 1-17.

Kramer, S. (2007). **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

Brasil: MEC. pp. 25-32.

Lorenzetti, L. (2002). **O ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais**.
Revista Virtual: Contestado e Educação, Caçador, 2, 1-15.

Rosa, R. T. D. da. (2001). **Ensino de Ciências e Educação Infantil**. Em:
Craidy,

C. M. & Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto
Alegre: Artmed



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faesps**

e-ISSN: 2675-1186

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E A PROGRAMAÇÃO NEULINGÜÍSTICA (PNL)

RIBEIRO, Cleide dos Santos¹ - FAUESP

Resumo

A Programação Neurolinguística (PNL) teve sua criação nos primeiros anos da década de 1970, nos Estados Unidos, por linguistas e pesquisadores da comunicação humana. Inicialmente voltada para a área terapêutica, aos poucos tomou outros caminhos e perspectivas, como associá-la, por exemplo, à educação, pois o professor é um comunicador. Em matemática o educador precisa levar ao aluno uma série de informações que possam ajudá-lo a compreender e interagir com o conhecimento matemático, assim, quanto mais eficiente for sua comunicação tanto mais ele poderá atingir seus alunos e facilitar para que a aprendizagem seja eficiente. Dessa maneira é importante que o professor saiba que há canais de comunicação mais desenvolvidos em um aluno que outros, que há palavras chaves, que quando usadas, destacam ou anulam informações emitidas anteriormente, bem como tenha a sua disposição mais recursos para dinamizar sua aula.

¹ Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia em PNL Educacional pela FAUESP – Faculdade Unificada do Estado de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental II e Médio do CEU EMEF Mario Fittipaldi pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Programação Neurolinguística; suposições; comunicação; técnicas

Abstract

The Neurolinguistic Programming (NLP) was created in the early 1970s, in the United States, by linguists and human communication researchers. Initially focused on a therapeutic area, gradually taking other paths and perspectives, such as associating it, for example, with education, as the teacher is a communicator. In mathematics, the educator needs to provide the student with a series of information that can help to understand and interact with mathematical knowledge, thus, the more efficient for his communication the more he can reach his students and facilitate for an efficient learning. Thus, it is important for the teacher to know that there are communication channels that are more developed in a student than others, that there are keywords, that when used, highlight or cancel information previously issued, as well as have more resources at their disposal to streamline their class.

Keywords: Neurolinguistic Programming; assumption; communication; techniques

1 INTRODUÇÃO

A Programação Neurolinguística é um estudo revolucionário do PROCESSO do pensamento humano. Em outras palavras, é o estudo do que realmente está acontecendo quando pensamos. Não quero dizer reações físicas ou eletroquímicas, mas o que notaríamos se víssemos a atividade do pensamento passo a passo.

Segundo Tom Hoobyar, PNL é a compreensão não do cérebro, mas de como a mente, usando o cérebro se expressa em sua vida e cria o que você chama de sua experiência.

A programação Neurolinguística (PNL) surgiu como uma proposta de comunicação e também de estabelecimento de condutas com a intenção de aprimorar a comunicação entre pessoas. Foram desenvolvidas inicialmente por Richard Bandler, John Grinder, Leslie Cameron Bandler e Judith DeLoier, nos primeiros anos da década de 70, nos Estados Unidos. O trabalho dos mesmos buscava observar e estabelecer padrões junto à ação de três grandes terapeutas da época: Fritz Perls, fundador da escola terapêutica Gestalt; Virginia Satir, terapeuta familiar e Milton Erickson, reconhecido hipnoterapeuta.

Estavam inaugurando uma nova forma de terapia que a partir de 1976 a batizaram de Programação Neurolinguística (PNL), sendo que “NEURO” trazia o princípio básico que todos os comportamentos humanos têm origem nos processos neurais a partir da visão, audição, cinestesia (olfato, paladar, tato e sensações). “LINGUISTICA” por considerar todos os elementos da linguagem e sistemas de comunicação não verbal através dos quais as representações neurais são codificadas, ordenadas e recebem significado. Por último o termo “PROGRAMAÇÃO” por tratar toda a experiência humana como uma habilidade de organizar nossa comunicação e sistemas neurológicos para conseguir resultados específicos e objetivos desejados.

Em outras palavras a PNL se preocupa de como estruturamos a subjetividade de nossas experiências; de que maneiras colocamos ordem naquilo que ouvimos, vemos e sentimos em nossas relações diárias, bem como de que maneira filtramos as vivências exteriores através de nossos sentidos.

Tais ideias podem ser facilmente ilustradas pelo exemplo: Dois alunos frequentam uma mesma turma. Tem o mesmo número de aulas de português e matemática e se fazem presentes em todas elas. Executam as mesmas atividades propostas pelo professor, bem como revisam o conteúdo e estudam para uma prova. Realizada a avaliação, os mesmos alunos, se consultados sobre o grau de dificuldade da prova podem externar diversas opiniões

completamente opostas: para um, a prova foi fácil; para outro, a prova foi difícil e um terceiro vai falar que foi mais ou menos.

No exemplo, através da PNL, se pode buscar que padrões os alunos desenvolveram internamente para poderem expressar suas opiniões. O foco do questionamento – e talvez o grande ponto de variação da PNL, pelo ponto de vista terapêutico – é deixar de perguntar o porquê, para perguntar “como”.

Esta forma de coletar informações obriga o interlocutor a expor padrões de como ele organiza o que é captado pelos seus sentidos e, de forma semelhante, como tais informações se relacionam entre si. Ao perceber de forma consciente isto, pode repetir o padrão, se for positivo, ou alterar se considerado negativo ou nocivo como comportamento.

Para este trabalho a proposta distribuída inicia no capítulo 2 onde se busca explorar um pouco sobre os pressupostos básicos da PNL, evidenciado a sustentação de suas teorias. No capítulo 3 busca-se expor a importância da PNL na natureza humana, no capítulo 4 a proposta é de pontuar a contribuição da Neurolinguística no processo de relacionamento interpessoal. Por fim, segue as considerações finais.

Para este trabalho a proposta distribuída inicia no capítulo 2 onde se busca explorar um pouco sobre os pressupostos básicos da PNL, evidenciado a sustentação de suas teorias. No capítulo 3 busca-se expor a importância da PNL na natureza humana e na sequência, no capítulo 4 a proposta é de pontuar a contribuição da Neurolinguística no processo de relacionamento interpessoal. Por fim, segue as considerações finais.

2. ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA PNL

Bandler e Grinder e seus seguidores, definiram alguns pilares de sustentação de sua teoria. São elas:

- I. “Toda experiência subjetiva é construída através de nossos sentidos” - Toda e qualquer informação que temos do meio externo sofre registro neural através do acesso por uma dos canais sensoriais que possuímos: auditivo, visual ou sinestésico. É impossível haver qualquer registro na estrutura neural se o mesmo não passar por um ou mais dos canais sensoriais.

“Podemos nos recordar de algo na presença de uma pista ou sinal que deflagre aquela lembrança ou provoque a sua reconstrução, ou podemos reconhecer, utilizando nossos sentidos, uma sensação anteriormente vivida. Existem evidências, obtidas por técnicas de neuro imagem, que indicam que a recuperação das informações é feita ativamente e depende do funcionamento da região pré-frontal, também envolvida no controle da memória de trabalho. É interessante mencionar aqui que a recuperação da informação será mais eficiente dependendo da maneira como ela foi armazenada. Se o processo de elaboração for complexo, criando muitos vínculos com as informações existentes haverá uma rede de interconexões mais extensa, que poderá ser acessada em múltiplos pontos, tornando o acesso mais fácil”. (Ramon & Guerra, 2011, p.72)

- II. “O mapa não é território” – Nosso cérebro filtra as informações advindas da realidade e constrói “mapas” mentais desta, ou seja, construí mentalmente o que a pessoa acredita ser a realidade, mas nunca como realmente está se apresenta. Desta maneira o “mapa” mental que temos de uma situação sofre influência de nossas experiências anteriores, nossa história de vida e também por influência de um canal sensorial estar mais aguçado que outro. É um pressuposto a evidenciar que cada pessoa pode possuir um “mapa” diferente frente a realidades idênticas.
- III. “As interações humanas formam um sistema cibernético” – Ao resgatar como registramos um “mapa” é possível elucidar todo o contexto de criação deste. Se tal “mapa” alimentar crenças limitantes sobre uma pessoa ou sobre suas potencialidades é possível uma intervenção com a intenção que esta consiga pensar outros elementos presentes na realidade que foi “mapeada” mentalmente. Muitas vezes esta ação desencadeia ou livra a pessoa de problemas e situações que para ela

era difícil de conviver ou suportar. O propósito de todo comportamento é intencionalmente positivo e cada pessoa sempre fará a melhor escolha de comportamento que for possível. Se há um comportamento desagradável é necessário intervir para assessorar o indivíduo com outros recursos, para outra escolha de melhor qualidade.

Como hoje existe a disposição uma literatura maior que trata da PNL em diferentes contextos (educacional, empresarial, relacionamentos, interpessoal, comunicação de massa), outros pressupostos foram acrescentados. De forma geral derivam destes três descritos.

A PNL pode ajudar qualquer pessoa a ser mais competente no que faz, controlar seus sentimentos, pensamentos e ações, ser mais assertivo na vida e capaz de alcançar seus objetivos. Se as pessoas não conhece os recursos que ela possui dentro de si, para conseguir o que deseja, a PNL lhe oferece a possibilidade de se adaptar suas habilidades e forma de pensar de outras maneiras para que isso traga benefícios a sua vida, a fim de ter mais êxito em seus objetivos e metas.

3 A IMPORTÂNCIA DA PNL NA NATUREZA HUMANA

Sabe-se que o comportamento como objeto de estudo, somado aos métodos de investigação das ciências naturais nos possibilita a base dos ensinamentos como do Behaviorismo. O processo que se mostra na alteração do comportamento, sobretudo baseado na experiência de aprendizagem revela possíveis retrocessos e avanços no desenvolvimento humano, os quais influenciam a importância da PNL na natureza humana.

Quando neste processo mudamos de ponto de vista, mudamos a visão na aprendizagem que nos ajuda a superar situações e negociações do dia a dia, tais como: de estresse, de conflitos externos (diários), ansiedade, resoluções de problemas internos (emocionais), enfim, toda experiência que pode agregar bagagem emocional dando valor a natureza humana.

Não temos cura - nossos traumas/medo tudo permanece em nós, o que podemos fazer é construir por meio de métodos e técnicas. O autocontrole e a substituição de lembranças e/ou o simples exercício de pensar em como vou fazer tal coisa, ou como eu vou ver, ou sentir. A experiência registrada irá auxiliar a reprogramação, assim dando sentido para a continuidade da aprendizagem e do amadurecimento emocional.

Nosso cérebro esta constantemente fazendo conexões com algo que já vivenciamos, porém ele necessita de pausa para oxigenar contribuindo com a melhoria do que está sendo trabalhado. O cérebro registra o que é importante para nós assim, precisamos entender que aquilo nos faz bem, será propulsor para essas conexões.

Pensando na educação podemos traduzir a contribuição de Antony Robbins (2017) diante da complexidade do processo educacional pedagógico onde milhares de pessoas possuem ações e reações totalmente diferentes uma das outras. A PNL neste sentido pode trazer importantes contribuições quanto ao relacionamento de docente e aluno no que se refere à aproximação interativa e de construção do aprendizado. Quanto ao sentido ético essencialmente, visto que todos interagem com suas personalidades e histórico oriundos de ambientes particulares.

“Conheci, então a ciência conhecida como Programação Neurolinguística, abreviada para PNL. Se você analisá-la, o nome vem de neuro, que se refere a cérebro, e linguístico, que se refere à linguagem. Programação é a instalação de um plano ou procedimento. PNL é o estudo de como a linguagem, tanto a verbal como a não verbal, afeta nosso sistema nervoso. Nossa capacidade de fazer qualquer coisa na vida está baseada em nossa capacidade de dirigir nosso próprio sistema nervoso. Aqueles que alcançam algum resultado importante conseguiram comunicações específicas para o sistema nervoso por meio deles”. (Robbins – 2017)

O autor reforça essa visão quando pontua que nos relacionamos tanto na linguagem verbal, como na não verbal, ou seja, durante o desenvolvimento pessoal e interpessoal, principalmente no que tange ao desenvolvimento infantil, aplicados a área da educação exige-se conhecimento prévio e técnico para contribuir com a formação do indivíduo.

Dentro da sala de aula a PNL é uma ferramenta facilitadora do ensino-aprendizagem, auxiliando como força motriz qualificadora do trabalho docente. Segundo Santomé (2002) a escola é uma instituição onde ocorrem lutas, um verdadeiro campo de batalha, e a aplicação pedagógica é uma forma de luta de cunho político e cultural. A educação escolar é um meio de transformação social e elevação da capacidade do indivíduo de se reinventar, se construir de maneira a diminuir as desigualdades sociais. O que percebemos em diversas instituições educacionais, especialmente as escolas públicas, um modelo de ensino muito antigo, recursos limitados, metodologias inadequadas para a atualidade, sendo a educação utilizada apenas como modo de reprodução das desigualdades sociais. Segundo Paulo Freire no tocante a destacar a escola não somente como um espaço de produção e desenvolvimento do conhecimento, mas, também como um ambiente de transformação social.

No cenário atual e a necessidade de transformação nas diversas áreas educacionais a programação neurolinguística como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, gera uma mola propulsora na capacidade de compreender o funcionamento interno do ser e reprogramá-lo, de maneira a atingir seus objetivos. A PNL não é a solução de todos os problemas educacionais ou pessoais, contudo podemos destacar como um instrumento de grande importância ao educador.

4 CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGUÍSTICA - PNL

A Programação Neurolinguística contribui para ampliação da percepção das pessoas e, conseqüentemente, o aumento das opções de escolha, mais do que isso, fornece caminhos para a excelência humana de maneira pragmática e efetiva. Demonstra de modo prático como a linguagem pode afetar nossos comportamentos, evidencia programações inconscientes permite compreender a “Texto ou Matéria de aula” em níveis comportamentais e auxilia para que você possa, inclusive, fazer ajustes ou elaborar um novo texto a partir do seu

“eu”, sua mente é capital do seu corpo e mola propulsora de grandes mudanças.

Neste aspecto, o indivíduo não deve ser sujeito passivo no ambiente em que vive, mas deve atuar na transformação de sua realidade. É fundamental sabermos usar a nossa capacidade e conhecimento para atuarmos de forma a transformar e influenciar, assim como sermos influenciados.

Na proposta popular de educação abordada por Paulo Freire, é possível observarmos se estamos acertando nossos objetivos e apurar que mudanças são necessárias para alcançar, pensar aquilo se se quer é de extrema relevância, pois sabendo o que se deseja, pode-se traçar estratégias para conseguir, isso inclui as estratégias e objetivos no tocante a otimização da comunicação e do diálogo, entre outras aspirações.

A mudança é imprescindível. É preciso nos adaptar cada vez mais, e sermos flexível em nossas práticas, diante das mudanças com a pandemia da COVID-19, que impôs aos indivíduos uma nova ordem, um ritmo diferente para as crianças e suas famílias.

O cotidiano das pessoas mundialmente falando mudou e a escola tem tentado se expressar de formas diversas, ensino remoto, educação a distância, educação online e sobre a potencialidades do uso das tecnologias para a propagação da informação de pessoas criativas, autônomas em uma época que o exercício da cidadania se impões. Precisamos nos adaptar com imaginação, versatilidade e uma disposição constante para rever nossos objetivos e ajustar nossas estratégias.

Todos os indivíduos nascem com um pressuposto a mudanças, e devemos buscar avaliar nosso comportamento adaptando-se ao contexto, uma vez que todo comportamento tem uma situação por trás.

Freire (1996) disserta acerca de um certo estado de incompetência confirmando que ele é temporário, na área do ensino/educação no sentido de:

“ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se

impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-la, aprendo a falar com ele". (FREIRE, 1996, p.119).

Considerando que a tecnologia da informação e comunicação, métodos de ensino com plataformas de aprendizagem cada vez mais eficientes, as redes sociais devem ser visto como uma alavanca da criação de novos tipos de relações com a informação, com a metodologia de ensino, com o tempo e o espaço. Em tempos de pandemia a educação e a forma de comunicação utilizadas pelas escolas, faculdades e empresas, foi convocada a ser singularizar, a se reinventar, procurando novos meios como o uso da tecnologias digitais e pela facilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem para atingir seus objetivos. A PNL não considera a singularidade do ser humano, mas compreende que em cada ser existe um mecanismo de reter, filtra, ou seja, cada indivíduo carrega seus valores, conceitos, experiências. A partir desses fatos, compreendemos que as percepções individuais são diferenciadas, já que acontecimentos são conectados de maneira distintas a seus sistemas de filtros. A PNL trás justamente a força positiva de ajuste dos diversos impactos causados pelas forças externas do mundo.

A PNL é de maneira indiscutível , um meio de transformação pessoal e se transforma o individuo consequentemente pode modificar o coletivo.

" A PNL nos ensina a entender e a modelar nossos sucessos, para que possamos repeti-los. Trata-se de uma maneira de descobrir e revelar nossa genialidade, de uma forma de darmos o melhor de nós e extrairmos o melhor dos outros. É uma ferramenta prática que cria os resultados que queremos obter. É uma análise do que diferencia um resultado excepcional de um resultado apenas médio. Por outro lado, apresenta uma série de técnicas extremamente eficazes que podem ser usadas no campo da educação, da terapia, e no mundo profissional". (O`CONNOR e SEYMOUR, 1995).

A educação vem sendo alterada pela adaptação dos alunos e professores, em relação aos diversos programas, ferramentas, aplicativos que passaram a se utilizados na educação de forma emergencial (*Google Classroom, YouTube, Facebook, Google Drive, Google Meet*). A velha forma

de dar aula, com as mudanças mundiais ocorridas pela pandemia, tornou-se ainda mais distante, face a nossa percepção de que o mundo está totalmente alterado. Não podemos esquecer que a nossa leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2005).

O homem se comunica desde a época das cavernas com os desenhos realizados no seu interior, e hoje o moderno meio de comunicação via internet se potencializou com a obrigatoriedade de isolamento social. Comprovadamente a comunicação do homem é inerente ao instinto, e não há uma sociedade que não utilize os códigos de fala e de linguagem.

Com o isolamento social causado pela COVID-19, teve milhões de indivíduos em situações de reflexão e ao pensamento da necessidade mais afetiva (ver os pais, avós, amigos e professores), de se considerar um ser social e histórico, pensante e com capacidade de encontrar uma saída para a educação na pandemia. Paulo Freire já pensava sobre isso:

“Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”. (2001, p.46)

Tudo que é diferente ou novo causa um sentimento estranho. Adaptar-se as mudanças encontra-se no fato de que a maioria do conhecimento está fora da gente. Por mais graduação que um indivíduo possua, ele sempre será surpreendido pelo novo, pelo desconhecido.

Em meio a um redemoinho de problemas, a educação precisara ser uma potencializadora da esperança humana, preparando, habilitando, auxiliando os alunos a modificar suas condutas, sempre para o bem da sociedade, em busca de tornarem fazermos pessoas melhores. Uma crise epidemiologia sanitária é superada, também, por uma maior educação. As ferramentas tecnológicos estão aí para nos auxiliar e estreitar as distâncias.

5 CONTRIBUIÇÃO EFETIVAS DA PNL NA SALA DE AULA

Aprendizagem é um processo amplo que envolve uma ideia de transformação. E quem aprende se modifica e passa agir de acordo com os resultados da aquisição de conhecimento. Não existe a aprendizagem verdadeiramente significativa sem a ação. Na medida em que se proporciona ao estudante a possibilidade de fazer, viabiliza a condição do aprender, e dentro da escola convencional é muito rara a percepção dessa separação entre o aprender e o saber.

A educação gratuita no Brasil ainda precisa percorrer longos trajetos em busca de qualidade. E apesar da PNL ser aplicada como um método para qualificar a educação, ela não pode ser considerada como a grande solução. Somente com a qualificação dos professores em suas necessidades de comunicar e ser comunicado com o uso de recursos modernos (computadores, celulares, jogos educacionais) entre outras ferramentas, crescendo o poder da comunicação na sala de aula.

Vários filósofos desenvolveram suas teorias sobre a aprendizagem e contribuíram para formar um amplo entendimento. Segundo Díaz :

“Vygotsky e Piaget acreditam que todo produto mental, principalmente o conhecimento, é inerente a uma autoconstrução do próprio sujeito, adquire dados oferecidos pelos outros ou pelos fenômenos do meio natural e social. E, mais: que pela sua própria experiência de relação com o meio – o qual ele reorganiza e reelabora segundo sua capacidade, suas motivações e interesses – o sujeito adiciona informação de sua própria experiência para “construir” determinado conhecimento (ou habilidade ou afeto ou valorização entre outros)”.(2011, p.46)

Ainda de acordo com Díaz (2011, p. 31), o filósofo Watson supõe que a aprendizagem parte da associação entre estímulo e resposta, nesse o estímulo proveniente do meio provoca uma resposta do organismo que, com sua repetição, leva a pessoa a uma associação mental, surgindo, assim, a aprendizagem: o sujeito aprende que, ao aparecer tal estímulo, deverá dar a resposta correspondente, quer dizer, aprendida, podendo também por

associação “aproximada”, dar respostas correspondentes a estímulos parecidos.

Agora, a aprendizagem na PNL, segundo Prado :

“A aprendizagem depende do clima da sala de aula, depende também do estado emocional do professor e do aluno. O professor é quem elicia os estados emocionais favoráveis para um melhor processo ensino aprendizagem da sua sala de aula”.(2014, p.117)

O professor na sala de aula se comunica com o tom de voz, os gestos, as frases que usa, a expressão facial, a postura e o contato visual. A PNL entra na sala de aula de maneira inovadora e criativa, favorecendo a comunicação, porque o profissional que usa a PNL consegue identificar em seus alunos através da interpretação de sua postura e comportamento suas principais dificuldades e bloqueios. Assim, ele consegue escolher a melhor abordagem para interagir e ser mais eficaz. Dentro dos pressupostos da PNL, destaca-se o fato que qualquer coisa pode ser aprendida se for abordado de maneira adequada por isso, o papel do professor é determinante para que o ambiente do aprendizado esteja num clima de bem-estar e predisposto à construção do saber. Segundo Prado :

“Um ambiente de sala de aula que faça uso do humor, longe de críticas e preconceito, para suscitar estados positivos nos aprendizes, estará se valendo de uma técnica de ensino capaz de gerar motivação para que a aprendizagem ocorra com foco, atenção e consolidação de memórias”. (2014,p.158)

Resumidamente, as práticas constantes das ferramentas da PNL poderão permitir atingir um nível elevado de estados favoráveis da aprendizagem e o professor, ao tomar consciência do seu papel dentro do sistema e sua visão no processo de mediar, despertará a excelência humana.

Nos dias atuais o professor assume um novo papel, o de mediador do conhecimento. Aranha (1996) diz que a relação vertical foi superada dando lugar a relação dialógica, o qual supõe troca, não imposição.

Como mediador, o professor estabelece uma relação de construção concreta entre o aluno e a aprendizagem, facilita o processo, descentraliza o conhecimento e aprendem juntos. Contudo, Passos (2016) ressalta que apenas a parceria não é suficiente, esta relação demanda um engajamento ainda maior, sendo assim, o termo melhor utilizado é aliança, tratando-se de uma conexão ainda forte e qualificam outras junções que abrangem o processo de ensino e da aprendizagem do estudante.

Através dos recursos que a PNL dispõe, o mediador poderá desenvolver algumas habilidades em si mesmo, que beneficiará os estudantes na aquisição da aprendizagem e uma delas é a empatia, que na PNL é conhecida como Rapport. Para O'Connor (1995), tanto no campo da educação como em outros, o Rapport é crucial para construir um ambiente confiável no qual as pessoas interajam livremente. Passos (2016, p. 201) contribui dizendo que: "Espelhar, igualar, imitar ou ajustar-se ao comportamento verbal e não verbal do aluno, é o processo pelo qual se pode estabelecer Rapport".

Para o professor é importante compreender em níveis neurológicos como funciona a mente humana para que possa fazer interferências em si próprio e no estudante, a fim de colaborar para a aquisição do conhecimento. Se O'Connor (1995) diz que todo aprendizado, comportamento e mudança são inconscientes, é necessário que o professor tenha noção de como interfere no subconsciente dos estudantes. Para complementar, Passos ressalta:

"Muitas vezes o professor não se dá conta do cuidado que deve ter com a linguagem verbal e não-verbal na sala de aula, que pode estar acionando mecanismos poderosos no inconsciente de seus alunos, provocando estados emocionais desfavoráveis ao aprendizado ou a mudança pretendida".(2016,p. 163)

Estes pressupostos são apenas algumas das ferramentas que a PNL apresenta, o importante é que o professor conheça como o estudante aprende e faça a mediação para que ele aprenda a aprender. De acordo com O'Connor (1995, p. 87), "As escolas ensinam às crianças muitas matérias das quais elas esquecem a maior parte, pois em geral não aprendem a aprender. Aprender a aprender exige um nível mais alto de habilidade do que aprender um assunto específico".

No momento em que se fazem as coisas de forma inconsciente, para-se de aprender. Se o indivíduo percorrer sempre o mesmo caminho para o trabalho, jamais aprenderá um novo caminho. O'Connor (1995) esclarece que os hábitos são de grande serventia, pois organizam de forma simples e lógica atitudes rotineiras das quais não se necessita de criatividade, como por exemplo, amarrar o cadarço do sapato, abrir uma porta ou janela. Quando você cria um hábito, a sua mente está livre para pensar em outras coisas. Entretanto, é uma questão de equilíbrio decidir o que se gostaria de transformar em hábitos, e o que quer continuar a aprender, criando, assim, novas alternativas.

Logo, pode-se afirmar a importância das ferramentas da PNL para o processo de ensino aprendizagem. Entende-se, portanto, a necessidade de o professor mediador vivenciar o conhecimento de como funciona as atividades mentais e aprender como utilizar técnicas para reprogramar a mente, desenvolvendo habilidades em si mesmo e em seus estudantes, promovendo, assim, uma aprendizagem mais efetiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obviamente que o espaço deste trabalho não é suficientemente grande para que se possa dar um panorama mais completo desta faceta revelada pela PNL e de como agem as pessoas em função do canal sensorial que possui

maior predominância. Conhecer esta ferramenta em muito pode se mostrar um forte aliado do professor em sua tarefa de ensinar a seus alunos.

Também é pertinente ao professor, em sua ação docente, quando precisar chamar atenção dos alunos para algum item de relevância no conteúdo que está sendo ensinado, busque usar variações nas palavras as quais usa para ter atenção dos alunos, ou seja, ao usar vejam isto – está facilitando o acesso aos visuais; escute bem isso, predomínio dos auditivos e, por exemplo, como sentem isto? É característico dos sinestésicos. Variar tais expressões ou usar expressões de natureza mais neutra, como, consegue perceber este conceito? Ajuda aos alunos em sua captação e assimilação da mensagem enviada. No caso o conteúdo matemático.

A PNL possui inúmeros recursos e elementos que podem ajudar o professor em sua atividade junto a seus alunos. Buscar-se compreender como ele, enquanto docente, constrói seus “mapas” em muito ajuda a compreensão de que há outros “mapas”, dos alunos, por exemplo. Interagir e bem comunicar com diferentes percepções de mundo pode gerar excelência na informação que será processada

A PNL é uma poderosa ferramenta a serviço do professor, cabe conhecê-la e experimentar sua ação em sala de aula, através de momentos lúdicos como, por exemplo, a roda de conversa, debates construtivos buscando reflexões críticas sobre o tema abordado naquela determinada aula, onde o aluno deverá ponderar antes de criticar.

Os educadores não devem se surpreender com a produção dos alunos, pois cada um tem um modo de se expressar que, não raras vezes, podem ser bem distintas do esperado. Por isso, ao invés de menosprezar a obra, devemos investigar o que levou o aluno a fazer tal “produção”.

Enfim, PNL nos ajuda a entender como o ser humano funciona e como ele quer funcionar. Estuda a influência da linguagem que embora seja produto do sistema nervoso ativo, direciona e estimula o cérebro. É transformar a sua fala.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFIA

ANDREAS, Steve. FAULKNER, Charles. **PNL- A nova tecnologia do sucesso**. Ed. Campus, 1998.

DIAS, R. G.: PASSOS, J.S. **Contribuições da Programação Neurolinguística no Contexto Educacional**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 38-46. 2008.

MEDEIROS, Ana Jarvis de Oliveira. **O uso da Neurolinguística na prática escolar**.

Universidade Candido Mendes, 2012.

O'Connor, J. & Seymour, J. (1995). **Introdução à programação neurolinguística**. Como entender e influenciar as pessoas. São Paulo: Summus

O'CONNOR, Joseph. **Manual de Programação Neurolinguística**. Um guia prático para alcançar os resultados que você quer. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

Ramon, M. C. & Leonor, B. G. (2011). **Neurociência e educação**. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011

SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística. **A PNL e sua vida pessoal**. SBPNL, 2011

SANTOS, Fernando Santiago. Portal do Professor disponível em: <https://www.fernandosantiago.com.br/pnl.htm> acessado em 15 de maio de 2021.

SILVA, Walberto Barbosa. A pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da Programação Neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular. Universidade Federal da Paraíba. 2006.

TOVAR, Maurício. **Cérebro - um poderoso biocomputador**. 2018. Disponível em:

<http://www.dm.com.br/entretenimento/2018/03/cerebro-um-poderoso-biocomputador.html>. Acessado em 27 de maio de 2021.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

FERNANDA MACEDO CERQUEIRA DOMENICONI²

Resumo:

Este trabalho buscou por objetivo, compreender e refletir sobre as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas no ambiente escolar, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Alfabetizar Jovens e Adultos é um processo desafiador, que demanda muito mais do que ensinar letras e sílabas, é ensinar ao aluno ler o mundo e participar da sociedade como cidadãos ativos. Compreendemos que o professor mediador tem um papel fundamental nesse processo de aprendizado, como já disse o Educador Paulo Freire (1990) incentivador da alfabetização de Jovens e Adultos: O Educador é aquele que precisa contribuir seu conhecimento com o Educando, respeitando suas experiências de vida e leitura do mundo”.

Palavras-chave: EJA; Alfabetização; Educação; Cultura.

Abstract

The objective of this work was to understand and reflect on the pedagogical practices of literacy developed in the school environment, in the EJA - Youth and Adult Education modality. Literacy for Youth and Adults is a challenging process, which demands much more than teaching letters and syllables, it is teaching students to read the world and participate in society as active citizens. We understand that the pedagogue has a fundamental role in this learning process, as Educator Paulo Freire (1990) has already said, encouraging the literacy of Youth and Adults: world reading”.

² Licenciada por: Universidade Cidade de São Paulo; em Educação Física - Licenciatura Plena, Centro Universitário Ítalo-brasileiro: Pedagogia, Pós-graduação: Universidade Cidade de São Paulo: Lato Sensu em Alfabetização, Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulista: Lato Sensu em Formação Docente, Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulista: Lato Sensu em Práticas Educativas.
fernandamacedo17@hotmail.com

Keywords: EJA; Literacy; Education; Culture.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito garantido por lei, para crianças e adolescentes, desde a educação básica até o Ensino Médio. Mas por inúmeros fatores, muitos desses alunos, acabam por evadir-se da escola abandonando os estudos ou nem mesmo ingressam em uma instituição. Mas ao longo da vida, essa falta de instrução, acaba refletindo e trazendo consequências, que fazem com que esses alunos, agora já na fase adulta, ou próximo a ela, busquem resgatar aquilo que foi perdido – O direito à Educação.

É nesse contexto que entra em cena a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, um segmento pensado para atender às necessidades dessas pessoas, que por vários motivos não puderam estudar na fase certa, e que precisam da escolarização, e de uma educação que compreenda as experiências já vivenciadas por elas. Nesse processo, alfabetizar é um desafio com muitas demandas, e que precisa ter sentido e significado real para estes alunos.

A educação básica tem ocupado lugar nas preocupações de alguns estudiosos, a exemplo de Saviani (1980), Arroyo (2007), Santos (2004), dentre outros, principalmente no que tange à rede pública de ensino. A sociedade brasileira é permeada por uma desigualdade econômica e social, resultado de um modelo capitalista de produção, no qual as políticas educacionais são pensadas por e para uma classe dominante restando, assim, diversos desafios aos educadores, como o repensar uma educação que permita aos educandos das classes menos favorecidas almejam uma sociedade de direitos mais justa e democrática.

A partir destas considerações, o presente trabalho tem por objetivo compreender a Alfabetização no segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e quais as práticas necessárias nesse contexto. Para isso a pesquisa se dividirá em descrever um breve relato histórico da modalidade EJA no Brasil; Compreender o conceito de Alfabetização; Compreender como se dá a Alfabetização em EJA e quais práticas devem ser adotadas nesse contexto.

A educação tem em seu sentido a busca por valores e construção do ser cidadão, e a escola têm papel importante, promovendo um espaço de trocas de conhecimentos. Nesta perspectiva, o estudo objetiva compreender a modalidade de educação em EJA, e como se dá a alfabetização no contexto.

REFLEXÕES SOBRE A EJA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A educação de jovens e adultos não é algo recente, vem desde o período colonial. A educação jesuítica no Brasil permaneceu até o ano de 1759, época em que estes foram expulsos do país, por Marquês de Pombal.

Com a expulsão dos Jesuítas a EJA no Brasil sofre uma grande ruptura, passando então a servir aos interesses do Estado e não mais da igreja. Moura (2003) faz uma reflexão acerca da EJA no período colonial: com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. Para se entender esta modalidade educativa e o fenômeno do abandono será apresentado de forma sucinta, uma breve abordagem histórica da educação de jovens e adultos no Brasil.

A EJA teve início no Brasil no período colonial, por volta de 1549, e nesta época a educação era uma tarefa que ficava nas mãos da igreja e não do Estado. Os jesuítas ensinavam os índios a ler e escrever, para que além de servirem a igreja pudessem realizar um trabalho manual. A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (MOURA 2003, apud SANTANA).

O Art. 4º Os cursos noturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império determinar, tendo em consideração as circunstâncias locais.

O Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As

matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados (BRASIL, 1878).

Dessa forma o ponto que se destacar no que diz respeito à educação de adultos no império foi à construção de escolas noturnas para aqueles que eram analfabetos, homens, maiores de 14 anos e livres, estes vistos como dependentes e incompetentes. No ano de 1889 tem início no Brasil o período republicano que se inicia com a proclamação da república e perdura até hoje.

A educação de adultos começa a consolidar-se no sistema público de ensino a partir da década de 30, período em que a sociedade passa por transformações e processo de industrialização, o que alavanca o ensino para jovens e adultos, conforme citação abaixo: A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos.

No chamado pós-guerra, organizações como ONU (Organizações das Nações Unidas) e UNESCO, convocaram uma série de conferência sobre a educação de jovens e adultos (EJA) o objetivo central destas era moldar conceitos e estratégias para a educação de base e alfabetização funcional.

Em 1990, no ano internacional da educação, o Brasil assumiu em conferência internacional com outros países o compromisso proposto pelo EJA de engajar as pessoas, frente as incertezas do século XXI, tornando-as pessoas letradas, valorizando os conhecimentos prévios, de educadores e educados não se opondo a oralidade do letramento.

Iniciaram-se aí os marcos nacionais para a criação da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil tendo como herdeiro direto, o projeto MOVA-SP identificado pelo então secretário da educação o senhor Paulo Freire. O primeiro ponto, foi a construção federal que passou a assegurar no artigo 208 a oferta a todos

que não tiveram acesso em idade própria a educação, cabendo ao Ministério Público recensear e assegurar tais recursos.

Porém, apesar deste direito ser assegurado, apenas aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é que se iniciou o debate sobre a EJA, valorizando realmente tal direito, responsabilizando o Estado e assegurando oportunidades apropriadas para jovens e adultos considerando seus interesses e objetivos de vida.

Felizmente a EJA ganha um espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mais infelizmente mantendo o caráter de suplência. No ano de 2003 a educação de adultos ganha um pouco mais de destaque e é criada pelo Governo a secretaria extraordinária de erradicação do analfabetismo e o Programa Brasil Alfabetizado que trouxe a possibilidade de se ampliar a inserção da EJA no cenário das políticas públicas de Educação.

REFLEXÕES SOBRE A EJA COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Tanto a CF de 1988, quanto a LDB de 1996, trazem em seus textos referências à educação de adultos, ou àqueles que não a tiveram na idade própria. A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o artigo 208, inciso I, da CF/1988: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 122).

Vemos o estabelecimento do direito à educação a toda a população adulta, maior de 18 anos que não teve, por motivos diversos, condições de prosseguir na escola em idade adequada. Nesse caminho, também, a LDB estabelece:

Art. 37. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37).

Desta forma, configura-se o direito fundamental de acesso e permanência na

educação formal brasileira para jovens, adultos e idosos. Esse chamado direito fundamental é trazido à nossa reflexão como um direito inalienável ao ser humano.

Sobre isso, Santos e Camargo (2017) esclarecem que os direitos fundamentais são sinônimos de direitos humanos e sua positivação nada mais seria do que a afirmação legal de tais direitos. Em outras palavras, quando o Estado, através de seus legisladores, resolve constituir suas bases legais, seu ordenamento jurídico e inclui os direitos humanos, considerados assim no plano internacional, eles passam a se constituir direitos fundamentais naquela nação e positivados naquelas leis.

Para os autores Santos e Camargo (2017): “Há a tendência de que cada país, no momento de elaboração de sua constituinte, dispense tratamento aos direitos que aquela sociedade entende como sendo fundamentais para uma vida digna”.(SANTOS e CAMARGO, 2017, p. 27).

Esse é, sem dúvidas, o caso da educação formal, de modo geral, e da EJA, em específico, quando reconhecida pela Carta Magna do Brasil como direito fundamental. Consideraremos essa legitimação no texto dos artigos 37 e 38 da LDB quando determinam: Art. 37.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Decididamente, não se trata de uma modalidade complementar de educação, nem deve ser entendida como espécie de apêndice do ensino para preencher lacunas advindas de quaisquer tipos de dificuldades no processo educativo. Trata-se de uma modalidade educativa “viva”, possuidora de um público alvo, específico e singular, dotado de vivência e de expectativas a respeito de si e da escola.

ALFABETIZAÇÃO EM EJA – COMPREENDENDO OS PROCESSOS E AS PRÁTICAS

História Da Educação Na Modalidade EJA No Brasil – Um Breve Relato.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (NELSON MANDELA).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início ainda no período império, o ensino do EJA começa a se desenvolver no período colonial, em meados de 1549 quando os Jesuítas ensinavam baseados na religião.

Após o período de colonização, os jesuítas foram expulsos do país, debaixo de várias acusações, em 1759. Mas o sistema escolar passa por uma desestruturação e só voltou a se estabelecer no início do período republicano, em 1889, tornando a alfabetização centro das discussões políticas:

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam analfabetismo como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas (UNESCO, 2008, p. 24).

Em 1950, grande parte da população brasileira era analfabeta, e vivia excluída da vida social do país e política, pois analfabetos não realizavam votos nas eleições. E poucos tinham acesso à cidadania e ao direito de exercê-la. (UNESCO, 2008). Em 1947 surgiram as primeiras políticas públicas voltadas a sanar esse abismo criado na

educação de jovens e adultos, segundo a UNESCO:

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. No final dos anos 50, inúmeras críticas foram dirigidas às campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivou num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional (UNESCO, 2008, p.25).

As ações nesse período não obtiveram resultados significativos, e a educação de jovens e adultos, continuava de certa forma esquecida. No início dos anos 60, começaram a estabelecer planos de ação para ampliar as políticas públicas dessa modalidade, com novas práticas de alfabetização através de movimentos de educação e cultura popular embasados nas teorias de Paulo Freire.

Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE), (UNESCO, 2008, p. 26).

Mas o período da Ditadura Militar se instaurou no país, o que paralisou as ações do Plano Nacional de Alfabetização. A educação foi censurada, e Paulo Freire, que estava à frente desse novo planejamento de educação e erradicação da alfabetização, foi enviado ao exílio, e nesse período compôs suas obras, que são conhecidas em todo o mundo. (UNESCO, 2008)

A educação nesse período do auge Ditadura servia para o governo como manutenção do controle social imposto pelo regime autoritário militar. Em 1971, formou-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que surgiu como uma proposta de reformar o ensino, em forma de supletivo, e se distribuiu em todo o país, mas como todas as outras propostas não estavam devidamente sustentadas e embasadas, e acabou por não cumprir a função de erradicar a alfabetização. Em 1985, com o fim da Ditadura e início da Democracia no país, a MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar. Algumas ações desse novo modelo de ensino foram mantidas do MOBRAL, mas ainda não havia uma estruturação sólida:

A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. O ensino supletivo, por sua vez, foi implantado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores; abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares (UNESCO, 2008, p.28).

Em 1988, com a implantação da Constituição Federal no país, o direito ao voto eleitoral foi restituído, em caráter facultativo, e o governo passou a ter responsabilidade sobre o direito ao ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos e comprometeu que a responsabilidade da superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos, fosse um dever do estado. Todos os movimentos populares em favor da Democracia, geraram no país um envolvimento com ações educativas dentro e fora do país, movendo a educação para novos caminhos:

As expectativas geradas pelo marco jurídico construído na transição democrática foram nutridas, também, pelos compromissos assumidos pelo país no âmbito internacional. Entre eles destaca-se a participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), em que numerosos países e organismos internacionais estabeleceram uma iniciativa para satisfazer as

necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a começar pela alfabetização, concebida como instrumento especialmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação cultural (UNESCO, 2008, p.29)

Os anos 90, para a educação, após a Constituição Federal, foi o período de maior acesso à educação. Mas ainda não atingia as expectativas expostas na Constituição. Priorizou a educação básica de crianças e adolescentes, e a educação de jovens e adultos ficou em um plano secundário, sendo descentralizada. Essa modalidade ficou delegada para os municípios e organizações, que realizaram parcerias com movimentos como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (Movas), não sendo considerada prioridade no ensino.

Em 1996, instaura-se no país, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Essa nova lei foi promulgada com base no Direito universal à educação para todos, e trouxe muitas mudanças no modelo de educação. Nesse novo modelo, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos passou a ser garantida como direito universal, e ganhou força, tornando-se parte da política do Estado. O artigo 37 da LDB, diz que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (UNESCO, 2008)

Dessa forma, a EJA passa a ser mais que uma política educacional, indo para uma política social. A partir dessa garantia de estudo, ela dá condições sociais para que alunos se engajem na melhoria de suas condições de trabalho, qualidade de vida, e passem a exercer a função de cidadania, que por anos lhes foi impedido (UNESCO, 2008).

pedido (UNESCO, 2008). A Educação de Jovens e Adultos passou por muitas transformações no decorrer desse período, e mesmo com todas essas mudanças, e garantia ao direito à educação para essa modalidade, ainda há muitos desafios enfrentados e um caminho longo a ser percorrido. O analfabetismo, ainda é um problema que não foi sanado, mas é preciso perseverança na tentativa de se alcançar uma educação de qualidade.

[...] as iniciativas de alfabetização têm maiores chances de êxito quando se articulam a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, abrindo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã (UNESCO, 2008, p.32).

A pesquisa, a partir deste ponto, vai se destinar, a buscar compreender como se dá o processo de Alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e como as práticas abordadas nessa modalidade podem contribuir para que o aluno se constitua como um ser ativo e reflexivo.

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EJA

Do que se constitui o currículo? De que ele é formado? Quais elementos estão presentes e contribuem para a estruturação do currículo? O currículo escolar é um campo aberto de ideias e pensamentos, muitas vezes conflitantes, mas que interagem entre si. É um dever, constituído de muitos atores e autores que se materializam na escola e nas instituições educativas. É, nas palavras de Souza (2011, p. 25), “uma arena de conflitos e poder”.

Na Educação de Jovem e Adulto isso é mais facilmente percebido, porque o viés específico dessa modalidade fomenta essa percepção. São jovens e adultos que, como afirmamos anteriormente, procura sentido na escola e, aqui, a união currículo/linguagem desempenha esse papel de estabelecer as práticas cotidianas desses sujeitos.

Compreendemos que o currículo é vivo e é indissociável com a prática, com o fazer diário de cada pessoa e profissional da educação, alicerçado pela autonomia e pelo desejo do novo. Assim, não podemos conceber um currículo e uma escola estática e presa em si própria. Numa abordagem freireana do currículo concluímos que este não deve ser engessado, do tipo narrativo, hierárquico, ao contrário, deve ser dialógico.

O currículo que ora abordamos para a escola, em geral e, especificamente,

para a EJA, deve se afastar do tradicionalismo, do verticalismo e se conectar na realidade de existência de cada sujeito, de cada indivíduo do processo educativo, não apenas nos alunos. A nossa emancipação enquanto cidadão depende, intrinsecamente, da nossa capacidade de compreender essa premissa. Por isso Freire diz que o currículo tem sempre natureza política. Em contrapartida, o que procuramos trazer à reflexão não são simplesmente os aspectos pedagógicos aplicáveis ao currículo da EJA, conforme desejamos, mas sim aquilo que se pratica no cotidiano e na realidade das escolas públicas brasileiras, que dicotomiza drasticamente com a teoria freireana do diálogo e da cooperação.

Nesse sentido, Chizzotti e Ponce (2012) apontam que a tônica na constituição dos currículos escolares no Brasil, a partir da CF de 1988, da LDB de 1996, além de garantir e ampliar os direitos em relação à educação é a descentralização da gestão educacional entre estados e municípios. O resultado disso foi, para os autores, a criação de uma enorme “colcha de retalhos” em relação à constituição da política curricular no país que, grosso modo, importa currículos produzidos por “especialistas”, mas que não condizem com sua realidade interna, de suas redes e de seus sistemas de ensino. Segundo os autores,

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas (CHIZZOTTI E PONCE, 2012, p. 32).

Não há, assim, muito espaço para o desenvolvimento didático-pedagógico, mas sim pelas lutas ideológicas e pelo conflito e busca de legitimação do poder. Temos uma contradição que se expressa de maneira muito forte na Educação de Jovens e Adultos. Essa oposição entre o que os autores chamam de tradição humanista e a competição característica da globalização marca muito profundamente o mundo para os adultos, muitas vezes já inseridos no trabalho e que voltam à escola com outros objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos despertou uma visão crítica sobre o assunto relacionado ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), ao aprofundar no assunto melhoramos nosso conceito sobre a BNCC, pois na verdade a BNCC dispensa uma atenção maior para a Educação Infantil, fomentando a ideia de que educando as crianças futuramente erradicaram o analfabetismo, sem levar em consideração o débito que o sistema tem com outro público.

Para analisar as questões apresentadas no que se refere a Alfabetização na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa se debruçou em conceitos e concepções para contextualizar o tema, utilizando-se de apontamentos e conceitos de vários autores, que norteiam e embasam o estudo.

A pesquisa buscou esclarecer questionamentos sobre práticas na alfabetização em EJA e apontar possíveis caminhos a serem traçados, para o desenvolvimento do aluno e para um trabalho significativo por parte do professor.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho investigativo, com uso de procedimento de levantamento de dados bibliográficos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica segundo Gil (2010, p. 29):

É elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente essa modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como material disponibilizado pela internet (GIL, 2010, p. 29).

Por meio de um estudo minucioso e estratégico dos autores aqui citados como UNESCO (2008), que trouxe apontamentos a partir de um breve relato do processo histórico da modalidade EJA no Brasil, SOARES (2004), que aborda a alfabetização e suas concepções e vertentes, trazendo considerações pertinentes ao estudo e FREIRE (1987 e 1996) que finaliza o estudo trazendo toda uma reflexão acerca da alfabetização de Jovens e adultos na perspectiva da educação libertadora,

promovendo apontamentos de possíveis estratégias a serem utilizadas em práticas de sala de aula no processo de alfabetização de um aluno Jovem ou adulto.

O currículo não deve ser um espaço para legitimar essa ou aquela cultura ou esse ou aquele grupo de pessoas ou classe social, ele deve ser híbrido, porém deve estar aberto às negociações entre pensamentos e posições culturais diferentes, como é o objetivo da BNCC que se tornará lei em breve. Para Macedo, o currículo é um lugar de enunciação, portanto, de negociação. Assim: “Não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença” (MACEDO, 2006, p.105).

Faz-se importante ressaltar que há uma cultura escolar em relação à modalidade EJA e também implicações políticas e sociais em relação à Educação, as quais interferem nas pesquisas e na prática cotidiana das escolas.

Como exemplo disso, o governo atual vem negligenciando a educação e as organizações sociais em prol da educação pública, nesse sentido, duas ações que comprovam essa afirmação já foram efetuadas: a retirada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que não integra mais o Ministério da Educação; e, mais recentemente, a cadeira de representação no Conselho Nacional de Educação (CNE) das organizações sociais como os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, bem como entidades históricas como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Tais procedimentos, de certa forma, demarcam uma intencionalidade política do governo atual, que é subsumir a EJA talvez ao currículo profissionalizante voltado apenas para a inserção no mercado de trabalho, sendo que a presença de entidades de governo com o Sistema S e Confederação Nacional das Indústrias (CNI) teve a sua participação ampliada no CNE.

Ao valorizar a reflexão sobre a EJA, visou-se enfocar o pedagógico observando os pontos estabelecendo uma relação com o aprender, enfatizando os problemas e

buscando a solução destes. É preciso considerar o currículo da EJA Um importante instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, não utilizando-o como um mero instrumento para alcançar o é preciso aprender a ler e gostar de ler. O conhecimento é algo que se constrói à medida que o aluno toma consciência e superar suas dificuldades.

Na EJA isso fica muito mais visível pois, a aprendizagem deste segmento, contribui para esta construção de um saber autônomo, transformando o indivíduo em senhor do seu saber, dando novo sentido ao verbo ser, pois neste segmento não se ensina pelo simples fato de repetir palavras, mas entende-se o sentido que estas trazem escondidos por trás dos objetivos, de forma mais profunda.

O aluno da EJA é esforçado e necessita muito da ajuda por parte do professor, para ter garantia de segurança e espaço. Os alunos veem para EJA buscando uma segunda oportunidade para completar o ensino regular e de ser protagonista da sua história e do seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília; 1996.
- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus editorial, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de out de 1988.
- Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado .
- CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. **Inclusão e Exclusão: O retorno e a permanência dos alunos na EJA.** Debates em Educação Científica e Tecnológica, Espírito Santo, v. 2, n. 01(2012), p.61-76, jan. 2012.
- CARVALHO, Andrade Janete. Cotidiano Escolar Como Comunidade de Afetos professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.
- ESTEVES, Maria Mara Teixeira. **A alfabetização e o letramento na educação de jovens e adultos.** 2017

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** —

Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>. Acesso em: 04 de ABRIL de 2022.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OLIVEIRA, Josefa Temoteo da Silva³

Resumo

Este artigo se baseia nos estudos de Psicanálise e Educação e se propõe a indicar contribuições da psicanálise para o campo educacional, principalmente por perceber as crianças enquanto sujeitos, que estão no circuito das aprendizagens no campo educacional mas também agenciam uma potência quando observadas nas relações estabelecidas entre os seus semelhantes. Nesse sentido, as discussões em torno da Educação Inclusiva surgem desvelando o papel do professor como importante para a inclusão de crianças no contexto educacional, mas também apontam que o encontro com os pares pode tomar rumos diferentes daqueles pretendidos no planejamento pedagógico, o que reflete em um convite para olhar o ato educativo como meio que empurra as crianças para o laço social.

Palavras-chave: Psicanálise, Educação Inclusiva.

Abstract

This article is based on the studies of Psychoanalysis and Education and proposes to indicate contributions of psychoanalysis to the educational field, mainly by perceiving children as subjects, who are in the learning circuit in the educational field but also agency a power when observed in the relationships established between their peers. In this sense, the discussions around Inclusive Education arise unveiling the role of the teacher as important for the inclusion of children in the educational context, but also point out that the encounter with peers can take different directions from those intended in pedagogical planning, which reflects in an invitation to look at the educational act as a means that pushes children into the social bond.

³ Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. E-mail: vejaoscamos@hotmail.com.

Keywords: Psychoanalysis, Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo transita em algumas discussões apresentadas no campo da Psicanálise e Educação e se propõe a fazer algumas articulações partindo do contexto escolar. A hipótese aqui apontada é a de que o discurso coletivo sobre a criança está pautado em uma concepção de educação que percebe a escola enquanto uma agência de aprendizagens apenas, desconsiderando o que acontece entre as crianças.

A fim de discutir reflexos do contexto escolar foram tomadas algumas discussões partindo do pressuposto que a Psicanálise dialoga com a educação quando se aproxima das questões educacionais desvelando a linguagem como marca do humano, especificamente quando o professor não negligencia que na escola as crianças não estão às voltas apenas com as aprendizagens e com conteúdos pedagógicos, mas também interagem com seus semelhantes, sendo um dos eixos que, se observado e valorizado, pode refletir em ganhos para o processo de inclusão das crianças que apresentam entraves na estruturação psíquica.

Por isso que nesse artigo se pretende retomar e articular algumas temáticas que parecem ser relevantes para repensar o contexto educacional, ou seja, os seguintes eixos serão propostos: “Psicanálise e Educação” e “Educação Inclusiva”.

2 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Como vimos, a Psicanálise dialoga com a educação, e o que se quer enfatizar, por hora, é que a Psicanálise se aproxima das questões educacionais quando

desvela a linguagem como marca do humano, especificamente quando o professor não negligencia os discursos das crianças, pelo contrário, atribui importância àquilo que é dito por elas.

Moretto (2019b) ao discutir a importância de uma escuta diferenciada, aponta que é por meio dela que há a possibilidade de o sujeito sair da posição de mero objeto participante apenas de um acontecimento em direção a uma posição subjetiva de sujeito da experiência, o que implica na apropriação do acontecimento transformando-o em uma experiência.

Apesar de levantar características e discussões que dizem respeito à atuação do psicanalista nas instituições de saúde, Moretto (2019b) aponta vertentes teóricas que podem contribuir para repensar o campo educacional, ou seja,

Quer dizer que essa passagem, essa operação de construção da experiência, a qual se faz por meio da construção de uma narrativa, não se faz por si só. Ela se dá por meio da relação de um interlocutor qualificado que favoreça e testemunhe, necessariamente, essa passagem. Este interlocutor é o psicanalista. É nesse sentido que pode-se dizer que falar para um psicanalista não é o mesmo que descrever um acontecimento. Falar para um psicanalista é contar-se. (MORETTO, 2019b, p. 54)

Tem-se, portanto, uma aposta “no estabelecimento de estratégias e dispositivos clínicos na construção de relações cujos valores norteadores são o protagonismo dos sujeitos, a corresponsabilidade, os vínculos solidários e a participação coletiva da gestão” (Moretto, 2019b, p. 44). Em outras palavras, as relações e as intenções de emergir o sujeito (aluno/criança) devem ser consideradas. Ainda em relação à diferenciação entre acontecimento e experiência, Moretto (2019b) os diferencia como sendo acontecimento algo que se refere apenas ao fato, e a experiência diz respeito à dimensão subjetiva desse fato. Deste modo, é preciso que o acontecimento de fazer parte de uma escola se transforme em uma experiência de vida.

Faz-se necessário destacar que a relação da Psicanálise com a Educação vem de longa data e tem seus primórdios com Freud, que trouxe reflexões sobre o que é ensinar e o que é aprender, levantou questões que permitiram a análise do psiquismo do ser humano e colocou em pauta a relação de transferência que há no contato aluno-professor. Quanto à questão da transferência, Moretto

(2019a) salienta que “a possibilidade de mudanças das posições subjetivas de um sujeito se dão, também, no campo da alteridade, portanto, no laço social. Nisso reside o potencial transformador da clínica psicanalítica por meio do dispositivo transferencial”. (p. 142).

Para Kupfer (1989)

Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levá-lo ali onde ele está provocando uma neurose). Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas, o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, aplicar esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir efeitos de natureza diversa na postura do professor (p. 76).

Já Voltolini (2011), em seu livro Educação e Psicanálise, destaca conexões entre as áreas, propondo que a psicanálise aponta que o encontro com o outro produz diversas possibilidades de circulação, desencadeando em uma relação permeável com o outro, a fim de suscitar, na experiência impossível do educar, efeitos de sujeito.

Moretto (2020) também contribui apontando que “se a Psicanálise é o discurso que resguarda o lugar do sujeito, é porque ela sustenta que o sujeito tem algo a dizer que ninguém mais poderia dizê-lo em seu lugar”. (p. 71).

Segundo Spagnuolo (2017)

A partir da psicanálise, entendemos o educar como discurso social, isto é, como um ato de transmissão entre um adulto e uma criança, no qual se pretende filiar o segundo a uma tradição. Nesse sentido, haveria uma compreensão ampla de educação para além do que ocorre na escola. Pois, familiares, cuidadores ou professores estariam incluídos no jogo do educar, o que não significa que todos esses estejam educando uma criança ao se dirigirem a ela (p.73 – 74).

O autor Rinaldo Voltolini traz uma definição do ato de educar que muito contribui para a interlocução entre Educação e Psicanálise, destacando que:

O educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu (hominização). Depois, diferenciar-se do outro que lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio de outros com os quais terá que administrar sua diferença (socialização). (VOLTOLINI, 2011, p.70)

Quanto à relação da psicanálise com o educador, entende-se que esta permite compreender o sujeito e também aquilo que ele conserva de mais singular e

peçoal. Ou seja,

A psicanálise, quando encarnada na figura do educador, modifica seu jeito de encarar cada aluno e acredito que isso traz efeitos importantes: ajuda o professor a enfrentar a angústia de ter um aluno “difícil” em sua classe, sem deixar que essa angústia transborde de forma a sufocar o aluno de atenção ou ignorá-lo; ajuda o professor a separar o que é da sua fantasia, o que é do aluno, o que é da escola enquanto instituição, o que é dos pais. Ajuda a encontrar ou inventar estratégias pedagógicas interessantes para o caso, rompendo com protocolos (ou até retomando protocolos antigos), além de ajudar a distribuir as funções entre os vários atores da cena escolar, não só por parte dos professores diante de seus alunos, quanto da equipe gestora, diante dos professores e funcionários, que também não podem ser reduzidos a objetos. (REZENDE, 2012, p. 9)

Ou seja, o que a psicanálise tem a oferecer à formação dos educadores não é mais uma técnica pedagógica, mas a possibilidade de colocar em questionamento a ação educativa por parte do professor, relacionando-a com as influências que podem causar no educando.

Já Lajonquière (2010) sugere a possibilidade de esperar algo além da pedagogia, principalmente quando se coloca em pauta a educação. Para o autor, é preciso apostar “[...] em gente comum disposta a falar com as crianças – ao invés de falar sobre elas de forma pedagógica – e convicta de que a educação está atrelada às mesmíssimas condições de possibilidades para vivermos na pólis sem nos comermos uns aos outros” (p. 123-124). Desvelando, assim, que a psicanálise considera não apenas o sujeito, mas também a função subjetivante da educação.

Voltolini (2011) aponta, baseado nos pressupostos de Freud, que há uma dificuldade de compreender a infância por parte do adulto e pressupõe que

o que ele considerava como a saída possível para que ao menos se contorne essa ignorância sobre a criança: participar da vida dela. Ou seja, trata-se mais de estar com ela do que saber sobre ela. Independentemente do método escolhido, a condução metodológica do trabalho educativo fica, portanto, condicionada a algo extrametodológico: o (des)encontro com a criança (p. 45).

Kupfer e Petri (2000) ampliam essa reflexão apontando que a escola é uma ferramenta terapêutica essencial, pois favorece as interações, que constituem os laços com os outros. Por isso advogam que “aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para a criança” (p. 96). Já Moretto (2019b), indica que “quando nos dispomos a cuidar, a reconhecer e a escutar o outro em sua radical

singularidade, é o modo pelo qual nos interessamos pelas pessoas que faz com que elas valorizem a própria fala" (p. 25).

Como afirma Kupfer (2000) "Ora, a psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito" (p.121). E, em minha pesquisa, há essa intenção, por isso que se faz importante reconhecer as proposições oferecidas pela psicanálise. Isso porque "independente de sua estrutura psíquica, a criança pode sofrer efeitos de sujeito a partir de um ato educativo. Deste modo, a transmissão de conhecimentos pode ofertar novas formas de o sujeito estar no mundo e de se dizer" (SPAGNUOLO, 2017, p. 75 – 76).

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como ficou explícito acima, a Psicanálise muito pode contribuir com a educação, mas uma contribuição significativa dessa ciência seria colocar em evidência as condições subjetivas que permeiam a inclusão.

Abordar a temática da Educação Inclusiva perpassa pela análise de como foi constituída e organizada a educação regular. Para Kupfer (1997) a educação regular pode ser vista como uma máquina que exclui os diferentes, e não apenas isso, a adoção de práticas pedagógicas contribui para a fabricação de uma nova categoria de crianças que "se tornam fracassadas escolares a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degraú, a diferença social, o desencontro de linguagens entre as crianças" (p. 53).

Levando em consideração essa dinâmica existente no interior da escola, pensar em Educação Inclusiva seria afirmar que o processo segregativo deve ser superado, pois, para os que vivem os efeitos de uma exclusão, não é suficiente a simpatia de muitos pela causa e nem a implementação de leis.

É verídico que o marco legal é essencial, pois desencadeou debates legítimos na esfera pública, no entanto, o processo de inclusão não é feito por "força de lei", e sua efetividade não depende da construção legal e de sua aplicação. Para melhor especificar, Voltolini (2019, p. 2) salienta que

A criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social. Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo.

Nesse sentido, fica evidente a urgência da existência de uma cultura inclusiva nas escolas, proveniente, em primeira vista, da compreensão que o processo de inclusão está atrelado à mudança necessária no laço social.

A problemática que envolve os termos Educação Especial e Educação Inclusiva auxiliaram a escolha do termo Educação Inclusiva para essa pesquisa, pois intenciona tratar a diferença e não “a transformação em desigualdade social”. Ou seja,

Entre os dois modelos, o deslocamento que nos importa destacar é aquele que leva da ênfase no indivíduo para a ênfase no social: do indivíduo especial e seu atendimento especializado à sociedade que precisa reconhecer seus mecanismos de segregação. Nesse sentido, esse deslocamento tem a vocação de politizar uma questão que tenderia a permanecer – não restritamente, mas prioritariamente – no nível técnico (VOLTOLINI, 2019, p. 9).

Por outro lado, na perspectiva do sujeito excluído, a inclusão não basta, o que realmente importa é a sua vida, a garantia de experiências que resultem em seu papel de sujeito ativo e não passivo. Por essa vertente “ser incluído” caracteriza-se como um processo que dialoga com outras experiências e nunca deve ser interpretado isoladamente. Voltolini (2019) aponta que

no caso particular da lei da inclusão o engajamento subjetivo mais do que necessário é decisivo. Sem o envolvimento dos atores no processo a dita inclusão permanece, como todos sabem, sendo uma resposta burocrática das instituições às exigências igualmente burocráticas do sistema gestor (p. 12).

Ainda em relação à ideia de inclusão, Lemer e Voltolini (2015) sinalizam que o problema da exclusão não é do indivíduo, mas do social, e evidenciam a seguinte proposta:

Propomos que a educação inclusiva, para além da propagação de sua tendência democrática e igualitária, considere a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente que carrega certa determinação quanto à execução das práticas pedagógicas. Para além do reducionismo da técnica, as práticas inclusivas alinhadas a esse discurso oferecem um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem para que o sujeito possa “bem-dizer-se” a partir de sua singularidade (LEMER & VOLTOLINI, 2015, p. 89).

Outro aporte teórico que subsidia as reflexões sobre Educação Inclusiva é a Educação Terapêutica, termo cunhado por Kupfer, que se apresenta como

método de tratamento de crianças, cuja finalidade é de aproximar a educação e o campo psicanalítico. Pelo viés da Educação Terapêutica o grupo de professores é parte integrante do processo de inclusão.

Lemer e Voltolini (2015) também destacam que

Do ponto de vista da atuação profissional, implica no resgate de uma posição clínica que concebia a inclusão não de forma estanque, mas apoiada sobre o processo de subjetivação. Entendemos que a posição clínica não se restringe ao campo médico ou psicológico. Trata-se de uma inclinação em direção a um fenômeno ou a alguém em uma posição de escuta, na tentativa de compreensão dos determinantes que estão em jogo para os sujeitos com os quais convivemos (p. 89).

Sem dúvida que a figura do professor é importante para o processo de inclusão, mas assim como salienta Tiussi (2018), que se baseou em pesquisas realizadas por Kupfer, “há especificidades no campo da infância que somente uma criança pode apresentar para outra” (TIUSSI, 2018, p. 187). Em suma,

Ao indagar sobre o que uma criança poderia fazer pela outra, verificaram que estes efeitos estavam relacionados à possibilidade da heterogeneidade no grupo, ao estabelecimento de trocas simbólicas entre seus membros e à particular posição no laço social que uma criança pode ocupar com uma outra, bem diferente daquela que o adulto/técnico ocupa (KUPFER, VOLTOLINI, MERLETTI, 2017, p. 2).

Dessa forma fica evidente que as discussões que giram em torno do processo de inclusão escolar muito têm a contribuir com a presente pesquisa. Sendo que “a grande aposta das políticas de inclusão é a de poder um dia deixarem de existir, após verem suas práticas transformadas numa cultura inclusiva”. (VOLTOLINI, 2019, p. 2)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Muitas são as discussões que giram em torno da Educação Inclusiva e por muito tempo se acreditou que apenas o saber docente daria conta do processo de inclusão, mas diante de um cenário de tantas certezas talvez arriscar na seguinte premissa possa impulsionar questionamentos: a psicanálise nos leva a pensar na necessidade de uma melhor compreensão da criança por parte do professor, colocando em questionamento suas verdades teóricas e seu fazer pedagógico em sua relação com a criança. O que permite destacar que a

psicanálise nos leva a pensar na função subjetivante da educação e no sujeito (tanto o professor quanto a criança), por isso que foi fundamental nesse artigo. A hipótese central, trabalhada ao longo desse artigo, apontava que o discurso coletivo sobre a criança estava pautado em uma educação que enxerga a escola como uma agência apenas de aprendizagens, desconsiderando o que acontece entre as crianças, fazendo-se necessário destacar que essa hipótese não finaliza com as discussões propostas, até porque essa não é a finalidade. No entanto, fica evidente a necessidade de resgatar o poder que há na educação, nos encontros entre as crianças, nos questionamentos e nas implicações dos professores.

O resgate das contribuições da psicanálise no campo educacional vem embrulhado pela possibilidade de enxergar o que acontece na relação entre as crianças e como esse olhar pode ser um dispositivo para o processo de inclusão. E esse foi nosso esforço ao trazer essa discussão.

BIBLIOGRAFIA

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação. O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. & PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109 – 117, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEMER, A. B. C. & VOLTOLINI, R. Psicanálise, ética e Inclusão escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 2, p. 74-92, maio/ago. 2015

MORETTO, M.L.T. **Abordagem psicanalítica do sofrimento nas instituições de saúde.** São Paulo: Zagodoni, 2019b.

_____ Memória, (des)memória, in *memorian: nota geral sobre a noção de traumático em psicanálise*. **Clínica & Cultura** v. 8, n. 2, jul-dez 2019a, p. 141 – 144.

_____ **Trabalho apresentado na mesa “Clínica psicanalítica: territórios expandidos no II Simpósio Bienal SBPSP** “Fronteiras da Psicanálise: a clínica em movimento” no dia 22 de agosto de 2020.

REZENDE. T. M. A. C. Da criança-problema à criança como enigma. **X Colóquio do NUPPE** realizado em 05 de outubro de 2012, na FE-USP.

SPAGNUOLO, L. S. **Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TIUSSI, C. C. **Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico.** 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____ A insustentável leveza da escola. **Estilos da Clínica**, V.24, nº 3, p.380- 383, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

TARSILA PARA CRIANÇAS: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, PLANEJAMENTO E PERCURSO DO TRABALHO

PATRICIA CRISTIANE FOLINI NORONHA⁴

RESUMO

Este artigo é um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com um grupo de bebês de aproximadamente dois anos, de uma comunidade de baixa renda, matriculados e frequentando um CEI da rede direta da Prefeitura de São Paulo, inscrito na DRE Campo Limpo, zona sul de São Paulo. O objetivo do trabalho foi desenvolver um projeto intitulado “Tarsila para crianças” durante o ano de 2019, quando a autora do presente artigo era professora do grupo B II AB e fez atividades de leitura e produção artística a partir de duas telas: *A cuca* e *O sapo*, o que exigiu muita pesquisa sobre a vida de Tarsila, sua obra e sua atuação no movimento modernista, que é apresentado de maneira resumida aqui. A partir do trabalho pedagógico realizado, foi elaborado um portfólio em que há o relato dos trabalhos pedagógicos, a apresentação das ações documentadas com fotos, demonstrando o que foi realizado no decorrer daquele ano, e as reflexões sobre o processo e indicando o aparato teórico que sustenta o projeto. Este artigo apresenta o embasamento teórico e as concepções que nortearam o fazer pedagógico enquanto se desenvolvia o projeto, bem como a influência da Abordagem Triangular no planejamento do mesmo.

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Abordagem Triangular. Tarsila do Amaral.

Abstract

This article is an experience report about a work developed with a group of approximately two- year-old babies, from a low-income community, enrolled and attending a CEI of the City of São Paulo, enrolled in the DRE Campo Limpo, South zone from São Paulo. The objective of the work was to develop a Project entitled “Tarsila for children” during 2019, when the author of this article was a teacher in

⁴ Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1993); Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Mediação em Leitura pela UNESP – UAB (2017); Mestre em Pedagogia pela UDE – Montevideu (2019); Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo. E-mail: aprendafrances@yahoo.com.br

group B II AB and did reading and artistic production activities from two screens: *A cuca* and *O sapo*, which required a lot of research on Tarsila's work and life and her performance in the modernista movement, which is briefly presented here. From the pedagogical work carried out, a portfolio was elaborated in which there is a report of the pedagogical works, the presentation of the actions documented with photos, demonstrating what was accomplished during that year, and reflections on the process and indicating the theoretical apparatus that sustains the project. This article presents the theoretical background and conceptions that guided the pedagogical practice while the project was being developed, as well as the influence of the Triangular Approach in planning it.

Keywords: Art. Child Education. Triangular Approach. Tarsila do Amaral.

1. O Projeto: aparato teórico

Muitos autores apresentam ideias que se relacionam com o tema Projetos. Embora muitos deles não tenham tratado diretamente desse tema, tais ideias auxiliam a compreensão da prática pedagógica que opera através da estratégia de organização dos conteúdos por projetos. Alguns nomes aqui podem ser citados: Jean-Ovide Déroly (1871-1932), John Dewey (1859 - 1952, Célestin Freinet (1896 – 1966), da Escola Nova, e Fernando Hernández (1973 -), mais atual, se observarmos sua obra na linha do tempo, mas com preocupações semelhantes aos autores escolanovistas quanto à qualidade da educação e ao protagonismo das crianças.

Dewey deu grande importância aos interesses das crianças e centrava o ensino nelas. Déroly propõe uma pedagogia que leve em conta o interesse da criança, pois ele potencializa suas motivações e libera sua criatividade. Valorizou a afetividade, assim com a inteligência, dando à criança o direito de escolha, de forma a assegurar sua participação ativa, afirmando que o “centro de interesse” é a ideia básica que dá origem a um projeto e não se deve reprimir o modo natural que a criança de pensar da criança. Freinet sinalizava que o essencial deve provir da própria criança, a busca do conhecimento deve ser espontânea, motivada por uma necessidade, indicando que o conhecimento não deve ser transmitido de forma acabada e fechada.

Entre os autores mais atuais, devemos ressaltar que Hernández (2002, pp. 19-21) esclarece que tanto o método de projetos como a pedagogia de projetos deve

ser “centrada no aluno”, sem uma sequência e uma linearidade previsível, mas com “abertura ao diálogo”. E afirma que esse diálogo implica “que as pessoas estejam envolvidas na conversa de maneira espontânea”, construindo o conhecimento e se construindo a partir das ideias dos outros conjuntamente com as suas próprias, o que torna claro o papel mediador do professor e a relação horizontal entre todos os participantes do diálogo. Sua concepção utiliza a crença de que as interações de Vygotsky são importantes e por isso defende o trabalho coletivo e colaborativo.

Todos eles têm em comum a crença de que as aprendizagens devem se conectar com o cotidiano das crianças, não podendo o conhecimento ser arbitrário e desconectado da realidade da criança. Outro aspecto a ressaltar que eles dão grande importância à experimentação.

Pensando nessas concepções sobre educação, foi importante planejar, mas sem ser inflexível, podendo replanejar e redirecionar as ações, sem se perder no caminho; ouvir as crianças, observar seus interesses; escolher bons materiais e ações que despertem sua curiosidade; respeitar tanto sua inteligência como suas emoções.

2. Planejamento inicial e proposta de projeto

O Projeto **Tarsila para crianças**, intitulado inicialmente como **Tarsila do Amaral**, ocorreu entre outras tantas ações propostas pela escola, pelas professoras do berçário e pela própria Prefeitura de São Paulo. Tinha como público alvo crianças de aproximadamente dois anos, que pertenciam ao agrupamento BII AB do CEI Jardim São Luis 1, situado na Rua Arquiteto Roberto Patrão Assis, nº 36, do Conjunto Promorar São Luis, e pertencente à DRE Campo Limpo.

O planejamento inicial se deu no segundo semestre, quando as crianças desse agrupamento desenvolviam, tanto a linguagem oral como a coordenação motora, eram estimuladas à autonomia, conseguindo reconhecer seus pertences (roupas, calçados, etc) sua identidade, reconhecendo a si e ao outro, e estavam iniciando o desfralde, de forma de que todos eram convidados a ir ao banheiro, mas se respeitava o tempo de cada um. Ou seja, o planejamento considerava que eram crianças muito pequenas e que todas as ações deveriam estar de acordo com essa etapa de desenvolvimento das mesmas.

As ações habituais incluíam rodas de conversas, histórias, musicalização, brincadeiras livres e dirigidas, enfim, a rotina como um todo, com possibilidades de exploração de materiais diversos, como brinquedos estruturados e não estruturados, elementos da natureza, experiências e estímulos à criação e à imaginação. Portanto, o planejamento pedagógico incluiu ações da rotina dessas crianças, sem, no entanto, limitar-se a elas, pois tentava trazer algo novo às rotinas, considerando Arte como conteúdo importante, foco das ações que viriam a seguir.

O **Projeto Tarsila para crianças** se propôs trabalhar com as telas *A Cuca* e *O Sapo*. A justificativa para a escolha dessas obras reside no fato de que nelas a artista trabalha com temas populares que são retirados do folclore, conhecidos até mesmo pelas crianças. Por isso essas telas possuem um apelo infantil e possibilitam relações com esse universo e com as canções que as crianças conhecem, sem, no entanto, serem limitadas quando se considera as possibilidades pedagógicas e culturais que apresentam.

O objetivo do projeto foi proporcionar aos pequenos a oportunidade de realizar leitura de obras de arte, de experienciar essa análise, de apurarem a leitura do que está na tela, por meio de um encaminhamento do olhar baseado na percepção das crianças, seus conhecimentos e as possibilidades que elas têm de descobrir coisas por si só. E para fazer isso o planejamento teve, ao mesmo tempo, que organizar e ser aberto, para não engessar o trabalho, pois o processo deve ser dialógico. Isso incluiu a busca do que está por detrás da produção artística, a contextualização sobre a artista e a época em que foi produzida, trazendo esse conteúdo de forma adaptada à faixa etária.

Os procedimentos utilizados nessa leitura se basearam na dialogicidade, no olhar da criança como protagonista, partindo dos conhecimentos que as crianças já possuem para apoiar o trabalho, ouvindo o que elas têm a dizer sobre o que veem e sobre o que imaginam, de forma lúdica e dando valor à imaginação das crianças, observando o que elas já possuem de conhecimento do mundo. Por isso, para introduzir a leitura das obras, o planejamento feito pela educadora incluiu canções, histórias, imagens e um vídeo sobre os animais de Tarsila como elementos para preparar a leitura e a releitura dessas telas. As brincadeiras que surgiram a partir das

obras, como a corrida do sapo Cururu ou o esconde-esconde da Cuca, fizeram parte das vivências e adequaram o conteúdo à faixa etária, simplificando-o no sentido de torná-lo acessível, mas sem ser simplório, no sentido de empobrecer as ações pedagógicas.

A leitura e a interpretação ocorreram com o direcionamento do olhar, individualizando elementos das telas, como as folhas, com seu formato peculiar e suas cores, o céu, os bichos que estão perto da árvore, sua posição na tela e outros tantos elementos que as crianças indicam por meio de processo dialógico. Segundo Stela Barbieri, (2012, p. 37) as experiências têm importância porque,

por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética [...] Tudo o que vivemos, tudo o que passamos, de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos.

Abaixo algumas experiências planejadas a partir da tela *A Cuca* que são possíveis de serem realizadas na prática:

1. Atividade plástica: pintura das folhas da árvore da tela *A Cuca* com tinta verde e canudinho;
2. Atividade plástica: carimbo corações com tinta azul, escolhida pelos bebês/crianças;
3. Observação de que a árvore que tinha folhas em formato de coração e levantamento de hipóteses sobre o que poderia significar isso;
4. Atividade plástica: desenho com carimbo das folhas da árvore com tinta verde sobre o caule previamente traçado pela professora;
5. Atividade plástica: pintura do céu azul sobre a árvore da Tarsila (com algodão);
6. Atividade plástica: colagem de algodão para representar as nuvens, após observação do céu em ambiente aberto;
7. Confecção da árvore da Tarsila utilizando a mesma técnica e colar as personagens, observando onde os bichos estão e quais bichos aparecem na obra: acima da árvore, ao lado, na frente, ou seja, proporcionando o desenvolvimento da linguagem e ampliando o vocabulário sobre a

organização espacial da tela;

8. Pintura da tela com giz de cera ou desenhar a árvore ou algum bicho que as crianças gostem com giz de cera;
9. Atividades lúdicas: esconde-esconde da Cuca, Nana-nenê da Cuca;
10. Canção da Cuca;
11. Dramatização da Cuca: fazer careta de assustado, com medo da Cuca, careta de bravo para mandar a Cuca embora, fingir estar dormindo para a Cuca ir embora ver outras crianças que não estejam dormindo etc.
12. Atividade plástica: que pedaço da tela você? Colagem e pintura recriando a tela Como é possível verificar, são estratégias que proporcionam uma experiência de

observação da obra, por meio da reconstrução dos elementos que fazem parte dela e que foram observados, sempre de forma adequada a cada faixa etária. O mesmo processo ocorreu com a tela *O sapo*: contextualização, leitura e identificação dos elementos presentes na tela, proporcionando a fruição e o prazer de ter contato com obras de arte, com finalização feita por meio de produção de obras de arte, de atividades lúdicas e artísticas que proporcionem o protagonismo e a visibilidade da criança, bem como oportunidade de lançar mão da criatividade e imaginação. Abaixo, há mais algumas experiências planejadas a partir dessa tela e que são possíveis de serem realizadas na prática:

1. Identificação do sapo e canto da canção “Sapo Cururu”;
2. Contação de história com a lenda do Sapo Cururu e sua relação com o jacaré;
3. Dramatização e expressão corporal com os movimentos da boca do jacaré e do pulo do Sapo Cururu, que apareceram na história;
4. Produção de origami do sapo;
5. Atividades lúdicas: corrida do Sapo Cururu, pula-pula do sapinho, tchibum do sapinho (brincadeira com água) etc;
6. Produção da rendinha para o casamento do Sapo Cururu;
7. Pintura do sapinho e do jacaré;
8. Carimbo de sapo ou de jacaré;
9. Atividade plástica: colagem do sapinho (dentro da lagoa, em cima da

lagoa, ao lado da lagoa etc);

10. Diálogo e hipóteses a partir da obra: Onde está o sapo? O que está fazendo aqui?;
11. Leitura acompanhada da obra *O lago*, mostrando onde o sapo mora;
12. Imitação do sapo e criação de paisagem sonora do lago com as crianças: processo de musicalização.

Por que algumas atividades sugeridas nesse projeto partem de uma obra de arte? Alguns podem se perguntar isso e pensarem que desenhar um lago e deixar a criança pintar talvez seja mais fácil que sensibilizar as crianças para o lago de Tarsila, por exemplo, que apresenta uma complexidade muito maior, com espaço à imaginação sobre o que estaria por baixo das águas calmas, sobre qual o barulho fariam os sapos e quais outros animais brasileiros aí habitariam. Uma entrega à observação do plácido lago que banha esse ambiente que pode proporcionar uma experiência visual com a natureza brasileira e abre caminho:

Figura 1: *O lago* (1928) – Tarsila do Amaral



MASP (2019, p. 235)

A própria riqueza de detalhes e a experiência com as cores e a imaginação descrita no último parágrafo já indica que a possibilidade imaginativa já valeria por si, além da possibilidade de repertoriar as crianças. Por isso, a importância de se afastar das imagens infantilizadas que muitas vezes são desenhos simplificados, com

traços pobres e que pretendem “enfeitar” a escola mais que realmente proporcionar uma experiência estética às crianças (BARBIERI, 2012, p. 56).

E isso é possível de se fazer, mesmo com crianças pequenas. Após o olhar da tela *A cuca*, contação de história e canção da cuca, as crianças produziram obra coletiva com as folhas da árvore com folhas de coração. Todo o processo foi muito prazeroso. Cada parte da tela que era lida, interpretada e recriada tinha a participação ativa dos bebês do B II AB e as fotos a seguir demonstram isso:

Figura 2: Fotografia do processo de produção de corações com carimbo



Foto tirada por Vanessa Moreira Neiva - Acervo pessoal (2019)

Figura 3: Fotografia do momento de fruição da produção coletiva dos corações



Foto tirada por Vanessa Moreira Neiva - Acervo pessoal (2019)

O projeto que propõe sequências que culminam com atividades plásticas e produções artísticas realizadas pelas crianças, tanto coletiva como individualmente, constitui material para exposição e teve esse material registrado em um portfólio. Seja a réplica, a releitura ou a produção de outra obra, baseada na tela de Tarsila, mas de criação livre, a experiência de criar uma obra traz alegria e desenvolvimento às crianças. O resultado final não importa tanto, mas o processo de crescimento, de aprendizagem e a culminância da valorização dos trabalhos, sim. Até porque “o valor

principal do portfólio está menos nos produtos do que nos processos formativos de avaliação” (VILLAS BOAS, 2004, p. 43).

As fotos abaixo demonstram algumas etapas dos trabalhos realizados com os bebês:

Figura 4: Fotografia da produção coletiva *Árvore de Tarsila com folhas de coração*

Material utilizado na produção: carimbo de rolinho de papel higiênico e tinta guache



Foto tirada pela própria autora - Acervo pessoal (2019)

Figura 5: Fotografia da produção coletiva - *Céu azul de Tarsila*

Material utilizado na produção: Tinta guache e algodão



Foto tirada pela própria autora - Acervo pessoal (2019)

Figura 6: Fotografia da preparação da exposição



3. Tarsila do Amaral: a biografia por trás das telas e a busca da brasilidade.

Tarsila é uma artista modernista com referências populares. Adriano Pedrosa e Fernando Oliva (2019, pp.32 - 33) indicam que a artista denomina-se “profundamente brasileira”, propondo-se estudar “o gosto e a arte dos caipiras”, esperando “no interior, aprender com os que não foram corrompidos pelas academias”. Afirmam que suas falas reforçam a importância da infância vivida no ambiente interiorano, na fazenda de seu pai, pois “as reminiscências desse tempo na fazenda foram se tornando preciosas” para ela. No entanto, ironicamente, a redescoberta dos elementos brasileiros, “as cores que adorava em criança”, se deu justamente quando retornava da Europa e o início da produção de uma arte primitiva se dá enquanto mora na França. Por isso a artista busca temas brasileiros, bebe na fonte da arte afro- brasileira, traz o uso das “cores caipiras”, uma paleta com “azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, tudo em gradações mais ou menos fortes, conforme a mistura de branco”.

Ela segue a tendência de muitos artistas latino-americanos e volta-se para elementos nativos, indígenas ou populares justamente após viagens pela Europa. Essa (re)descoberta do brasileiro, das suas origens tem “algo de europeu: o primitivismo”. São histórias em que “persiste uma relação de alteridade, ainda que no contexto nacional, entre um artista branco, de elite, e as narrativas e referências populares, indígenas, africanas”, buscando o “popular” como “índice de brasilidade” (Ibidem, pp. 34-36).

Adriano Pedrosa e Fernando Oliva (Ibidem, p. 36) afirmam que

o principal dilema de Tarsila enquanto artista do início do século 20 no Brasil caminhava lado a lado com o desafio da primeira geração modernista brasileira: buscar o equilíbrio entre uma ideia de “popular” e os preceitos das vanguardas francesas, um caminho do meio, entre o vernacular (local) e o moderno (europeu e internacional)

A preocupação, trazida desde o século XIX pelos intelectuais brasileiros, foi

retomada pelos modernistas e aparece no contexto da antropofagia, movimento de Oswald de Andrade. Nesse contexto é que a temática, a forma, a escolha das cores e o uso da luz indicam a brasilidade que aparece em obras como *Morro da Favela* (1924), *Carnaval em Madureira* (1924) e *O mamoeiro* (1925).

Influenciada por André Lhote (1885 – 1962), Fernand Léger (1881 – 1955) e outros artistas adeptos do cubismo e com os quais esteve conectada em Paris, Tarsila produziu uma obra que dialoga com os valores do modernismo brasileiro. Mesmo não estando presente na Semana de Arte Moderna de 1922, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, fez parte do chamado Grupo dos Cinco⁵, junto com Anita Malfatti (1889 – 1964), Mário de Andrade (1893 – 1945), Menotti del Picchia (1892 – 1988) e Oswald de Andrade (1890 – 1954), apontados como responsáveis pela identidade e o conceito artístico e intelectual do movimento.

Sobre a reação crescente contra a “decadência imitativa das artes plásticas”, Maria Castro (2019, pp. 54 – 59) diz que Tarsila demonstra interesse em seguir uma “prática estética voltada a desestabilizar a representação clássica” e busca no primitivismo europeu oportunidade de afirmação no mundo das artes. Sua relação com o primitivismo, no entanto, é “diferente da de seus colegas europeus”, pois os elementos brasileiros que constituíam alteridade para os europeus, conectam-se à “sua própria identidade nacional”, demonstrando o que Antônio Cândido (1976, p. 112) chama de “dialética do local e do cosmopolita”. O “primitivismo agora é fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração da cultura”, diz o professor em sua obra (ibidem, p. 120). Nessa linha, é que Tarsila aproxima o Cubismo do primitivismo e constitui sua brasilidade.

Segundo Maria Castro (2019, pp. 54 – 59), a artista faz uma

pintura capaz tanto de envolver o interesse de seus colegas franceses acerca da cultura negra durante o auge da negrofilia da vanguarda quanto de responder ao ímpeto de desenvolver temas brasileiros “autênticos” ao desenvolver e subverter as tradições da história da arte brasileira”.

Essa busca por uma arte nacional atendia a apelo do próprio Mário de

⁵ O Grupo dos Cinco: foi o conjunto de artistas que liderou a Semana de Arte Moderna de 1922 no sentido de ser responsável pelo referencial ideológico e artístico do evento, que deu início ao movimento modernista no Brasil

Andrade, a quem acompanhou em viagens na busca pela brasilidade. O objetivo do escritor e inclusive tema de pesquisa é conhecer o Brasil, realizando viagens para descobrir as diferentes realidades do país, o que resultou num livro de extrema importância do modernista: *O Turista aprendiz*, no qual trata das culturas do Norte e Nordeste do Brasil com a maestria que lhe era característica. Tarsila inclusive fez muitas pinturas Pau-Brasil após essas viagens para o interior de Minas, acompanhando um pouco suas descobertas etnográficas.

No entanto, Amanda Carneiro (2019, pp. 78 – 79) nos lembra de que a antropofagia é uma das narrativas criadas por uma elite branca em São Paulo. Há um paradoxo na arte de Tarsila porque sua visão reflete a cultura de uma mulher branca e rica, que atende às demandas do círculo cultural parisiense. Embora busque a “superação do velho” por meio de uma tentativa de construir uma arte brasileira, suas representações de brasilidade são “alheias às complexidades da diversidade brasileira”. Ela seleciona “temas e populações locais, projetando-lhes uma noção de modernidade próxima às tendências europeias”, pacificando conflitos e realçando a visão (não tão verdadeira) de uma “mestiçagem integradora”, “dissimulando as contradições” e representando as identidades brasileiras como “autênticos fetiches de um exótico paraíso”.

Algumas de suas pinturas inclusive indicam uma proposta um tanto quanto higienizada, com forte apelo à imaginação europeia. *Morro da Favela*, inclusive, pode ser um bom exemplo disso, pois nada traz de violência, superlotação e pobreza que já caracterizavam as favelas na década de 20. Assim, ainda que tenha sido uma das primeiras a retratar esse ambiente, ainda atende às expectativas europeias.

4. *A cuca e O sapo: da Antropofagia ao surrealismo como chaves às portas da Europa*

A cuca (1924) é uma obra que pode ser considerada um exemplo da busca pela brasilidade que Tarsila expressa por meio de um desejo de ser pintora do Brasil. Baseada na conhecida história de assombração infantil, em que uma bruxa velha, com cabeça de dragão ou de jacaré e grandes unhas, rapta as crianças desobedientes que não dormem nos horários corretos, a história aparece pela primeira vez em 1921, nas

narrativas de Monteiro Lobato (1881 – 1948) e tem forte presença na cultura infantil até os dias de hoje.

No plano central, as cores caipiras são circundadas pelo verde tropical intenso que aparece no sapo e no bicho inventado, bem como nas folhas gordas e carnudas, que podem sugerir uma abundância da natureza. Como em várias de suas paisagens do período Pau-Brasil, os morros são curvos: muito do que havia aprendido com Léger. As cores predominantes acabam sendo o verde e o amarelo, com uma possível referência à bandeira nacional. As folhas da árvore ao fundo têm formato de coração. O traço é simples e as formas preenchidas.

Figura : *A cuca* (1924) – Tarsila do Amaral



MASP (2019, p.195).

Aqui a artista bebe na fonte das lendas mitológicas, folclóricas e indígenas brasileiras que são índice importante da relação de Tarsila com uma ideia de popular nacional. A obra está na fase em que Tarsila lança mão de uma estratégia para conseguir se firmar no cenário artístico europeu, utilizando-o como o que Paulo Herkenhoff (2019, p. 102) chama de “negociação simbólica com o meio artístico através de uma moeda valorizada na França: o primitivismo na arte”. A força das cores e das formas traz uma exuberância que dialoga com uma imagem paradisíaca que se pretendia vender aos europeus. É uma tela para “francês ver”⁶.

A presença de um traço vermelho na planta do fundo à direita, pode ser,

⁶ A referência aqui é a uma expressão utilizada por Michele Greet em *Tarsila popular*.

segundo o cartaz explicativo da exposição, uma “flor absurda precedendo a de *Abaporu*” ou uma referência “que escapa de outras obras suas como *E.F.C.B.*, *Carnaval em Madureira*, ambas de 1924 e *A negra*, de 1923” (MASP, 2019, p. 194).

Por outro lado, segundo Michele Bete Petry e Maria Bernardete Ramos Flores (2019 p. 86), a arte “primitiva”

era vista como sobrevivência da infância da humanidade. Na arte dos “primitivos”, os primitivistas europeus pensaram em refazer totens e ídolos a deuses desconhecidos, explorando “o lado noturno do homem⁴”. No Brasil, os modernistas também fizeram o movimento de procura do “outro”. Tal como a sedução dos mestres vanguardistas, buscavam no Brasil “arcaico” a matéria-prima para o experimentalismo estético. Mas, aqui, o mergulho deu-se no seu próprio interior, onde sobrevivem, a despeito da colonização, mitos indígenas, culturas da Amazônia, saberes e fazeres do Brasil africano, do caipira do Sudeste e do sertanejo do Nordeste, do caboclo do Sul, dos pescadores ribeirinhos e praiheiros.

O “misto de dorme nenê que o bicho vai pegar de Oswald” torna-se *A cuca*, nas palavras de (HERKENHOFF, 2019, p. 108). Sem dúvida, a tela dialoga com a obra e o manifesto Pau-Brasil, sem deixar de expressar as memórias de Tarsila, a presença de bichos e lendas que ouviu na infância das pretas velhas que serviam na fazenda de seu pai. Traumas, imaginário infantil e a lenda indígena que surge a partir de outra lenda, a da Coca, galego- portuguesa... tudo isso aparece na obra como traço do sistema mnemônico da artista, que lança mão das memórias de sua infância para criar sua obra e por isso essa apresenta lampejos de pensamento, reminiscências de sua infância. Segundo a própria Tarsila, em *Pau Brasil e Antropofagia* (AMARAL, p. 685 apud PETRY e FLORES, p. 88) essa obra pode ser descrita num contexto de

reminiscências de infância, imagens subconscientes, criadas pela imaginação de criança apavorada pelas velhas histórias de assombração [...] figuras de pés enormes, plantas gordas e inchadas, bichos estranhos que os naturalistas jamais poderiam classificar.

E essa presença do inconsciente e das memórias aparece no texto explicativo que acompanhou a obra na exposição “Tarsila popular”, realizada no MASP em 2019 quando se faz referência a um conceito freudiano: “o retorno do recalcado”. Seria este um “retrabalho dos traumas” a partir dessas memórias que aparecem com a imagem da Cuca em destaque, mas ao mesmo tempo “suavizada”

pela cor amarela e pela presença de outros bichos infantis. (MASP, 2019, p. 194)

A obra, nas próprias palavras de Tarsila, em carta escrita à sua filha Dulce, apresenta “um bicho esquisito, no mato com um sapo, um tatu e outro bicho inventado” que retoma um fantasma da infância, uma velha feia que tem forma de jacaré e que rouba as crianças desobedientes (AMARAL, p. 146 apud PETRY e FLORES, p. 88). A Antropofagia, assim, implica também no que Michele Bete Petry e Maria Bernardete Ramos Flores (2019, p. 90) chamam de “autobiofagia”, ou seja, “devorar-se para produzir a obra de arte”

Já a obra *O sapo* (1928) insere-se num momento posterior àquela em que se inseria a tela *A cuca*: um período em que o pau-brasil de Tarsila entra em estagnação, a partir de 1925. A arte nacional brasileira lhe ajuda a chegar à França, mas, nesse momento, o primitivismo já não tem o mesmo impacto de antes. Então ela inicia uma aproximação com o surrealismo.

A obra apresenta o animal “à espreita na boca da toca”, lembra os arcos e a sombra nas obras da arte metafísica de De Chirico (1888 – 1978). É o momento da fase surrealista, nova chave para tentar adentrar o mercado de arte europeu.

Figura : *O sapo* (1928), de Tarsila do Amaral



MASP (2019, p. 240)

A tela compôs a exposição de 1928 e, com a influência surrealista, se distancia da paisagem do interior do Brasil que se encontra na fase em que buscava a brasilidade que se encontra na tela *A cuca*. Como outras obras dessa exposição, não havia figuras humanas representadas, nem a paisagem caipira e tampouco a paisagem

urbana que vendia um Brasil em desenvolvimento. Ao contrário, a paisagem é sobrenatural, tendo como figura central o Sapo Cururu, isolado no centro da tela.

Essa paisagem imaginária, que num trabalho pedagógico pode abrir espaço para a imaginação das crianças e levantamento de hipóteses sobre onde estaria o sapo, pode promover uma leitura a partir de processo dialógico com as crianças: “Onde está o sapo?”; “O que está fazendo ali?” etc. Também pode ser lida com as crianças, acompanhado de outra tela com influência surrealista: *O lago* (1928). A imaginação sobre onde mora o sapo cururu e onde passeia pode ser uma forma lúdica de ver todas essas telas e liberar a imaginação da criança. Sem dúvida que as paisagens de Tarsila nesse período não indicam um espaço determinado, pois, conforme afirma Michele Greet (2019, p. 128), não faz “referência a lugares e cenários reais, construindo um Brasil imaginário”. Tarsila revela o seu próprio processo pictórico, afirmando que, “por meio da técnica, o trabalho de projeção da sombra na superfície deixa vir à tona seu mundo interior: a memória involuntária de um bicho da infância, das cantigas populares ou das imagens da fazenda” (MASP, 2019, p. 240).

Com cauda, difere-se do sapo visto em *A cuca*. Símbolo da metamorfose dos anfíbios, “a perda da cauda indica a passagem da infância para a vida adulta, do ambiente aquático para o ambiente terrestre” e pode marcar um “momento de transição vivido, guardado, retrabalhado na memória da artista” (Ibiden, p. 240).

5. A influência da Abordagem Triangular no projeto “Tarsila para crianças”

A Proposta Triangular ou Abordagem Triangular, sistematizada pela prof.^a Ana Mae Barbosa, compreende em contextualizar a obra de arte, no fazer artístico e no refletir e contemplar a Arte. Possui os seguintes estruturantes: a contextualização, a fruição e a produção.

A contextualização utiliza os conhecimentos de História da Arte, elucidando questões sobre o artista, sobre a época em que viveu, o momento histórico, as escolas artísticas às quais pertenceu e a filosofia que norteia seu fazer artístico. Tomar conhecimento desses elementos apoia a compreensão da obra, ou seja, a sua leitura e

compreensão.

A apreciação da obra se organiza a partir de aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e os artefatos das artes. A leitura e interpretação destes constituem o fruir artístico, incluindo os aspectos simbólicos da produção artística e como a pessoa que dialoga com o artefato atribui a ele determinados significados.

Já a produção é o fazer artístico em si. O sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas, tanto conceituais quanto procedimentais, inventando tecnologias, adaptando materiais, articulando ideias etc.

Segundo a professora Ana Mae Barbosa (1998, p. 40), o que se pretende com a Proposta Triangular é “uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual” e não uma “educação bancária”. Com o desenvolvimento do projeto sendo realizado de forma dialógica, o que se busca é a construção do conhecimento pela criança por meio do seu olhar, das suas hipóteses, da troca com seus parceiros, na interação entre os sujeitos e os objetos observados.

Quando o desenvolvimento considera o olhar, traz informações sobre a artista e sua época e finaliza com produções das crianças, fica evidente que essas foram as influências da Proposta Triangular no fazer pedagógico, pois contou com o fruir artístico, a contextualização e a produção artística.

6. Considerações finais

Na educação contemporânea, não cabe mais reduzir o ensino de Arte ao desenvolvimento de pequenas atividades artísticas ou pequenos desenhos somente para a família ver, pois a Arte tem conteúdos específicos. Ela é conhecimento. Portanto, porque a professora acredita que cabe à escola propiciar experiências ligadas à fruição estética e também ao fazer artístico, foi que o projeto *Tarsila para crianças* surgiu, tendo como uma das finalidades a consciência estética, que desenvolve a capacidade crítica, integra sentimentos, imaginação e razão, tornando claros os conteúdos de arte e levando em consideração o contexto da obra.

Para que um trabalho com essa dimensão seja desenvolvido a contento, é necessário que haja tempo, apoio e, sobretudo, conhecimento do profissional que encaminhará as ações pedagógicas durante o processo. E isso exige estudo, olhar atento, pesquisa, escuta das crianças e abertura a um modo criativo de fazer a educação nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?**. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 5ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DECROLY, Jean Ovide; BOON, G. **Iniciación General al método Decroly: y ensayo de aplicación a la escuela primaria**. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.

_____. **Textos selecionados**. In: DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Décroly. Trad.: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula**. In: *Pátio – Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano VI, n. 22, jul./ago., 2002.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. Tarsila Popular | MASP | SP. **História das Artes, 2021**. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/tarsila-popular-masp-sp/>>. Acesso em 18 Jan 2021.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND (MASP). **Tarsila popular**. PEDROSA, Adriano; OLIVA, Fernando (Org.). São Paulo: MASP, 2019.

SIMONE, Vanisse. Ensino de Artes: A abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. *Revista Contemporartes*. 14/12/2018 Disponível em <<https://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>> Acesso em 07, janeiro, 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

COMPETÊNCIAS LEITORAS: DEBRUÇANDO-SE SOBRE O CONCEITO

PATRICIA CRISTIANE FOLINI NORONHA⁷

Eixo: Arte-educação

Resumo:

Este artigo pretende demonstrar um pouco da pesquisa realizada sobre os conceitos de habilidade e competência leitora, para que eles sejam utilizados como base para o planejamento de atividades didáticas que visem ao desenvolvimento da leitura e da compreensão de texto, proporcionando aos estudantes um desenvolvimento de sua compreensão textual sem lançar mão somente da intuição e da decodificação.

Palavras-chave: Competências leitoras. Habilidades e competências. Compreensão de texto.

Abstract:

This article intends to demonstrate some of the research carried out on the concepts of reading ability and competence, so that They can be used as a basis for the planning of didactic activities aimed at the development of reading and text comprehension, providing students with a development of their comprehension textual without just using of intuition and definition.

Keywords: Reading skills. Skills and Competencies. Text comprehension

⁷ Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1993); Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Mediação em Leitura pela UNESP – UAB (2017); Mestre em Pedagogia pela UDE – Montevideu (2019); Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo. E-mail: aprendafrances@yahoo.com.br

1. Conceito de competência

No senso comum, a palavra competência refere-se à capacidade de um profissional ou uma pessoa ser qualificada para realizar algo. O dicionário define competência como “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” e introduz outro significado: capacidade legal para julgar pleito (FERREIRA, 1986, p. 440).

Para Fleury (2001, p. 185-188), o conceito de competência é pensado como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho”. Esse autor indica também que competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Embora se saiba da multiplicidade de sentidos que a palavra competência apresenta, aqui apresentar-se-á seu significado em Educação, levando em conta primeiramente as definições de Perrenoud, que afirma ser competência

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação, devemos em geral colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares entre os quais os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Ou:

[...] a faculdade de mobilizar diversos recursos que compreende diversos saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências, para, com eficácia e pertinência, enfrentar e resolver uma série de situações ou problemas. (PERRENOUD, 1999, p. 27).

Adverte também que ser competente não é simplesmente aplicar um “conhecimento memorizado para casos concretos” pois situações não rotineiras exigem complexas operações mentais como “relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções”, mas ressalta que “formar competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos”, pois indica que “agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais” e afirma que, no âmbito escolar, “a competência enfatiza a mobilização

de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados” (PERRENOUD, 1999, p. 8-11). Para Roldão (2003, apud DIAS, 2010, p. 73), “a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los [sic] e integrá-los de forma ajustada à situação em questão”. Para Xavier, (2007, p. 144) as competências são chamadas de “capacidades mentais”. O fato é que, segundo Perrenoud (1999, p. 22-24), “os conhecimentos, indispensáveis para a construção de competências, não podem ser mobilizados de maneira automática” e estas deveriam tornar-se “operatórias”. As competências são complexas, o que justamente as diferencia do *esquema*, que é “uma ação ou operação única”. E, embora complexas, são colocadas por esse autor como passíveis de “*automatizar-se* gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse *inconsciente prático*⁸” do qual fala Jean Piaget. Cruz (2001, apud DIAS, 2010, p. 73) define competência como um conceito que “acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do *self* (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer) – a competência consolida-se numa acção ou no conjunto de acções organicamente articuladas”.

2. Relações entre habilidade e competência

O dicionário define habilidade como “qualidade de hábil; capacidade, destreza; agilidade” (FERREIRA, 1986, p. 880). Em educação, os dois termos estão bastante atrelados e, mesmo em documentos oficiais brasileiros, o conceito de ambos aparece explicitamente. Nos documentos do ENEM, por exemplo, competência “é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (INEP, 2005, p. 58).

Também é possível afirmar que, para o senso comum, quando algo foi feito com habilidade ou competência, entende-se que há uma alta qualificação e, nesse sentido os dois termos se aproximam. Perrenoud elucida que, a partir do momento em que um sujeito fizer o que deve ser feito sem querer pensar, pois já o fez, “não se fala mais em

⁸ Nesse trecho, Perrenoud lança mão de conceitos de Jean Piaget para conceituar o termo “competência”, tais como os conceitos de *esquema* e *inconsciente prático*.

competências, mas sim em habilidades ou hábitos” e finaliza dizendo que, no seu entender, “estes últimos fazem parte da competência”. Explica que as competências pressupõem operações mentais, são mais amplas e incluem esquemas de percepção. Já as habilidades estão relacionadas ao “saber fazer”, são menos amplas e podem servir a muitas competências. Explica que as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam pela compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta (PERRENOUD, 1999, p. 26).

A presença dos conceitos de competência e de habilidade faz parte da realidade. Barnett, ainda que seja um crítico da educação por competências, sobretudo na educação superior, admite que “a ideia de habilidades não seria nova”, que “não se deve desvalorizar as habilidades” e que o termo indica “situação de certa complexidade” (BARNETT, 2001, pp. 85- 86).

Tais definições indicam que a filosofia de educação está alinhada com a tendência de não se limitar a transmitir conteúdos. É necessário reforçar que tanto a informação como o conhecimento são necessários e uma ação não exclui a outra. Segundo Perrenoud (1999, p. 10- 27), “conhecimentos e competências são estreitamente complementares” e a escola se vê buscando solução para o “conflito de prioridade” em relação à gestão do tempo na aula, para conteúdos e desenvolver competência (“savoir” e “faire”) porque tanto conhecimentos como competências são importantes para o desenvolvimento do ser humano.

Sobre a importância do conhecimento para desenvolver competências, Libâneo (2009, p. 19) afirma que “ao aprender um conteúdo o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática”, o que confirma a ligação entre essas duas dimensões e lhe permite concluir, citando Davídov,

[...] que os conteúdos - conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores - não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas, tais como análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação,

resolução de problemas, formulação de hipóteses, classificação, entre outras. (LIBÂNEO, 2009, p. 19).

Ainda segundo Libâneo,

[n]o contexto do ensino desenvolvimental, o interesse está em organizar o ensino da matéria de forma que resulte desenvolvimento da personalidade do aluno. [...] O desenvolvimento da personalidade é caracterizado por mudanças qualitativas na orientação da pessoa para o mundo, naquilo que se considera importante ou significativo, o que está relacionado por sua vez a mudanças na capacidade da pessoa para a ação. (CHAIKLIN 1999, p. 201 apud LIBÂNEO, 2009, p. 19).

As mudanças são muitas na sociedade e, quando se fala de competências e habilidades, é notório que essas mudanças estão exigindo que a escola se modifique, dê conta das necessidades da atualidade e considere diversas competências, inclusive socioemocionais. Sobre isso, muitos autores analisam como a relação com o conhecimento e com a escola mudou.

Os aspectos positivos e negativos de tais mudanças são citados por muitos autores e pode haver divergências de opinião. No entanto, as exigências em relação à escola advindas de mudanças sociais são inegáveis. A ligação entre o que se exige no mundo do trabalho e o que se espera da escola, também. Segundo Lyotard (2011, p. 92-93), essa mudança “traz perspectivas a um amplo mercado de competência e capacidades operativas”. Sobre o fenômeno da deslegitimação⁹, esse autor indica que “a questão, explícita ou não, apresentada pelo estudante [...] não é mais ‘Isto é verdadeiro?’, mas: ‘para que serve isto?’” e critica: “a didática não consiste somente na transmissão de informação”. Ou: “a competência, mesmo atuante, não se resume em se ter uma boa memória de dados”.

Tais afirmações indicam o poder de um “contexto de mercantilização” que afeta toda a produção científico-cultural e (por que não afetaria?) as didáticas e formas transmissoras de conhecimento que, atreladas ao desenvolvimento socioeconômico-cultural, consideram que indivíduos convivem em contextos nos quais a escrita se faz presente de forma mais complexa. Por isso a educação e avaliação por competências

⁹ O termo “deslegitimação” designa, segundo Lyotard, processo pelo qual a ciência é vista como valor de troca e com finalidade de melhoria de performance.

(como as avaliações externas, a exemplo do SARESP¹⁰) não devem ser ignoradas. Mesmo para aqueles que criticam tais políticas, sua existência é inegável: tais tendências já fazem parte da realidade brasileira. E por isso é necessário estudá-las para melhor compreendê-las.

3. Competências cognitivas, competência leitora e leitura

Dentre as competências e habilidades cognitivas, está a competência leitora. Nesta sessão serão discutidos esses conceitos e suas definições.

As **competências** expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Segundo Libâneo (2009, p. 9-11), “aprender a pensar teoricamente é dominar os processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e às competências cognitivas”, que também afirma que a exigência de certas habilidades cognitivas “não é algo episódico”, mas uma “mudança no modo de lidar com o conhecimento”, mudança “na concepção de aprendizagem e ensino”. Citando o filósofo francês Edgar Morin, quando discute sobre os sete saberes, Libâneo afirma que, “diante do volume de informações, é preciso saber discernir quais são as informações-chave”, desenvolvendo “uma *inteligência geral* que saiba discernir o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos”. Ou seja, mais do que adquirir conhecimento, segundo ele, é importante “saber usar os conhecimentos e ter capacidade de colocar e resolver problemas”.

Além de tal indicação parecer apontar para o que Perrenoud afirma ser competência, esse mesmo autor elenca quais seriam as competências e habilidades que atualmente se requer dos alunos, afirmando que, “além do conhecimento sobre os conteúdos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas” deve ser realizado e exemplifica quais são as capacidades cognitivas que devem ser desenvolvidas:

Ler e interpretar texto; analisar criticamente as informações, extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade e argumentar coerentemente; demonstrar competências para projetar ações de intervenção; propor soluções para situações-problema; construir perspectivas integradoras; elaborar sínteses

¹⁰ SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

e administrar conflitos. (LIBÂNEO, 2009, p. 11).

A partir das colocações de Libâneo é possível concluir que, dentre as competências cognitivas indicadas, algumas estão de acordo com o que se indica como competências leitoras a serem desenvolvidas por meio de letramento e alfabetização, como a “**leitura crítica**, que leva a compreender que os textos nunca são neutros” ou a necessidade de “identificar, avaliar e contrastar diferentes visões, fazendo uso epistêmico da leitura.” (WELLS, 1987; FREEBODY LUKE, 1990 apud SOLÉ, 2010, p. 158) e essa compreensão nos indica mais uma vez a importância do letramento para a construção de competências leitoras cognitivas que insiram o indivíduo na sociedade, atendendo às exigências do mundo atual.

Diante do exposto, é necessário fazer agora uma reflexão sobre o que seriam as competências leitoras, quais seriam elas e retomar a sua importância no contexto atual. Sobre **competência leitora**, é necessário ressaltar que ela tem grande importância para as sociedades que consolidam cada vez mais e “supervalorizam” a “cultura da escrita” pelos “meios de comunicação tradicionais (rádio, TV, jornais, revistas, etc.) e agora modernos (internet, CD, CD-ROM, DVD)” (XAVIER, 2007, p. 134). Nesse contexto, se a expectativa sobre o conhecimento e a escola mudou, as expectativas em relação à leitura, também. Rocco (1994, p. 41) afirma que “o leitor contemporâneo e a leitura que hoje se faz têm perfis diferentes daqueles com que **idealmente** a escola vem trabalhando há décadas” e afirma a necessidade de mudança porque “o anacronismo da escola formal parece ignorar a passagem do tempo, desconhecer aquelas novas faces do mundo e não enxergar a vida real”.

Solé (2010, p. 157) afirma que “formar leitores no século XXI exige considerar, no mínimo, três dimensões: ensinar e aprender a ler, a desfrutar da leitura, e a ler para aprender”. No caso das competências leitoras, considera que há uma “melhoria na qualidade” da leitura, pois está se “ampliando o conceito” do que é ensinar a língua materna nas escolas, questionando o que deve ser priorizado e o modo como deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico.

Albuquerque (2007, p. 18-19) indica a necessidade de desenvolver “autonomia para ler” a fim de se desenvolverem “leitores competentes” e também coloca que o termo “competência leitora” amplia o conceito de leitura porque exige modificações em

relação a conceitos tradicionais utilizados para o desenvolvimento dessa competência por meio do letramento. Com esse conceito, citando as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos seus estudos sobre *psicogênese da língua escrita* (1984), a autora diz que é esperado que não somente a decodificação do texto escrito importe, mas que se rompa “com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização”.

Outros autores também fazem parte dessa discussão teórico-metodológica que diz respeito a quais seriam as necessidades atuais a serem atendidas pela escola e, para quem busca mais do que “ensinar a ler”, mas desenvolver “competência leitora”, o conhecimento e a consciência da relação entre o ato de ler e as competências cognitivas é fundamental.

Kleiman (2013, p. 9-14) descreve a “leitura como uma atividade cognitiva por excelência”, afirmando “a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito”. Ela distingue que compreender é mais que decodificar o código escrito quando afirma que “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos” sem menosprezar que a “leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor”. Essa mesma autora faz seus estudos sobre os aspectos cognitivos da leitura levando em conta “os conhecimentos prévios do leitor” (KLEIMAN, 2013, p. 15-30), a “natureza metacognitiva” das atividades relevantes para a compreensão do que se está lendo: “o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses” (KLEIMAN, 2013, p. 31-47), as estratégias de processamento, através das quais o leitor deve levar em conta o “contexto” e o cotexto”, “desautomatizando suas estratégias cognitivas” para buscar coerência (KLEIMAN, 2013, p. 49-70) e a forma como se dá a “interação a distâncias entre leitor e autor via texto”, demonstrando como a “reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada ainda como um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto” (KLEIMAN, 2013, p. 71 -88).

Ensinar a ler, nesse sentido vai além da mera decodificação. A leitura, para Gagné, Yekovich e Yekovich (1993, p. 135 apud BRIDON & NEITZEL, 2014, p. 439-440), possibilita

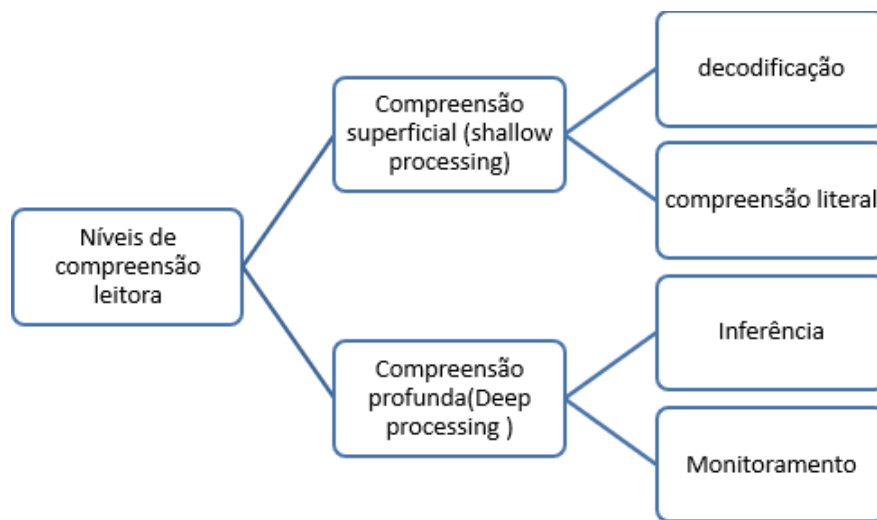
[...] que indivíduos cresçam profissionalmente e que façam descobertas relacionadas aos vários elementos que compõem não só seu entorno, mas também os de outras sociedades e culturas. Segundo os autores, há quatro níveis de compreensão leitora. Os dois primeiros, chamados de shallow processing, englobam a decodificação e a compreensão literal, níveis em que o leitor é capaz de perceber o texto de uma forma superficial. Já os dois últimos níveis de compreensão leitora: inferência e monitoramento, o leitor tem a capacidade de embrenhar-se nos emaranhados do texto, de formar novos conceitos, de posicionar-se perante o texto. Tal nível de processamento é chamado de deep processing – níveis necessários e importantes na formação do leitor, pois é a partir daí que ele lidará com conceitos velhos e novos, fará relações e criará hipóteses.

O desenvolvimento da compreensão leitora, segundo essas mesmas autoras, precisa levar o aluno

[...] a compreender um texto em sua totalidade, para que ele seja capaz de criar hipóteses e entender textos longos e complexos com conteúdos não familiares – habilidades necessárias para se chegar aos níveis mais profundos de compreensão leitora. (BRIDON & NEITZEL, 2014, p. 440).

Os níveis de compreensão, segundo essas autoras, apresentam-se da seguinte maneira:

Figura 1 – Níveis de compreensão leitora



Fonte: Figura elaborada por Noronha, com base em BRIDON & NEITZEL, 2014, p. 440.

Não somente esses autores afirmam que não basta decodificar um texto para entendê-lo, também outros buscam respostas para os problemas da leitura e indicam caminhos que possibilitem uma compreensão mais profunda dele. Cada crença indica uma

concepção diferente do que é língua e do que é leitura.

Na concepção dialógica da língua, não basta saber o código, tendo por base o texto, produto a ser decodificado pelo receptor da mensagem. Tampouco o foco deve estar no autor, bastando saber suas intenções para compreender sua produção, sendo o leitor um sujeito passivo. Na concepção interacional, os sujeitos são ativos e “empenhados dialogicamente na produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10). O foco está na interação autor-texto- leitor e assim também coloca Levy, quando diz que

Tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade, de uma platidão inicial, esse ato de amarrotar, de rasgar, de torcer de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual se possa desdobrar o sentido. O espaço do sentido não pré-existe à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo, que o fabricamos, que o atualizamos.” [...] “Não é mais o sentido do texto que nos ocupa, mas a direção e a elaboração de nosso pensamento, a precisão de nossa imagem do mundo, a culminação de nossos projetos, o despertar de nossos prazeres, o fio de nossos sonhos. (LÉVY, 1996, p. 36).

O leitor “não é constrangido pelos significados que as palavras têm num sistema linguístico normativo”. Existe uma liberdade para atribuir a um enunciado o significado que desejar, regulando o “aceitável” e o “inaceitável” por meio de “negociação” e contextualização.

Dizer que o leitor “não é constrangido pelos significados das palavras, em crítica literária

[...] significa que não se pode dizer que nenhuma interpretação seja melhor ou pior do que qualquer outra e, na sala de aula, isto significa que não temos respostas para o estudante que diz que a minha interpretação é tão válida quanto a sua. Somente se houver uma base partilhada de acordo, que ao mesmo tempo guie a interpretação e forneça o mecanismo para decidir entre diferentes interpretações, poder-se-á evitar um relativismo total e debilitante. (FISH, 1992, p.81).

Isso é muito importante num contexto em que o multiculturalismo tem exigido flexibilização por parte das pessoas nas leituras comportamentais e textuais. Barreto indica essa negociação de sentidos e propõe a necessidade de condições para leitura de textos em diversas linguagens:

No sentido da sistematização da leitura, é importante retomar conceitos[...]: (1) a leitura como prática de linguagem, mais especificamente como confronto de interlocução – negociação de sentidos; (2) a determinação histórica dos sentidos possíveis, na sua relação com os lugares do dizer; (3) a leitura crítica como resultado da articulação de condições de produção e

perspectiva; (4) as condições necessárias à leitura de textos tecidos por linguagens diversas. (BARRETO, 2002, p. 47).

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele (BRASIL, 1998).

Tais afirmações convidam o professor a refletir que, ao iniciar uma nova situação de ensino e aprendizagem, ele deve considerar o conhecimento prévio dos estudantes, bem como o contexto em que os textos são produzidos. Deve conhecer também os aportes teóricos da instituição onde trabalha. Por exemplo, no SESI-SP, os autores que fundamentam a concepção são: Piaget (ideia de estudante ativo e a noção de erro construtivo), Vygotsky (interação com mediação do professor e Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP), Wallon (afetividade, orientada para o social, e a inteligência, voltada para o mundo físico) e Ausubel (aprendizagem significativa). É a busca de um processo dialógico de ensino-aprendizagem.

Para desenvolver a leitura, é necessário levar em conta as estratégias que o leitor, enquanto construtor de sentido, utilizá-las e ensiná-las: a **antecipação** ou **predição** (capacidade de antecipar os sentidos), a **seleção** (através da qual o leitor exclui hipóteses improváveis), a **inferência**, (capacidade de compreender o que não está explícito, ou seja, a leitura das entrelinhas) e a **verificação**, através da qual ele avalia e regula o processo de leitura

Mesmo sabendo que muitas dessas estratégias são realizadas intuitivamente, a atuação do professor deve explicitar e analisar os procedimentos para que se desenvolva o hábito de reflexão sobre os processos de leitura, contribuindo para a **metacognição**, que, sendo o conhecimento a respeito do próprio conhecimento, desenvolve a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem consciente. Ou seja, buscar um saber significativo, que desenvolva autonomia e competência leitora no aluno. Muitos autores afirmam isso:

No campo da psicologia, diversos estudos [...] destacam a importância de a escola evidenciar para o aluno o uso de estratégias cognitivas, que são intuitivas e inconscientes, e de criar condições para que os estudantes façam uso de estratégias metacognitivas, controlando sua

compreensão durante a atividade interpretativa. (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1995 apud AMARAL, 2013, p. 122).

Assim, as propostas de desenvolvimento da capacidade leitora devem levar em conta que na atividade de leitura o leitor coloca em ação diversas estratégias sociocognitivas e recorre, além dos sistemas de conhecimento linguístico (gramatical, lexical), o conhecimento enciclopédico (ou de mundo) e interacional (ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural)¹¹

Para o leitor conseguir realizar uma leitura, ele mobilizará todo esse conjunto de saberes e habilidades. É necessário que a escola leve em conta o contexto, não somente do momento de produção do texto, mas também do momento de recepção, o contexto cognitivo dos interlocutores, contexto de uso. Quanto maiores os conhecimentos dos leitores, maiores as possibilidades de compreensão. Repertoriar o aluno com todos esses conhecimentos é fundamental, até porque a intertextualidade é “elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita e leitura” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 86).

Para se atingir a autonomia leitora, é necessário propiciar que o sujeito desenvolva a capacidade de monitorar o próprio processo de compreensão, estabelecer comparações, relações, autocorrekções quando detectar falhas na compreensão e ter consciência das diferentes maneiras de analisar o mundo. É necessário formar professores que sejam verdadeiramente mediadores de leitura e que saibam ensinar as estratégias de leitura que, segundo Amaral

[...] são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos e atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão

¹¹ Segundo Koch, (2010, p.46-54), o conhecimento **ilocucional** “permite reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional”, o **comunicacional** assegura a adequação linguística em “relação ao gênero” e à “variante linguística adequada a cada situação de interação”, o **metacomunicativo** utiliza varios tipos de ações linguísticas para melhorar a comunicação e assegurar a compreensão do texto. Na fala, pode ser um gesto, no texto escrito, um negrito, sinais de articulação, apoios textuais ou comentários em destaque. e o **superestrutural** permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos. Ou seja, são “tipos relativamente estáveis de enunciados” tratados por Bakhtin (1997, p. 280).

(CANTALICE, 2004 apud AMARAL, 2013, p. 122).

Essas estratégias têm se modificado com o passar do tempo e a leitura na contemporaneidade, devido aos novos suportes, são exigidas novas habilidades dos leitores, que devem ser contempladas pela escola:

Percebendo que novos suportes criam novos tempos e novos espaços, Levy nos mostra as diferenças de cada suporte: texto impresso e texto eletrônico. No papel o leitor pode anotar nas margens, fotocopiar, recortar, colar, mas o texto inicial continua lá, já realizado integralmente. A leitura na tela não acontece da mesma forma, pois essa presença preliminar à leitura desaparece; o suporte digital contém uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial de relações. O hipertexto nada mais é do que esse conjunto de possibilidades que é maior, mas que continua sendo finito. (FERNANDES, 2009, p. 79).

A leitura hipertextual não é novidade, já que ao se fazer uma consulta a uma enciclopédia ou dicionário, em meio à leitura de um livro, já se faz uso dela. Mas a velocidade e a abrangência que o suporte virtual dá ao leitor indicam a necessidade de que a escola e o professor ampliem seus olhares sobre a leitura e a capacidade estratégica de leitura dos estudantes, pois os jovens são usuários dessa estratégia de leitura, a hipertextual, e desse suporte, o virtual.

Sobre isso, Chartier diz

[...] que o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. Nos vários tipos de livros produzidos o leitor pode intervir nas margens, nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão entre a autoridade do texto e as intervenções do leitor, que ocupam sempre um lugar periférico com relação à autoridade do autor. No texto eletrônico isto não mais acontece. O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, ele pode intervir no coração, no centro. Entendemos que de acordo com o que Chartier (op. cit.) coloca, a ação do leitor na internet é maior porque no texto virtual desaparece a hierarquia autor/leitor. Nele os dois são construtores do texto. (CHARTIER apud FERNANDES, 2009, p. 81)

Conforme Fernandes (2009, p. 85), “o texto virtual não substitui o texto escrito, mas é um novo conceito de texto. Cada um deles tem as suas especificidades”. Houve mudanças na forma de ler devido a essas características. É necessário identificar como era a leitura antes do advento da leitura virtual, do modo, diga-se, clássico, e após o advento tecnológico, já que as modificações educacionais advêm das transformações na forma de acessar o conhecimento, que são indicadas pelos autores acima mencionados. Como a tecnologia mudou a sociedade, as competências exigidas dos professores

também se modificaram. A mudança das necessidades muda os tipos de habilidades a serem desenvolvidas pela escola. Por isso, não é novidade dizer que a atuação do professor e da escola é justamente habilitar o jovem para usar a tecnologia a seu favor. Ao contrário do que se crê no senso comum, os jovens não possuem um domínio tão bom da tecnologia quanto às vezes se pensa: eles sabem postar fotos, usam as redes sociais, não têm medo das máquinas e aprendem facilmente a linguagem tecnológica. Mas a maioria dos estudantes não sabe fazer pesquisas, selecionando o essencial e descartando o supérfluo, discriminando o verdadeiro do falso. Montar um *power point* para realizar um seminário, por exemplo, pode ser total novidade:

A atual geração já nasceu capacitada e instrumentalizada para usá-la, mas isso não significa que esteja apta a selecionar conteúdos de forma crítica" defende. "Cabe ao professor dialogar e aproximar seus alunos dos saberes científicos e das relações de natureza humana", completa Piconez. "Isso é algo que o Google, definitivamente, não é capaz de fazer. (SILBIGER, 2011, p. 39)

Refletir sobre os contextos de uso da língua e saber que esses contextos se ampliaram com o advento do virtual é um desafio ao professor da atualidade. O ensino da língua materna por meio dos gêneros textuais têm sido uma possibilidade para tentar resolver os dilemas do ensino atual.

4. Considerações finais

Para que se possa garantir qualidade no ensino de Língua Portuguesa, proporcionando o desenvolvimento de capacidades e habilidades leitoras, é necessário conhecer um pouco as concepções de leitura e de ensino de leitura, as concepções que embasam as avaliações e o letramento, para que a aprendizagem não se limite aos procedimentos intuitivos de compreensão textual. É importante para saber qual é o universo dos professores e dos alunos e quais discussões permeiam o contexto de trabalho no qual os docentes estão inseridos.

Para desenvolver a leitura, é necessário levar em conta as estratégias que o leitor, enquanto construtor de sentido, utilizá-las e ensiná-las: a **antecipação** ou **predição** (capacidade de antecipar os sentidos), a **seleção** (através da qual o leitor excluirá hipóteses improváveis), a **inferência**, (capacidade de compreender o que não está explícito, ou seja, a leitura das entrelinhas) e a **verificação**, através da qual ele avalia e

regula o processo de leitura.

Muitas dessas estratégias são realizadas intuitivamente, mas a atuação do professor deve explicitar e analisar os procedimentos para que se desenvolva o hábito de reflexão sobre os processos de leitura, contribuindo para a **metacognição**, que, sendo o conhecimento a respeito do próprio conhecimento, desenvolve a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem consciente. Ou seja, buscar um saber significativo, que desenvolva autonomia e competência leitora no aluno.

5. Bibliografia consultada

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-22. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

AMARAL, Suely. Ler para aprender. In: SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (São Paulo). Divisão de Educação e Cultura. *Saber em Ação 2012*. Aprendizizes do século XXI: autonomia e autoria no processo de ensino e de aprendizagem. São Paulo: SESI-SP, 2013.

AMARAL, Lilian. Interterritorialidade: passagens, cartografia e imaginários. *O público e o privado*, n. 17, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=24>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8515025442>>. Acesso em: 06 ago 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIDON & NEITZEL, Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a06.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São

Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/14-1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Leitura na contemporaneidade: linearidades e hipertextualidades na relação dos sujeitos com o texto. *Alceu*, v. 10, n. 19, p. 77-86, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19_Fernandes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISH, Stanley. Is there a text in this class? *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 189-206, 1992. Disponível em:

<
http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3919/3600?origin=publication_detail> Acesso em: ago. 2013.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, Curitiba, v. 5, n. especial, p.183-196, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010>. Acesso em: 14 ju. 2017.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Exame nacional do ensino médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP, 2005.

_____. *Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros*. Brasília: INEP, 2014.

KLEIMAN, Angela B.. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed, Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, out. 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 11). Disponível em: <

http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_11_PAE.pdf>. Acesso em: 16 jun 2017.

_____. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em:

<www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós moderna*. 14. ed. Rio e Janeiro: José Olympio, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILBIGER, Lara Nogueira. Geração touch screen: tablets revolucionam possibilidades interativas das TIC no aprendizado e provocam inovações no PNLD. *TIC na Educação*, São Paulo, p. 33-41, 2011. Disponível em: <<http://www.ticnaeducacao.com.br/login/login.php?pg=../revistas/004/index.php>>. Acesso em: ago. 2013.

SOLÉ GALLART, Isabel. Competência leitora e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1, 2006, Salamanca, Espanha. *Conteúdo reproduzido...* [on-line]. São Paulo: Escola da Vila, 2010, pp. 157 – 161. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%E9.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.133-148. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

O CAMINHAR DOS CAMINHANTES: REFLEXÕES A PARTIR DOS MATERIAIS FOTOGRÁFICOS DIVULGADOS NO FACEBOOK DE UMA EMEI DA RME

PATRICIA CRISTIANE FOLINI NORONHA¹²

Eixo: Arte-educação

RESUMO

Este texto tem como objetivo fazer reflexões a partir da observação dos materiais fotográficos da página do Facebook de uma EMEI da Rede Municipal de Ensino da PMSP e versar sobre a importância dos registros fotográficos na elaboração de documentos pedagógicos que deem a conhecer o trabalho pedagógico para as famílias, fornecendo também subsídio para a formação continuada dos profissionais de educação que trabalham nessa Unidade Escolar. Sendo a fotografia um instrumento para análise de uma realidade que possibilita interpretações que partem do encontro da experiência de quem olha e de quem produz a imagem, é um instrumento importante para observação das práticas pedagógicas e para o diagnóstico do formador que acompanhará a equipe docente na reflexão e na transformação que ela proporciona.

Palavras-chave: Fotografia. Experiência Educativa. Professores.

ABSTRACT

This text aims to make reflections from the observation of photographic materials on the Facebook page of an EMEI of the PMSP and discuss the importance of photographic records in the preparation of pedagogical documents that make known the pedagogical work for families and give to training education professionals who work in the School Unit. Since photography is an instrument for analyzing a reality that makes it possible to understand that they start from the encounter between the experience of those who look

¹² Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1993); Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Mediação em Leitura pela UNESP – UAB (2017); Mestre em Pedagogia pela UDE – Montevideo (2019); Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo, bem como do CEFAM. Foi formadora no SESI-SP. Atualmente é coordenadora pedagógica na PMSP. E-mail: aprendafrances@yahoo.com.br

and those who produce the image, it is an important instrument for observing pedagogical practices and for diagnosing the trainer who will accompany the team. teacher in the reflection and transformation it provides.

Keywords: Photography. Educational Experience. Teachers

As reflexões desse artigo partem da observação dos materiais fotográficos da página do Facebook de uma EMEI da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Município de São Paulo e versam sobre a importância dos registros fotográficos na elaboração de documentos pedagógicos que deem a conhecer o trabalho dessa escola para as famílias e que também constituam conteúdo para a elaboração de relatórios. A série de fotos escolhidas recebeu o título de “O caminhar dos caminhantes” e fez parte de uma exposição fotográfica que serviu para nutrição estética de uma Reunião Pedagógica, realizada no dia 31 de agosto de 2023.

O presente artigo foi dividido em seções, cujos títulos indico abaixo:

1. Sobre a história que a foto conta: das intencionalidades e do planejamento
2. O que desejamos verdadeiramente com uma imagem?
3. Com as águas de março fechando o verão...
4. O caminhar dos caminhantes: as conquistas de abril e maio
5. Dos sonhos e aspirações e do como chegar lá: de novo o planejamento
6. Das bases teóricas e legais para o trabalho com imagens fotográficas
7. Considerações finais

Sobre a história que a foto conta: das intencionalidades e do planejamento

É comum ouvir que é difícil dar conta de vivenciar com as crianças e registrar a vivência. Essa crença faz com que às vezes não se acredite na possibilidade do clique preciso no momento da vivência com as crianças para se incluir do registro. Por muitas vezes os profissionais desacreditam no seu potencial e acham que um fotógrafo profissional faria melhor.

Mas, ao contrário do que comumente se diz, há quem diga que o professor é a melhor pessoa para fotografar. Segundo a professora Melina Rezende, “às vezes o fotógrafo não sabe o que fotografar” e “a foto da professora fica melhor porque ela tem a clareza

do que deseja, pois conhece o contexto e a criança”¹³. Há que se pensar do quanto é realmente o professor quem melhor pode saber o que observar numa criança, selecionar o que observar, explicitar as intencionalidades, ter o conhecimento do contexto e da criança. E do quanto esses aspectos são mais importantes do que a técnica fotográfica, pois a visão pedagógica, que é só a professora que possui, é mais importante por se tratar de um registro pedagógico.

Conforme já foi dito aqui, quando o professor começa a fotografar, muitas vezes indaga-se sobre como pode realizar o registro fotográfico e utilizar a fotografia nos registros, já que está envolvido na vivência. Como professora, fiquei pensando nisso e achei a resposta no planejamento. Quando as professoras planejam as vivências, levam em conta a escuta da criança e as suas próprias experiências, muitas vezes pensando no que deu certo no ano anterior. Mas será que esse planejamento leva em conta os momentos em que será possível registrar? Será que as professoras preveem e antecipam os momentos em que possivelmente haverá uma oportunidade? Será que planejam como vão fazer esse clique sem fazer alarde? Planejam como poderão propor e estar disponíveis para clicar até mesmo a surpresa? Planejam parcerias e lugares que possibilitarão esse clique?

Penso que criar oportunidades, planejar e estar disponível para o imprevisto são ações possíveis desde que já se pense nesses aspectos no planejamento das vivências, pensando no quando, como, por que e onde as imagens serão captadas, bem como quem fará a foto. Planejar levando em conta esse elemento requer organização, treino e paciência. Requer disponibilidade e vontade de melhorar a capacidade de registro. Para se conseguir isso, seja pensando na sequência de ações, incluindo o momento de registrar, seja dando oportunidade para que as crianças também registrem, seja estabelecendo parcerias com outras professoras ou estagiários para realizar o registro fotográfico, o planejamento deve incluir a previsão do registro. Observe a seguinte foto:

¹³ Grupo de Estudos Avançados de Fotografia da Educação Infantil – Divisão de Educação Infantil - DIEI



Cortejo com pandeiro: vivência musical com Patrícia Noronha

Foto: DTS

Turma MGII – 2022 – CEI AMG

Ela não seria possível sem um planejamento sobre como o registro fotográfico ocorreria e sobre quem poderia fazer o clique durante a vivência. Nesse caso, a parceria com outra professora foi fundamental. Penso que trazer o desafio de fotografar é permitir uma experiência que, se bem aproveitada, vai possibilitar o treino do olhar, o treino do planejamento, o seu aprimoramento pessoal e profissional e a aproximação de parceiros potentes na própria UE.

Abaixo, indico uma outra foto em que a parceria possibilitou o registro. No caso, a parceria ocorreu com a estagiária da instituição. O objetivo era demonstrar a participação de uma criança com TEA, permitindo que a professora se aproximasse, permissão esta que indicava a evolução da criança durante o período de acolhimento. Não seria possível sem a parceria generosa da estagiária para tirar a foto. Os olhares da professora e da criança nos dão indícios de como ela estava conseguindo essa aproximação: com acolhimento e amor. A permanência da criança indicou que a aproximação cautelosa lhe dava segurança e que, num dado momento, a esquiva enfraqueceu-se, dando lugar a uma aceitação. A professora poderia se aproximar, cuidadosamente. E o registro fotográfico comprovou o sucesso dessa aproximação, que foi registrado com a parceria da estagiária. Veja o resultado:



Acolhimento e aceitação: professora Alaís e Amaya (da série “O caminhar dos caminantes”) Fotografia de PPI¹⁴

FONTE: Facebook da EMEI CN

O que desejamos verdadeiramente com uma imagem?

Partindo da premissa de que a melhor pessoa para fotografar a turma é a professora ou algum profissional de educação implicado no fazer pedagógico, podemos afirmar que um aspecto importante é que os profissionais envolvidos no planejamento e nos registros estejam conscientes dos seguintes elementos: as intencionalidades da vivência que fotografará, as características da criança que será fotografada e o público que terá acesso àquela imagem, quando se pensa em dar visibilidade ao fazer da escola. Essa visibilidade atende à escola e à família, mas sobretudo ao próprio direito da criança, pois é o seu desenvolvimento que será beneficiado quando se documenta e se informa à família os avanços de sua criança e compartilha o histórico da evolução dela para os educadores que receberão a criança em outra escola.

Para a própria escola, a publicização dos fazeres pedagógicos é importante, pois a comunidade, sendo informada e conhecendo o que é a infância e o que as crianças fazem ali, pode aproximar-se da unidade escolar, passar a ser parceira e estabelecer uma relação mais segura e pacífica. Quando se divulga as ações escolares, além do aspecto informativo, também temos atendido a um objetivo formativo, um conhecimento que produzimos junto com as crianças e levamos a uma comunidade que tem expectativas sobre a educação infantil a partir de uma perspectiva mercadológica, muitas vezes atrelada a uma visão de educação que visa somente ao cognitivo e à alfabetização, pois foi isso que vivenciaram e experienciaram nas suas infâncias, quando passaram por escolas que seguiam uma linha tradicional e até mesmo retrógrada em alguns casos.

¹⁴ Embora haja autorização por escrito, as iniciais dos nomes aparecem, para garantir sigilo às profissionais

Por essas expectativas, algumas cobranças e conflitos ocorrem no ambiente escolar: as famílias têm uma expectativa diferente em relação à escola, exigem que a criança leia, fique quieta, não se suje, não se machuque... Ao promover o saber sobre o que é a infância e qual o trabalho da Educação Infantil, pode-se prevenir esses conflitos, amenizá-los e, por meio da aproximação, é possível estabelecer parcerias. A divulgação de materiais fotográficos que explicitem o trabalho da escola pode fazer isso.

É comum a necessidade de comunicar aos pais o que é a Educação Infantil oferecida pela PMSP, quais os objetivos pedagógicos para a faixa etária dos cinco e seis anos, como as professoras trabalham os aspectos cognitivos, emocionais, éticos, estéticos e políticos. E a partir dessas falas, podemos pensar: o que sabem as famílias? O que não sabem as famílias? O que conhecem? O que não conhecem? Como formar e levar conhecimento a essa comunidade sem desprezar os seus saberes? Como dialogar com elas? Por quais meios?

Publicizar os fazeres pedagógicos foi a intenção inicial da página do Facebook em relação a essas famílias no ano de 2023. Essas fotos, que serviam inicialmente para “acalmar seus corações”, tinham o intuito de conectá-las aos fazeres da escola e estabelecer uma aproximação. Aos poucos essas famílias começaram a “curtir” as fotos e o número de “likes” aumentando demonstrava que a informação estava chegando a elas.

Mas não era somente essa a intencionalidade. Poder fazer conhecer a dinâmica do grupo aproxima a família e a escola, mas também pode-se divulgar a cultura desse local e as práticas do seu corpo docente. Isso auxilia até mesmo no processo de formação continuada, pois permite que se façam diagnósticos e se possa contribuir com o grupo docente nos momentos formativos. Então a página do Face pôde permitir o início de um acompanhamento, utilizando a observação indireta das práticas e a análise desses registros, que teve a duração de um semestre: o primeiro semestre do ano de 2023.

Quando as professoras enviaram as primeiras fotos das vivências, em fevereiro, era possível perceber o fenômeno da foto posada. Outra característica era a ausência de um texto explicativo e a indicação da sala à qual pertenciam as crianças. Havia

somente um pouco do contexto, indicando qual era a sala e a professora. Era fevereiro e o caminho só começava. Abaixo, algumas fotos desse período, cujos títulos criamos no momento de construção deste artigo:



Cultura Carnavalesca

Turma 7G (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia de DB

FONTE: Facebook da EMEI CN.

Cultura Carnavalesca

Turma 7T (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia: GM

FONTE: Facebook EMEI CN



Por isso, nesse momento, os primeiros parágrafos introdutórios foram elaborados pela coordenação pedagógica e tão logo os textos elaborados pelas professoras começaram a ser enviados junto com as fotos, o círculo virtuoso de troca entre os pares e de exemplo das mais experientes para as novatas na unidade começou a se desenvolver. Era o início de um trabalho que se enriqueceria nos meses seguintes.

Ao se elaborar uma legenda ou um parágrafo que explicasse os contextos das fotos, que demonstrasse as intencionalidades do trabalho pedagógico, a página do Facebook começou a trazer informações mais precisas sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido pelas professoras da EMEI CN. A provocação de que a foto posada tem um valor social poderia até mesmo causar um incômodo para alguns, mas foi uma oportunidade de se refletir sobre as características e o caráter da foto pedagógica.

Outro trabalho realizado no primeiro semestre foi o do olhar sobre a curadoria. Em vez de as professoras enviarem um número grande de fotos, elas deveriam selecionar as

melhores imagens e, nessa seleção, utilizar como critério de escolha o caráter contextual e pedagógico que a foto deveria explicitar. Algumas professoras então começaram a observar, em suas fotos, processos, contextos, vivências, agregando um valor pedagógico. Além de indicar a sala e o espaço onde estavam as crianças e as professoras, enriqueceram a narrativa com as informações sobre o que estavam fazendo ali, por que estavam fazendo determinada vivência, indicando os objetivos, a importância daquela ação para o desenvolvimento da criança etc.

Muitas fotos revelam os sorrisos das crianças e têm o seu espaço social, mas não revelam as intencionalidades e os processos pedagógicos. Pensando que as famílias precisam entender um pouco mais o que é a Educação Infantil, objetivo proposto pelas professoras e indicado no PPP da escola, parece ter sido importante para o corpo docente o desafio de revelar processos e dar luz ao trabalho pedagógico.

Com as reflexões sobre como poderíamos usar legendas ou pequenos textos para informar a comunidade sobre nossos fazeres, a divulgação no Facebook foi se aprimorando. Foi um exercício de escrita e leitura sobre como esses parágrafos devem ser coerentes com a imagem, sem ser somente transcritores do que a foto já mostra.

Com as águas de março fechando o verão...

E como era mês de março e a escola assumiu o compromisso de ser uma escola antirracista, que busca a inclusão de todos, todas e todes, decidimos juntas fazer um leituração em comemoração à Cultura Africana. Seria dia 21 de março, dia Internacional contra a discriminação Racial. Após as escolhas dos livros, fizemos a preparação do evento nos momentos de JEIF, com vivências, canções, instrumentos e formas de chamar as crianças à contação de história. Diferentemente dos pedidos verbais, a música seria um elemento de chamado. Diferente da cultura transmissiva, a escolha das crianças sobre qual história desejariam ouvir lhes dava autonomia. E, além disso, o ensaio da contação de história, entre as professoras nas JEIFs, nos trouxe diferentes técnicas para se fazer uma contação ou uma leitura.

Esses momentos de formação e aprendizagem entre os pares foram muito ricos e era necessário se programar para registrar. Novamente, na programação, foi necessário planejar quem contaria as histórias e quem registraria a contação. A parceria ocorreu

com as professoras e com as estagiárias, que fotografaram as rodas de história.



Leituração: do acervo, da pesquisa das professoras e da exploração dos instrumentos musicais (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografias: Patrícia Noronha

FONTE: Facebook EMEI CN



Leituração: um momento entre muitos. (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia: QPA

FONTE: Facebook EMEI CN

Muito interessante também observar que o projeto de Educação antirracista teve um seguimento, com a contação da história do Baobá e com a construção de uma árvore no pátio, feita coletivamente pelas turmas do período matutino. E sobre os registros, percebe-se que as fotos desse projeto, que sucedeu o leituração, contemplaram o *making off*, os materiais utilizados, a produção das crianças... Não mais as fotos

posadas de fevereiro, mas um panorama dos fazeres pedagógicos que explicavam o contexto das vivências.

O caminhar dos caminhantes: as conquistas de abril e maio

Continuando o exercício da curadoria, era necessário colocar algumas questões: Quais fotos são selecionadas para colocar no Face? Quais indicam de forma clara as intencionalidades docentes, sem expor as crianças de forma demasiada, mas, ao contrário, indicando o grupo como um todo, composto de individualidades aprendentes? Só as fotos das crianças são válidas ou é possível fotografar as produções das crianças?

As ideias foram sendo aprimoradas e a provocação de que as produções das crianças também são materiais pedagógicos importantes foi feita. A reflexão de que os registros desses materiais que alimentam a página do Face podem também compor o relatório, podendo, inclusive, demonstrar o percurso evolutivo da criança, seus avanços e potencialidades, foi pontapé para o planejamento dos registros e a antecipação do que as professoras desejam e precisam colocar nos relatórios. Era mês de abril e parecia cedo para começar a falar de relatórios. Mas não há tarde ou cedo: há o tempo para se desfrutar do processo e, sem apressar a arte, dar passos firmes.

Esse percurso foi sendo feito nos diálogos, nas reflexões, na observação de outras postagens no Facebook, observando recursos utilizados por outra instituição educativa. A construção se deu na oferta de desafios como selecionar as fotos e elaborar legendas ou parágrafos, na busca de visibilidade. O processo foi se dando, para cada professora, em seu tempo particular e seguindo os processos individuais.

A formação docente tem o objetivo de provocar, mas não se deve desejar uma formação colonizadora de convencimento. É necessário aumentar possibilidades de escolha, mas não é somente o querer que basta: caminhar se aprende caminhando e geralmente coordenadores e professores estão na mesma estrada, mesmo que alguns não se deem conta disso num primeiro momento. Por isso não se deve desistir.

As fotos da equipe da EMEI CN indicam que cada um está se apropriando desse olhar

atento ao processo. Cada professor está conquistando a seu tempo o olhar do fazer planejado e contextualizado. As vivências com a linguagem fotográfica do primeiro semestre devem seguir e por isso é necessário mais um pouco de tempo, pois ainda faltam muitas discussões importantes. Mas a conquista de imagens com um caráter pedagógico cada vez mais presente demonstra que, quando há coerência, não é necessário convencimento, naturalmente, cada um a seu tempo, vai se libertando das amarras.

Dos sonhos e aspirações e do como chegar lá: de novo o planejamento

O trabalho discreto e constante que foi realizado no primeiro semestre foi um pontapé inicial e uma oportunidade para os docentes pudessem utilizar a possibilidade de trabalhar com essa linguagem para além de um mero elemento obrigatório nos relatórios. A aspiração e o sonho de trabalhar essa linguagem é dar a oportunidade para que se veja a fotografia como uma linguagem que comunica os porquês, as finalidades, o que, como, onde e quando se faz a educação infantil, sendo conteúdo formativo para os docentes e para a comunidade, buscando a transformação e o aprimoramento desses olhares, por meio dessa narrativa que usa a linguagem verbal e a não verbal na sua constituição.

Mas ainda há muito sobre o qual se deve refletir: o direito de escolha das crianças, fazendo a curadoria das fotos junto aos adultos, sinal de real escuta e protagonismo desses sujeitos. A sempre presente lembrança de que as crianças são cidadãs de direito e precisam ser ouvidas é conquista lenta e é necessário lembrar sempre que elas têm direito à escolha, ao expressarem desejo em fazer parte, ao desejarem aparecer na foto (ou não). Outra discussão importante é sobre o modo como mostrar as fotos, buscando sequências de imagens, elaborando míni-histórias, com legendas que contextualizem a situação retratada. É um desafio elaborar legendas ou parágrafos que não sejam descritivos do que já aparece na imagem e, por isso, sendo repetitivos. Também se sabe que a elaboração de um conteúdo que não seja contraditório com o que a imagem mostra é uma dificuldade para muitos docentes. São reflexões presentes no cotidiano de várias escolas. São desafios e não são os únicos: há ainda o desafio da curadoria que aparece quando os professores fotografam e

enviam muitas fotos: escolher as melhores imagens

merece atenção cuidadosa.

E há, por fim, também o desafio de saber como fazer uma mostra de fotografias com as crianças, mostrando o contexto pedagógico. Fazer uma mostra com as crianças e não para crianças merece atenção especial. Como fazer uma mostra desse tipo? Como expor as imagens, pensando na altura desse público?

Uma instituição que tem pensado nesses aspectos de inclusão do público infantil é o IMS – Instituto Moreira Sales. A inclusão de lupas e binóculos para ver detalhes das fotos ou para ter uma relação diferente com a foto constituinte de uma exposição tem sido um aspecto de atenção e cuidado para a instituição. A preocupação com a altura dessas fotos expostas ou da possibilidade de adequação da altura da criança, com oferta de módulos sobre os quais elas possam subir e estar numa posição adequada para ver os materiais expostos é algo inovador. São questionamentos que temos que considerar na escola no momento de organizar uma mostra e/ou quando fazemos saídas pedagógicas com as crianças.

Outra ideia é o uso das polaróides pelas crianças para produzir imagens e as ver reveladas. Algumas escolas já utilizam esse recurso também, pois as crianças mostram uma perspectiva diferente das vivências ao fotografarem ou filmarem, ao usarem os celulares de forma a produzir imagens.

São muitas ideias, que sempre devem ser fruto do diálogo com os professores. Por isso, é importante que todos os indivíduos pertencentes à equipe docente deveriam participar desse processo e para mostrar os seus fazeres. O planejamento pode, portanto, incluir um calendário, com a finalidade de dar oportunidade para que todos, sem exceção, possam compor o portfólio escolar. No caso da EMEI CN, o portfólio que está sendo construído no meio digital, usando como portador a página do Facebook.

Uma proposta é que cada docente escolha uma vivência a cada quinze dias, de forma que todos os professores possam colocar um fazer por dia, seguindo um cronograma de divulgação dos fazeres pedagógicos. A liberdade de apresentar os fazeres pedagógicos e dar mais oportunidades para que todos possam divulgar as vivências pode aproximar mais o corpo docente das famílias.

Sempre é um grande desafio para alguns professores, ainda intimidados em mostrar seus fazeres, mas é uma aproximação que vai criar alguns laços de confiança e reforçar outros. Para isso, a existência de um calendário com as datas em que cada docente poderá mostrar seu fazer é como um convite à valorização do seu trabalho por meio da comunicação do Face.

Das bases teóricas e legais para o trabalho com imagens fotográficas

Loris Malaguzzi, quando trata da documentação pedagógica, indica a importância da comunicação à comunidade, mas ele traz um aspecto a mais: a importância do registro para a reflexão de tudo o que acontece na escola. Feito um diagnóstico e iniciado um diálogo, a crença de que a fotografia é parte importante para que as reflexões se ampliem não é necessariamente imediata, mas a sua importância vai se impondo pelos fatos, que demonstram que a fotografia é mais uma linguagem que pode servir ao exercício dialógico entre os atores que participam da escola. Ela carrega as memórias do individual e do coletivo. Por isso, se a memória do grupo pode indicar o caminhar, as memórias individuais impulsionam esse movimento. É também a busca individual de soluções aos desafios, de testes, aprendizagens e conquistas que serão a força motriz para a construção da documentação pedagógica.

Há quem diga que quem registra tem memória e quem não registra só tem lembrança. Eu penso aqui comigo o quanto o registro sempre me serviu para refletir, enquanto professora, enquanto formadora e agora também enquanto coordenadora pedagógica. Ver o que foi feito no passado e o que se faz agora, o que foi aprendido e o que pode ser melhorado são chaves para que se utilize a fotografia para melhorar o caminho de qualquer caminhante.

Quando interpretamos as imagens e quando analisamos o que fizemos, planejamos o futuro, as ações formativas e autoformativas. As fotografias que os professores trazem e o repertório imagético que se pode fornecer por meio do repertoriar, do pesquisar, do olhar para o diferente podem transformar o tipo de imagens que temos pela escola. Que tipo de imagens são oferecidas às crianças? Que tipo de imagens conhecemos? São imagens empobrecidas ou estereotipadas? São as imagens que a grande mídia já traz para o repertório das crianças ou estamos trazendo algo diferente, que vá ampliar o repertório imagético dessas crianças e talvez até das famílias?

Esses questionamentos têm a ver com a qualidade da educação que estamos ofertando, com a qualidade do trabalho. Possibilitar a transformação desses fazeres a partir da reflexão e da decisão pessoal de cada indivíduo é democrático, embora demorado. Trazer elementos que possam impulsionar a transformação de fazeres e pensamentos que estão consolidados é o objetivo maior que o trabalho da coordenação pedagógica deve se propor. E esse processo de transformação por meio da formação inclui a fotografia e a reflexão sobre o seu papel no cotidiano escolar.

A Orientação Normativa de registros na Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2020 trata do uso da fotografia, embasando o documento com referências teóricas e muito do que foi dito aqui neste artigo aparece também nesse importante documento. Sobre as fotos posadas, por exemplo a Normativa indica que

Fotos, vídeos e produções infantis devem revelar as aprendizagens, vivências e experimentações de bebês e crianças, evitando-se, portanto, fotografias posadas e sem objetivos definidos, vídeos de apresentações ensaiadas e produções infantis idênticas, que apenas reproduzem gestos e não dão visibilidade para a expressão das crianças de forma autoral. (SÃO PAULO, 2020, p. 49)

A mesma Normativa estabelece que

esse momento do registro será fundamental para reunir elementos a partir dos quais será possível promover reflexões sobre a prática do professor na interlocução com a gestão, ficando claro no Projeto Pedagógico que a observação e o registro fazem parte do fazer pedagógico da unidade. (SÃO PAULO, 2020, p. 55)

E indica os tipos de observação e registro, incluindo o fotográfico, como se verifica no excerto abaixo:

Individual – o foco da observação é apenas um bebê ou de uma criança no processo investigativo.

Pequenos grupos (sugere-se, no máximo, três crianças) – quando são apontadas as preferências sociais no grupo, as escolhas, narrativas, falas das crianças, gestos infantis. Coletivo do grupo – proporciona a visibilidade às relações sociais entre bebês e crianças e suas descobertas. Fotográfico – as fotografias podem revelar os processos de aprendizagem e descobertas significativas.

Fílmico – facilita o acompanhamento das experiências vividas pelas crianças.

Áudio – anuncia as falas e conversas permeadas de descobertas.

(SÃO PAULO, 2020, p. 55)

Para enfatizar a importância do registro fotográfico, o documento cita Ostetto, dizendo que a fotografia é essencial nesta modalidade de registro e temos um caminho a ser percorrido diante do nosso registro fotográfico como prática cotidiana para (re)ver os bebês e as crianças, e exercício a ser ampliado e incorporado. Ele faz com que compartilhem com outras pessoas nossas visões e concepções sobre os modos próprios de ser crianças. Emprestamos nosso olhar, para que as pessoas enxerguem o que estamos vendo de maneira bonita e sensível. Contextualizar esse olhar com a parte escrita é essencial para a composição do portfólio. (OSTETTO, 2017, *apud* SÃO PAULO, 2020, p. 64)

Por isso o planejamento de ações formativas deve ampliar a primeira ação na escola EMEI CEU Navegantes em 2023: utilizar o diagnóstico das vivências ofertadas às crianças para uma transformação que não ocorra pelo convencimento colonizador, mas pela ampliação do olhar, com o objetivo de qualificar os registros por meio de fotografias e vídeos, conforme indica a Normativa de Registros à página 67.

Considerações finais

Para que essa qualificação ocorra, os caminhantes devem estar dispostos a terem seus olhares rasgados ao revisitar a cultura pedagógica, que sempre tem suas particularidades, específicas de um grupo num lugar e um tempo. Uma boa vontade sincera sempre precisa existir no caminho, com caminhantes que considerem princípios éticos, políticos e estéticos para realizar, selecionar e trabalhar as produções fotográficas que compõem os registros na Educação Infantil.

É um exercício de leitura. É um exercício criativo. Busquemos juntos. Estamos na mesma estrada.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2v. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura de Educação Infantil. Encarte 1, Brasília, DF: MEC, 2006b.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Orientação Normativa de registros na Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

VIEIRA, D. M. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. IN: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 309-327, mar./abr. 2019.

VIEIRA, D. M. **Imagens da Experiência Educativa de Professores da Educação Infantil no Espaço-Ambiente do Proinfância**, Curitiba, 2016.

Anexos



O abraço ao Baobá: o avanço da pose contextualizada. (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia: DB

FONTE: Facebook EMEI CN.



1. A construção do Baobá: a força do coletivo. (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia de Patrícia Noronha

FONTE: Facebook EMEI CN

2. A construção do Baobá - materiais

Fotografia de DB

FONTE: Facebook EMEI CN

3. A construção do Baobá (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia de CSF FONTE: Facebook EMEI CN

1. A construção do Baobá (da série “O caminhar dos caminhantes”) Fotografia de MA

FONTE: Facebook EMEI CN.



Conquistas de maio: vivência da turma 7S sobre o papel camurça. (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia de RFM

FONTE: Facebook EMEI CN.



Conquistas de maio: vivência da turma 7S experiência com carvão. (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Fotografia de RFM

FONTE: Facebook EMEI CN.



A foto sem pose: conquistas de abril (da série “O caminhar dos caminhantes”)

Foto anônima

FONTE: Facebook EMEI CN



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRASIELA GUALBERTO GROSSI

RESUMO

A importância da música no processo de ensino e aprendizagem, sua aplicação e os benefícios que ela traz ao desenvolvimento da criança de educação infantil. A música está presente, em menor ou maior escala, na vida de praticamente todas as pessoas e, desde a mais tenra infância, torna a criança mais sensível e receptiva aos sons, despertando emoções e sentimentos e influenciando a capacidade cognitiva, principalmente quando inserida na prática educativa, vários autores que já estudaram a importância da musicalização na Educação infantil e, como caráter de pesquisa, este trabalho objetiva mostrar que a música não é apenas um instrumento de diversão ou entretenimento, mas que pode ser uma importante aliada, e até mesmo atriz principal, no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: Musicalidade, Educação Infantil, Ludicidade

INTRODUÇÃO

Há algum tempo educadores dizem que a música pode contribuir para a aprendizagem das crianças, no entanto, muitos professores utilizam a música apenas nos momentos de recreação, seja para brincar, distrair ou acalmá-las, sem a intenção direta de ensinar algo a elas.

É preciso considerar que muitos escritores e pesquisadores relatam que a

música pode ser introduzida nas atividades ministradas no dia a dia pelo professor em sala de aula, ou mesmo fora dela, com a intenção de melhorar a aprendizagem da criança, pois a música influencia na interação social, no aprendizado, na coordenação motora e na memorização. Uma evidência de que a música contribui para o aprendizado é o fato de que, antes de nascer a criança, ela já consegue ouvir as batidas do coração de sua mãe, ou canções entoadas por ela, e as músicas que ela escuta influenciam e têm a capacidade de acalmá-la e confortá-la, ainda no ventre materno.

A criança, após o nascimento, se depara com vários sons que sua mãe canta para brincar, acalmar ou dormir e, ao crescer vai para a escola e lá, a presença da música é constante, podendo ser usada para brincadeiras e distrações, mas também podendo ser usada para facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Com esta convicção sobre a influência e poder de penetração da música no ambiente escolar, pretende-se verificar sua importância durante o período da Educação Infantil, buscando estudar e analisar o processo de formação da criança, com a utilização da música, o objetivo de analisar alguns livros de escritores da área da Educação e que abordam o mesmo assunto, para verificar como a música pode ser introduzida com a intenção de contribuir no aprendizado das crianças.

Será estudada a produção literária pertinente já existente, com a leitura e análise de diversas obras relevantes de autores como Teca Alencar Brito e Nicole Jeandot também serão analisadas e discutidas outras produções acadêmicas, relacionadas ao tema, assim como documentos oficiais que baseiam o currículo oficial da Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Desde tempos primordiais, a música é utilizada para várias finalidades como divertimento e meio de socialização, esta introdução se inicia até antes de nascer uma criança e, quando ela nasce, começa a fazer parte do seu dia a dia nas cantigas que são cantadas para que ela possa se acalmar, brincar e dormir.

Ao crescer, a criança reproduz as músicas que escutou e aprendeu durante o seu desenvolvimento podemos afirmar que a música pode contribuir no

desenvolvimento e aprendizagem da criança, durante os anos iniciais de escolarização

No processo de formação da criança, o professor, ao utilizar a música como elemento para a aprendizagem, ajuda a criança a compreender ritmos, melodias e letras. Esta prática faz sentido e contribui no desenvolvimento e aprendizagem, já que a música ajuda no aprendizado das crianças, sendo de grande importância para a sua formação, pois o som, o ritmo da música ajuda na memorização e na assimilação do conceito a ser aprendido.

A música é uma das formas mais poderosas de interação entre as pessoas e de interação do indivíduo com o mundo, por meio da música as pessoas contam histórias, declaram suas paixões e seus amores, enaltecem grandes feitos e seus heróis, brincam com os mais diversos temas, emocionam-se, enamoram-se, apaixonam-se.

Se a música tem esse poder de envolver as pessoas, de ligá-las entre si e com o mundo; certamente possui força para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem das mais variadas disciplinas. Bragatto (2012) afirma que

“Ouvir música é falar com a alma”, tamanhas são a força e a intensidade que a Música tem, ouvir música é falar com a alma.

A música exerce grande influência na vida das pessoas, ela é algo que toca o ser humano profundamente e através dela as pessoas se comunicam emocionalmente, seja por meio dos ritmos, movimentos, sons ou simplesmente pelas melodias harmoniosas, sendo assim, a música se resume num processo de construção envolvendo o perceber, o sentir, o emitir, o experimentar, o criar, o recriar e o refletir. (Bragatto, 2012) .

Segundo Nicole Jeandot, pedagoga, pesquisadora e educadora musical francesa, radicada no Brasil, desde 1960, em sua obra mais conhecida “Explorando o Universo da Música”, de 2001, diz que é muito difícil definir o que seja música.

A educadora afirma que inúmeros estudiosos e pesquisadores têm investigado o significado da arte musical, chegando a conclusões nem sempre unânimes, tendo como tema a importância da música na formação da criança nos anos iniciais de escolarização, esta pesquisa começa levantando uma questão que é

muito importante para sua própria construção e compreensão: O que é música?

Segundo Geraldo Mattos (2014), em “Dicionário Júnior da Língua Portuguesa, Música” é a arte de combinar os sons para serem tocados ou cantados, ou o conjunto de sons combinados para serem tocados ou cantados.

Segundo ele, Música pode ser o conjunto de sons vocais ou instrumentais, ordenados harmoniosamente segundo determinadas regras de estrutura e de continuidade, também pode ser a Arte de expressar-se por meio dessa combinação harmoniosa de sons.

Entre as outras definições apresentadas para o vocábulo, música pode ser a interpretação de uma composição musical; a partitura ou notação escrita de uma composição musical ou a peça musical, composta ou executada, acompanhada ou não, de letra. A última definição apresentada diz que a Música é uma sequência de sons agradáveis de ouvir, uma melodia com harmonia ou musicalidade.

Assim, acordar numa madrugada de primavera e poder ouvir um sabiá cantando em meio às árvores da pracinha próxima à sua casa, é uma ótima oportunidade de apreciar uma bela música, sem instrumentos, composições ou partituras, desempenhadas por um dos melhores cantores da natureza, sem custos e capaz de tornar suas manhãs muito mais agradáveis.

O professor, escritor e compositor paulista Martins Ferreira (2002), afirma que a Música, além da arte de combinar os sons é uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim deve ser compreendida. Ele diz que é bastante raro encontrar no mundo alguma pessoa que não aprecie algum som, seja ele originado da natureza, como o canto de um pássaro, seja ele produzido pelo ser humano, como uma canção qualquer.

Declara que, indo a extremos, há mesmo quem chegue a afirmar que o som do mar, com as ondas batendo umas nas outras, na areia da praia ou nas rochas, ou até mesmo o som de uma motocicleta podem soar como “verdadeira música” em seus ouvidos.

A professora e pesquisadora Teca Alencar Brito (2010) levanta algumas questões muito interessantes: Por que a música é importante na formação das crianças?

Quais os benefícios proporcionados? A música colabora, efetivamente, com o desenvolvimento integral do ser humano? Podemos encontrar respostas para essas

questões nos estudos da própria pesquisadora, que em seu livro “Música na Educação Infantil: Propostas para a Educação Integral da Criança”, de 2003, já afirmava: A música é uma linguagem universal.

Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do Universo em movimento e indicam situações, ambientes paisagens sonoras; a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta. (BRITO, 2003, p. 17).

Para a autora, A música é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente.

Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espço, agencia dimensões que por si só são muito significativas.

Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial. (BRITO, 2010, p. 91). E, realmente, a Música, sempre esteve presente na cultura humana, fosse para celebrar suas vitórias, chorar seus mortos ou cultuar seus deuses.

Teca Brito defende ainda que o trabalho com a Música, enquanto construção pedagógica, não deve ficar restrito aos alunos que demonstram ter alguma aptidão, pré-disposição ou talento.

A Música é, sobretudo, uma arte democrática. “Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos ,longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas.

Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final.” A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, quer seja público ou privado, desde a Educação Básica até o

Ensino Superior. .

A LDB 9.394/96 é a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e sucedeu a LDB 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, sucessora, por sua vez da Lei 4.024/61, promulgada em 1961.

Ela reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelece os princípios da Educação e os deveres do Estado em relação à Educação Pública.

A primeira LDB não menciona, em nenhuma parte, o ensino específico de Música, seja como disciplina, como parte do ensino de Artes ou como linguagem. sobre o ensino de Artes, essa primeira LDB da Educação nacional é bem sucinta, mencionando o mesmo apenas em seus artigos 26, 66 e 93:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (BRASIL, 1961)

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. (BRASIL, 1961)

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Música é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de tocar e de organizar os sons. a receptividade à Música é um fenômeno corporal, visto que logo ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que está a seu redor: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos que a cercam.

Assim, sua relação com a Música é imediata, seja por meio do acalanto da mãe

e de seu canto e o canto de outras pessoas, seja através de aparelhos sonoros de sua casa. Segundo ela, em todas as civilizações costuma-se acalantar os bebês com cantos e movimentos e a criança já toma contato com um dos elementos fundamentais da Música: o ritmo, através das pulsações do coração de sua mãe. Jeandot (2001) nos fala que, ainda antes de começarem a falar, podemos ver os bebês cantarem, gorjearem, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca.

Ao observarmos uma criança pequena, podemos vê-la cantarolar um versinho, uma melodia, ou emitir algum som repetitivo e monótono, balançando-se de uma perna para a outra, ou para frente e para trás, como que reproduzindo o movimento de acalanto, as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, em um primeiro momento, é esse movimento bilateral que ela irá realizar, é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança.

Hoje, algumas das canções de ninar que ainda são bem populares são: Atirei o pau no gato, Boi da cara preta e Dorme nenê ou Nana nenê, a cultura brasileira é extremamente rica em sons e ritmos diferentes. Essa forma de transmissão é feita dentro das próprias comunidades, por meio da transmissão de conhecimentos de uma pessoa mais velha para os mais jovens, ou quando uma pessoa com conhecimentos musicais ensina as outras, por meio de uma iniciativa ou projeto pessoal ou por meio de alguma instituição, ou organização que atue dentro daquela comunidade

BIBLIOGRAFIA

BRAGATTO, Rosangela Ap. Marques de Moraes. **A importância da música no processo de alfabetização**. Monografia. 43 f. (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, acessado em 05/04/2023.

Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.

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

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança**. 3ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Ferramentas com brinquedos: a caixa da música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música** / Nicole Jeandot. 2.ed., 3ª reimpressão. — São Paulo: Scipione, 2001. 176 p.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GRASIELA GUALBERTO GROSSI

Resumo

Este trabalho busca mostrar que a Alfabetização Científica dentro da Educação Básica Infantil gera um grande desenvolvimento na criança na hora do seu aprendizado. O mundo da Ciência implantado desde cedo na Educação Básica Infantil vem possibilitar e criar maior envolvimento em sala de aula percebido com o avanço da aprendizagem na criança. Sendo assim, relacionamos as contribuições da Alfabetização Científica no Ensino de Ciências e, verificamos algumas formas em que a Alfabetização Científica leva a contribuir com a Educação Básica Infantil. Assim, buscamos autores como; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) e Rosa (2001). Com a metodologia usada de uma pesquisa bibliográfica foi verificada a enorme contribuição para o Ensino Básico, podemos perceber que a Alfabetização Científica se torna válida para ser apresentada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo e no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação Básica.

Abstract

This work aims to show that Scientific Literacy within Basic Child Education generates a great development in children at the time of their learning. The world of Science implanted at an early age in Basic Child Education comes to enable and create greater involvement in the classroom perceived with the advancement of learning in children. Therefore, we list the contributions of Scientific Literacy in Science Education and we see some ways in which Scientific Literacy leads to contribute to Basic Child Education. Thus, we look for authors like; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001),

Kramer (2007) and Rosa (2001). With the methodology used in a bibliographic research, the enormous contribution to Science Teaching was verified, we can see that Scientific Literacy becomes valid to be presented from the earliest childhood, since it significantly helps in the process and development of student teaching-learning.

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching.

INTRODUÇÃO

A criança ao longo da história não exercia um papel importante na sociedade, ela era vista como um adulto pequeno, que tinha muitos deveres a cumprir de acordo com os costumes de cada lugar. Com a globalização vinheiro as mudanças na sociedade, e a importância dada às crianças através de sua inserção concreta na sociedade, com tudo, estas mudanças aconteceram de acordo com as formas de organização de cada sociedade.

A infância nem sempre foi tratada da mesma forma e nas mesmas épocas, isto demonstra que a ideia de infância que temos atualmente, com grande proteção estatal e com direitos, sejam fruto de uma sociedade consciente, que olha a criança como um futuro cidadão pensante, assim se preocupando com seu desenvolvimento educacional.

Com isso, analisando a trajetória infantil que foi apresentada, podemos pensar e aprofundar no que realmente podemos entender sobre as crianças e a infância para podermos tratar de maneira mais adequada a respeito desenvolvimento e dos processos da formação infantil, a partir de estudos podemos, apresentar práticas que vençam aquelas que olhavam a criança como um “Ser” somente com deveres. Com esta ideia, apresentamos a Alfabetização Científica que tem como objetivo primeiro a capacitação dos indivíduos a compreender assuntos que envolvam a Ciência, na intenção de buscar uma reflexão para fazê-lo refletir e ampliar sua mente para o melhor desenvolvimento desde sua primeira infância.

A alfabetização científica vem do termo em inglês *Science literacy*, que também pode ser traduzido como letramento científico da mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade podemos afirmar que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor. a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita o dever de questionar e investigar o aprendizado, e se tornam pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar.

ALFABETIZAÇÃO E O SEU CONTEXTO INCLUSIVO

Na contemporaneidade foram desenvolvidos novos conceitos baseados na busca da qualidade de vida, esta busca exige também, inovações e formas científicas que levem há um resultado eficiente, surgiu neste contexto como elemento eficaz na formação de alunos comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico de seus países.com tudo, as formas de ensinar Ciência, em muitas escolas, ainda se limitam à mera transmissão de conhecimentos, impossibilitando a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas ambientais sem ao menos prepará-los para enfrentar e assumir decisões na escolha entre as mais diversas alternativas propostas para minimizá-los, através desta realidade, observamos que a cultura científica ainda não é prioridade em vários estabelecimentos de ensino, não temos ações que suscitem investigação por meio de projetos em laboratório e de experiências de campo.

O Ensino de Ciências tem objetivo, preparar com mais propriedade os alunos para o exercício da cidadania, também, acreditamos que a Alfabetização Científica se construa como “processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e

expressar opinião sobre assuntos que envolvam a Ciência” (Delizoicov & Lorenzetti, 2008, p. 03).

Esse processo capacita e desenvolve o intelecto como preceitua Kramer (2007), a organizar pensamentos de maneira mais lógica, tal prática auxilia também, significativamente, a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, de forma que os seus aprendizes possam se defrontar com problemas e sejam capazes de resolvê-los. Com esta base, cresce a perspectiva e ganha evidência a necessidade de ensinar Ciência.

O Ensino Científico não pode limitar os alunos a aprenderem somente as noções e conceitos científicos, sabemos que há limites que impedem a oportunidade deste entendimento ao público, entretanto, todos devem receber informações de cunho científico e tecnológico e relacioná-las aos modos como estas questões interferem na sociedade e no meio-ambiente.

Pois, com esta prática, surgiram possibilidades de discussões e entendimentos que levaram o conhecimento de valores e intencionalidades dos mais variados tipos de informação que se apresentam no cotidiano e, assim, compreender seus impactos no meio social.

Para alcançarmos isto, somente com o processo de Alfabetização Científica na Educação Básica, formaremos indevidos pensantes. Aplicando técnicas de leitura e escrita, auxiliando no aprendizado de conceitos básicos de ciências para assim aplicar esses conceitos em situações práticas (Lorenzetti, 2002). Ela facilitaria a compreensão das relações entre Ciência e Sociedade que garantirá uma sistematização e transmissão mais amplificada dos saberes oriundos da Ciência e das culturas regionais e locais que permeiam esses saberes. Para adquirir tais condições há certa urgência em se trabalhar a Alfabetização Científica na Educação Básica.

A Educação Infantil deve conter caráter científico e questionador, com foco na observação, argumentação e na atitude de cidadão preocupado com o meio social e ambiental estes também, são os objetivos da Alfabetização

Científica, que busca estimular ainda mais a curiosidade da criança, que a todo instante procuraram compreender o mundo que a cerca.

Segundo Delizoicov a Alfabetização Científica desde a primeira etapa da Educação Básica proporciona, certamente, um maior desenvolvimento nas crianças que entram em contato com o “mundo da Ciência” bem cedo, possibilita um desenvolvimento maior, e assim a criança passará a ver a Ciência, além da memorização de conceitos e significados.

Para desenvolvermos o intelecto infantil, é fundamental, primeiramente que os temas sejam abordados de forma lúdica através de jogos simbólicos, do “faz-de-conta”, de personagens da literatura e da televisão, a utilização de materiais confeccionados pelo professor juntamente com as crianças, assim, facilita o desenvolvimento de projetos que trabalhem com a fantasia e a imaginação e também, com a observação, as comparações, as medidas e os desenhos, as modelagens, as colagens, quando possível, os registros escritos, faz parte de um conjunto de técnicas que favorecem o aprendizado.

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista.

O uso de instrumentos como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens de animais que seriam usados como obstáculos para serem ultrapassados estimulam o desenvolvimento, assim como os exercícios que exijam concentração, devem ser inseridos como estratégias, servindo, simultaneamente, como estímulos divertidos, o contato das crianças com diferentes textos para que percebam as diferenças de estilo entre a linguagem oral e a escrita e entre os diferentes textos escritos.

É de suma importância introduzir; jogos simbólicos, brincadeiras de faz-de-conta atividades que exigem uma maior desenvoltura motora das crianças para exploração do ambiente e dos objetos, as cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, trava-línguas, que trazem como repertório oral, uma

cultura tipicamente infantil, proporciona um desenvolvimento motor e intelectual na criança. (Rosa, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao Ensino de Ciências na educação Básica, podemos concluir que este método se mostra viável e pode ser trabalhada desde a Educação Infantil, ela se mostra válida para ser utilizada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo de ensino aprendizagem verifica-se que a Alfabetização Científica na Educação Básica Infantil pode propiciar a interação com diferentes matérias como; o meio ambiente, as relações sociais entre outras, ao se deparar com problemas cotidianos podem elaborar explicações mais fundamentadas e também estarão aptas a raciocinarem melhor para chegar à solução do problema, porque foram estimuladas neste sentido.

Desenvolver nas crianças o cuidado pelo meio ambiente, incentivando-os a colaborar e agir de forma solidária em relação aos temas ligados ao bem-estar da sociedade da qual fazem parte considerando certos estágios da criança para que saibamos utilizar os processos pedagógicos da forma mais adequada.

Com tudo, os processos pedagógicos não se resumem somente na realização de atividades, elas são importantes e de suma relevância também, mas devemos considerar as reações de cada criança neste contexto, e a sua particularidade no processo de aprendizagem por fim, às crianças, que utilizam os métodos relacionados acima, são capazes e podem demonstrar um maior entendimento e desenvolvimento quando se depararam com questões cotidianas.

BIBLIOGRAFIA

Agostinho, K. A. (2010). **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.

Bujes, M. I. E. (2001). **Escola infantil: para que te quero?** Em: Craidy, C. M., Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Editora Artmed.

Delizoicov, D. & Lorenzetti, L. (2001). **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 3(1), 1-17.
Kramer, S. (2007).

A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasil: MEC. pp. 25-32.

Lorenzetti, L. (2002). **Alfabetização Inclusiva nas séries iniciais**. Revista Virtual: Contestado e Educação, Caçador, 2, 1-15.

Rosa, R. T. D. da. (2001). **Ensino de Ciências e Educação Infantil**. Em: Craidy, C. M. & Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE HENRI WALLON

ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - Unid, (2015); Pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva pela Faculdade Casa Branca (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dr. Bueno de Azevedo.



RESUMO

Este estudo trata a relação professor-aluno e da afetividade entre eles. O estudo verifica o resultado da afetividade no aprendizado das crianças como forma de atender os alunos no seu desenvolvimento. A relação de afeto entre professor e aluno estabelece um vínculo de confiança e relacionamento que pode ajudar no aprendizado e dinamiza e dá sentido ao processo educativo.

Palavras Chave: Afetividade; Henri Wallon; Relação professor-aluno.

1. INTRODUÇÃO

A afetividade é um sentimento que acompanha todos os seres humanos na trajetória de toda a sua vida. Um ser humano afetivo é um ser humano capaz de enfrentar os problemas da vida de forma equilibrada, é uma pessoa solidária, mais centrada.

A importância da afetividade deve ser levada em consideração desde o nascimento da criança e também na educação Infantil, que é o tema de pesquisa desse trabalho. A importância da afetividade na Educação Infantil mostra que o educador tem que ser e estar equilibrado emocionalmente para poder intervir nos conflitos que surgem na sala de aula.

A afetividade é responsável pela intensidade do ensino que é aprendido na educação infantil, auxilia na formação cognitiva e intelectual. Quando há vínculos entre o professor e o aluno, criam-se expectativas, o ensino e o aprendizado tornam-se mais prazeroso e eficaz. Ao se criar uma relação saudável e de afeto entre o professor e o aluno, a ação de falar e ouvir mostra o significado da escuta que faz com que ambos participam no processo de ensinar e aprender. Os vínculos entre aquele que ensina e que aprende se solidificam (FONTANA E CRUZ, 1999).

O professor, ao criar um relacionamento pautado no carinho e respeito, favorece essa mediação. Quando percebemos a importância da relação afetiva positiva entre o professor e o aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o professor sente a necessidade de fortalecer as relações afetivas entre ambos para contribuir para um melhor rendimento escolar. O professor não transmite apenas conhecimentos, mas também estabelece uma relação afetiva com os seus alunos, para facilitar o processo de aprendizagem.

A Aprendizagem ocorre de maneira mais significativa a partir do momento que o desejo de aprender e o de ensinar passam a fazer parte do processo. O ambiente escolar tem que ser um espaço acolhedor onde os

alunos possam expressar suas preocupações e as suas visões do mundo. Essa relação é um grande desafio para os professores no processo da aprendizagem, porque em alguns momentos professor e aluno tendem a inverter os seus papéis. A aprendizagem é um processo de autoria individual de cada um que aprende, e quem ensina deve acreditar e desejar que a quem ele ensine aprenda. Segundo ela, não basta o professor limitar-se a transmitir informações e conteúdos, ensinar vai muito, além disso. O professor precisa querer mais do que apenas ensinar, ele precisa incluir o aprimoramento do aluno como pessoa humana á sua função de educar (FERNANDEZ, 2001).

O nosso estudo traz a discussão da importância da afetividade do professor-aluno na Educação Infantil. A aprendizagem se dá por conta do seu relacionamento com outros indivíduos, o que acaba ocorrendo com facilidade na escola, por serem indivíduos da mesma idade, crianças convivendo com outras crianças, o que não significa que sejam pessoas iguais, porque mesmo sendo a mesma faixa etária, são seres humanos totalmente diferentes entre si.

Uma criança em fase de desenvolvimento precisa que as suas necessidades afetivas sejam bem conhecidas e atendidas. Ao conhecer o que a criança necessita em termos de afetividade, o ambiente escolar será uma parte significativa no seu desenvolvimento, já que a criança está em um momento delicado da sua constituição como pessoa e ser humano e, o professor precisa conhecer essas necessidades, já que não somente os aspectos cognitivos devem ser privilegiados para o aproveitamento da aprendizagem da criança na Educação infantil.

Pensando nesses aspectos, a função do docente é primordial na vida da criança e na Educação Infantil, na sua cooperação no desenvolvimento do aprendizado, assumindo simbolicamente o papel parental na vida da criança enquanto ela está na escola.

Cada vez mais, a afetividade tem sido alvo de estudos na área educacional em função das recentes discussões sobre os questionamentos da separação entre o corpo e mente na área da Psicologia e da Educação. Na

atual realidade que vivemos, vemos que a Escola só prepara o aluno para o mercado de trabalho.

Ao abordar os conceitos da afetividade entre professor e aluno e sua importância na educação Infantil, vamos apresentar um breve histórico da educação infantil e das teorias da afetividade na educação, nos detendo mais na teoria de Henri Wallon, usando também várias citações de outros autores e mestres da educação. Vamos abordar também os possíveis traumas consequentes da falta de afetividade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno que por muito tempo foi visto como um mero receptor de conhecimento.

2. AFETIVIDADE SEGUNDO HENRI WALLON

Henri Wallon elaborou uma teoria psicogenética para demonstrar a sua visão da afetividade no desenvolvimento cognitivo da criança. Sua teoria pedagógica, que diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, abalou as convicções numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção do conhecimento.

Wallon desenvolveu sua pesquisa com base em suas observações. Com uma personalidade extremamente observadora, ele criou suas teses com base em suas análises. Ele foi o primeiro a levar em consideração não apenas só o corpo das crianças, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Sua teoria diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que apenas o cérebro. Essa teoria abalou as convicções da época, que levava em conta que a razão era associada ao aprendizado e não as emoções. Ao defender essa teoria, Wallon diz que as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento e aprendizado de cada pessoa. Utilizando suas emoções o aluno exterioriza seus desejos e vontades de uma forma tranquila e segura.

Na primeira etapa do desenvolvimento, ou seja, durante seu primeiro ano de vida, a relação com o meio, à afetividade entre os indivíduos, parte da

inteligência ainda não está explícita e o bebê ainda está na fase de observação (DANTAS, 1992).

A teoria de Wallon tem como tema central a afetividade, porém ela não é organizada de forma sistemática. Elas se encontram distribuídas em seus livros e obras. Duas de suas obras, – *L'évolution psychologique de l'enfant* (1941) e *Les origenes du caractère chez l'enfant* (1934) – foram muito estudadas de forma a apresentar uma sistematização de seus conhecimentos e posicionamentos sobre o tema.

Para Wallon, a gênese da inteligência é biológica e social. O ser humano é organicamente social. A teoria de Wallon defende que a criança é essencialmente emocional, e vai se constituindo um ser sociocognitivo gradualmente. A criança aprende a partir de trocas sociais, inclusive a imitação. Por meio da imitação, a criança expressa os seus desejos de participar e ser diferente dos outros.

Wallon em sua teoria considera o desenvolvimento da pessoa a partir da sua relação com o meio, conforme cita Prandini (2004), enfatizando a integração entre as funções da pessoa, também classificados como domínios. Essas funções compõem o psiquismo humano, regulando a vida mental. O conjunto funcional, de acordo com Pereira (1995, p 38-41), é explicado a seguir, de acordo com a teoria walloniana:

Afetivo: Campo de emoções, cujo papel principal esta na forma que as pessoas interagem entre si, onde a reação acontece por impulso. Esse lado afetivo traz o desenvolvimento da percepção da realidade.

Motor: Campo que permeia em todas as formas de inteligência, organizando as estruturas que preparam as funções de construção de conhecimento.

Conhecimento e Consciência: Parte importante que constitui o ser humano. A pessoa quando adquire consciência e conhecimentos empíricos, se torna mais sensata, perdendo a individualidade que é mais presente na infância, e percebendo o todo ao seu redor. As atividades motoras começam a ganhar espaço de forma a tomar

conta da personalidade, analisando situações para conviver harmoniosamente com todos do seu ambiente.

Personalidade: Esse campo vai sendo moldado ao longo da sua vida, de acordo com a inserção de cultura, posturas adquiridas no ambiente em que vive evolução intelectual, moral e física. A personalidade vai evoluindo de acordo com as interações que acontecem durante a vida.

Mesmo com essa breve demonstração dos quatro campos, vamos adentrar em detalhes sobre apenas um conjunto funcional que é o da afetividade.

As autoras Almeida e Mahoney (2009), descrevem afetividade como: “refere-se à capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” (p. 17).

Wallon descreve em sua teoria que a afetividade possui três momentos marcantes e sucessivos na sua evolução: Emoção, sentimento e paixão. Emoção seria o modo como ser humano demonstra a afetividade na sua expressão corporal e motora. Alegria, tristeza, raiva, etc. Segundo Almeida e Mahoney (2007), a emoção estabelece um antagonismo com a atividade intelectual e somente quando o cognitivo predomina é que as imagens são mais claras. Sentimento é como o ser humano representa a afetividade. Sentimento não possui reações diretas ou instantâneas. Sentimento podemos dizer que é a emoção reprimida. Logo, o adulto tem mais condições de expressar sentimentos do que uma criança, pois ele já amadureceu intelectualmente para isso. Paixão é quando o ser humano domina uma situação alcançando o autocontrole, configurando o comportamento de forma a atender às necessidades afetivas.

Segundo a teoria de Wallon, a afetividade está presente desde o início da vida, através das emoções. Quando a criança cresce, ela leva de um período para o outro, crises relacionadas à afetividade. As etapas do desenvolvimento da criança são:

Período de vida intrauterina: Ele depende biologicamente da mãe e do seu útero, porém já faz trocas sociais, interagindo com o meio.

Estágio Impulsivo: Inicia após o nascimento da criança. Nesse estágio ela depende de si em algumas coisas como respirar, e no demais depende da mãe. Sua interação com o meio é por intermédio da mãe, que exige total atenção. Essa atenção vai ajudar no desenvolvimento psíquico e físico. A criança começa a conhecer os primeiros sofrimentos (espera, privação) e manifesta seus primeiros gestos a partir da emoção.

Estágio emocional: A partir dos seis meses a criança já demonstra mais expressões emocionais e a partir de engatinhar, nove meses, desenvolve seu humor. Desde o nascimento, é muito importante para o desenvolvimento da criança, conversar com ela, pois a partir da linguagem ela vai se apropriar da cultura que ela vive.

Estágio Sensorio Motor: Do primeiro ao segundo ano de vida, a criança passa a explorar o mundo ao seu redor. Ela começa a andar, falar, brincar com objetos.

Período do Personalismo: Dos três aos seis anos, a criança é imitadora, curiosa e opositora. É a fase do por que, da autoafirmação, conquistar autonomia e dizer não a tudo sem nenhum motivo aparente. Ela passa a imitar alguém ou algum personagem e o ambiente escolar e familiar são vitais para o desenvolvimento.

Período Categorical: é um período de latência, dos seis aos 11 anos, não ocorrendo crises, pois a função simbólica e a personalidade já estão se consolidando e a criança se volta para a aquisição de conhecimentos, conquistando seu lugar no mundo exterior. Predomina o aspecto cognitivo.

Período da Adolescência: dos 12 aos 18 anos. Nessa fase inicia o pensamento lógico e organizado, maior interesse nas interações sociais e a preocupação de pertencer a um grupo através de atitudes, cabelos, roupas, etc. Nessa fase as transformações psicológicas e a mulher atingem a função reprodutora.

Período da fase adulta: nessa fase, aparentemente, a pessoa atinge o equilíbrio entre o seu interior e o seu interesse pelo intelectual. O adulto continua se desenvolvendo, mas emocionalmente e intelectualmente.

2.1. AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem deve ser analisado como uma unidade. Ensinar e aprender são faces da mesma moeda. Nessa moeda, a relação professor-aluno é fundamental na aprendizagem. Esse processo precisa ser produtivo e prazeroso, de forma que o professor precisa orientar disponibilizar e testar atividades que vão ser adequadas aos seus alunos.

Partindo da teoria de Wallon, o desenvolvimento do ser humano se faz a partir da interação com o ambiente em que ele vive. O foco é complementar as relações nos fatores orgânicos e socioculturais.

Para Weisz (2001), não existe somente o processo de ensino-aprendizagem. São dois processos que se comunicam: o de ensino que o professor é o sujeito e o de aprendizagem que o sujeito é o aluno. O professor precisa compreender o que o aluno precisa para aprender, para proporcionar as situações necessárias para atingir esse objetivo.

A relação professor-aluno é muito mais do que pautada por ações dentro da aula. Ela é afetada também pelas ideias, representações que um tem do outro. Nem sempre essa relação é harmoniosa.

Para Libaneo (1994, p.252): “Um professor eficaz se preocupa em ministrar e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo.”

A afetividade é uma afinidade profunda entre duas pessoas. Hoje, vemos que a afetividade não está sendo trabalhada com as crianças de maneira que, ela não está contribuindo para o pleno desenvolvimento delas.

Nogueira (2001) diz que os professores precisam repensar a maneira de trabalhar com o pouco ou nada de conteúdo que se tem. Pouco se pode fazer com o aluno no seu processo de construção de conhecimento e que precisa tirar o aluno da condição de passividade, para não vermos mais tantos deles desmotivados e desinteressados na sala de aula.

Segundo Chalita (2001), o afeto está entre os sentimentos mais fortes para desencadear as realizações, entre elas a educação. O professor que

deseja ver os seus alunos progredirem deve entregar-se ao seu ofício com amor e afeto, para que o conhecimento não seja apenas um mero acúmulo de informações tanto do professor quanto do aluno, mas que seja também uma forma de formar pessoas com senso de autoestima elevado, equilibrados e que façam a diferença no mundo.

Chalita (2001) ainda diz: “O professor não será substituído, mas deverá mudar o seu foco de atuação passando de mero facilitador do processo de transmissão do conhecimento para um interventor, um problematizador.” (p. 67).

Seguindo esse pensamento, o professor é quem exerce a maior influência no crescimento pessoal dos seus alunos. Cabe a ele direcioná-los para um caminho, porém, ele só poderá fazer isso se exercer a sua função com afeto.

A escola não deve ser apenas para o ensino racional, de matérias convencionais. A escola deve ser completa; a formação do aluno deve ser completa, não pensando apenas no desenvolvimento cognitivo da criança, mas com o desenvolvimento da pessoa, ou seja, como essa criança hoje vai conservar as suas relações com os adultos de amanhã.

A aprendizagem só ocorre quando se estabelece uma relação, um vínculo entre o professor e o aluno, sendo que a criança aprende mais com quem lhe passa confiança. Portanto, ao se estabelecer essa relação, não se deve pensar que ela vai ser constituída de beijos e abraços. Qualquer relação estabelecida é uma relação afetiva e nem sempre ela é permeada ou necessitada de toques. Na relação professor-aluno a conversa, admiração, respeito, confiança e também os sentimentos antagônicos a eles, podem se apresentar como parte da afetividade. A diferença é que os primeiros produzem a aprendizagem. Os últimos não. A criança só aprende com quem ela estabelece uma relação de confiança.

Cunha (2010) diz que pelas perspectivas walloriana, piagetiana e montessoriana, o professor que se dirige ao aluno com palavras agressivas

mexe com as estruturas mentais da criança e de acordo com a idade que ela se encontra, poderá mexer com a sua autoestima para bem ou para o mal.

Sob essa perspectiva apresentada, a afetividade na relação professor-aluno não se contenta apenas no dia a dia. Ela precisa estar presente em todos os momentos, até mesmo quando eles se encontram afastados. Quando o professor prepara a aula, faz avaliações, corrige os trabalhos, ele precisa estar impregnado de valores e crenças que fazem parte da afetividade e que vão influenciar as suas decisões. Da mesma forma, o aluno ao fazer as suas tarefas em casa, o modo com que ele se relaciona com o professor faz toda a diferença no desenvolvimento da sua atividade.

O professor deve sempre permear as aulas com sentimentos de simpatia, respeito, admiração, apreciação, compreensão etc. Esses sentimentos marcam o aluno, influenciam sua autoimagem, fortalecendo sua confiança e autoestima.

Para Azevedo (2003), de acordo com Wallon, a emoção e a inteligência andam juntas na atividade humana, mesmo que nem sempre elas se mostrem aparentes. A emoção não suprime a inteligência, uma completa a outra. Dessa relação é que depende o desenvolvimento da pessoa. A emoção instiga a inteligência e a inteligência depende dos desequilíbrios da emoção para o exercício da superação.

“Na concepção de Wallon, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais.” (ALMEIDA, 2009, p. 42), já que para Wallon o ponto de partida do desenvolvimento humano está na afetividade, já que a partir dessas experiências o indivíduo se desenvolve cognitiva e afetivamente, e ora a inteligência estará em evidência, ora será a afetividade.

Cunha (2010) saliente que o afeto é primordial nas relações pessoais. Pessoas interagem o tempo todo durante o decorrer da sua vida, e a forma como elas encaram as experiências, sejam positivas ou negativas, afeta o campo dos sentimentos e que vão refletir no sucesso ou no fracasso da vida

acadêmica. Com isso, o afeto é configurado como o elemento desencadeador da aprendizagem. A pessoa se torna mais receptiva ao conhecimento se ela tem sua autoestima elevada e se adquiriu confiança suficiente pra o seu sistema emocional-cognitivo.

A afetividade dentro da sala de aula é primordial para a aprendizagem. Para que isso aconteça efetivamente, o professor precisa conhecer seu aluno. Ele precisa saber quais são os seus medos, anseios, conquistas. Ele precisa ter um tempo para conversar com eles, estabelecendo uma relação de confiança. O professor necessita estabelecer vínculos entre o conteúdo escolar e as emoções e desejos dos seus alunos, tanto na vida escolar quanto a sua vida social. O professor precisa buscar teorias e suporte para esse trabalho. Quando falamos de afetividade, não falamos somente em educar apenas o lado cognitivo da criança, mas também levar em consideração seus sentimentos e aspectos da sua personalidade.

Concluindo, uma escola mais feliz e alegre deve passar pelo tratamento que um aluno dá ao outro, considerando suas necessidades afetivas e promovendo um cenário educativo integrando aprendizagem e afetividade.

3. CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada, verificamos que o trabalho do professor é a aprendizagem do aluno. A relação professor-aluno é muito mais do que apenas falar e o outro ouvir. Isso faz com que o educador precise pensar muito no seu papel dentro e fora da sala de aula.

É de fundamental importância que o educador saiba a sua importância e que ele esteja consciente da sua responsabilidade. As suas decisões afetam os valores morais e as relações sociais dos seus alunos, além das condições da vida familiar sua e dos seus alunos e pais.

Sendo assim, a afetividade é o grande estímulo da aprendizagem. A base de confiança e relacionamento potencializa o desenvolvimento do aluno. Sem a emoção é impossível trabalhar as funções cognitivas e sociais.

A função básica do ser humano é compreender em como ajudar o outro a se desenvolver. Cuidar significa valorizar, ajudar a desenvolver as habilidades, além dos cuidados biológicos com o corpo. A relação de afeto envolve esse cuidado, as crianças necessitam cada vez mais desse cuidado com seu aprendizado e desenvolvimento. Sendo assim, a satisfação das necessidades afetivas das crianças são as bases para o desenvolvimento infantil.

Ao Educar, o professor constrói situações de aprendizagem. Ao fazer isso, ele conquista o desenvolvimento emocional, cognitivo, psicomotor e socioafetivo dos seus alunos. A formação da criança precisa ser completa, não apenas somente racional. A criança precisa da emoção e da inteligência. A afetividade não pode andar sozinha. A inteligência e a afetividade permitem que o indivíduo construa noções sobre objetos, valores, pessoas, e assim ele consegue atributos, valores e qualidades.

Concluindo, a aprendizagem não é apenas os conteúdos eletivos. A forma de aprendizagem é capaz de mudar o mundo. Aprender não é apenas uma disciplina. Aprender é conhecimento e desenvolvimento ligados para toda a vida. Para isso, a afetividade é fundamental. Crianças mais felizes resultam em crianças mais desenvolvidas intelectualmente e emocionalmente, e só se chega a esse resultando usando a afetividade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cleomar. As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente. 1. Ed São Paulo: Vetor, 2003.

CHALITA, Gabriel. Educação: A solução está no afeto. 18. Ed São Paulo: Gente, 2001

DANTAS, Heloysa. A infância da razão: uma introdução à psicologia da Inteligência de Henri Wallon, 1 ed. São Paulo: Manole Dois, 1990

DELVAL, Juan. Aprender na vida e aprender na escola. 1. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001.

FERNANDEZ, Alicia- Afetividade nas práticas pedagógicas. Rio Grande do Sul, 2001.

GALVAO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil 19. Ed Petrópolis: Vozes, 2010.

LARROUSSE, Nova Cultura Ltda., O globo, Rio de Janeiro, 1998.

LIBANEO, J.C. Didática. São Paulo, Cortez, 1994.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In A. MAHONEY, L. Rua Almeida (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. (p. 13 -24). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos Projetos: Uma jornada Interdisciplinar Rumo ao Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. 3. Ed São Paulo: Érica, 2001

PEREIRA, Dulce Krock Rodrigues. Inteligência Expressiva: A partir da Teoria Psicogenética de Henri Wallon. 1. Ed São Paulo: Summus, 1995

PEREIRA, Gilson de Almeida, Limites e afetividade – Canoas; Ed Ulbra, 2004.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org). A constituição da pessoa: integração funcional. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org); MAHONEY, Abigail Alvarenga (org) et al. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 1. Ed. São Paulo; Loyola, 2004.

TAVOLIERI FILHO, Renato. A Escola do Sentir – A Aliança entre o Racional e o Emocional. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – UFSC, 2000.

TURATTI, M. S.; PESSOLATO, A. G. T.; SILVA, M. M. A Importância da Afetividade na Educação da Criança. REVISTA DA UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 129-142, ago./dez. 2011.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70. 1968.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2001



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA COM A ESCOLA

ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - Unicid, (2015); Pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva pela Faculdade Casa Branca (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dr. Bueno de Azevedo.



RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica pretende analisar a importância da participação da família na aprendizagem das crianças, considerando esta, até que ponto pode contribuir para a qualidade do aprendizado de seus filhos, e como esta parceria pode, com a instituição de ensino, ajudar na formação integral dos sujeitos.

Palavras Chave: Família; Educação Infantil; Parceria escolar.

1. INTRODUÇÃO

A família é o primeiro vínculo da criança e é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem, quando a família participa ativamente do desenvolvimento escolar dos seus filhos, as habilidades sociais, comportamentais e intelectuais são incentivadas e ampliadas, pois partem de trocas de experiências que acontecem tanto na sala de aula quanto na mesa de jantar. E elas vão acontecer nos diversos momentos em que ocorre o intercâmbio de informações, seja em uma boa e animada conversa com colegas ou em uma conversa mais séria em uma situação importante.

A família como sendo base da sociedade afeta e influencia a construção e desenvolvimento dos seus membros, quando não há uma base familiar a escola acaba sobrecarregada na tarefa de educar as crianças e adolescentes para uma vida integral e dotada de sentido.

A escola e a família são pontos de apoio e sustentação ao ser humano. Quanto mais sólida for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente, pois ao perceber que seus pais/responsáveis se interessam por seus estudos e por suas experiências escolares a criança sente-se valorizada, desenvolvendo-se de forma segura e com boa autoestima. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares.

A metodologia empregada na elaboração do projeto foi a revisão bibliográfica, visitando várias obras que abordam o tema. A pesquisa bibliográfica é de fundamental relevância no contexto educacional, através da mesma é possível refletir e buscar estratégias que venham responder as demandas das escolas. Através da pesquisa aborda-se o que já se sabe e busca-se refletir sobre as indagações que persistem. Na medida que, se traz

diferentes autores para a discussão do tema o trabalho é enriquecido, através desta discussão é possível ter diferentes pontos de vista de um mesmo assunto, desta forma, refletir sobre as práticas vivências e ver o que melhor se enquadra no contexto. Visitar diferentes obras é sem dúvida a melhor forma de conhecer a problemática do tema, não se pode contentar-se com apenas um ou dois conceitos é indispensável conhecer e refletir sobre os mais diferentes pontos de vista.

2. FAMÍLIA E ESCOLA

A família é considerada uma instituição responsável por promover a educação dos filhos e influenciar o comportamento dos mesmos no meio social. O papel da família no desenvolvimento de cada indivíduo é de fundamental importância. É no seio familiar que são transmitidos os valores morais e sociais que servirão de base para o processo de socialização da criança, bem como as tradições e os costumes perpetuados através de gerações.

A palavra “família” deriva do latim *famulus*, cujo significado é servo ou escravo. Osório (1996, p. 24) define família como:

- A família é uma instituição cujas origens remontam aos ancestrais da espécie humana e confundem-se com a própria trajetória da evolução. - A organização familiar não é exclusiva do homem, vamos encontrá-las em outras espécies animais quer entre os vertebrados, como também, entre os invertebrados. - Assim como na espécie humana, também entre os animais se encontram distintas formas de organização familiar. Há famílias nas quais após o acasalamento a prole fica aos cuidados de um só dos genitores, geralmente a fêmea; mas também poderá ser o macho quem se encarrega dos cuidados com os descendentes, como em certas espécies de peixe.

Concorda-se com Osório ao entender que a família é uma instituição que vem se transformando ao longo dos tempos tanto como em aspectos sociais, culturais e econômicos. O antigo padrão familiar, antes constituído de pai, mãe e filhos e outros membros, cujo comando centrava-se no patriarca e/ou matriarca, deixa de existir e em seu lugar surgem novas composições familiares. Ou seja, famílias constituídas sob as mais variadas formas, desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, até famílias compostas por homossexuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não significa que estas novas formações não possam ser consideradas famílias. Constituídas de forma diferente, mas famílias.

Além disso, os atropelos da vida moderna que acarretam a falta de tempo dos pais para uma boa convivência com os filhos, a velocidade com que essas transformações têm ocorrido, além do grande número de separações e divórcios, dificultam para as famílias oferecer o que costumamos chamar de “educação de berço”. Essas mudanças, o aumento da expectativa de vida, a diminuição do índice de mortalidade, o aumento de mulheres ingressando no mundo do trabalho, além do aumento das separações e divórcios, anteriormente citados, foram algumas das heranças deixadas pelo século XX.

Em consequência disso, a família contemporânea, assim como a instituição do casamento parece estar vivenciando uma grande mudança. E, em decorrência, percebe-se um aumento considerável de pequenas famílias chefiadas por jovens esposas tentando se firmar financeiramente. Ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI diz:

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias. (2005, p. 77)

Apesar dos diferentes arranjos familiares que se sucederam e conviveram simultaneamente ao longo da história, a família ainda se constitui

com a mesma finalidade: preservar a união monogâmica baseada em princípios éticos onde o respeito ao outro é uma condição indispensável. Por outro lado, mudanças serão sempre boas, principalmente quando surgem para fortalecer ainda mais a instituição familiar, base do indivíduo na vida social, embora a família tenha deixado de ter apenas um modelo para se dividir em inúmeros modelos.

No tocante à educação do indivíduo, Prado (1988) destaca que a família desempenha um papel importante, pois é por meio dela que o aluno recebe motivação além de ser o seu primeiro grupo de influência social e cultural, na qual recebe valores éticos e humanitários.

Segundo Fernandes (2001, p.42)

[...] a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinamentos e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos.

Corroborar-se com Fernandes ao entender que é na família que ocorrem as primeiras aprendizagens e experiências emocionais que são levadas para a vida, mostrando-se verdadeiramente marcantes. É ela que oferece os ingredientes principais e a base para a formação da criança. Exercer, ainda, um papel muito importante no desenvolvimento humano do ser, influenciando o lado emocional e, conseqüentemente, na sua aprendizagem.

Tendo a família como a base da sociedade, por consequência ela afeta e influencia a construção e o desenvolvimento dos seus membros, e quando não há uma base familiar estruturada e coesa, a escola acaba sobrecarregada na tarefa de educar as crianças e adolescentes, para uma vida íntegra e dotada de sentido.

2.1. A ESCOLA

A escola conforme Freitas (2011) foi criada para servir a sociedade e assim, prestar contas do seu trabalho, de como faz e como conduz a aprendizagem das crianças. Para tanto, necessita criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar de seus filhos.

Acredito que o diálogo, a compreensão e compromisso são elementos necessários para que se consiga bons frutos. Assim faz-se necessário o investimento no sentido de se construir boas relações, procurando minimizar a indisciplina.

Diante do exposto propõe-se a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar. (FREITAS, 2011, p. 01).

Cabe à escola a iniciativa de propostas de interação. A escola, assim como as famílias, vem passando por modificações constantes, embora as mudanças ocorridas na família aconteçam de forma muito mais rápida. A escola precisa acompanhar e aceitar tais mudanças, e a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar é uma forma de intermediar o diálogo e aproximar uns dos outros.

Hoje vemos uma evolução das escolas diante das dificuldades financeiras do início dos tempos. Os problemas encontrados agora são diferentes, estão relacionados a dificuldade de aprendizagem, indisciplina, falta de preparo de professores, pais que não participam da vida escolar dos filhos e muitos outros.

Durante dois séculos os Jesuítas criaram e mantiveram praticamente todo o ensino público no país, tudo que se fizera até então a respeito de educação atendiam apenas a setores isolados, cidades e vilas espalhadas ao longo de nosso território brasileiro, em sua faixa litorânea e, excepcionalmente, em localidades do interior das capitanias de Minas Gerais, São Paulo e Bahia. Hoje o ensino fundamental é direito de todos. (NISKIER, 2001, p.12).

Com o passar dos tempos a educação passou a ser um direito que está garantido na Constituição Federal Brasileira, desde 1988, no artigo 205, que

diz: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”, sendo assim, todos sem exceção devem ter acesso à educação.

Sendo assim, a escola ganhou uma nova estrutura, existe maior acessibilidade e a gestão das escolas públicas tornaram-se democráticas, permitindo a participação de toda comunidade local e escolar nas tomadas de decisões, porém, muitos pais desconhecem desses direitos ou não demonstram o mínimo de interesse em participar nas decisões e rumo da escola.

Porém para que essa interação aconteça é importante que a escola faça um trabalho de orientação aos familiares e a toda comunidade, permitindo uma maior participação de todos, cabe ao gestor realizar o papel de informar e explicar a comunidades sobre a importância da participação de todos nas tomadas de decisões da escola. Conforme Rocha & Macedo apud Connel (1995).

A escola secundária é fortemente determinada pelo modo como age seu diretor. E isto também é verdadeiro para a escola particular, mas acho que pela razão de o diretor da escola particular prestar contas para um curador ou diretoria, existe mais pressão sobre para obter resultados do que o diretor da escola secundária estadual que presta contas para uma Secretaria de Educação. A escola particular produzirá em média melhores diretores porque se estes não realizarem serão despedidos ou a escola irá decair muito rapidamente. (p.126)

Durante muito tempo era claro o papel da escola para a sociedade, era que o professor era o detentor do saber, que por sua vez tinha o apoio dos pais, e hoje vemos que os papeis estão invertidos na medida que os pais não acompanham seus filhos no seu desenvolvimento escolar, os professores queixam-se dessa ausência familiar, e por vez os pais reclamam da cobrança da escola. Com essa falta de identidade da escola e a falta de autoridade do professor é necessário acompanhar as transformações ocorridas e elaborar

novos métodos de ensino, mantendo-se sempre atualizados, sendo necessária uma reforma em todo sistema de ensino.

Um passo importante é ganhar o apoio das famílias, uma melhor formação dos professores com relação aos métodos, didáticas psicológicas do desenvolvimento, e novos materiais e equipamentos, o que custaria aos cofres públicos. (TEIXEIRA, 2000, p. 08).

Concordando com a colocação de Teixeira, faz-se necessário uma transformação na educação, pois a partir daí conseguimos amenizar os problemas na escola e estreitar os laços da família para com a escola visando a evolução dos alunos no que tange ao seu desenvolvimento escolar.

Entretanto, a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. No entanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

As responsabilidades da escola hoje vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão. Como afirma Torres (2008. p. 29). [...] uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. Diante do exposto a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

2.2. O PAPEL DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO

A família é a mais importante instituição, e a base da sociedade que afeta e influencia a construção e o desenvolvimento dos seus membros

devendo ser considerada como a estrutura da sociedade e como a preparação das gerações seguintes, constituindo hoje como um espaço importante no que se refere às relações sociais, pois faz com que as pessoas vejam o mundo com os olhos da verdade, passa também a ser um horizonte para o futuro do sujeito.

Ela tem uma forte influência no processo de aperfeiçoamento da criança dentro da sociedade, pois é na família que ocorre os primeiros contatos da criança. Os genitores têm uma sobrecarga adicional em vários aspectos de sua dinâmica individual e familiar, especialmente no que tange aos aspectos psicológicos, sociais, financeiros, e às atividades de cuidado da criança.

A educação que a criança recebe é primordial para a sua formação de personalidade, sendo a família essencial nesse processo de adaptação social e cultural, não se limitando a participação ao vínculo estabelecido entre pais e filhos e sim por meio de uma interação escolar que proporcionarão aos filhos que os pais colaborem na formação das crianças como indivíduos. (WEBER, 2007).

Logo os pais têm um importante papel em fortalecer a autoestima da criança, dando estímulos positivos, estabelecendo relações saudáveis, prazerosas e produtivas para que essa sensação se transforme em retorno somador para o desenvolvimento pessoal. Para que a criança vá bem, ela precisa de um ambiente afetivamente equilibrado onde receba amor autêntico e que permita satisfazer suas necessidades.

Pais que, ao contrário, não dispensam as crianças valores que lhes é peculiar. Tratando-as com desprezo, julgando-a preguiçosas, ruins, subestimando suas capacidades, projetam com suas atitudes uma imagem negativa. Pois quando a criança falta a autoestima, ela vive com medo de fracassar, cria um pensamento negativo e de menos valia, ansiedade, angústia, inferioridade e retraimento. Ela se sente inibida, desanimada, insegura, desinteressada. Isso acarreta problemas no seu desenvolvimento normal e, conseqüentemente, em sua vida escolar.

Devido ao excesso de atribuições profissionais necessárias para manter a família, os pais em sua maioria, ausenta-se durante todo o dia, afastando-se do convívio familiar. Não havendo oportunidades para o intercâmbio de ideias, não há ocasião para a transmissão de pensamentos e valores de uma geração para outra. Sendo assim, os filhos criados nestas condições sofrem sérios impactos na sua estrutura psicossocial.

Ninguém está à altura de substituir mãe e /ou pai na sua complexa atuação sobre a personalidade do filho, especialmente no que se relaciona com a área emocional, a qual sofre graves efeitos produzidos pela carência afetiva nesse setor, sendo fato cientificamente comprovado em que crianças que vivem em regime de isolamento maternal e/ou parental, além dos males que a ausência de uma pessoa responsável determina quanto ao equilíbrio funcional da família.

Essa carência também afeta diretamente no desempenho escolar da criança, pois a família é o berço de apoio do sujeito. Logo, afirma-se que os distúrbios familiares causam distúrbios escolares, tanto no que se refere ao comportamental, quanto ao que se refere ao seu desenvolvimento escolar. Nesse sentido vale ressaltar que:

Pesquisas mostram que o envolvimento da família na vida escolar da criança é fundamental. A família é capaz de despertar o interesse e a curiosidade delas e incentivar a sua aprendizagem. Por isso, o seu compromisso é indispensável. É a partir das atitudes simples que este envolvimento se concretiza como: valorizar as tarefas escolares, estimulando o gosto pela leitura e pelo aprendizado em geral, como também a seres curiosos na vida fora da escola. (ABREU,2007, p.36).

Desta forma, entende-se que a participação dos pais no contexto escolar influencia na construção do comportamento da criança, facilitando a resolução dos conflitos gerados pelos impulsos dos jovens em direção ao prazer imediato.

Percebe-se que alguns pais usam desculpas, dizem que tem pouco tempo para os filhos e não tem tempo para educá-los, usando essa desculpa como argumento. E para recompensar o tempo que não estão disponíveis, os pais usam da lei da compensação, quando estão juntos, no pouco tempo que tem, deixam os filhos fazerem tudo o que querem, sem nenhuma cobrança. Tiba (2007) ressalta que o tempo deveria ser usado para reforçar a educação dos filhos e não os deseducar.

Muitos deles não sabem que o processo educativo começa ali mesmo, no seio da família, a partir do momento em que a criança nasce. Afinal de contas, a família é o primeiro ambiente de formação de valores, ideias e comportamento. Os pais convivem com as crianças e muitas vezes não se dão conta de que suas atitudes poderão influenciar positivamente ou negativamente na formação de seu filho.

Tanto a convivência quanto o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual. Entender o indivíduo como parte de um sistema de um todo organizado, com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, traz uma luz à compreensão acerca do desenvolvimento humano, contribuindo para a reflexão sobre os contextos familiar e escolar, que tanto podem ser elementos de moderação, inclusão e segurança.

Uma criança que vive num ambiente familiar harmonioso, com pais compreensivos, certamente desenvolverá atitudes positivas em relação a ela e aos outros que estão ao seu redor. Mas se isso não ocorre, existe uma grande probabilidade dela se tornar uma criança sem personalidade e insegura, o que poderá afetar a sua vida social.

Porém, as transformações que vem ocorrendo ao longo da história das famílias e conseqüentemente da escola, acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que a família, em vista das circunstâncias, entre elas o fato de as mães e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa, tem transferido para a escola algumas tarefas educativas que deveriam ser suas.

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas. (ESTEVES, 2004, p. 24).

Desta forma, percebe-se que, tendo em vista todas as mudanças ocorridas na família ao longo da história em função de diversos fatores, entre eles a emancipação feminina, que os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Negar este fato é agir fora da realidade, pois as mudanças na família além de afetar a sociedade como um todo, afeta também a educação dos filhos refletindo indiscutivelmente sobre as atividades desenvolvidas pela escola.

Por isso a necessidade do fortalecimento dos laços de aproximação entre a escola e a família, almejando uma parceria que crie uma atmosfera favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesses dois ambientes socializadores e educacionais. Como bem diz Piaget:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (2007, p.50)

Sendo assim, essa relação deve ter como ponto de partida a própria escola, visto que os pais têm pouco ou nenhum conhecimento sobre características de desenvolvimento cognitivo, psíquico e tão pouco, entendem como se dá a aprendizagem, por isso a dificuldade em participar da vida dos filhos.

Logo, o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria.

Vale ainda ressaltar que escola e família precisam se unir e juntas procurar entender o que é Família, o que é Escola, como eram vistas estas anteriormente e como são vistas hoje, e ainda o que é desenvolvimento humano e aprendizagem, como a criança aprende etc., pois como diz Arroyo (2000, p. 166.), os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. Percebe-se desta forma que a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno.

Nesse sentido, faz-se necessário perceber algumas questões no que se refere à escola e à família tais como: suas estruturas e suas formas de relacionamentos, visto que, a relação entre ambas tem sido destacada como de extrema importância no processo educativo das crianças.

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no seu artigo 1º traz o seguinte discurso:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Embora a legislação seja clara e forneça todo o embasamento legal no que tange à inclusão familiar no contexto escolar, isso não tem sido suficiente para superar o grande atraso do sistema educacional – uma das questões cruciais de educação de sociedades contemporâneas – que perseguem um

sistema que assegure a otimização de uma tarefa essencial em suas destinações históricas. (Nogueira, 2002).

A educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições e, a nosso ver, a família é a instituição que mais perto se encontra da escola. Sendo assim se levarmos em consideração que Família e Escola buscam atingir os mesmos objetivos, devem elas comungar os mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que diariamente angustiam os profissionais da escola e também os próprios alunos e suas famílias.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (Reis, 2007, p. 6)

Portanto, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças. Pois,

[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (Piaget, 2007, p. 50)

Logo é de suma importância que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola.

A família, em consonância com a escola e vice-versa, são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar.

2.3. A INFLUÊNCIA FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

É de suma importância estreitar e diminuir ao máximo a distância família-escola, pois ambas têm a criança como foco a ser trabalhado; pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança. Nesse sentido, é importante que família e escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)

Diante do exposto, é que destacamos a necessidade de uma parceria entre Família e Escola, apesar de cada uma apresentar valores e objetivos próprios no que se refere à educação de uma criança, elas precisam estar sempre coesas. Porém, é importante ressaltar que nem a escola e nem a família precisam modificar a forma de se organizarem, basta que estejam abertas à troca de experiências mediante uma parceria significativa. A escola não funciona só, faz-se necessário que cada um dentro da sua função, trabalhe buscando atingir uma construção coletiva, contribuindo assim, para a melhoria do desempenho escolar das crianças e sua formação.

No entanto a escola enfrenta desafios diários provenientes da tentativa de estabilizar uma relação escola-família. É comum encontrar nas escolas pais que acreditam fielmente no fato de os professores terem de educar e ensinar. Porém, acumular funções não é tarefa do professor, no entanto o que mais faz é conciliar as tarefas por falta de uma parceria de responsabilidade entre pais e

escola. Dificuldades como essa são empecilhos que atrapalham o andamento do processo ensino-aprendizagem.

Para Malavazi, cada instituição deve assumir o seu papel: “algumas atribuições são específicas da família, que tem o direito de reivindicá-las para si, enquanto outras cabem à escola, que, pela sua natureza, poderá ocupar-se melhor delas” (2000, p. 258).

Logo a relação família-escola precisa ser priorizada e qualificada para que o aluno vivencie os aprendizados de acordo com seus contextos, sejam eles escolar ou familiar. Vale destacar que:

[...] pais e professores são inevitavelmente modelos para as crianças. Podem ser bons modelos, moralmente falando, ou péssimos. Em qualquer dos casos, suas ações, seus julgamentos e os valores que se exteriorizam farão parte do modo de ser das crianças (Menin, 1996, p. 99).

Ratifico as palavras de Menin, pois inegavelmente, o modo como os pais educam e se comportam transparece nos filhos. A tendência a seguir de modelo familiar é natural, mas os pequenos precisam de alguém que ressignifique muitos de seus aprendizados no dia a dia.

Logo, a ausência da participação familiar no processo de ensino aprendizagem dos alunos, pode ocasionar baixo desempenho e até mesmo a repetência escolar.

Muitos pais vê a escola como local de depósito de crianças, matriculam seus filhos e só aparecem na escola quando seus as crianças estão com problemas, baixo desempenho ou quando a coordenação manda chamá-lo. Com a ausência da família não há como promover uma boa educação.

Sendo assim, os pais são condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem. Logo a família e a escola precisam ser parceiras para que os alunos possam realmente ter um maior aproveitamento na aprendizagem, não basta apenas a escola se preocupar na aprendizagem, e os pais não se omitirem nesse processo.

A escola vai apenas completar o ambiente familiar, uma vez que os primeiros incentivos devem surgir na família, acompanhando diariamente as dificuldades e os avanços e estimulando para que possam aprender cada vez mais.

Esta parceria entre família e escola vai depender da relação e da proposta da escola para inserir a família no ambiente escolar.

A construção do projeto político pedagógico da escola, seria uma maneira de fazer esta aproximação entre escola e família, incentivando a participação para que de fato entendam a proposta e se sintam membros da escola, onde possam firmar compromissos na educação das crianças.

A família tem um papel muito importante na vida escolar dos filhos, isso é consenso entre professores.

É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam a família para a escola, distanciando a barreira existente entre elas.

Os pais devem ter um contato mais próximo com os professores, não somente em reuniões e datas comemorativa, mais em outros momentos que possam participar ativamente contribuindo com a escola no processo de aprendizagem das crianças.

As famílias que participam ativamente da educação dos filhos têm resultados satisfatórios no final do ano letivo, infelizmente em nossas escolas não há ações que aproximem as famílias do ambiente escolar, a falta de políticas públicas e planejamento acabam afetando essa aproximação.

A maioria dos pais são cientes de seu papel e de sua responsabilidade, porém, tem dificuldades de assumir esta responsabilidade junto com a escola, por não saber como fazê-la.

Içami Tiba (2012, p116) diz que:

Os pais sabem de suas responsabilidades quanto ao futuro de seus filhos. Quando se sentem incapazes-incluindo aqui um certo conforto, tendem a delegar a educação de seus filhos a terceiros: escola,

psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, babás, funcionários, avós tios dos filhos etc.

Sendo assim, o processo educativo da criança começa no momento que ela nasce e a responsabilidade é toda da família, até porque é o primeiro contato da criança. A escola tem o desejo de que a família esteja mais próxima, para que juntas possam dividir os problemas e as dificuldades, porém, na maioria das vezes a família delega esta responsabilidade a outras pessoas, quando algo dar errado a responsabilidade recai sobre a escola.

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam. (Tiba, 1996, p. 111).

Tanto a escola quanto a família, são imprescindíveis ao indivíduo, quanto mais forte a parceria entre elas, os resultados serão mais eficazes no desenvolvimento do ser humano, essa parceria deve ser constante quando uma complementa a outra.

É de suma importância compartilhar as experiências vivenciadas no dia a dia, seja ela positiva ou negativa sem fazer julgamento daquilo que não deu certo, mais sim procurar melhorar cada vez mais para que se tenha resultados satisfatórios no final.

A escola não deveria assumir o lugar dos pais uma vez que fica pouco tempo com a criança, porém, o fazem porque alguns pais tem o discurso pronto de que trabalham e não sobra tempo para educá-los. Com isso a escola acaba tomando para si a total responsabilidade de educar, deixando de realizar seu verdadeiro papel que é nortear os caminhos de uma vida profissional para este futuro adulto e conseqüentemente um futuro cidadão de bem com a responsabilidade de transformar a nação em um país, dando-lhe autonomia e com um caráter marcadamente decisivo para dar a próxima geração um país melhor e amenizando os problemas de nossa atual sociedade.

Logo uma escola que presta atenção à diversidade e que busca a transformação integral da pessoa deve formar diferentes informações cada qual destinado a um segmento envolvido o processo educativo, onde o diálogo entre pais mestres e alunos são devidamente valorizados.

Promover a família nas ações dos projetos pedagógicos significa enfatizar ações em seu favor e lutar para que possa dar vida as leis. Mais do que criar um novo espaço para tratar das questões familiar ou da escola, a própria escola deve articular seus recursos institucionais, de maneira a assegurar que as reflexões, os debates, os estudos e as propostas de ação possam servir de embasamento para que o desenvolvimento social se concretize por meios de práticas pedagógicas educativas efetivas.

Os pais devem interagir-se com os professores não somente nas reuniões pedagógicas, mas em outros momentos como na construção do Projeto Político Pedagógico, na participação de uma aula, entre outros, como evidencia Vasconcelos (1989, p.128);

Participar da vida escolar (Conselho de escola, Associações de Pais e Mestres, reuniões, grupo de mães, grupo de reflexões, acompanhamentos de alunos, reforço escolar, etc.). Os profissionais e pais podem colocar suas especialidades a serviço da escola ex: pais médicos, professores, pedreiros, marceneiros, esportistas, artistas, psicólogos, advogados, nutricionistas, dentistas, engenheiros, pintores, etc.)

Concorda-se com Vasconcelos que quando os pais compartilham da vida escolar de seus filhos, além do fator importante para que o aluno se sinta valorizado e proficiente para o aprendizado, tal situação é possibilitada em inúmeros momentos e oportunidades que podem ser sugeridas pela escola a fim de que a famílias venha a se integrar no processo de aprendizagem da criança.

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação brasileira e nas Diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer

dos anos 90. Algumas destas constatações podem ser verificadas em publicações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Participar da vida escolar (Conselho de escola, Associações de Pais e Mestres, reuniões, grupo de mães, grupo de reflexões, acompanhamentos de alunos, reforço escolar, etc.). Os profissionais e pais podem colocar suas especialidades a serviço da escola ex: pais médicos, professores, pedreiros, marceneiros, esportistas, artistas, psicólogos, advogados, nutricionistas, dentistas, engenheiros, pintores, etc.)

Concorda-se com Vasconcelos que quando os pais compartilham da vida escolar de seus filhos, além do fator importante para que o aluno se sinta valorizado e proficiente para o aprendizado, tal situação é possibilitada em inúmeros momentos e oportunidades que podem ser sugeridas pela escola a fim de que a famílias venha a se integrara no processo de aprendizagem da criança.

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação brasileira e nas Diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90. Algumas destas constatações podem ser verificadas em publicações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei 8.069/90 em seu artigo 205)

Dessa forma, a família e a escola são ponto de apoio do ser humano, são sinais de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais significativa serão os resultados na formação do educando A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que é no vínculo afetivo entre professores, pais e alunos, no seu interagir que ocorrem as primeiras aprendizagens, pois assim é formado um conjunto harmonioso e capaz de proporcionar o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual que se enraiam e se completam, tendo em vista que o aprendizado não pode ocorrer de forma isolada e estanque dos sentimentos. Para aprender, é necessário antes que qualquer coisa esteja disposta a desenvolver-se integralmente.

Como foi apresentado nos capítulos anteriores a família e a escola são as pontes para ajudarem ao aluno perceber, através do espaço e do tempo, essas mudanças ocorridas no mundo, sem prejuízo para seu desenvolvimento humano.

Participação familiar é uma necessidade contemporânea e desejada por todos que fazem parte do contexto escolar. Quando da minha primeira vontade de fazer Pedagogia aflorou em mim profissionalmente, foi a necessidade que tinha em trabalhar com crianças. Sempre considerei importante o valor que a família tem em relação a tudo e por acreditar que uma boa parte da solução do que vem ocorrendo no mundo seria minimizada se a família estivesse por perto.

A falta de participação da família no contexto escolar já foi debatida no meio acadêmico, tratado por diversos autores consagrados na área da Pedagogia, Psicologia e Educação, além de ainda ser pano de fundo para várias questões abordadas pela LDB, mas percebemos que ainda não foi dada a resposta para essa questão sobre a participação dos pais na vida escolar do aluno.

Para que exista capacidade de aprender é necessário que a criança forme ações mentais adequadas, inicialmente existentes sob a forma de eventos externos que são apropriados pelo indivíduo e gradativamente interiorizados. Deste modo, a aprendizagem é um conteúdo da experiência

humana e das ações compartilhadas que a criança se apropria ao manter contato com seu grupo.

A aprendizagem se caracteriza, então, como modelo desenvolvido em uma rede de vínculos e, podemos citar a família como o primeiro contexto na qual se desenvolvem padrões de socialização onde a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária.

As experiências e sentimentos brotados no decorrer do relacionamento cotidiano familiar são de grande influência no comportamento da criança, funcionando como base futura para a interação escolar e motivação da aprendizagem. Desta forma, a família é fator indispensável não somente na estabilidade emocional da criança como também na educação, sendo assim, a colaboração familiar ativa se reflete diretamente no sucesso da tarefa escolar.

A escola tem grande importância educacional na formação do ser social, e é justamente nesse ponto que reside a necessidade de a escola estabelecer um trabalho sintonizado com os pais de seus alunos, compartilhando dúvidas, anseios e também buscando soluções conjuntas para os problemas que se apresentam. Além disso, essa parceria escola e família é extremamente benéfica para as crianças, que passam a desenvolver sentimentos positivos, sentindo-se seguras e amparadas durante todo o processo da sua aprendizagem

Portanto, a parceria de ambas é necessária para que juntas atuem como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagem e autoimagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90. Brasília. MEC 2004

ESTEVES, Jose M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo:Moderna,2004.

FERNANDES, Alicia. O saber em jogo. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GENOFRE, R.M. Família: uma leitura jurídica. In: A família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.

OSÓRIO, Luiz Carlos. Família hoje. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

PAROLIN, Isabel. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.

PIAGET, Jean. Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PRADO, Danda. O que é família. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos). 1981.

REIS, Risolene Pereira. In. Mundo Jovem, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. IN: Carvalho, M. C.B.A. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

TIBA, Içami. Pais e Educadores de alta Performance. - 2ª Edição. São Paulo: Integrare Editora, 2012.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

O VALOR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ÉRICA FARIAS OLIVEIRA DA SILVA

Resumo

Durante algum tempo venho observando nas instituições de educação infantil, uma predominância de práticas de escolarização, ou seja, atividades de lápis e papel. Surge então a minha preocupação em fortalecer práticas educativas comprometidas com a cultura da infância, com o lúdico e com o desenvolvimento infantil. O tema “brincar” tem sido estudado por um grande número de pesquisadores e intelectuais e sua importância tem sido destacada nos debates pertinentes a área da educação. As brincadeiras devem estar inseridas na educação infantil já que elas favorecem o desenvolvimento da criança, através da descoberta e desafios do corpo, dos movimentos, de habilidades, da interação com o meio social e da própria aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeiras, educação infantil, desenvolvimento, criança.

Summary

For some time I have been observing in pre-school institutions a predominance of schooling practices, that is, pencil and paper activities. My concern is therefore to strengthen educational practices committed to the culture of childhood, playfulness and child development. The theme "play" has been studied by a large number of researchers and intellectuals and its importance has been highlighted in the relevant debates in the area of education. The games must be inserted in the education of children since they favor the development of the child, through the discovery and challenges of the body, movements, skills, interaction with the social environment and learning itself.

Keywords: Child's play, early childhood education, development, child.

Resumen

Durante algún tiempo vengo observando en las instituciones de educación infantil, un predominio de prácticas de escolarización, o sea, actividades de lápiz y papel. Entonces surge mi preocupación por fortalecer prácticas educativas comprometidas con la cultura de la infancia, con el lúdico y con el desarrollo infantil. El tema "jugar" ha sido estudiado por un gran número de investigadores e intelectuales y su importancia ha sido destacada en los debates pertinentes al área de la educación. Los juegos deben estar insertos en la educación infantil, ya que favorecen el desarrollo del niño, a través del descubrimiento y desafíos del cuerpo, de los movimientos, de las habilidades, de la interacción con el medio social y el propio aprendizaje.

Palabras clave: Juguetes, educación infantil, desarrollo, niño.

Introdução

Ao longo de nossa história as crianças não eram respeitadas em sua individualidade e particularidade. Sabemos que era vista como um adulto em miniatura, tendo que reproduzir gestos, vestimentas, ações próprias do mundo adulto.

Somente quando se passou a perceber que existia algo de diferente e essencial nesta fase do desenvolvimento é que se começou a compreender as crianças como seres ativos, necessitando de rotina diferenciada da vida adulta.

A criança é um ser social e desenvolve-se nas diversas relações que estabelece com os outros e com o mundo. Desta forma, a brincadeira é uma atividade humana que introduz a criança em um modo de assimilar e recriar experiência sociocultural do mundo em que vive.

Assim, é que dentro do ponto de vista sociológico é que o brincar tem sido a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Os valores, crenças, hábitos, costumes, regras, leis, moral, ética, sistema de linguagem e modos de produção são conhecimentos assimilados pela criança através da brincadeira.

“A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade.”
(Wajshop, 1995, p.28)

Portanto a brincadeira é uma maneira de atividade social infantil, cujo cotidiano da vida fornece situações educativas únicas para as crianças. Através da brincadeira as crianças experimentam situações novas ou *de seu cotidiano*.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil

“O brincar, por ser uma situação onde predomina o prazer sobre a tensão, favorece o relaxamento e conseqüentemente a emergência de novas ideias, a criatividade que combina conteúdos e dinâmicas conscientes e inconscientes. Do ponto de vista psicológico, assumir os riscos de inovar alguma coisa faz parte do processo humano de desenvolvimento e supõe a crença, a confiança em si e no grupo, que torna suportável e até desafiador o medo do desconhecido.” (Oliveira, 2000, p.22)

Do ponto de vista da criatividade, o ato de brincar e o ato criativo estão centrados na busca do 'eu'. É uma busca constante para descobrir algo novo. É uma busca constante para descobrir algo novo. É brincar que se pode ser criativo, é no criar que se brinca com as imagens, símbolos, signos, fazendo uso só próprio potencial. As condições favoráveis ao ato de criar. Para ambos é necessário ter a coragem e errar e lançar-se numa atividade de forma descontraída, é necessário ter iniciativa e autonomia de pensamento.

Do ponto de vista pedagógico o brincar tem-se revelado como estratégia poderosa para a criança aprender. Brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico moral e cognitivo das crianças. O brincar é uma peça importante na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento.

Como temos visto ao longo deste trabalho muitos são os aspectos quanto à importância do brincar para o desenvolvimento infantil. A criança passa por um processo de aprendizagem ao brincar. Sendo assim, a criança começa a reconhecer características essenciais na brincadeira como aspectos físicos, a inversão de papéis, a necessidade de um acordo entre parceiros, sendo esses pontos que a criança aos poucos irá contrapor com a realidade, percebendo que a brincadeira não modifica.

Ao brincar a criança passa cada vez mais a se colocar no lugar do outro, à medida que esta atividade lhe possibilita o deslocamento, o imaginário, a descentralização de si, desenvolvendo a inteligência de modo que vai representando simbolicamente possa fazer “a leitura do

mundo”, ressaltando a expressão corporal como forma de interação social.

Desta forma, brincar não é apenas uma atividade que requer passar tempo, não é apenas uma situação prazerosa a crianças, mas ao brincar a criança imita, cria ritmos e movimento, se apropriando também da cultura corporal do seu meio.

Muitos educadores embora digam saber a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, apenas veem a brincadeira apenas como um passatempo, propiciando desta forma, momentos restritos para que as crianças brinquem. Assim, é primordial que a instituição de educação infantil incorpore e tenha claro o quanto é importante brincar, fazendo de seu espaço, um lugar de invenção, de curiosidade e de experiências corporais.

As brinquedotecas das escolas não têm garantido as crianças espaços para brincar, além disso, a maioria a maioria se encontra decadente, mal equipadas não tendo brinquedos e objetos que estimulem as experiências corporais, não desafiando os educadores a oferecer as crianças outro tipo de atividade em movimento e criação.

As instituições de educação infantil muito têm discursado sobre a importância do brincar no processo da aprendizagem, por outro lado ainda não se deu conta da importância da brincadeira como elemento acolhedor da infância. O movimento faz parte do desenvolvimento do sujeito desde o nascimento. Nesta perspectiva, o brincar, espaço singular de constituição infantil, é à base de sustentação indispensável ao desenvolvimento da criança, envolvendo as habilidades de ordem física, afetivo/ sexual, cognitiva, ética, de relação intra e interpessoal. Constitui ainda suporte fundamental para que a criança possa fazer a “leitura do mundo”, ressaltando a expressão corporal como uma forma de interação social.

O corpo, o movimento, o brincar, a possibilidade de criar são aspectos que jamais deverão ser esquecidos. São eles elementos básicos para a formação de crianças atuantes, não apenas reprodutora de atividades descontextualizadas e mecanizadas.

A instituição, os educadores e os pais ainda não se despertaram de fato para essa importância, por isso parece fundamental a constante formação dos educadores que mergulhados nas atuais discussões sobre qualidade e direito à infância; reflitam sobre seus valores, revendo posturas que mortificam a riqueza do ser criança. Assim engajada em projetos comprometidos com a infância, à aprendizagem significativa e o desenvolvimento da criança.

Assim, no espaço da Educação Infantil, a escola deve criar um ambiente físico e social no qual a criança se sinta acolhida e segura para enfrentar desafios; a medida que tais desafios se ampliam, lhe possibilita 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, como: autonomia, criticidade, expressividade e solidariedade. Como diz Vera Barros de Oliveira:

“No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. Em outras palavras, é brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma a criação de vínculos afetivos e duradouros”. (Oliveira, 2000, p.7)

A brincadeira não é atividade descontextualizada, assim como ela molda a cultura de um determinado tempo e espaço, também deriva dela. O brincar perpetua as características humanas, dando possibilidade ao homem de criar sua autonomia ao mesmo tempo em que desenvolve sua

sociabilidade, traçando e definindo os percursos necessários para a sua maturidade.

Isso não quer dizer que as crianças não brincam de forma alguma nas instituições escolares, mas, que ao verificar os tipos de brincadeiras, o tempo destinado a elas e sua importância nos planejamentos escolares constatamos qual é o modelo de Educação Infantil em vigor; quais concepções de educação e os objetivos pretendidos para com elas; é que se torna necessário fazer aqui tal levantamento. Neste caso, podendo-se notar se a instituição está voltada a uma educação orientada para as aprendizagens ditas “conteuditas” ou para a aprendizagem significativas e a integração da criança a uma comunidade social sendo esta, aspecto fundamental ao desenvolvimento do ser.

Percebemos aqui que os educadores apesar de saberem que a brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil, ainda não conseguiram se desprender da rotina escolarizada na Educação Infantil. Além disso, muitos ainda vivem umas situações conflitantes, pois não estão seguros quanto a que tipo de brincadeira se deve oferecer as crianças. Alguns professores apenas se prendem as atividades dirigidas, com objetivos pré-estabelecidos acreditando serem estas atividades mais ricas do que oferecer momentos em que as crianças possam brincar livremente. Outros sabem da importância de oferecer espaço em que as crianças possam ser protagonistas das brincadeiras assim, temos um conflito em que alguns acreditam que a brincadeira é um suporte de aprendizagem e outros a veem como preparação para a vida coletiva.

As duas atividades são importantes para a Educação na Infância. Os dois tipos de atitudes coexistem em atividades diferentes, umas denominadas de expressão necessitando de uma completa liberdade, outras de atividades de aquisição necessitando de uma intervenção bastante dirigida.

Uma abordagem a brincadeira de faz-de-conta

Não devemos perder de mente que oferecer a brincadeira livre é permitir que as próprias crianças se organizem, privilegiando sua autonomia e sua socialização. A brincadeira é considerada uma aprendizagem para a vida coletiva, uma preparação para a escola, visto que outras aprendizagens são de extrema importância, além daquelas enriquecidas com objetivos pedagógicos. Como por exemplo, o desenvolvimento da aptidão para comunica-se, o respeito pelo outro e aceitação das restrições da vida coletiva e autonomia pessoal.

Na brincadeira livre é necessário que o educador estimule o brincar, intervindo quando necessário ou aceitando o papel que a criança lhe pede para desempenhar, agindo desta forma nos bastidores. Desta maneira organizando para que o espaço seja rico em experiências lúdicas e dando possibilidade para que a criança possa atuar e criar nessa atividade. Já que ela é o meio em que os jogos de faz-de-conta acontecem. Momento propício para o educador atuar como observador, conhecendo melhor a criança e aprendendo mais sobre seu relacionamento com os outros e com o meio.

A brincadeira da criança é fonte de alegria, é espontânea e não é perda de tempo. Trata-se de uma atividade séria marcada de verdade para as crianças em um compromisso afetivo e intelectual que lhe possibilita desafios e desenvolvimento. Assim:

“A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da intuição deve ser um espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal. (Wajskop, 2001, p.27)

Desta forma, é importante que as instituições de Educação Infantil possibilitem a criança mais espaços e tempos em que através dos jogos simbólicos a criança possa recriar conceitos dando novas significações ao seu cotidiano. Assim, que ao permitir a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento em brincadeiras, principalmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, a Instituição estaria favorecendo o processo do desenvolvimento infantil.

Percebendo esta necessidade é que o referencial Curricular de Educação Infantil cita:

“Quando a criança utiliza a linguagem do faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de se pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas as pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social.” (1998,p.23)

As crianças evoluem por meio de suas próprias brincadeiras, das relações pertinentes a ela com os outros. Deste modo, elas desenvolvem a linguagem e a narrativa ao mesmo tempo em que vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro, pela contraposição com coisas e pessoas que fazem parte do seu meio.

Brincar possibilita a criança descobertas que acarretam o aprendizado. A observação e a interpretação da atividade de brincar dá ao professor caminhos que o leva a entender a criança. Diante dessas considerações, seria oportuno salientar, também que os educadores devem oferecer a criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais da criança, que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, assegurando a sobrevivência dos sonhos, promovendo uma construção de conhecimentos vinculada ao prazer de viver.

Dentre esse olhar é que o Referencial de Educação Infantil aborda o brincar como atividade básica para o desenvolvimento da Infância:

“Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva a sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.” (1998, p.22)

Brincadeiras Tradicionais

Como já percebemos não podemos falar do mundo infantil sem que façamos uma referência ao brincar. As brincadeiras sempre estiveram presentes no cotidiano de nossas vidas, porém ao longo do tempo com as mudanças econômicas e o crescimento das grandes cidades, os quintais foram suprimidos prendendo as crianças cada vez mais a sua casa e ao mundo eletrônico.

As crianças passam a maior parte do tempo, quando em casa, sentada assistindo televisão ou nos celulares, quando na escola, sentadas fazendo lição. Desta maneira, as crianças têm cada vez menos usadas seu corpo, brincando, ou realizando alguma atividade lúdica que esteja enraizada a nossa cultura popular/ cultura da infância.

Atualmente os educadores têm deparado com uma grande dificuldade em nosso cotidiano, que é justamente a violência, indisciplina e a intolerância constante no meio educativo. Muitas crianças apresentam conduta agressiva, intolerante e não sabem lidar com o outro e as diferenças.

Por que será que isso está acontecendo? O que tem faltado para nossas crianças é justamente espaço para elas serem crianças. Faltam quintais, faltam espaços escolares que as acolham e as deixem viver a infância compartilhando com outras crianças diferentes formas do brincar, ato importante para aprender a compartilhar e lidar com as diferenças.

As brincadeiras tradicionais são caminhos favoráveis para que as crianças resgatem sua identidade, descubram sua individualidade, potencialidade aprendendo com o outro a viver em grupo. Visto que, a maioria das brincadeiras tradicionais requer o outro, a criança aprende de uma forma prazerosa a reconhecê-lo.

As brincadeiras são influenciadas por fatores culturais, pois apesar de uma mesma brincadeira ocorrer em várias partes do mundo, elas sempre adquirem características peculiares a cultura local. Assim, é importante acolhemos para dentro das instituições educativas as brincadeiras tradicionais que além de, nos ajudar a conhecer melhor a realidade na qual trabalhamos nos favorece enquanto instrumento facilitador da aprendizagem. A brincadeira tradicional se mantém por uma organização própria, que revela a identidade de um grupo, entender isto é fundamental para favorecer o “fazer” cultura por nossas crianças.

As brincadeiras tradicionais são ricas em poesia e literatura. As cantigas de rodas além de ter esta poética, trabalham com o corpo, as expressões trazendo para as crianças um contexto desafiador.

Nossas crianças estão rudes, por conta de não encontrar no seu cotidiano, elementos que trabalhem com a sensibilidade. Como queremos vencer a indisciplina e a violência se não oferecemos a elas práticas mais sensíveis?

A Educação infantil brasileira precisa descobrir o Brasil. Acolher para a educação o que é mais sensível e desafiador na infância que é justamente o brincar. As cantigas, as cirandas, as brincadeiras, os brinquedos tradicionais estão imbuídos do que há de mais belo no nosso país, e isto não pode ser esquecido quando pensamentos em qualidade e desenvolvimento infantil. O Brasil tem um repertório riquíssimo em músicas e cantigas, o que nos falta é assumir este país configurando o sentir e o pensar. Enfim, o homem só é inteiro quando brinca, e privar espaços para o brincar é privar nossas crianças de serem humanas.

O ambiente onde vivemos possui característica específica relativa a história de vida de cada um de nós. Nesse contínuo envolvimento do pessoal com o social, o brincar tem um papel fundamental, já que contribui decisivamente na construção da autonomia e da convivência da criança com seu meio social.

Vimos no decorrer deste artigo analisando uma realidade específica em que os educadores embora tenham uma determinada concepção sobre o brincar, ainda não conseguiram reorganizar suas práticas escolares de forma que ampliem seus espaços e tempos destinados a brincadeira na educação infantil. Aqui não se teve a intenção de eleger os educadores como os únicos culpados de não conseguirem oferecer as crianças uma educação mais rica e prazerosa. Eles também são frutos de um sistema de ensino que sempre valorizou atividades pobres em

movimento criativo, dando maior importância às atividades de registro escrito.

A história e a cultura das brincadeiras de nossas gerações é instrumento de conhecimento já que esta é enraizada no canto, na música, nas danças, nos desafios linguísticos, nos desafios de movimentos que proporcionará o desenvolvimento físico, social e corporal. Assim, acolhendo nossa cultura como instrumento desencadeador de novas aprendizagens tão necessário ao currículo desafiador na primeira infância. Nesse ponto de vista, é que as brincadeiras tradicionais precisam ser valorizadas e acolhidas nas instituições de nossos pequenos.

Se quisermos contribuir para a renovação do mundo, verdadeiramente, precisamos favorecer o convívio das crianças entre elas mesmas. Brincar é preciso! E para que isso aconteça em plenitude, precisamos levantar a bandeira: *Criança / Natureza / Cultura Infantil*. Só então veremos brilho nos olhos dos nossos meninos e o mundo novo florescer!

Os conhecimentos que as crianças trazem as informações que possuem e as relações que estabelecem com os outros e com o meio devem ser considerados nas práticas escolares. Sua aprendizagem não deve estarem somente voltadas a interesses particulares, incorporada em práticas escolares saturadas de atividade escrita, muitas vezes sem significado.

Considerações Finais

A Educação Infantil não deve estar unicamente presa a conteúdos fixos a ensinar, não deve estar presa unicamente a um calendário de datas comemorativas ou a um programa fechado a cumprir. A Educação Infantil visa o desenvolvimento de habilidades e atitudes, favoráveis a

aprendizagem desta forma, ela precisa fazer de seu espaço algo propício a isso.

Sabemos que o brincar favorece o desenvolvimento da criança; assim o ambiente na Educação Infantil deve ser lúdico e criativo respeitando a cultura da própria infância. Sendo assim, a criança não deve ser vista como um objeto unicamente a ser moldado. Ela precisa ser desafiada, de nada adianta que a criança saia da instituição escolar “lendo” ou escrevendo palavras, se lhe foi privada de uma aprendizagem ampla, criativa, prazerosa, fundamental para a formação de um indivíduo crítico e participativo.

Na educação infantil, há espaço para a brincadeira, para a criatividade, para a motricidade, para o prazer, para a ludicidade, porém devem estar enraizados com objetivos sérios. O que na verdade temos ainda é muitas vezes um falso espaço de criação e desenvolvimento preso ainda ao que se acha importante ensinar.

Embora os educadores estejam se despertando para o fato de ser importante abrir as portas para o imaginário, estes ainda não conseguiram desvincular desta longa tradição do ensino pré-escolar, que visava preparar a criança para o ingresso na vida escola.

As concepções sobre criança, sobre como educar vem mudando ao longo do tempo, porém os caminhos ainda estão sendo construídos e para isso é necessário que todos os envolvidos no sistema educacional abracem a Educação Infantil como de fato parte da Educação Básica criando assim, políticas públicas de formação comprometida com a cultura da infância.

Poder vivenciar a educação infantil é poder ampliar o universo inicial das crianças oferecendo espaços para que se aprendam novas brincadeiras, desenvolvendo o imaginário, desafiando o corpo com novas

possibilidades de movimento além de resgatar a cultura local e de nosso povo.

A Brincadeira faz parte da vida humana. Cada povo tem seu jeito de brincar. O menino e a menina também têm seu jeito próprio de se apropriar da brincadeira, revelando as características socioculturais de cada lugar. Conciliando a brincadeira com outras modalidades de expressões, etc., favorecendo a espontaneidade, o envolvimento, a criação, a participação, o desafio corporal, e conseqüentemente o desenvolvimento da criança.

Da parte do educador é muito importante desenvolver o hábito da observação constante, de uma reflexão continuada, no intuito de acompanhar e perceber toda a multiplicidade e riqueza, a dinâmica particular e a didática própria da CULTURA DA CRIANÇA. Assim chegaremos cada vez mais perto da mudança, da revolução que falta!

Bibliografia

BOMTEMPO, E. "A brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação". In KISHIMOTO, T. M.(ORG) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez,1997,57

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF,1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.*** São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org). ***A Criança e seu desenvolvimento.*** São Paulo, Cortez, 2000.

OLIVEIRA, V.B. (org). ***O brincar e acriança do nascimento aos seis anos.*** 3ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WAJSKOP, Gisela. ***Brincar na pré-escola.*** São Paulo: Cortez, 1995.



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faespp**

e-ISSN: 2675-1186

COMO TRABALHAR O AUTISMO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

ÉRICA FARIAS OLIVEIRA DA SILVA

RESUMO

O autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento do sujeito trazendo prejuízos ao comportamento, à comunicação e a interação social, visto que é considerado como um TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento. Seu estudo é bastante complexo, pois se revela de forma única em cada pessoa, de maneira leve, moderada ou grave. Por ser ainda um desafio para as escolas, a inclusão de autistas na rede regular de ensino, muitas vezes se dá, sem o processo de alfabetização dos mesmos, pois trabalhar com autistas implica numa mudança na prática educativa e em toda a comunidade escolar, uma vez que exige uma atenção pedagógica diferenciada. Com isso surge a importância de reflexão sobre a atenção e a prática pedagógica desenvolvida e oferecida ao aluno autista.

Palavras-chave: Autismo, prática pedagógica, Inclusão, Educação.

ABSTRACT

Autism is a syndrome that affects the development of the subject by bringing prejudice to behavior, communication and social interaction, since it is considered as a TGD - Global Developmental Disorder. Your study is quite complex, because it reveals itself in a unique way in each person, in a light, moderate or severe. Because it is still a challenge for schools, the inclusion of autism in the regular network of education, often occurs, without the process of working with autism implies a change in the educational practice and throughout the school community, since it requires careful differentiated

pedagogy. With this comes the importance of reflection on the attention and the pedagogical practice developed and offered to the autistic student.

Key words: Autism, pedagogical practice, Inclusion, Education.

RESUMEN

El autismo es un síndrome que afecta el desarrollo del sujeto, perjuicios al comportamiento, a la comunicación ya la interacción social, ya que es considerado como un TGD - Trastorno Global del Desarrollo. Su estudio es bastante complejo, pues se revela de forma única en cada persona, de manera leve, moderada o grave. Por ser un desafío para las escuelas, la inclusión de autistas en la red regular de enseñanza, muchas veces se da, sin el proceso de alfabetización de los mismos, pues trabajar con autistas implica un cambio en La práctica educativa y en toda la comunidad escolar, ya que exige una atención pedagógica diferenciada. Con ello surge la importancia de reflexión sobre la atención y la práctica pedagógica desarrollada y ofrecida al alumno autista.

Palabras clave: Autismo, práctica pedagógica, Inclusión, Educación.

INTRODUÇÃO

Para pensar na educação que se deseja constituir e direcionar para pessoas autistas, antes se torna essencial refletir sobre o processo de escolarização dos sujeitos com nee, uma vez que, são estas pessoas diversas e singulares em suas essências, com suas idiosincrasias, portanto, necessitastes de atenções e metodologias cada vez mais especiais.

Para tanto, vamos caminhar nas veredas da Educação especial a qual tem como escopo e princípios considerar que cada indivíduo apresenta suas especificidades e necessidades educacionais diversas. Essas necessidades pressupõem ações coletivas escolares adaptadas ou apropriadas às particularidades de cada um, incluindo um currículo enveredado para uma escola inclusiva, em que estejam à mostra adaptações curriculares para que aceitem esses deficientes com suas dificuldades.

Portanto o fazer pedagógico da Educação Especial e, sobretudo da inclusão, induz a diversos questionamentos do sistema de ensino, uma vez que é um desafio para as escolas descobrirem e gerarem encaminhamentos para as demandas de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar regular.

A educação é considerada essencial na vida de qualquer cidadão, ou seja, a educação tem se apresentado como uma condição básica para o desenvolvimento humano, pois utilizamos os conhecimentos para desenvolvermos diversas atividades, tanto no mundo do trabalho como nas tarefas rotineiras do nosso cotidiano. Porém é fato que, para muitos a aprendizagem de pessoas com necessidades especiais é uma tarefa difícil a ser cumprida, além de ser muito complexa e cheia de facetas.

1. UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO PELO ENFOQUE SOCIO – INTERACIONISTA

Os discursos sobre a educação especial de enfoque inclusivo ganham relevância na proporção em que estudos, pesquisas são efetivados em torno de temáticas que circundam o campo de interesse da inclusão.

Por se tratar de um campo amplo, para o qual convergem vários aspectos, posições e disciplinas, torna-se evidente a complexidade das temáticas tratadas na esfera da educação especial. Entre tantos temas, emerge como necessário um estudo sobre o fenômeno do autismo, considerado como um campo de estudos que demandam dos pesquisadores e educadores muitos estudos e esforços em torno de se edificar textos e referenciais que subsidiem a construção de planos de intervenção pedagógica quanto à educação do autista.

Neste estudo, enfocaremos sobre as interfaces entre o autismo e a educação evidenciando características do autismo em torno do fenômeno do educar em que buscaremos ancorar nossas reflexões na escola sociointeracionista de enfoque vygotskyano, uma vez que entre vários corpos teóricos, o arcabouço de pressupostos enunciados pelo renomado psicólogo e

pesquisador russo, na dita teoria Histórico cultural, entre nós, conhecida como teoria sociointeracionista vai nos dar suporte e onde encontramos suporte para discutir o fenômeno do autismo.

Tradicionalmente tem-se atribuído a teoria e Vygostky a discussão profunda sobre as relações linguagem, pensamento e interação, edificada a partir da ótica sócio-histórico e cultural. Entretanto, grande parte dos trabalhos de Vygostky também operou na área da aprendizagem, onde o célebre teórico construiu trabalhos investigativos sobre pessoas com necessidades educativas especiais.

Desta forma, este estudo se constituiu a partir da teoria deste notável pesquisador, que teve em sua caminhada uma trajetória curta, porém marcada pelo trânsito interdisciplinar do conhecimento. Vygostky se notabilizou, entretanto, pelas suas grandes descobertas no âmbito da linguagem, que para ele, seria o veículo mediativo do homem com o mundo interior e exterior: em razão disto, sua teoria passou a ser conhecida como sócio-histórico-cultural.

As proposições de Vygostky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem a discussão das relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Falar da perspectiva vygotskyana é afirmar a dimensão social do desenvolvimento humano. Vygostky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social e, portanto, deste pressuposto tomamos como norte para enveredar nos estudos sobre o autismo, que, se configura como uma ação-reação do sujeito com dificuldades na manutenção da interação com o mundo externo.

Vygostky afirma ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela
motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e

emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva evolutiva que segundo Vygostky,

Compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de concertos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação. (Vygostky, 1993, p. 48)

A tensão entre teoria e prática é uma constante na área de educação. Assim faz-se necessário que o professor busque nos trabalhos de Vygostky elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área da educação, principalmente na tentativa de compreender o fenômeno do autismo. Na abordagem de Vygostky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma o autor que aprendizado não é desenvolvimento, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Portanto, a linguagem e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

2. BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE O AUTISMO

Para compreender a situação atual das informações geradas sobre o autismo e qual a influência deste na vida da pessoa autista no que diz respeito à interação social, torna-se necessário trazer um breve histórico sobre os estudos que abordaram o autismo e os principais fatores que influenciam no desenvolvimento de uma pessoa com autismo. É preciso perceber e analisar os fundamentos e estudos realizados, pois são essenciais para inspiração e geração de planos de intervenção para o processo de ensino e aprendizagem do aluno autista.

Segundo Rivière (2010) desde sua definição por Kanner, o autismo apresentou-se como um mundo estranho e cheio de enigmas. Quando o autor se refere ao autismo como um mundo cheio de enigmas, ele nos alerta com

relação ao conceito, explicações, causas e soluções para a anomalia do desenvolvimento e também com relação à forma de nos relacionar com pessoas autistas, ou seja, a maneira de sentir a vivência da opacidade, a imprevisibilidade, a impotência, entre outros e que neste caso interfere tanto na interação concreta quanto no campo conceitual.

A visão histórica que se tem sobre o autismo é um tanto confusa, pois ao longo da sua história houve muitos estudos e alterações, mas sempre com o mesmo objetivo de conhecer e compreender as suas causas, soluções e o seu conceito. Segundo Orrú (2012) Tudo começou quando o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler utilizou critérios adotados em sua época para se referir ao diagnóstico de Esquizofrenia. Assim estes critérios ficaram conhecidos como “os quatro A’s de Bleuler, as quais as características eram: Alucinações, afeto desorganizado, incongruência e autismo”, onde a principal característica é fechar-se ao mundo, tornando-se ausente do mundo social, sendo este confundido com o comportamento autista.

Segundo Orrú (2012) na década de 40, exatamente em 1943 o psiquiatra austríaco Leo Kanner iniciou seus estudos com bastante atenção, em onze pacientes com diagnóstico de esquizofrenia e com comportamentos estranhos e estereotipados e notou neles o autismo como característica marcante, dando origem a expressão “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” para se referir a estas crianças.

Ao longo de sua pesquisa ele chegou a constatar que as crianças autistas já nasciam assim, o qual o aparecimento da síndrome era muito precoce. À medida que, foi mantendo contato com os pais das crianças pesquisadas ele foi percebendo que os pais estabeleciam um contato afetivo muito frio com elas, assim ele desenvolveu o termo de “mãe geladeira” para referirem-se as mães dos autistas, promovendo em seus filhos inconscientes uma hostilidade para demanda social.

As suposições de Kanner causaram fortes influências no campo psicanalítico, que aos poucos outros pesquisadores, como por exemplo,

Bettelheim e Tustin foram registrando suas ideias hipotéticas sobre a origem do autismo e dos conceitos delineados, incididos de suas experiências com pessoas com a síndrome. Para Bettelheim, o autismo seria consequência da relação da criança com a mãe e seu ambiente familiar, e para Tustin baseava sua hipótese de que o autismo era consequência da interrupção do desenvolvimento psicológico em vida de bebê, oriundo da separação do corpo da criança do corpo da mãe, Tustin baseado nesta hipótese ela chamava o autista de “crianças encapsuladas”.

Seguindo historicamente os estudos realizados sobre o autismo, Bettelheim como precursor das ideias de Kanner construiu para a psicanálise, em 1944, a seguinte hipótese sobre o autismo, conforme nos expõe AMY (2001): A criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau) o único recurso possível a experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar. É por isso que fala de “crianças vítimas de graves perturbações afetivas” (o que por sinal é totalmente verdadeiro para certas crianças que ele acolheu, mas que não eram necessariamente autistas). (...) Bettelheim abriu as portas a teoria extremamente culpabilizantes para os pais, que se viram como a causa primeira do atraso de seus filhos. (AMY, 2001, p. 3536)

As pesquisas de Kanner a respeito da síndrome continuaram por muitos anos, mesmo com algumas alterações acerca do conceito e da definição de autismo, pois os fundamentos eram os mesmos, porém evitando enquadrá-lo como sintoma esquizofrênico. Em 1948 ele criou um manual de psiquiatria infantil baseado no contato com as crianças que ele mantinha contato, e também revisou o conceito diversas vezes e em 1949 instituiu o quadro como “Autismo Infantil Precoce”, considerou que o autismo estava intimamente relacionado com a esquizofrenia infantil. Em 1955 tais indagações os levaram a considerar também a conduta dos pais e suas crises de personalidade, como principal fator para o desenvolvimento da síndrome na criança. Cinco anos mais tarde, o pesquisador salientou o autismo como uma

psicose, por falta de comprovações laboratoriais e no ano seguinte consolidou o conceito da síndrome, mas com a necessidade de aprofundar sobre o entendimento do fenômeno em nível biológico, psicológico e social.

Os estudos foram se acentuando ainda mais ao longo do seu histórico de pesquisa e especificamente em 1968, cada vez mais necessitando de diagnósticos diferenciados em relação aos deficientes mentais e afásicos para que pudesse distinguir o autismo de outras deficiências ou mesmo de outras TGDs. Os estudos acerca do autismo estavam sempre alterando, porém a base sempre era a mesma, ocorridos 30 anos houve uma revisão dos seus primeiros casos por meio da bioquímica, afirmando, em 1973, a síndrome como parte das psicoses infantis.

Para Ritvo (1976) o autismo, os déficits cognitivos são próprios da criança, o qual acontece desde o nascimento e que se deve levar em consideração a particularidade comportamental. Apresentou também que há possibilidade de a síndrome ocorrer associado a outras patologias, e ainda Ritvo diz que o autismo consisti em uma derivação de patologia ligada ao Sistema Nervoso Central.

A partir de todo esse contexto histórico sobre o autismo, mesmo com vários estudos feitos acerca do autismo, deu início a uma discussão de posições diferenciadas acerca da psicogenicidade e organicidade. De acordo com Sellín há posições diferenciadas com relação ao autismo, nos mostrando que, A psicogenicidade, influenciada pela escola francesa, descreve o autismo como decorrente de uma desorganização da personalidade no quadro das psicoses, conforme a posição da Classificação Internacional das Doenças Mentais – CID-9 publicada no ano de 1990. [...] organicidade determinam o autismo como de cursivo dos distúrbios globais de desenvolvimento nas habilidades de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa. É identificada por sinais e sintomas comportamentais, segundo a posição da American Psychiatric Association (APA) – DSM-III-R (Diagnostic and Statistical Manual – III edition, 1989). (SELLÍN, 2012, p.22)

Diversos pesquisadores se fundamentaram nas primeiras definições do autismo e a partir dos estudos realizados deram seus conceitos a respeito do fenômeno patológico.

Gauderer (1986) defendeu a síndrome como um desajuste do sujeito ao meio social ou uma doença crônica que acreditava ser um mal incurável e inabilitável. Sacks (1995) ainda afirma a oposição do autismo à ligação com a esquizofrenia, como era propostas no início das investigações, se colocando a favor dos conceitos e definições de Kanner.

Deste modo, percebe-se que o histórico do autismo em relação aos estudos foram muitos e diversas vezes alteradas por alguns estudiosos, com a perspectiva de entender o seu conceito e sua definição. Porém a mudança principal ocasionada pelos estudos e atualizações conceituais sobre o autismo atualmente incide na perspectiva evolutiva, onde o autismo é entendido como um transtorno do desenvolvimento. Os estudos são necessários para continuidade das descobertas sobre tal transtorno uma vez que precisamos como pais e educadores, compreendermos o desenvolvimento e para entender em profundidade o que é o autismo. Com base nisto, traçar planos de intervenção de atenção especial para a educação do sujeito com autismo, na tentativa de equacionar metodologias que sejam capazes de atingir o universo individual do sujeito de modo a favorecer a sua aprendizagem.

Sendo assim, no próximo tópico iremos abordar sobre os caminhos e perspectivas do processo de educação do autista, evidenciando as lutas, entraves e conquistas nos trabalhos de pessoas que acreditam na possibilidade de educar o autista.

3. UMA REFLEXÃO ACERCA DA REALIDADE DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA.

Ao começar a detalhar o percurso metodológico que percorremos no exercício da pesquisa efetivada, buscamos um conceito do que é pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2002) a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que solicita um tratamento científico e se

constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (2003, p. 155).

Para investigar e conhecer qualquer realidade na educação é necessário uma

ampla reflexão acerca dos dados encontrados, pois através desses se adquire algumas respostas que servirão para elaboração do conhecimento. Mas essas respostas não se apresentam com tanta exatidão, por isso o cuidado com o tratamento das informações é essencial para não construirmos ideias equivocadas de determinada realidade. Ludke e André, afirmam que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete a construir naquele momento. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2)

Através das ideias de Ludke e André (1986), podemos compreender que nenhum conhecimento é formalizado sem antes haver uma busca e análise de informações sobre o contexto em que se deseja descobrir algo. Dessa maneira a pesquisa acaba se fundamentando em fatores sociais e históricos, já que as informações que se colhem preservam os aspectos principais de determinado contexto social em uma determinada época.

Para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa de acordo com Marly de Oliveira, É um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2007, p. 60)

Essa abordagem possibilita a compreensão, a interpretação e análise minuciosa dos dados, uma vez que, os fatos e as características dos indivíduos e de suas ações são apresentados de forma descritiva. Oliveira (1999, p. 117)

aponta algumas facilidades que podem ser consideradas como vantagens do seu uso, são elas: a descrição da complexidade do problema, a análise entre as variáveis, compreensão e classificação dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuições para o processo de mudança, ou formação de opiniões de grupo e possibilidade, mais aprofundada de interpretar as peculiaridades dos comportamentos dos indivíduos.

A pesquisa empírica ou de campo “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente para posteriores análises” (OLIVEIRA, 1999, p. 124). Marconi e Lakatos (2002) descreve que, a pesquisa de campo tem como objetivo, [...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 83)

Como alternativa de pesquisa optamos também pela pesquisa exploratória que segundo Antônio Carlos Gil (2002, p. 42 – 57), apud Boaventura (2011), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Ainda com perspectiva de obter informações relacionadas ao tema estudado foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista, previamente elaborada e realizada com gestor, coordenador, professores e família do sujeito da pesquisa, e observações feitas das aulas. Tanto a entrevista como as observações se tornaram instrumentos essenciais: a entrevista por proporcionar uma relação mais estreita entre o entrevistador e o entrevistado e as observações por permitir uma visualização de como acontece o processo vivenciado pelos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos: A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou

para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195)

Rosa e Arnoldi ainda nos fala que, A entrevista é uma das técnicas de coletas de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia em um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 17)

Esse é um instrumento que oferece uma abertura maior para investigações de aspectos que surgem no decorrer de sua aplicação, isso acontece quando a entrevista é semiestruturada, a qual foi escolhida nesta pesquisa, com vista em uma coleta de dados baseada no diálogo, com as duas partes participando ativamente da conversa, só que cada uma focada no seu objetivo.

Mas é importante lembrar que Rosa e Arnoldi (2008) diz que a entrevista não pode ser vista como um simples dialogo, mas, sim, como uma discussão orientada para um objetivo definido, que nos permite ao pesquisador levantar informações e discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa. Dessa forma pôde-se perceber e colher todas as informações necessárias.

A observação, também é um instrumento que possibilita ao pesquisador analisar a ocorrência de situações através seu ponto de vista, “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 190).

Aprender e ensinar têm sido uma tarefa desafiadora para alunos e professores, e quando se fala em incluir alunos especiais no sistema regular de ensino, o desafio se torna ainda maior, pois há grandes desafios para encontrar soluções que respondam à questão de acesso e permanência dos alunos nas instituições educacionais.

O âmbito educacional e/ou escola precisa conceber um espaço para todos, no quais os alunos construam o seu conhecimento de acordo com as suas capacidades, que expressem suas ideias livremente, participando ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvam como cidadãos, nas suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos estudos realizados fica a compreensão mais ampliada sobre o fenômeno do autismo, sobre a atenção pedagógica oferecida aos autistas. Além do mais, o exercício da iniciação científica nos permite sempre expandir um pouco mais os conhecimentos sobre inclusão escolar, e a relação do autismo com a educação. Visto que, é um tema bastante complexo e que carece de estudos e pesquisa para entender a síndrome autística podendo a escola e a equipe pedagógica atuar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Através deste trabalho pudemos realizar estudos de alguns teóricos a respeito do autismo e educação, os quais deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa de campo, e com isso investigamos e constatamos o vínculo existente a inclusão escolar e o autismo, o qual está ligado ao ensino e aprendizagem destes alunos com NEE ou TGD, em que procurei investigar acerca da atenção pedagógica. A intenção dessa pesquisa não se dirigiu à busca de ideias ou respostas fixas e inabaláveis, mas sim a provocação de reflexões sobre os dados encontrados. A análise dos dados ponderou o contexto atual da realidade pesquisada, pois, diante do surgimento de novos fatos, as realidades podem ser modificadas ao longo do tempo e as discussões acerca do tema podem ser retomadas/ressignificadas.

Cabe ressaltar que, pela pesquisa realizada, compreendi que todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver, que independente das suas especificidades todos tem direito a educação, a participar ativamente do processo educativo. Uma vez que a inclusão escolar, a atenção diferenciada e

individualizada ao aluno autista admite efeitos positivos sobre o aprendizado do mesmo.

Outro aspecto importante, mas não determinante – ainda a falta de conhecimento sobre a síndrome do autismo, porquanto não pode ser um empecilho para realização das atividades, os professores precisam se empenhar na sua prática docente e usar a criatividade para elaborar seus próprios instrumentos metodológicos, mesmo que a escola não tenha um PPP direcionado para alunos especiais, pois é possível que a aula se desenvolva com as funções: inclusiva e educativa.

Na evidência da efetiva contribuição da educação, da inclusão escolar para o aluno autista, compreendo que realizar essa pesquisa foi uma experiência enriquecedora para minha formação profissional, pois aprimorei muitas habilidades – como, elaborar e utilizar os instrumentos de coleta atendendo as demandas da pesquisa, investigar e observar os fatos criteriosamente – para desenvolvê-la.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edivaldo M. Metodologia da Pesquisa: Monografia, Dissertação e Tese. 1 ed. – 5 reimpr. – São Paulo, SP: Atlas, 2011.

CAMARGO, Siglia Pimental Hoher. Competência social, Inclusão escolar e Autismo: Um estudo de caso comparativo. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Instituto de Psicologia: 2007.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. Fundamentos da Pesquisa Científica: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. VASCONCELLOS, C dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para

elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos da Libertad, 1).

CHIOTE, Fernando de Araújo Binatti. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

_____. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. 2. Ed. Vol. 2, Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

_____. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Vol. 9, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEAL, Gláucia (Org.). Revista Doenças do cérebro: Autismo - Mente e cérebro. Vol. 6, 2 ed., São Paulo, SP: Duetto editorial, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. . Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas. 1 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Sammus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnicas de pesquisas. Elaboração, análise e interpretação de dados. Cinco ed. São Paulo, SP: Atlas S. A., 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de Metodologia Científica – Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2012.

PINHO, Adna Cardoso de; PINHO, Maria da Anunciação Lima. Educação inclusiva: uma perspectiva para alfabetização de alunos com autismo no ensino regular. Artigo científico.

REGO, Tereza Cristina. Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faespp

e-ISSN: 2675-1186

CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

ANGELELLI, JULIANA NERI

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a Cultura afro-brasileira e indígena na educação, tendo em vista a obrigatoriedade de se trabalhar nos currículos escolares o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O objetivo é garantir para todos o acesso e permanência na escola, ampliar o conhecimento sobre os hábitos e culturas do passado, eliminar preconceitos e criar uma cultura de respeito e empatia, e ainda, valorizar e reconhecer o passado sombrio de escravidão e submissão, buscando garantir direitos antes negligenciados.

Palavras-chave: Afro-brasileira, indígena, conhecimento.

Abstract

This work aims to reflect on Afro-Brazilian and indigenous Culture in education, taking into account the obligation to teach Afro-Brazilian and African and Indigenous History and Culture in school curricula, established by Law No. 9,394, of December 20, 1996. The objective is to guarantee access and permanence at school for everyone, expand knowledge about the habits and cultures of the past, eliminate prejudices and create a culture of respect and empathy, and also, value and recognize the past dark of slavery and submission, seeking to guarantee previously neglected rights.

Keywords: Afro-Brazilian, indigenous, knowledge.

INTRODUÇÃO:

O Brasil foi descoberto e colonizado pelos portugueses, que em 1500, procurando as Índias, se depararam com as nossas terras, terra essa até então habitada por indígenas.

Os índios perceberam a chegada do europeu como um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo. Seria gente de seu deus sol, o criador – Maíra -, que vinham milagrosamente sobre as ondas do mar grosso. Não havia como interpretar seus desígnios, tanto podiam ser ferozes como pacíficos, espoliadores ou dadores (RIBEIRO, 2005, p.42).

Após a descoberta, os portugueses puderam perceber que a terra era extremamente fértil e rica, e enxergaram aqui a grande possibilidade de exploração dos bens e riquezas, utilizando os índios como trabalho escravo.

Entretanto, os índios não se subordinaram; sendo assim, a resistência à escravização levou a combates sangrentos com os colonizadores, durante todo o processo de ocupação das terras brasileiras, dizimando boa parte da população indígena.

De início, o habitante nativo, ou seja, o índio, foi escolhido para tal fim, mas logo foi substituído pelo escravo africano, tornando-se um dos braços dessa empresa colonial. É com base na utilização dessa força de trabalho que se alcançaria o objetivo da colonização, isto é gerar lucros para a metrópole. (MATTOS, 2012, p. 63)

Em consequência disso e necessitando de mão de obra escrava para a realização da exploração, a África foi o principal continente a fornecer força de trabalho escravo.

Mas, por que a predileção pelos escravos africanos? Historiadores sustentam que a razão deve-se ao fato de que o tráfico internacional de escravos africanos tornou-se um negócio lucrativo na colônia, a tal ponto que a proibição da escravização dos índios foi uma estratégia da coroa para aquecer o negócio do tráfico de africanos.

Outro motivo estava pautado nos hábitos da vida do índio, que estavam acostumados a fazer apenas o necessário para garantir sua subsistência. As noções de trabalho exaustivo impostas pelos europeus não funcionaram com a

maioria dos nativos, que gastavam maior parte de sua energia e imaginação em rituais, guerras e celebrações. (TORRES, 2013, p. 43).

Então, no lugar onde antes existia apenas uma cultura, a indígena, agora acolhe também a cultura africana, constituindo assim uma combinação de culturas, que envolvem danças, músicas, alimentos, saberes, práticas entre outros, começa-se então, a cultura brasileira, ainda em constante construção.

Para ambos os povos, o fato de terem sofridos graves perdas populacionais anteriores ao contato parece estimular o desejo de crescimento, de formas diferentes. O fato de que os territórios são ainda abundantes em recursos naturais para toda a população não os coloca em questão quanto à ideia de continuarem a crescer. A preocupação dos pesquisadores a eles relacionados é quanto à pressão desse crescimento frente ao agora limitado território e seus recursos. (AZEVEDO, 2000, s/p)

Os índios, desde sempre vivem da natureza e do que ela fornece para nós, mesmo com as influências sofridas por outros povos, em alguns casos, os indígenas conseguiram manter suas raízes, uma cultura riquíssima que deve ser respeitada, conhecida e valorizada, pois assim, conseguiremos manter nossas raízes indígenas vivas, para isso, é necessário que exista um ensino direcionado para essa cultura, e que possamos aprender a valorizar e respeitar esses conhecimentos.

[...] muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. (Ailton Krenak)

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2007, p. 16)

Tendo em vista esse contexto de escravidão, sofrimento e exploração, e a necessidade de se valorizar a cultura Afro Brasileira e Indígena, foi decretado o seguinte no art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“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.

§ 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.

§ 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 brasileiras.” (NR)

Fez-se necessário uma Lei para conscientizar sobre a importância do conhecimento e valorização do processo de luta vivido tanto por indígenas como pelo povo africano, determinado assim, cabe a nós, professores, buscarmos conhecimentos e diferentes métodos de ensino para valorizar a cultura indígena e Afro Brasileira.

Para Munanga (2008, p. 17):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas (. . .). No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (. . .) não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira .

É sabido que a formação inicial dos professores não dá o preparo necessário e suficiente para tal desafio, é necessário investimento na formação desse professor, é necessário que a formação inicial capacite esse professor, para ter ciência da importância que esse tema tem tanto para a sociedade como para a vida desses estudantes que muitas vezes não sabem valorizar a própria cultura e história.

A formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade

étnico- racial foi indicada nos diversos depoimentos como um dos principais elementos para uma mudança de práticas e posturas racistas. Para a equipe de pesquisadores, tal fato indica a necessidade de que a formação em serviço seja seriamente rediscutida, isto é, o direito de profissionais da educação à sua formação e qualificação em seu próprio local de trabalho (GOMES, 2012, p. 355-356).

Para conseguirmos cumprir a Lei, é necessária melhor formação inicial dos professores e busca por conhecimento e métodos diversos.

Nas escolas brasileiras, temos como hábito comemorar o dia do Índio, 19 de abril, festejamos esse dia para conscientizarmos as crianças em relação a esse povo, seus hábitos e costumes.

A recomendação de institucionalização do "Dia do Índio" tinha por objetivo geral, entre outros, outorgar aos governos americanos normas necessárias à orientação de suas políticas indigenistas. Já, em 1944, o Brasil celebrou a data, com solenidades, atividades educacionais e divulgação das culturas indígenas. Desde, então, existe a comemoração do "Dia do Índio", às vezes, estendida por uma semana, a "Semana do Índio". (FUNAI, 2017, s/p)

Cabe então, a unidade escolar e aos docentes organizar esse dia ou essa semana de modo a preservar e respeitar as origens indígenas, mostrando para os alunos a necessidade de preservação da nossa história.

É válido reforçar que também temos no nosso calendário escolar o dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, que é uma homenagem ao dia da morte do líder quilombola, o negro Zumbi dos Palmares. Esse dia é marcado por uma luta histórica contra o preconceito racial ainda presente no Brasil.

Tanto o dia 19 de abril, como o dia 20 de novembro, são dias de lutas e batalhas, que nos levam de volta para um passado de dor que ainda não acabou, precisamos mudar essa história, as histórias se entrelaçam desde sempre, e agora, é necessário que haja valorização por essa história.

Assim, pode-se ver que os grupos indígenas e os quilombolas - por escolha própria ou não mantiveram, quase sempre, contatos culturais nos momentos em que compartilharam uma mesma região. (AMANTINO, 2005, p. 96)

Cabe ao corpo docente organizar os conteúdos anuais de forma a respeitar a Lei e respeitar também nossas origens e passado, ensinando ao aluno a importância de se respeitar todas as raças, hábitos e culturas.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos

significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parecem, pois, fundamental que se estenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 2003, p.55).

Ensinar a respeitar a todos, indiferente de raças, cores e crenças, esse tem sido uma das principais funções da escola.

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (FLEURI, 2003, p.57).

NOMENCLATURA CORRETA:

Para falarmos sobre a cultura indígena , faz se necessário conhecermos a nomenclatura correta e o motivo para tal uso, segundo o Currículo da Cidade – Povos Indígenas:

Durante muito tempo aprendemos a chamar os primeiros habitantes do Brasil de índios. Esta alcunha – para usar uma palavra erudita – trazia consigo imagens e significados que nem sempre dignificavam àqueles a quem ela desejava nomear. Normalmente, vinha acompanhada por adjetivos que não faziam jus à riqueza da diversidade que ela compunha. Quase sempre significava atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo, entre outros termos negativos. Nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo alguém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial, que nem mais existia. Essa ideia congelava os “índios” a um passado tão remoto que a vaga lembrança deles nos remetia à dos homens das cavernas ou dos dinossauros. Assim eram estudados: como seres do passado. Os livros os traziam assim e assim eram estudados na escola. E isso tudo por causa de uma palavra... acompanhada de uma mal contada história de “descobrimento” do país.

Portanto, o termo índio não é mais adequado para nos referirmos a esse povo, o correto é indígena. Como continua o Currículo da Cidade – Povos Indígenas: *É preciso nos libertarmos deste conceito que desvaloriza nossa diversidade.*

Precisamos entender que não existem “índios” no Brasil. Precisamos aprender como chamá-los, como festejá-los, como conhecê-los, como valorizá-los. Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. A melhor maneira de fazer isso é conhecendo-os da melhor maneira que pudermos. De hoje em diante, que fique combinado que não haverá mais “índio” no Brasil. Fica acertado que os chamaremos indígenas, que é a mesma coisa que nativo, original de um lugar. Certo? Bem, calma lá. Alguém me soprou uma questão: mais índio e indígena não é a mesma coisa? Pois é.

Não, não é. Digam o que disserem, mas ser um indígena é pertencer a um povo específico, Munduruku, por exemplo. Ser “índio” é pertencer a quê? É trazer consigo todos os adjetivos não apreciados em qualquer ser humano. Ela é uma palavra preconceituosa, racista, colonialista, etnocêntrica, eurocêntrica³. Acho melhor não a usarmos mais, não é?

CONCLUSÃO:

Concluimos que, para que de fato consigamos colocar em prática a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é necessário investir na formação inicial dos professores, estimular para a importância do tema e transformar a escola em um lugar de discussões, que debate e luta contra o racismo e a falta de respeito com a nossa história e assim, garantir os direitos de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2007.

AMANTINO, M. A convivência entre índios e negros nas danças folclóricas brasileiras: uma análise histórico-antropológica. In: LIGIERO Z.; SANTOS C. A. (Org.). *Dança da Terra: tradição, história, linguagem e teatro*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005, v. 1, p. 91-117.

AZEVEDO, Marta. Quantos eram? Quantos serão? Povos indígenas no Brasil, dezembro de 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias & FANTIN, Maristela (Orgs.). *Culturas em relação*. Florianópolis: Mover, 1998.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Por que o dia 19 de abril é o dia do índio? Museu do Índio.

GOMES, Nilma Lino (org.) Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b, 424p.

MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNANGA. Kabengele. Superando o racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TORRES, Francielle Stano. Sociedade e meio ambiente. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

CURRÍCULO DA CIDADE- POVOS INDÍGENAS – Orientações pedagógicas - 2019



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVADA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

JUSSILEIA DE MELO DOERL

RESUMO

O presente artigo tem como fundamentação pesquisas realizadas no campo da pedagogia hospitalar. Seu foco é entender a relação estabelecida entre o pedagogo que atua no ambiente hospitalar e o educando em sua condição especial de internado. Além da importância do acompanhamento pedagógico em ambientes hospitalares, elevando o nível educacional, trabalhando conteúdos adequados a condição de internação, desenvolvendo atividades que estimulem a vontade de aprender e que supram a carência da ausência de possibilidade de frequentar uma escola regular. Diante desta perspectiva entenderemos qual a função dos profissionais da educação dentro deste contexto, as características necessárias aos educadores que atuam nesta área e ainda, entender qual a importância da afetividade no desenvolvimento de atividades educacionais dentro um hospital na perspectiva pedagógico. Serão apresentadas também sugestões de ações educativas e atividades que potencializam o aprendizado neste cenário educacional.

Palavras-Chave: Pedagogia Hospitalar; Afetividade; Atividades educacionais.

ABSTRACT

This article is based on research carried out in the field of hospital pedagogy. Its focus is to understand the relationship established between the pedagogue who works in the hospital environment and the student in his special condition of hospitalization, and the importance of pedagogical follow-up in hospital environments, raising the educational level, working with content appropriate to the condition of hospitalization, developing activities that stimulate the will to learn and that supply the lack of the possibility of attending a regular school. Given this perspective, we will understand the role of education professionals

within this context, the characteristics necessary for educators who work in this area and understand the importance of affectivity in the development of educational activities within a hospital from a pedagogical perspective. Suggestions for educational actions and activities that enhance learning in this educational scenario will also be presented.

Keywords: Hospital Pedagogy; Affectivity; Educational activities.

INTRODUÇÃO

O estudo da pedagogia hospitalar tem como foco trabalhar a aprendizagem das pessoas no contexto hospitalar. A fim de uma melhora em sua qualidade de vida, fazendo com que ela através das atividades escolares ali desenvolvidas possa recuperar parte de sua rotina anterior, inimizando os traumas e a dores são consequentes dos tratamentos de doenças que exigem limites ao acesso à escola regular.

A criança por si só possui em sua natureza a resiliência, o que a ajuda a recuperar mais facilmente de seus problemas. Tendo acesso a acompanhamento pedagógico adequado, sua qualidade de vida tende a melhorar, e isso não caracteriza apenas ocupação do tempo em que se encontra impossibilitada de frequentar a escola, mas sim, a redução dos prejuízos causados pela impossibilidade de frequentar a escola regularmente.

Mediante atividades adequadas a faixa etária da criança, da ludicidade com que o trabalho é planejado, o acesso continuado a atividades escolares promove o bem-estar, eleva a autoestima e a qualidade da saúde da criança em condição de internação.

As atividades que envolvem o aprender o brincar contribuem ativamente para o desenvolvimento físico e emocional da criança.

Por meio de atendimento com um mediador competente e que disponha de formação adequada, a criança tende a voltar a querer se relacionar e desenvolver suas atividades cotidianas com mais força de vontade e prazer.

Essa nova visão da realidade contribui para a melhora imediata da qualidade de vida em todos os seus aspectos. Através de suas fantasias, do seu jeito de ser, da sua maneira de interagir com a realidade, externando os sentimentos que estão sendo devolvidos frente à realidade que está enfrentando.

A criança, é um ser em desenvolvimento, e mesmo doente não pode ser privada do brincar, sendo importante que o espaço onde a criança encontra-se internada deve ser um local adaptado para o adequado atendimento escolar da criança.

Deve se atentar para a adequação do ambiente, para a oferta de materiais e espaço ajustados para a criança poder sentir se o mais próxima possível da escola, sempre respeitando a condição de saúde da criança.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUAS ATRIBUIÇÕES

Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da pedagogia a identificação. Análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem (GOLBERT, 2008, p. 13).

O Pedagogo é o profissional, que trabalha o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do indivíduo mesmo que este venha enfrentando problemas que atrapalhem o curso normal da aprendizagem. O Pedagogo tem a formação necessária para identificar e buscar alternativas para essas que o indivíduo possa superar essas dificuldades.

A Pedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos. (BOSSA, 2006, p. 21).

Para Porto, o Pedagogo com especialização hospitalar é o mediador, de crianças, jovens e adultos que passam por processo de internações. Os Pedagogos hospitalares, utilizam os seus conhecimentos para transformar o ambiente do hospital em um lugar onde as pessoas se preocupam entre si. A humanização nos hospitais ajuda o outro a lidar com a situação a qual está enfrentando, integrando equipes multidisciplinares, colaborando com outros profissionais, orientando seu procedimento no trato com o paciente e sua família no ambiente hospitalar.

O Pedagogo hospitalar é responsável por não permitir que o vínculo aluno-escola seja quebrado, dando continuidade à formação escolar de crianças que passam por momentos delicados que os levam a internação, proporcionando uma atmosfera de compreensão que leva a criança a superar seus problemas e dar continuidade a sua formação escolar.

O BRINCAR NO AMBIENTE HOSPITALAR

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo, ocorrendo devido às características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA, 2007 pg. 160).

Para os autores Mitre e Gomes (2006), a internação hospitalar infantil pode ser uma experiência traumática, privando a criança de sua rotina, do ambiente familiar e causando grande desconforto com a dor e o medo da morte. Essa situação gera uma grande mudança e confronto de sentimentos na criança mesmo que seja por um curto período, portanto é necessário que a criança tenha acesso a ferramentas as quais conheça e domine para poder expressar de forma mais familiar os sentimentos os quais vivencia frente aquela situação.

Quando a criança se encontra internada em um hospital, sua autoestima está vulnerável e seus sentimentos extremamente abalados. Embora ela ainda muitas vezes não tenha a consciência da possibilidade de morte como uma ideia clara, especialmente a criança sente muito medo da figura do médico, da injeção, da dor de uma forma geral, sente maior dificuldade de adaptar se a um ambiente diferente do qual está acostumada a dormir, toda essa mudança faz com que a criança fique emocional e fisicamente debilitada.

O homem é um ser social e em sociedade ele se insere e se determina como participante de uma comunidade. Desligar-se dessa comunidade por motivo de doença implica sair do seu mundo, o que pode ser pensado pelo paciente como morrer antes de estar morto. Os dias e as noites passadas em um hospital são momentos de travessia aparentemente intermináveis para os pacientes. Ligado a tubos, fios, máquinas, perfusões, o paciente hospitalizado perde uma parte de sua mobilidade e decai submisso no desconforto de estar deitado. E mesmo se observa os passantes, tem a consciência de que são os outros que passam, ele estando parado em seu leito, como uma espécie de vitrine que se mostra inerte aos olhos curiosos, às mãos precisas, ao silêncio da dúvida.” Vasconcelos (2005 pg. 06).

É neste contexto de fragilidade é que o brincar torna se tanto ou mais importante na vida da criança, através do brinquedo e da brincadeira que a criança poderá expressar seus sentimentos, seus medos e seus hábitos,

externando seus receios, elaborando de forma lúdica as situações as quais teme.

Dentro de um hospital, a criança passa por momentos difíceis e vivência situações que variam desde procedimentos simples, como punção lombar e coleta de sangue, até os mais complexos, como cirurgias e respectivos períodos pós-operatórios. Essas ações são necessárias ao atendimento e, em certas circunstâncias, a dor da criança pode ser subtratada ou relegada a um segundo plano, deixando sequelas que refletirão em sua vida posterior (VIANA; SAKITA & POLASTRINI, 2006 pg.04).

Enquanto internadas, a criança tem acesso a itens que fazem parte de sua vida cotidiana normal. Quando a ela é proporcionada a oportunidade de levar com si o brinquedo que mais gosta ou quando tem a oportunidade de receber no hospital atividades elaboradas pela professora, para os mais velhos a continuidade da matéria que deixou para trás no momento em que adoeceu. Essas medidas conduzidas por um Pedagogo hospitalar tendem a minimizar o sofrimento da criança e ajudá-la a superar este momento com mais conforto emocional. Para as crianças pequenas que ainda não mantêm uma rotina escolar é importante que esteja disponível no local de internação uma brinquedoteca ou ambiente equivalente onde os bebês e as crianças menores possam ter contato com o brinquedo e o brincar.

E, nesse contexto, o brincar surge como uma possibilidade de expressão de sentimentos, preferências, receios e hábitos; mediação entre o mundo familiar e situações novas ou ameaçadoras; e elaboração de experiências desconhecidas ou desagradáveis (MITRE & GOMES, 2004).

Através dessas expressões de sentimentos que o Pedagogo poderá mediar à situação de conflito físico e emocional a que a criança encontra se

exposta, e utilizando dessas amostras de emoções elaborarem e conduzir terapias que vão auxiliar a criança a enfrentar de forma menos dolorosa a situação em questão.

O Pedagogo hospitalar é o profissional responsável por mediar o afastamento escolar da criança, é ele quem diminuirá a distância entre a sala de aula regular e a enfermaria pediátrica, auxiliando a criança a lidar com seus sentimentos e manter sua rotina escolar.

Maluf (2009), afirma que estudos comprovam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades humanas nas crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, social, cognitivo, emocional e Psicomotor.

As atividades lúdicas promovem ou restabelecem o bem-estar psicológico da criança. No contexto de desenvolvimento social da criança, tais atividades são parte do repertório infantil e integram dimensões da interação humana necessária na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações ou faz de conta, aprendizagem observacional e modelagem) (SCHAEFER junto de MALUF, 2009 pg. 22).

Especialmente na infância a possibilidade de brincar atenua o sofrimento, a partir dessa conclusão uma das formas de atenuar o sofrimento da criança é através do uso do brinquedo e da brincadeira no ambiente hospitalar.

Quando a criança se dispõe a brincar e usa os brinquedos que a elas são disponibilizados, não somente a criança sente-se melhor, mas também o acompanhante que diariamente está ali vivenciando este momento de tensão. Ao observar a melhora do quadro clínico da criança, o adulto acompanhante libera os medos às tensões e as ansiedades próprias do momento vivido.

Oliveira (2007) diz que a brincadeira é um recurso único para o desenvolvimento da criança por estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos da memória e da expressão por meio de linguagens diferenciadas. O brincar proporciona ainda diferentes formas de representar o mundo por meio de desenhos, rabiscos e cores. Desenvolvendo formas próprias, às vezes

únicas de prazer e de dividir com os outros momentos de emoção e afetividade.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo, o que ocorre devido às características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA 2007, pg.160).

Maluf (2009), afirmar que estudos comprovam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades humanas nas crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, social, cognitivo, emocional e Psicomotor.

Especialmente na infância a possibilidade de brincar atenua o sofrimento, a partir dessa conclusão uma das formas de atenuar o sofrimento da criança é através do uso do brinquedo e da brincadeira no ambiente hospitalar.

Quando a criança se dispõe a brincar e recorre aos brinquedos que a elas são disponibilizados, não somente ela sente-se melhor, mas também o acompanhante que diariamente está vivenciando este momento de tensão. Ao observar a melhora do quadro clínico da criança, o adulto acompanhante libera os medos às tensões e as ansiedades próprias do momento vivido.

Oliveira (2007) diz que a brincadeira é um recurso único para o desenvolvimento da criança por estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos da memória e da expressão via linguagens diferenciadas. O brincar proporciona ainda diferentes formas de representar o mundo por meio de desenhos, rabiscos e cores. Desenvolvendo formas próprias, às vezes únicas de prazer e de dividir com os outros momentos de emoção e afetividade.

A BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE HOSPITALAR

A brinquedoteca apresenta diversos objetivos que podem ser adequados conforme o público e a faixa etária a que se destina. Aqui serão destacados os mais adequados para o ambiente hospitalar.

A brinquedoteca no ambiente hospitalar destina-se fundamentalmente a proporcionar a criança o direito de brincar mesmo em um momento em que se encontra privada de sua rotina, trazendo benefícios como:

- Trabalhar o desenvolvimento integral das crianças;
- Fortalecer as relações familiares, permitindo que o adulto acompanhante participe das atividades ali propostas;
- Ajuda a criança a ter interesse em levantar-se para brincar (dentro de suas possibilidades). Proporcionando atividade física.
- Melhora a autoestima e autoimagem.
- Fornecem dados para diagnosticar conflitos emocionais e psicológicos (quando avaliado por um pedagogo hospitalar).
- Promove atividades terapêuticas auxiliando no trabalho com crianças portadoras de deficiências e distúrbios diversos.
- Em alas psiquiátricas e consultórios psicológicos atuando no tratamento de crianças com dificuldades comportamentais.

É no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.” Winnicott junto de Kuwahara (2004, pg. 02).

Portanto, é possível concluir que o universo infantil atua em torno do brincar, o ato de brincar é indissociável do “ser criança”. O acesso a brinquedos e as brincadeiras deve ser mantido em todos os momentos da vida da criança, inclusive e especialmente quando esta encontra-se em um momento de

difficuldade enfrente momentos de dor e sofrimento causados por alguma doença que exige a internação como parte do tratamento.

São noticiados casos de pessoas que passam anos de suas vidas confinadas em hospitais e mesmo assim não deixam de estudar. Esse feito dá-se através do esforço e dedicação de profissionais educadores, especialmente o Pedagogo hospitalar, que não permitem que a falta de oportunidade de frequentar uma escola regular torne-se um empecilho para a formação daquela criança, e traz o conhecimento onde ele não é regular.

O BRINQUEDO COMO TERAPIA

Castro e Almeida (2006) dizem que o brincar é comprovadamente a maior forma de expressão da criança, e quando a ela encontra-se hospitalizada a utilização do brinquedo terapêutico pode fazer com que o tempo de internação se torne menos difícil e doloroso. O brincar proporciona um meio que ajuda a superar a ansiedade causada pela doença e permanência compulsória no hospital. Além disso, os autores afirmam ainda que a participação do adulto na brincadeira demonstra amor e interesse e reforça laços afetivos.

Quanto ao brinquedo terapêutico, os autores indicam que este serve como meio de comunicação entre o adulto e a criança, e permite a compreensão dos seus sentimentos, diminuindo a ansiedade, auxiliando o profissional de saúde a conduzir de forma mais tranquila, equilibrada a terapia indicada. Este aspecto referente ao brinquedo terapêutico aplica-se especialmente a crianças menores que ainda não dominam a linguagem.

Castro e Almeida (2006) afirmam que o brinquedo é uma importante ferramenta de comunicação que promove a atividade física e estimula a intelectualidade da criança.

O brinquedo traz conforto e supre as necessidades afetivas da criança, e atua como uma espécie de apoio que ajuda a equilibrar as emoções. Os autores citam algumas sugestões de brinquedos para crianças menores de um ano, são eles:

- Chocalhos,
- Brinquedos de berço
- Livros com som
- Mordedores,
- Pano com o qual a criança está acostumada a dormir
- Brinquedos de puxar e de formatos.
- Mamadeira e chupeta (quando já fizer uso.).
- E para crianças maiores (a partir de dois anos)
- Livros com suas histórias favoritas
- Desenhos animados de sua preferência
- O brinquedo a livre escolha

O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E PSICOPEDAGÓGICO DA CRIANÇA NO AMBIENTE HOSPITALAR.

A pedagogia tem como foco principal o ensino em si, visa mostrar a importância do conhecimento e elaborar métodos, selecionar materiais e formas de ministrar conteúdo para que o processo de ensino e a aprendizagem ocorram eficientemente. Cabe ao pedagogo também fazer com que o sujeito do processo tenha vontade e prazer em aprender.

A Pedagogia, diante das transformações da realidade econômica, política e cultural que o Brasil enfrenta, tem feito com que cada vez mais novas tarefas sejam atribuídas para o educador e para a população a quem atende. (...) A educação, já não estava mais circunscrita aos muros da escola. Ela acontecia através da mídia, em diferentes locais como hospitais, presídios, na rua. Há de se considerar que, quando os educadores começam a educar em ambientes diversificados, a educação assume características bem peculiares, que se diferem um pouco das instituições educacionais formais, mas também conservam elementos comuns. É necessário lembrar que essas formas de educar assumem compromissos

significativos com a formação de quem se educa e quem é educado. (PAULA, 2010, p. 5).

O Pedagogo hospitalar é o profissional habilitado para mediar o processo de ensino e aprendizagem em instituições de saúde, incentivando a continuidade do processo de escolarização mesmo para as crianças que se encontram privadas de poder frequentar a escola regularmente.

“A atuação Pedagógica se empenha em atender crianças com necessidades educativas especiais transitórias, ou seja, crianças que por motivo de doença precisam de atendimento escolar diferenciado e especializado”. [...] Esta ideia de Pedagogia Hospitalar vem sendo absorvida pelos educadores com uma nova visão de ensinar, dando uma chance a mais aquelas crianças afastados de suas rotinas escolares em busca de saúde. [...] Colaborando com a socialização da criança/adolescente, onde a ruptura da mesma pode ocasionar graves problemas psicopatológicos. Esta nova modelagem de educação em hospitais é desenvolvida pela demanda existente nos mesmos, onde ela também possibilita auxiliar nos transtornos emocionais causados pelo ato da internação, como a raiva, insegurança, incapacidades e frustrações que podem ser reagentes negativos no processo de cura. Sob tal óptica, pondera-se que o enfermo, neste momento, entra num conflito provocado pelo próprio ambiente em si, onde ele deixa de existir como criança e torna-se paciente, sendo alvo de agressões ao seu próprio corpo, no qual está em fase de descoberta. Procura-se ressaltar que a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação, pois ela ultrapassa os métodos tradicionais escola/aluno, buscando dentro da educação formas de auxiliar o paciente no processo de internação que a ele é imposto. (FIGHERA, 2012, pg. 2).

Cabe a este profissional entender as necessidades e condição de saúde cada criança e dentro dessas características elaborar meios para que ela possa dar continuidade ao processo de escolarização mesmo internada, para

isso poderá lançar mão de métodos próprios da formação Pedagogia com especialização hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui se através dos estudos acima citados que a Pedagogia hospitalar é uma especialização educacional muito nobre e indispensável para auxiliar a crianças hospitalizadas a enfrentarem este momento difícil, fazendo com que não percam totalmente a caracterização de suas vidas cotidianas.

O trabalho educacional desenvolvido nas enfermarias pediátricas é o elo que liga a escola regular e o trabalho desenvolvido nos hospitais, dessa forma é importante que as administrações hospitalares se conscientizem e ofereçam a estrutura adequada tanto para as crianças quanto para os profissionais que alia atuam.

Essa estrutura deve conter espaço privilegiado as crianças de todas as idades atendidas naquela instituição, ambiente para os profissionais de educação, brinquedoteca e profissionais capacitados para lidar com as crianças e as particularidades da infância.

Com isso, entendemos que a pedagogia hospitalar além de nos capacitar a promover diferentes vivências em um espaço onde as crianças encontram-se em situações delicadas. Nos possibilitando desenvolver propostas tendo a criança como produtora de cultura, onde eles possam criar e recriar sua própria aprendizagem por meio protazione.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
CUNHA, N. H. S. *O valor do brincar*. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.brinqueduca.com.br. Acesso em 02 Dez. 2011.

CUNHA, N. H. S. *O valor do brincar*. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.brinqueduca.com.br. Acesso em 02 Dez. 2011.

CASTRO, A. R. V.; ALMEIDA, A. P. Utilização do brinquedo terapêutico na assistência de enfermagem à clientela. In: SILVA, A. P. A. et al. *Instituto da criança 30 anos: ações atuais na atenção interdisciplinar em pediatria*. São Caetano do Sul: Yendis, 2006.

FONTES, Rejane; VASCONCELLOS, Vera Maria. **O papel da educação no hospital**: uma reflexão com base nos estudos de wallon e vigotski. 2007.

GOLBERT, Clarissa S. **Considerações sobre as atividades dos profissionais em Pedagogia na Região de Porto Alegre**. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2008.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. *A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde*. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 08 jul. 2023.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. *A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde*. Artigo publicado em 2004. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 30 mai. 2023.

MALUF, A. C. M. *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MELLO, Daniella. **Pedagogia hospitalar**: o vínculo afetivo da criança hospitalizada com a aprendizagem. 2006. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=571>>. Acesso em 06 jun. 2023.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, J. *A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada*. Artigo publicado em 2007. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 07 fevereiro 2016.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Hospitalar**: intermediando a humanização na saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PAULA, E. M. A. T. A educação como proteção integral para crianças e adolescentes hospitalizados. IN: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Anais Eletrônico, Coimbra, 2010.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. A Pedagogia hospitalar para crianças e adolescentes (2005).

VIANA; SAKITA e POLASTRINI. A dor na Infância: Atualização quanto a avaliação e tratamento. 2006 pg.04.

Winnicott, D. W; Kuwahara. O brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 2004.



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faesps**

e-ISSN: 2675-1186

NEUROCIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMAR CALDEIRA COSTA DOS SANTOS

RESUMO

Atualmente, umas das questões que mais se discute na área da Educação, refere-se as dificuldades de aprendizagem, uma vez que o número de estudantes que as apresentam tem aumentado significativamente, mesmo que ainda não se tenha um diagnóstico. Por isso, é necessário dar o suporte necessário para superar essas dificuldades, e por esse motivo a Neurociência pode e deve ser utilizada desde a Educação Infantil, lembrando que não se deve ressaltar as dificuldades, mas, sim as capacidades das crianças em interagir e aprender. Com relação as dificuldades, o professor costuma ser uma das primeiras pessoas a entrar em contato e reconhecê-las, cabendo a este o encaminhamento do estudante a um especialista em Educação Neuropsicológica para obter apoio e desenvolver estratégias que possam ser colocadas em prática durante o processo de ensino. Assim, para responder aos objetivos desta pesquisa, foi realizado estudo qualitativo através de levantamento bibliográfico e referenciais teóricos relacionados com o tema em questão, especialmente no contexto da Educação Infantil, além de se pensar nas possibilidades de redução das fragilidades. Os resultados encontrados demonstraram que um trabalho realizado em conjunto, em que haja a parceria de todos os atores sociais: gestão, professores, família, comunidade e principalmente as crianças para melhorar a aprendizagem, resultando em aprendizagem e autonomia para essas crianças em especial.

Palavras-Chave: Neurociência; Educação Infantil; Docência.

INTRODUÇÃO

Uma das questões que sempre preocuparam a sociedade é a aprendizagem. Educadores, filósofos, psicólogos e políticos levantam questões acerca do

assunto. No final do Século XIX, o desenvolvimento da Psicologia enquanto Ciência contribuiu para o desenvolvimento da psicologia educacional.

Inicialmente nos Estados Unidos estabeleceu-se este ramo da psicologia no sentido de compreender os processos que envolviam tanto a Psicologia quanto a Educação. Pesquisas experimentais relacionadas ao aprendizado foram realizadas a partir da medição das diferenças psicológicas entre indivíduos adultos e crianças:

Aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência; envolve os 6 hábitos que formamos os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais, além dos fenômenos que ocorrem na escola (JOSÉ e COELHO, 2006, s/p.).

A Psicopedagogia é um ramo da Psicologia voltada para a área educacional, com o objetivo principal de auxiliar os estudantes que apresentam distúrbios de aprendizagem. Essa área busca por respostas diretamente ligadas aos conflitos de aprendizagem, utilizando técnicas individuais e em grupo, fazendo com que seja possível retomar a vontade de aprender, observando quais são os fatores que podem contribuir ou não para o processo de ensino e aprendizagem (BOSSA, 2011).

No Brasil, as reformas educacionais propostas por diferentes intelectuais trouxeram o movimento conhecido como Escola Nova a fim de reconstruir a Educação. O movimento trouxe como princípio a reconstrução educacional garantindo o direito de todos à Educação, descentralizando o sistema escolar; trazendo responsabilidade para o Estado; aplicando diferentes metodologias voltadas à aprendizagem e por fim, utilizando recursos da área da Psicologia na Educação. Sabe-se que a aprendizagem ocorre desde o nascimento, mas na escola, começa-se uma aprendizagem sistematizada, pois, existem regras a serem seguidas e conhecimentos novos que até então a criança não conhecia (NUNES e SILVEIRA, 2015).

O desenvolvimento da Neurobiologia trouxe contribuições importantes para a reforma educacional. A plasticidade cerebral e as milhares de conexões sinápticas que produzem memórias de curto e longo prazo dependem de aprendizados diferentes pelo qual o cérebro é estimulado ao longo do tempo. Essas conexões cerebrais têm a capacidade de aprimorar o aprendizado, expandindo os processos cognitivos e trazendo transformação e adaptação permanentes.

Oliveira (2015) refere-se ao processo como Neuroeducação. Isto permite promover a reorganização sináptica e o funcionamento do sistema sem a necessidade de intervir com os estudantes de forma individual. Conhecendo o funcionamento do cérebro, é possível pensar e adotar diferentes estratégias para mobilizar o estudante a se tornar protagonista do seu próprio conhecimento.

Todas essas contribuições são necessárias para entender como o aprendizado ocorre:

Oferecer condições à participação no meio social em que se vive; partir do que o aluno dispõe e atender às suas necessidades para aprender pensando elaborando e decidindo; Avaliar possibilidades e dificuldades do aprendiz: o que compreende e o que não compreende; habilidades e operações nas áreas de conhecimento; recursos que propiciam organização e elaboração do ensinado; recursos para desenvolver habilidades operações; Fundamentar e ilustrar a importância de: atender as necessidades e ensinar a partir do que o aluno conhece e tem possibilidades; oferecer condições para o aluno elaborar e decidir; avaliar continuamente, propiciando ao aluno oportunidades de refazer atividades e compreender o que e onde errou. Opor-se a: pseudo-escolarização; ausência de avaliação, que elimina o elaborar, o aprender, o pensar; promoção automática, que desrespeita o ser humano e desacredita em seu potencial (MASINI e SHIRAHIGE, 2003, p. 5-6).

Esse novo tipo de Pedagogia pode ser entendido como: “Um novo campo de intervenção e expertise, o conhecimento transcende as fronteiras nacionais, proporcionando assim novas possibilidades de aprendizagem, ampliando horizontes e proporcionando informação, conhecimento e conhecimento interligados” (BEAUCLAIR, 2014, p. 28).

Porém, é preciso lembrar que o aprendizado não ocorre apenas na escola. O apoio dos responsáveis é fundamental para que as crianças desenvolvam

suas habilidades cognitivas e promovam seu desenvolvimento de forma independente. Na fase escolar, a contribuição de especialistas em educação neuropsicológica é fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagem (MALUF, 2005).

Fischer (2009), relata que o uso da Neurociência na Educação contribui para as inúmeras possibilidades de compreensão e desenvolvimento de processos cognitivos relacionados à aprendizagem. Propõe-se uma combinação da Biologia, da Neurociência e da Educação, com base na pesquisa e desenvolvimento nesse campo, combinando pesquisa e prática.

Por meio da pedagogia neuropsicológica, os professores podem compreender melhor o desenvolvimento dos estudantes, superando possíveis limitações e melhorando o aprendizado como forma de estimulá-los. Especialistas em educação neuropsicológica constataram que as dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens aumentaram significativamente, exigindo esforços conjuntos de profissionais, professores e famílias para melhorar a qualidade da Educação (FRIEDRICH e PREISS, 2006).

O professor que trabalha com base na Neuropsicopedagogia pode utilizar diferentes ferramentas para atingir seus objetivos, como atividades, testes e avaliações, que irão auxiliar no diagnóstico e facilitar as intervenções necessárias. Assim, o trabalho em equipe pode contribuir para o desenvolvimento global desses estudantes, amenizando ou mesmo corrigindo as dificuldades enfrentadas no processo (BEAUCLAIR, 2014).

No entanto, é necessário ressaltar que este campo não representa uma nova metodologia de ensino e não propõe um método efetivo para resolver as dificuldades de aprendizagem. Por isso, deve ser aplicado a práticas pedagógicas que apoiem a aprendizagem por meio de intervenções significativas.

Por isso, com base na Neurociência, conclui-se que quando há uma situação que influencia o cérebro da criança, o mesmo apresenta maior capacidade regenerativa devido à plasticidade, neste caso os neurônios podem se adaptar e assumir outras funções para regenerar suas células e estabelecer novas conexões. Ou seja: “O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, pode reorganizar os padrões e sistemas de conexões sinápticas para reajustar o crescimento dos organismos de acordo com a nova inteligência e comportamento das crianças” (PINHEIRO, 2007, p. 44).

Voltando-se para o campo da Biologia, existe um ramo da fisiologia que lida com diferentes estruturas e suas respectivas funções, incluindo o sistema nervoso. Lent (2010), explica que os neurônios são as principais unidades morfológicas e funcionais do sistema, capazes de gerar e transmitir pulsos elétricos, receber, processar e executar informações em milissegundos ou transmitir informações ao sistema.

O desenvolvimento da Neurociência começou com o estudo da função do Sistema Nervoso, especialmente o estudo da relação entre a atividade cerebral e o comportamento e comportamento (MORALES, 2009).

Desta forma: “A neurociência é uma ciência nova que envolve a química, a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso e o desenvolvimento da patologia. A pesquisa científica começou no início do século XIX” (RELVAS, 2011, p. 22).

Cosenza e Guerra (2011) relatam que os neurônios estabelecem sinapses com centenas de outros neurônios e recebem informações diferentes de outras células ao mesmo tempo. Portanto, a plasticidade não ocorre apenas durante o desenvolvimento cerebral ou em resposta a condições específicas, mas, pode ocorrer também devido a uma lesão na tentativa de reorganizá-lo.

Boni e Welter (2016), relacionam a neuroplasticidade com a Neurociência e sua

aplicação na Educação, observando que os estudantes são indispensáveis nesse processo e podem mudar. Portanto, este campo é responsável por estudar a função do cérebro, suas conexões neuronais e a neuroplasticidade, promovendo a compreensão desses fenômenos.

No caso da Educação, ela abrange as competências relacionadas ao processo de ensino, além de aspectos como respeito ao desenvolvimento humano, à família, à sociedade e ao meio social em que vivem.

Compreender os processos relacionados à aprendizagem por meio da promoção de sinapses e reorganização das funções cerebrais é essencial para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Depois de compreender seu princípio de funcionamento, é possível desenvolver diferentes estratégias para motivar as crianças a mobilizar sua própria aprendizagem (OLIVEIRA, 2015).

No entanto, é preciso deixar claro que a Neurociência também algo novo, nem pode fornecer soluções prontas para as dificuldades de aprendizagem. Pode ser utilizado para promover a prática pedagógica, de forma a aprender por meio de diferentes intervenções. Os professores devem utilizar estratégias que respeitem a função cerebral, pois, este campo também fornece um método científico para o processo de ensino baseado na compreensão dos processos cognitivos envolvidos (SANTOS e VASCONCELOS, 2014).

Na neurociência cognitiva, a relação entre o cérebro e os processos cognitivos é estudada, de modo que as crianças que possuem determinados tipos de dificuldades de aprendizagem, possam ser acompanhados por profissionais, posicionando-os e diagnosticando-os.

Assim, o estudo da atenção, da linguagem, da memória, do desenvolvimento cognitivo e outros aspectos relacionados à aprendizagem pessoal, trouxe contribuições valiosas para a Educação.

Embora a sociedade de hoje tenha progredido de inúmeras maneiras, no Brasil, infelizmente ainda se tem uma espécie de educação inadequada, onde

os estudantes passam a partir da aprovação automática todo ano, mas que em determinadas situações, como é o caso das avaliações externas, demonstraram dificuldades para executar determinados procedimentos, além de déficits cognitivos.

SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar faz parte da vida das crianças desde o nascimento. Quando bebês, não possuem autonomia relacionada aos aspectos motores, mas, aprende rapidamente a observar e seguir com os olhos os movimentos, por exemplo. Outra forma de manifestação e socialização ocorre com as primeiras risadas junto aos familiares, demonstrando que apesar de ainda não possuir autonomia eles encontram de alguma forma se manifestar e desenvolvendo diferentes aspectos: cognitivos, psicológicos, psicomotores e sociais; que serão melhor desenvolvidos durante a fase escolar.

Levando isso em consideração, o trabalho com a ludicidade se torna importantíssimo para o desenvolvimento das crianças. A participação nos jogos e brincadeiras possibilita o encontro do “eu” com o outro, estabelecendo relações de troca e autoconhecimento entre os colegas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento orientador da Educação Infantil trás que: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Documentos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também compreende a importância das brincadeiras para o desenvolvimento e

aprendizagem na infância. Assim, é de suma importância considerar o trabalho com a ludicidade a fim de desenvolver plenamente diferentes competências e habilidades nas crianças, desde o início da escolarização. As crianças se encontram dispostas a adentrar no mundo que as rodeiam, mas, para que isso aconteça de forma plena, é preciso desenvolver a criticidade, a iniciativa e a ajuda ao próximo. A criança quando brinca sozinha desenvolve a imaginação, mas, ao interagir com outras crianças, desenvolve outros aspectos como as relações cognitivas de acordo com as experiências vivenciadas junto aos pares.

Ainda, quando a criança está brincando, mesmo que no mundo da fantasia, ela começa a aprender a dominar os próprios medos, externalizando através dos brinquedos. A criança desde pequena já possui capacidade para representar e simbolizar: “[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo por isso uma ‘ponte entre a fantasia e a realidade” (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

O lúdico proporciona prazer e traz significado da realidade ao mesmo tempo em que a criança brinca, pois, só assim ela se desenvolverá de forma plena: “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas” (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Pensando na docência, é preciso colocar situações-problema a fim de que as crianças comecem a lidar e a resolver situações, mesmo que nesse primeiro momento, fuja da realidade das crianças. A Educação Infantil é uma etapa onde as crianças estão descobrindo e explorando o mundo que as cerca. Deve-se destacar que o desenvolvimento infantil ocorre desde o nascimento e

vai até os cinco anos de idade.

Nessa fase, a criança começa a se socializar primeiro a partir da convivência familiar, e na sequência, na escola já que nesse ambiente ocorre uma modificação nas relações sociais, a partir da convivência com adultos e crianças que até então não faziam parte da sua vida pessoal. Desta forma, brincadeiras e jogos enquanto atividades lúdicas possuem a capacidade de contribuir para o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos. Os professores da Educação Infantil devem garantir espaço para as brincadeiras em todas as fases de desenvolvimento, possibilitando perspectivas criadoras, imaginárias, reais e construtivas, priorizando o desenvolvimento pleno das crianças que estão sob sua responsabilidade. No lúdico, a criança passa a construir conceitos e superar dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvendo o gosto por aprender (ASSIS, 2018).

Assim, o lúdico deve envolver atividades livres, realizadas individualmente ou em grupos, mas que só são consideradas realmente lúdicas quando a criança tem a liberdade de escolher se quer participar:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Quando a criança apresenta algum tipo de dificuldade, isso já pode ser considerado perceptível na Educação Infantil. Existem inúmeras contribuições da Neurociência para o desenvolvimento das crianças, possibilitando dentre outras questões, lidar com as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente daquelas crianças que ainda não

foram diagnosticadas.

No caso da função do neuropsicopedagogo, o mesmo direciona ações a fim de auxiliar os professores a diminuir ou mesmo eliminar possíveis problemas que envolvem as crianças e o seu desenvolvimento, através de práticas educativas que favoreçam os processos de humanização e apropriação da capacidade de pensamento crítico.

Porém, deve-se deixar claro que o neuropsicopedagogo não possui soluções ou respostas prontas, mas traz ideias, percepções, avaliações, a fim de auxiliar o trabalho docente, principalmente em se tratando de crianças que ainda não foram diagnosticadas, já que ao se fazer escolhas erradas podem contribuir para que a aprendizagem desse estudante fique prejudicada (NUNES e SILVEIRA, 2015).

O trabalho em conjunto deve ocorrer principalmente em se tratando da infância, onde ocorra a parceria de todos os membros da escola, o que se torna fundamental para contribuir para a aprendizagem, trazendo melhores resultados e autonomia para essas crianças.

Dentre as diferentes correntes de pensamento em relação a aprendizagem, pode-se destacar o Construtivismo de Piaget, que entende o conhecimento humano como um conjunto de interações entre o indivíduo e o meio ambiente. Para o pesquisador, o desenvolvimento do intelecto ocorre através de diferentes etapas de organização, não estando relacionado apenas aos estímulos ambientais.

Por esse motivo, é preciso valorizar os processos de resolução de problemas ao invés de ficar focando apenas nos resultados obtidos, priorizando assim os aspectos qualitativos da inteligência e a forma como cada criança incorpora significado à realidade a sua volta (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Ainda para Piaget (1970), os professores devem criar situações em que as

crianças possam adquirir diferentes habilidades com base na Ciência, sempre respeitando seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conhecimento é bem recebido se for uma extensão de suas construções espontâneas. Existem diferentes tipos de aprendizagem que se correlacionam com uma ampla variedade de atividades existentes.

Deve-se lembrar que a aprendizagem começa desde o nascimento, pois o bebê recebe diversos estímulos ambientais desde os primeiros dias e desenvolve essas habilidades ao longo do tempo, como: à medida que envelhece, entrar na escola significa aprendizado sistemático e amplia a educação que tem em casa (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Na concepção de Piaget, a criança é responsável pelo seu próprio conhecimento e cabe ao professor respeitar o seu desenvolvimento espontâneo e cada tempo individual. A aprendizagem deve ser vista como a lógica do seu raciocínio. O pesquisador valoriza a compreensão do processo de resolução de um determinado problema e não os resultados obtidos, e por isso prioriza os aspectos qualitativos da inteligência e a forma como cada criança dá sentido à realidade ao seu redor (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Para Vygotsky, a cultura tem um significado abrangente para a formação da consciência humana e a capacidade de aprender das crianças. Para ele, a criança vai descobrindo o mundo gradativamente, agregando suas experiências culturais, hábitos, signos linguísticos e também diferentes habilidades de raciocínio lógico nas mais diversas situações. A aquisição do conhecimento é construída socialmente em função das oportunidades oferecidas em um determinado contexto cultural e da intenção da atividade. Essa teoria, assim como a de Piaget, vê a criança como ser ativo durante seu aprendizado (NUNES e SILVEIRA, 2015).

O período em que ocorre a maior plasticidade cerebral é justamente na infância, apesar de continuar ao longo da vida. O cérebro, quando estimulado, aumenta o número de sinapses, fazendo com que a memória e a capacidade de raciocínio se desenvolvam.

Isso reafirma a capacidade genética que o cérebro possui de produzir neurônios: “O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança” (PINHEIRO, 2007, p. 44).

A Neurociência também compreende que quando o cérebro é lesionado na infância, o mesmo apresenta maior capacidade de se regenerar devido à plasticidade e, quando isso acontece, os neurônios podem se adaptar, assumir outras funções, regenerar suas células e fazer novas conexões.

Assim, é preciso todo um trabalho conjunto que envolva todas as pessoas relacionadas a essa situação e ao processo educacional, contribuindo para a aprendizagem, trazendo melhores resultados e desenvolvendo a autonomia tão desejada para essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neurociência é considerada uma área de conhecimento que envolve elementos tanto da Psicologia, da Ciência, da Biologia quanto da Pedagogia, a fim de auxiliar no rendimento escolar, compreendendo como se dá a construção do conhecimento, como ocorre uma aprendizagem significativa e quais são as interações cerebrais e sociais que envolvem o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A hipótese de que as crianças aprendem brincando é confirmada a partir da discussão de diferentes pesquisadores. A proposta de se trabalhar com atividades lúdicas na Educação Infantil são extremamente necessárias e contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, o professor da Educação Infantil deve inserir em seu

planejamento o uso do lúdico, compreendendo os processos que estão por trás disto e auxiliando-os sempre que possível durante as brincadeiras, a fim de que as crianças se desenvolvam de forma plena e significativa do ponto de vista educacional, além de compreender como ocorrem os processos relativos ao desenvolvimento cerebral contribuindo para aquelas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. *Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ASSIS, O.Z.M.A. Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaoipg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BEAUCLAIR, J. *Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros*. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

BONI, M.; WELTER, M.P. *Neurociência cognitiva e plasticidade neural: um caminho a ser descoberto*. Curso de Pedagogia, FAI Faculdade, 2016.

BOSSA, N. *A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSENZA, R.; GUERRA, L. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FISCHER, K.W. Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain, and Education*, 2009, 3(1):3-16. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/full>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FRIEDRICH, G; PREISS, G. *Ciência do Aprendizado*. Revista Mente e Cérebro. São Paulo,

p. 6-13, 2006. LENT, R. Cem Bilhões de Neurônios. Conceitos Fundamentais de

Neurociência - 2ª edição. Atheneu, 2010. JOSE, E.A.; COELHO, M.T. Problemas de

Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2006.

MALUF, M.I. A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clínica. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) Neuropsicologia e Aprendizagem. 1 ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.

MASINI, E. F. S. e SHIRAHIGE, E. E. (Orgs.) Condições para. Aprender: III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie. São. Paulo: Vetor Editora, 2003.

MORALES, M.N. La educacion necesita de lãs neurociências. Aula proferida na Universidad Del Mar no programa de Doutorado. Chile, 2009.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. Psicologia da Aprendizagem. 3ª Edição Revisada Fortaleza,

Ceará, 2015, 121 p. OLIVEIRA, C.S. Jogos no ensino de Ciências e a neuroeducação na

Educação Básica. 2015. 45p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PINHEIRO, M. Fundamentos de neuropsicologia - o desenvolvimento cerebral da criança. Vita et Sanitas, Trindade, 2007. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ogI6d3hlJ:https://sigaa.ufrn.br/sigaa/>



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faesps**

e-ISSN: 2675-1186

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A NECESSIDADE DA MEDIAÇÃO DE RECURSOS PLANEJADOS

LUCIMAR CALDEIRA COSTA DOS SANTOS

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do desenvolvimento que se manifesta desde os primeiros anos de vida, geralmente por volta dos dois ou três anos de idade, período em que a criança está iniciando suas relações sociais fora do seu convívio familiar e frequentando diferentes espaços, como é o caso da Educação Infantil. Nesta perspectiva, o estudante deve ser compreendido e respeitado como um ser em desenvolvimento, necessitando da mediação de recursos que devem ser planejados pelos professores através de atividades que respeitem o seu tempo de aprendizagem. Assim, como o professor identifica que o estudante está se desenvolvendo e aprendendo? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para que o processo de inclusão realmente aconteça? Desta forma, direciona-se o presente artigo de natureza teórica-empírica, através de pesquisa qualitativa a respeito do tema. Pretendeu-se investigar o referido tema através de pesquisas, grupos de estudo interdisciplinares/transdisciplinares, dentre outros documentos, tendo como objetivo principal a discussão sobre as principais dificuldades do trabalho docente. Como aporte teórico tem-se Vygotsky (1987), Orrú (2012), Matos e Mendes (2014), Lopez-Pison et al. (2014), dentre outros autores que discutem a problemática.

Palavras-Chave: Autismo; Educação Especial; Docência.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil é recente. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, a partir do Decreto nº. 1.428, atendia pessoas com deficiência visual. Cem anos após, criou-se no Brasil a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contribuindo para um atendimento mais

humano e igualitário, contemplando diferentes tipos de deficiência, e trazendo para sua estrutura a participação da comunidade.

Antes, as pessoas com deficiência costumavam ser deixadas de lado pela sociedade. Na área da Educação, acontecia o mesmo já que as escolas de ensino regular atendiam apenas a um grupo seletivo que excluía a população pobre, negra e com deficiência.

Com o tempo, diversos países começaram a despertar para o assunto. A diversidade, a inclusão e a Educação Especial passaram a fazer parte das discussões relacionadas ao ambiente escolar, a fim de preservar direitos e garantir uma educação de qualidade, que desenvolva a autonomia desses estudantes:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Araújo (1997) relata que a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967, serviu para inúmeras mudanças no país, mas o marco definitivo veio com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988.

A Constituição trouxe em relação ao assunto os artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e

II. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, discutiu os direitos das pessoas com deficiências também.

Inicialmente, a inclusão ocorria apenas para integrá-los no ambiente. Com a Declaração de Salamanca, houve a discussão de matriculá-los em classes comuns, além de uma metodologia de ensino voltada para os mesmos, transformando assim o cenário educacional (BRASIL, 2007).

A Convenção da Guatemala, foi regulamentada pelo Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, que trouxe novas expectativas para a Educação Especial, a fim de minimizar os desafios que dificultavam o acesso dos estudantes as escolas:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

A partir disso houve um avanço significativo quanto a inclusão das pessoas com deficiência em escolas de ensino regular comum, integrando e estabelecendo novas relações, fazendo com que os estudantes se sentissem pertencentes à sociedade em que vivem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, trouxe direcionamentos importantes sobre a Educação Inclusiva como um todo:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2007, p. 9).

Outra iniciativa do governo foi à implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, voltado para integrar o estudante, disponibilizando equipamentos de informática, mobília e materiais, além de integrar tudo isso a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que servem como recursos atrativos, que instigam e estimulam o ensino e a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento desses estudantes:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

A segunda Lei em destaque é a de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Também chamada de Lei Berenice Piana, que se tratou da luta incansável de uma mãe a fim de garantir os direitos do filho com TEA.

A Lei foi dividida em oito artigos que norteiam aspectos dos direitos e benefícios básicos de uma pessoa autista, destacando-se o incentivo à formação e capacitação de profissionais no atendimento à essas pessoas, bem como a pais e responsáveis; e na área educacional, impondo ao gestor escolar ou outra autoridade competente em qualquer nível de ensino, o pagamento de multa caso este se recuse a matricular esse estudante ou de qualquer outro tipo de deficiência. Rogalski (2010), discute um período anterior a tudo isso. Quando se separava os estudantes com deficiência dos demais, a inclusão simplesmente deixaria de existir. Por isso, as Políticas Públicas devem assegurar os direitos dos estudantes para que eles possam frequentar o ensino regular, a fim de se desenvolver e socializar.

Porém, é preciso lembrar que ainda existem divergências políticas e sociais que por vezes dificultam que o processo de inclusão realmente aconteça.

Quanto ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a relevância do tema se justifica pelo fato de que apesar do processo de inclusão estar previsto em lei e dos inúmeros estudos referentes ao tema Autismo, é sabido que ainda existem inúmeros desafios dentro da Rede Pública de Ensino que dificultam ou até mesmo impedem a execução da mesma.

Alguns desafios já se encontram bastante discutidos na literatura, porém, a preocupação com a inserção da família nesse processo, bem como a superação do fracasso escolar, ainda se encontram em desenvolvimento.

Para que a escola promova inicialmente o desenvolvimento e a aprendizagem é necessário que ela possua uma prática pedagógica coletiva na qual deixe bem claro a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando metodologias de ensino que se adequem as reais necessidades desses estudantes:

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação (PAULON et al., 2005, p. 25-26).

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização desse estudante em sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as suas necessidades. Muitas vezes, o estudante com TEA fica à margem do conhecimento não participando de atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade a fim de incluí-lo no convívio do meio, visto que é através da socialização que se constitui o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para isso, deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento desses estudantes em especial para que saiba quais aspectos devem ser trabalhados com os mesmos.

SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O TRABALHO DOCENTE

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno do comportamento que envolve o comprometimento do desenvolvimento motor,

psicológico e por vezes, neurológico dificultando os processos cognitivos, a linguagem e a interação social do indivíduo (LOPEZ-PISON et al., 2014).

Historicamente, o vocábulo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, compreendida como uma característica da esquizofrenia. No ano de 1943, através dos estudos de Kanner, o autismo passou a apresentar uma definição clínica específica, não mais sendo julgado como um tipo de esquizofrenia. Até então:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Assim, diversos conceitos foram relacionados ao TEA, variando conforme a área de pesquisa. Ao longo do tempo, surgiram conceitos com aplicação de termos relacionados a psicose e a esquizofrenia, aplicados por Kanner e Asperger, além do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) pela psicologia e do Transtorno global de desenvolvimento (TGD) pela psiquiatria. Atualmente, a Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nela se inclui o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Ainda segundo os autores:

É um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 133).

Silva (2012) explica que a nova classificação para o TEA baseada na Neurociência, indica que:

Que indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA, 2012, p. 41).

O CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças) considerava o TEA como sendo um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal e/ ou alterado, sendo passível de ser percebido antes dos três anos de idade; nela ocorre uma perturbação característica entre as interações sociais, a comunicação e o comportamento repetitivo, acompanhado de outras manifestações como fobias, perturbações durante o sono, crises de birra e agressividade (CID 10, 1997, p. 367).

No Brasil, apesar da carência de estudos epidemiológicos que possam melhor levantar os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou que os índices de acometimento pelo TEA eram de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

As possíveis razões para o aumento da prevalência podem estar relacionadas a diferentes aspectos, como alterações nos critérios de diagnósticos, um maior reconhecimento por parte das famílias e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além, do aumento de serviços voltados para o TEA (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

Por isso, há a necessidade de um desenvolvimento centrado nos saberes teórico, prático, acadêmico e científico, ajudando assim o trabalho docente. O modelo difundido por organizações de pesquisa, como é o caso do Council for Exceptional Children (CEC, 2009), voltado ao ensino de estudantes com TEA, apresenta um capítulo exclusivo relacionado às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes que trabalham na Educação Especial. É necessário deixar claro que para os estudantes com TEA o aprendizado não ocorre da mesma forma que as demais, pois para ocorrer uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento do cérebro. As informações recebidas geralmente não são transformadas totalmente em conhecimento e é aí que o professor precisa reconhecer as diferenças de cada estudante, já que estes não frequentam a escola apenas para se socializar, mas sim para aprenderem.

Orrú (2012) ressalta que uma das características mais marcantes em relação

ao desenvolvimento da maioria dos estudantes com TEA percebidas na escola, são os déficits de comunicação e linguagem, a ausência de linguagem verbal e o seu desenvolvimento tardio. O autor destaca as contribuições de Vygotsky para uma abordagem histórica e cultural para a compreensão do papel que a escola tem e a ação mediadora do professor com relação à aprendizagem, no desenvolvimento de diferentes funções psicológicas superiores e na formação de conceitos.

Essas dificuldades observadas são, antes de tudo, significadas pelo grupo social em que elas estão inseridas, onde o baixo investimento nos processos de socialização e educação está pautado em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior a de outros estudantes: “[...] cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo no processo de interação com o grupo social” (CRUZ, 2014, p. 60).

É preciso também que as suas habilidades sejam levadas em consideração para que consigam se desenvolver de forma plena: “No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde” (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

O professor em sua prática pode contribuir para o desenvolvimento social desses estudantes através da: “utilização de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos” (SILVA, 2012, p. 158).

Deve-se exercitar também a tolerância, a paciência, a amizade, a solidariedade e a confiança, para que se sintam amparados e acolhidos, tanto pelo professor quanto pelos colegas: “[...] para que ocorra a educação para uma

criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista e as alterações repentinas de humor dessas crianças” (PEREIRA, et al., 2013, p. 65).

Porém, é necessário observar outra vertente. No Brasil, as lacunas na formação docente que atuam na Educação Especial, principalmente com os estudantes com TEA se apresentam bem acentuadas.

Azevedo (2017) traz uma revisão bibliográfica baseada em vinte e duas pesquisas relacionadas a práticas pedagógicas desenvolvidas com esses estudantes em escolas do ensino regular. A conclusão do autor foi de que menos de 20% dos profissionais da educação possuíam formação específica e/ou continuada na área da Educação Especial, não sendo encontrado registro de capacitação específica para o TEA.

As especificidades dos estudantes com diferentes características, atrelado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não direcionada, dificulta o trabalho de intervenção adequado para os mesmos, resultando em insegurança por parte dos professores quanto ao seu próprio trabalho (MATOS e MENDES, 2014).

Os professores ao perceberem que determinado estudante apresenta dificuldade de se desenvolver, muitas vezes, possuem receio de conversar com os responsáveis sobre as suas observações, pois, muitos familiares não aceitam inicialmente que a criança possui dado transcurso, o que pode vir a dificultar o diálogo entre professores e responsáveis sobre o assunto (BRASIL, 2007).

Ainda: “A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente” (SURIAM, 2010, s/p.); assim cabe ao professor utilizar metodologia diferenciada com os estudantes a fim de amenizar todo o estresse causado

pela rotina escolar.

Compreender e detectar o modo peculiar como o estudante com TEA se situa no mundo ermite desenvolver sua prática auxiliando o desenvolvimento em consonância com os objetivos dessa fase.

Vygostky (1987) já afirmava que a aprendizagem ocorre desde a infância pela troca entre os pares, modificando assim a sua zona de desenvolvimento. Como muitas vezes, o estudante possui justamente essa dificuldade, a questão torna-se um desafio para o professor pensar em outras propostas que atendam às suas necessidades.

Assim, a participação da família junto a escola, também contribui para definir o sucesso ou fracasso do processo de inclusão do estudante. A família muitas vezes acredita que não tem a responsabilidade de acompanhar o seu desenvolvimento no Atendimento Educacional Especializado (AEE), acreditando que o mesmo se desenvolverá somente através das práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

Não só o papel do professor é importante no processo mediador, mas também o apoio que a família dá e recebe é essencial. Para que essa interação aconteça é necessário fortalecer as formações, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Assim, entende-se que cabe à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à família, o que influenciará indiretamente sobre o desenvolvimento do estudante (DESSEN e POLONIA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, foi possível concluir que existiram avanços, mas também desafios principalmente na área educacional em relação à Educação Especial. Um dos desafios enfrentados quando se trata do TEA é a dificuldade que se refere à afetividade e a expressão, princípio geralmente utilizado para desenvolver outras crianças com deficiência.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização e o seu desenvolvimento adequando a sua metodologia para atender as suas necessidades. Muitas vezes, esse estudante fica à margem do conhecimento não participando de atividades grupais, fato que exige sensibilidade a fim de incluí-lo, visto que a partir da socialização constitui-se o desenvolvimento e a aprendizagem. Para isso, o professor deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento para descobrir quais aspectos devem ser trabalhados junto a esse estudante.

Porém, o que se tem observado na realidade das escolas, é que a formação de professores não oferece base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo que poucos possuem formação básica entrada nos aspectos inclusivos ou específicos para o TEA implicando na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensiná-los, o que reflete nas dificuldades observadas em toda a Educação Básica.

Considera-se relevante a discussão e pesquisa sobre esta temática, uma vez

que possibilita ampliar as discussões já encontradas na literatura compreendendo o TEA e suas características, permitindo repensar sobre a inclusão escolar e os desafios enfrentados pelos professores para consolidar essa inclusão e garantir a progressão das aprendizagens dos estudantes no contexto da Educação Infantil.

Por fim, quanto a Educação Especial, a atenção voltada para a inclusão tem sido significativa de um modo geral com relação às leis. É necessário um maior acompanhamento por parte das Secretarias e das Diretorias Regionais de Educação para que os problemas citados não continuem acontecendo, disponibilizando também Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros quesitos como mobiliários, materiais, acessibilidade, dentre outros fatores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ARAÚJO, P.F. Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.

AZEVEDO, M.O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em: <http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/viewFile/249/pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. Interação Escola família: subsídios para práticas escolares.

Brasília: UNESCO,
MEC, 2009.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. Classificação de doenças em português.
4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto
alegre, Artmed, 2011.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know:
ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional
Children, 2009.

CRUZ, T. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento
humano. Paidéia, Ribeirão
Preto, v. 17, n. 36, 2007.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med
Genet A. 2015;167
(5): 5-14.

LOPEZ-PISON J.; GARCIA-JIMENEZ, M.C.; MONGE-GALINDO, L.; LAFUENTE-
HIDALGO, M.; PEREZ-
DELGADO, R.; GARCIA-OGUIZA, A. Our experience with the a etiological diagnosis of global
developmental delay and intellectual disability: 2006-2010. Neurologia. 2014; 29 (7): 402-7.

MANZINI, E.J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In:
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaio pedagógicos:
construindo escolas inclusivas. Brasília, 2005.
p. 82-86.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de
implementações das políticas
educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez,
2005.

ORRÚ, E.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de
Janeiro: Wak, 2012.

PAULON, S.M.; FREITAS, L.B. de L.; PINHO, G.S. Documento subsidiário à política de
inclusão. Brasília: MEC,
SEESP, 2005.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaideinclusao.pdf>>. Acesso em:
18 dez. 2022.

PEREIRA, C.A.V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. Autismo Infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança – Dez. 2013.

Disponível em:

<http://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autismo-infantl>

[aplica%C3%A7%C3%B5es-doensino- estruturado-na- inclus%C3%A3oeescolar_editado.pdf](#). Acesso em: 18 dez. 2022.

ROGALSKI, S.M. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho

- Dezembro 2010, Semestral; p. 3.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. Mundo singular: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

SURIAN, L. Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo:

Paulinas, 2010.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: 1997, Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em:

<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 18 dez. 2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MARIA JOSE DA SILVA

Resumo

O presente artigo apresentará as funções que o desenho oferece no desenvolvimento e como utiliza-lo no cotidiano docente, fazendo com que o professor tenha a visão do desenho como um processo de desenvolvimento.

Palavras –chave: criança, educador, desenho, escola e alfabetização.

Abstract

The present article will present the functions that the design offers in the development and how to use it in the daily teaching, making the teacher to have the vision of the drawing as a process of development.

Keywords: child, educator, drawing, school and literacy.

Resumen

El presente artículo presentará las funciones que el diseño ofrece en el desarrollo y cómo utilizarlo en el cotidiano docente, haciendo que el profesor tenga la visión del diseño como un proceso de desarrollo.

Palabras clave: niño, educador, dibujo, escuela y alfabetización.

Introdução

Busca-se a necessidade de estudar o desenho infantil, que muitas vezes é deixado de lado e priorizando a alfabetização.

A produção gráfica é de grande importância no desenvolvimento infantil.

O presente artigo mostrará a importância do desenho, pois o mesmo possibilita que a criança se comunica, se expressa, desenvolve a criatividade e habilidades motoras.

1- A evolução da criança através do desenho

O desenho infantil é um objeto de estudo para especialistas como pedagogos, psicólogos, artistas; seja fato revelador da natureza emocional e psíquica da criança, ou por análise da linguagem gráfica. O desenho pode ser também até ser usado em testes de inteligência no âmbito da Psicologia clínica para avaliar o desenvolvimento mental da criança. No seu desenho a criança, registra no papel seus desejos, suas imaginações, suas ideias, seus pensamentos, suas vontades, através da representação, expressão e comunicação de seus conhecimentos, principalmente de sua concepção do mundo.

Desenhar não é somente uma atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Quando desenha a criança passa por um intenso processo, que exige habilidades como, poder de decisão, noção de espaço, domínio corporal e sua capacidade criadora.

“O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa pela qual sente existir”(DERDYK 2003 pp. 52)

Assim, percebemos o desenho se mantém presente nas diversas atividades cotidianas da criança. Seja ao ver um livro, mapa, revista, jornal, jogos, entre outros. Dessa forma, o desenho apresenta uma natureza flexível e transitória, utilizada em diferentes momentos de nossas vidas (DERDYK, 1993, p.10)

Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra. (DERDYK, p. 10)

Quando inicia o processo do desenho, a criança não tem noção de espaço, o seu desenho é a percepção de espaço vivida por ela, que é projetado no papel. Ao desenhar a criança começa a se localizar no espaço.

Quando criança começa a desenhar, não tem o controle do seu corpo, rabisca e sai fora do papel, não percebendo os limites espaciais. Mas conforme vai praticando adquire o controle motor e desenha dentro dos limites espaciais do papel.

Conforme vai afirmando os gestos sobre o papel, desenvolve aos poucos a motricidade e adquire lentamente o domínio corporal.

Os desenhos das crianças pode até parecer para nós, uma atividade simples e motora. Mas conforme a autora Derdyk(2003), quando rabisca a criança revela as suas confidências emotivas, seus sentimentos mais profundos, suas alegrias, tristezas, fantasias, suas necessidades de comunicação.

Como meio de comunicação, o desenho é linguagem, e como pode comunicar ideias. Quando desenha a criança nos apresenta a sua intimidade., suas opiniões, o que gosta o que não gosta e também tudo o que lhe é mais significativo.

Ao desenhar a criança nos mostra sua percepção e interpretação que tem do mundo e da realidade concebida. Quando desenha a criança faz uma interpretação do que vê no desenho. Esta interpretação pode vir acompanhada

de comentários verbais, ou seja, o desenvolvimento gráfico pode contribuir com o avanço na fala ou linguagem.

Quando pedimos para a criança comentar sobre o seu desenho, estamos estimulando a sua criatividade, pois ao comentar, a criança pode revelar o que aprendeu ou inventou uma “estória”. Assim o desenho também pode ser usado como suporte de fala, em uma narração verbal, revelando o processo linguístico da criança.

O educador pode ajudar neste processo de evolução, acompanhando os avanços, evitando comparações e avaliações, como: feio, bonito, sujo ou comparar com outros desenhos, isto pode até causar uma inibição difícil de reverter.

Sabendo de todas estas funções que o desenho infantil tem, devemos valoriza-lo como um instrumento valioso em diferentes áreas do conhecimento.

2- Etapas do Desenvolvimento Infantil

O desenho encanta as crianças desde muito cedo por isso elas o utilizam como forma de se expressarem sendo considerado, o desenho a primeira linguagem da criança.

De acordo com Lowenfeld (1954). “ a ação de rabiscar, garatujar, borrar proporciona a criança uma importante oportunidade para seu desabafo”. O educador ou os pais não podem em momento algum proibir essa manifestação, pois ale, de ser prejudicial á criança, poderá ainda acarretar consequências no desenvolvimento da mesma.

Ao desenhar, a criança expõe o que conhece o que faz parte de seu mundo, exprime aquilo que tem conhecimento de um objeto, além de desenhar o que sabe e o que sente no momento em que está desenhando. Essa

representação muda ao longo dos anos com a experiência de vida e com o conhecimento de novas linguagens expressivas.

Se pararmos para observar os desenhos de crianças, podemos aprender muito como o seu modo de pensar e sobre suas habilidades. Elas começam com rabiscos sem nenhuma forma, com movimentos desordenados e que registrados levam o nome de GARATUJAS.

Com o tempo as formas das garatujas vão sendo aprimoradas, pois a criança passa a ter o controle para conduzir o lápis.

Quando a criança coquista as garatujas em forma de círculos, conforme Moreira(1999), é uma etapa bastante importante, pois é o esboço de uma representação, são esboços porque são registros com efeitos do desenho acidentais, marcando o início da necessidade de nomear os desenhos.

As crianças são muito sensíveis a beleza. A possibilidade de criar, e também de entrar em contato com a arte produzida pelos homens ao longo de sua história, amplia seus horizontes, possibilitando o usufruto das coisas belas.

3- Etapas do desenvolvimento do desenho infantil

O conhecimento das etapas evolutivas do desenho infantil fornece ao educador mais um instrumento para compreender as crianças. Somando esse conhecimento a observação e análise constantes dos seus trabalhos e considerando sempre o mais significativo do ato de desenhar; o educador poderá orientar suas ações pedagógicas relacionadas às atividades de desenho da maneira que considerar mais conveniente. Um bom estímulo por parte do educado, ajuda a criança guiar e compreender a criação e as expressões infantis; o professor deve esforçar-se para conhecer e compreender o aluno.

Para entender o desenvolvimento do desenho infantil, sistematizados aspectos baseados em Lowenfeld e Brittain (1971), partindo da fase da garatuja, também chamada de rabiscção, até as fases pré esquemática e esquemática.

Fase das Garatuja (de 2 a 4 anos Aproximadamente)

Entre 18 e 24 meses, a criança começa a rabiscar ou garatujar. A criança, com o papel e lápis surpreende-se ao perceber que o movimento de sua mão deixou uma marca no papel, ela desenvolve suas garatuja em papéis quando está por perto, caso contrário, utiliza móveis, paredes e o próprio corpo para desenhar.

Os primeiros traços de linha sobre o papel constituem um passo muito importante no desenvolvimento infantil, pois representa o início da expressão ao desenho, pintura e escrita.

De maneira geral, a garatuja passa de desordenada para ordenada, não só no aspecto motor, como também no visual.

A garatuja vai, mais menos, até 3 anos e meio ou 4, com as seguintes características:

Garatuja desordenada:

- Os traçados não têm sentido, são incontrolados e desordenados;
- Não há controle visomotor, a criança muitas vezes sequer olha para o papel;
- O lápis é segurado de várias maneiras;
- Não há intenção de representação;
- Não permanece nos limites da folha;
- Não se preocupa com a cor;
- Necessita do reforço dos adultos;

Garatuja ordenada:

- Tem controle visomotor;
- Ligação entre movimentos e traços;
- Traços amplo vigorosos;
- Usará cores diferentes?
- Preenche toda a folha e ensaia uma variedade de modos de segurar o lápis;
- Domínio dos movimentos;

O adulto deve compartilhar da alegria da criança em garatuja;

Garatuja nomeada ou identificada:

- Faz ligação entre seus movimentos e o mundo;
- Desenvolve intenção no que desenha;
- O mesmo rabisco poderá ter atributos descritivos diferentes;
- A criança necessita que os adultos (pais e educadores) não forcem a dar explicações sobre o que desenharam, mas demonstrem confiança, compreensão e entusiasmo.

“ A garatuja é para a criança , tão natural como a necessidade de alimentar-se ou de dormir para o adulto, porém, não tem sentido. Isto pode ser comprovado pelo fato de muitos pais guardarem os desenhos de seus filhos, e poços o fazerem com garatuja, registros gráficos que refletem um momento importante da vida infantil (NICOLAU 1987, p.12)

De acordo com Lowenfeld (1954), se a criança continua a fazer garatujas enquanto pessoa, em algum fato é porque ainda não está apta para relacionar seus pensamentos com seus desenhos. “Aparentemente, está preparando se para isto, e se encontra numa etapa intermediária em que seu raciocínio se acha um pouco adiante de suas capacidade de realização” (p. 100).

Quanto mais experiência vivida pela criança, mais amadurecimento ela irá obter para o seu desenvolvimento.

Fase pré- esquemática (de 4 a 7 anos aproximadamente)

Os movimentos circulares e longitudinais da etapa anterior evoluem para formas reconhecíveis, passando do conjunto de indefinido de linhas para uma configuração representativa definida, que ocorre entre 4 e 7 anos.

A criação infantil está diretamente relacionada com a rica experiência individual. Daí a importância de propiciar vivências significativas e adequadas que enriquecem o repertório expressivo da criança.

A etapa pré-esquemática é marcada pelas seguintes características:

- Criação consciente, relações com o ambiente;
- Há busca de novos conceitos, flexibilidade;
- Início do processo mental ordenado;
- Os desenhos são desproporcionais, exagerados e omissões;
- Correspondência entre cor e objeto de caráter afetivo;
- Utilização do espaço e desordenada;
- Compreensão e interesse do adulto;

Aparece a descoberta da relação entre desenho, permanente e a realidade. A utilização das cores ainda não tem relação com o real, dependendo do interesse emocional.

Nesta idade, não deve haver para atividades como recortar, pintar ou preencher modelos impressos. Uma vez submetidas a utilização de modelos, as crianças podem vir a perder sua capacidade criadora tornando-se dependentes desses modelos.

Fase esquemática (de 7 a 9 anos aproximadamente)

Essa etapa inicia-se por volta dos 7 anos e se estende até os 9, e é quando a criança desenvolve o conceito definido de forma.

Segundo Lowenfeld (1971), a grande descoberta nesta etapa é a existência de uma ordem definida nas relações espaciais.

Aparece, então, em suas representações a linha da base, indicando a consciência que a criança tem, de que faz parte de seu meio ambiente e a mudança de atitude egocêntrica para a de cooperação. Outro processo de representar o espaço e o de rabatimento ou dobragem quando os objetos são desenhados perpendicularmente a linha de base.

Os desenhos pinturas e realizações expressivas das crianças, não apenas representam seus conceitos percepções e sentimentos em relação ao meio, como também possibilitam ao adulto sensível e consciente uma melhor compreensão da criança.

Para Lowenfeld (1954), quando a criança desenha algo e conta história sobre aquele desenho, este fato tem o maior significado para o seu desenvolvimento, pois indica que seu modo de pensar sofreu mudanças. Com certeza, enquanto desenhava ela não pesava em coisa alguma, mas após o desenho está, portanto, seu pensamento foram outros.

Para o autor, tanto os educadores quanto os pais, devem ficar satisfeito quando a criança fala da sua imaginação que está no papel, pois se mostrar descontentamento, só servirá para atrasar seu desenvolvimento, impedindo-a de adquirir confiança necessária para estabelecer uma relação entre seus pensamentos e seus desenhos.

Ao desenhar, a criança mostrará detalhes naquilo que mais gosta, demonstrando suas preferências, bem como as coisas que lhes desagradam, combinando então dois fatores que Lowenfeld (1954), julga ser muito importantes: seu conhecimento das coisas e sua relação própria, individual para com elas. Para seu conhecimento melhor estes dois fatores, “voltemos um momento para nossas experiências. Também, nós adultos, só recordamos as coisas, à medida que nosso conhecimento delas ou nossas relações pessoais com elas o permitam” (p.14)

Segundo o autor, muitas crianças ficam tensas na hora de desenhar, não conseguindo desenvolver seus pensamentos. Nesta hora, o educador deve intervir e tentar eliminar sua ansiedade; este processo será gradual, e só poderá ser realizado depois que a criança adquirir confiança em seus próprios meios de expressão.

De acordo com Lowenfeld (1954), para a criança ter um bom desenvolvimento ao desenhar, é importante que esteja em sua mente, a ideia formada do que irá desenhar, que para muitos adultos, esta ideia parece ser insignificante; porém para a criança, este pensamento exprime sempre um confronto com seu próprio “eu” e com sua experiência pessoal. À medida que pensa em um desenho, suas reflexões se concentram na experiência que terá de desenhar. Ao realizar esta atividade, a criança se expressará melhor e se sentirá melhor após colocar seus sentimentos naquele desenho.

“Devemos ter em mente que tudo quanto uma criança, faz e todas as experiências por que passam exercem alguma influência sobre ela. Se a criança em seu trabalho criador procura continuamente relacionar entre si todas as suas experiências, tais como pensar, perceber, (ver, tocar, etc) tudo isso deve também exercer um efeito de integração sobre a sua personalidade” (p. 16/17)

Um dos aspectos mais importantes quando a criança está desenvolvendo uma atividade criadora, é o de se ornar sensível com coisas que ela própria lida.

É importante lembrar que descobrir e explorar o desenho artístico, constituem também um aspecto importante na criança: capacidade de pensar de forma independente e inventiva.

Aprendemos sentindo e pensando desde a infância: segundo Moreira (1999), esse processo é inerente ao homem, pois “o mundo em a linguagem o seu instrumento básico de ordenação e significação”. A presença do desenho tenha concretizar, em formas de cores, os sentimentos, emoções, experiências e conquistas do ser humano.

A produção artística das crianças também pertence ao patrimônio da humanidade, e como tal deverá ser considerada pelos professores.

É de suma importância ressaltar que o desenho, representa muito sobre a criança, pode ser usado pelos especialistas para compreender e entender a crianças, o que sente em relação a escola, família e comunidade, porém, é necessário sempre observar o contexto para que as interpretações tenham sentido.

4- Grafismo e jogo simbólico

A elaboração do sistema gráfico depende da evolução psicomotora, este processo respeita a criança que está em constante desenvolvimento. O grafismo começa com o rabisco, gesto que é essencialmente motor que ainda é visto como um exercício inútil. No início deste processo a criança aprende a manusear os instrumentos, como o papel, lápis, canetas entre outros. O papel se torna seu espaço gráfico, e nele a criança deixa a projeção do seu corpo. Mas existem também outras maneiras da criança realizar a projeção do seu corpo, quando faz rastro na areia, marca com o giz na lousa, a impressão da mão com a tinta o papel, etc.

A criança começa rabiscando obsessivamente pelo prazer de rabiscar, assim surgem as formas mais simples.

A evolução do desenho acontece de acordo com a idade e com a prática no ato de desenhar, quanto mais a criança desenhar, mais constrói tipos variados de grafismo.

Segundo Derdyk(2003), estas "garatujas básicas" podem fornecer um sistema de classificação para centenas de desenhos.

Os rabiscos podem parecer para nós, como indecifráveis e sem importância, mas para a criança é cheio de significações simbólicas

“ O desenho vai da ação a representação, na medida em que evolui da sua forma de exercício sensório- motor para sua forma segunda de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite á criança exprimir um pensamento individual” (DERDYK, 2003 p.76)

Para a criança, o jogo é uma atividade seria e importante, fator, da construção, desenvolvimento e da realização. O jogo para a criança é a representação e comunicação, abertura para o imaginário, á fantasia e á criatividade.

O jogo simbólico surge na criança quando ela adquire a noção de representação. A fase auxilia no processo de formação do e e o que nele for vivenciado ficará marcado. Segundo Piaget (1972), o jogo simbólico faz parte da fase pré operatório (2 a 6 anos), onde a criança desenvolve a função simbólica que consiste na representação de um objeto ausente.

A função simbólica é fruto de um longo processo construtivo que toma lugar ao longo do período sensório motor.

Piaget (1972) considera que a criança em idade pré-escolar ao realizar essa importante função desenvolve adequadamente a assimilação e a acomodação. O que vai ajudar a adaptar-se no mundo.

Através do jogo, a criança libera e canaliza suas energias, tem o poder de transformar uma realidade difícil; propicia condições e liberação da fantasia e é uma grande fonte de prazer.

A fantasia é fundamental na vida das crianças, especial quando estão no período de educação infantil, pois sua relação com a realidade ainda está sendo construída.

No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância pois ele é quem cria espaços, disponibiliza matérias, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A experimentação da criança, a atividade lúdica e imaginativa que sempre estão presentes nas brincadeiras, no brinquedo e no jogo, são também os elementos básicos das aulas para crianças.

Piaget segue dizendo que o jogo constitui-se em expressão e consideração para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transferir a realidade. Diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável a prática educadora.

É importante a inclusão do brinquedo e da brincadeira como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos em atividades infantis, principalmente quando envolvem a construção a manifestação expressiva e lúdica de sons, falas, gestos e movimentos.

Ao desenvolver um jogo simbólico, a criança ensaia comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real, atribuindo-lhes significados que estão muito distantes de suas possibilidades afetivas.

O desenvolvimento da imitação e do jogo tem papel decisivo na construção da função simbólica.

5- O desenho infantil e o processo de alfabetização

Entender e dar importância em como a criança desenha permite compreender seu desenvolvimento global.

Conforme vários autores, ao passar por vários estágios de evolução do desenho, a criança adquire a escrita, pois ela percebe que pode desenhá-la e sua fala e seus pensamentos.

Pode-se observar que a escrita e o desenho não são distintos, essas linguagens se interagem e se completam.

A primeira forma da criança expressar suas ideias e comunicar com o mundo adulto é através do desenho, podendo dizer que o desenho é a primeira escrita da criança.

Com o amadurecimento o desenho da criança evolui graficamente e em determinado momento ela mistura letras com os desenhos até chegar a escrita alfabética.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) assim como as antigas civilizações que “escreviam” para representar suas necessidades, as crianças associam o significante ao significado.

Segundo as autoras, toda criança passa por quatro fases até que seja alfabetizada: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A educadora Emília Ferreiro, demonstrou que a criança, desde cedo, tem hipótese sobre a leitura e a escrita, que necessitam ser conhecidas pelo professor e exploradas em seus vários níveis, para uma maior eficiência no processo ensino-aprendizagem.

Para iniciar o processo de alfabetização a criança depende de mecanismos, que aprendeu desenhando, como: ocupação espacial do papel, o controle motor, a noção para escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita. Por isso no início deste processo, não pode ocorrer uma diminuição nas produções gráficas, pois a aquisição da escrita não deve concorrer com o desenho.

O que acontece, é que quando se inicia este processo a escola deixa de lado as produções gráficas, se preocupando mais com a escrita. Não podemos permitir que a escolarização e as técnicas de alfabetização, acabe por inibir o processo de desenvolvimento gráfico.

Aos poucos as necessidades que a criança tem de se expressar visualmente, será substituída pela linguagem escrita.

Isto começa a acontecer entre os três e quatro anos, quando a criança começa a produzir a escrita fictícia, traçados em forma de dentes de serra.

“para elas, existe uma espécie de magia em poder alinhar signos, ligá-los entre si, e estão muito conscientes de que querem” dizer “e comunicar alguma coisa” (MEREDIEU, 1974 p.11)

Moreira (2009) chama a atenção para o fato de que o professor precisa , antes de qualquer coisa, valorizar seu ato de desenhar e experimentar diferentes linguagens (gestos, danças e musica) para que realmente perceba a importância do desenho para a escrita. O olhar do educador para a produção do educando é estimular e nunca interferir.

Entende-se que o brincar, o jogo, o desenho, o simbolismo são formas de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos e, desta forma valoriza o tempo/espaco de cada criança. Os educadores podem ser agentes facilitadores fundamentais na evolução de crianças e na própria evolução das crianças.

Considerações finais

O presente artigo contribuiu para melhor entendimento sobre o desenho infantil, sua importância e contribuição no processo da alfabetização.

O desenho pode ser entendido como uma atividade que vai além da marca do lápis no papel, pois o seu propósito abrange o emocional, o psicológico, o físico e o cognitivo do seu criador.

Conclui-se que, para termos uma educação de qualidade efetiva temos que compreender que o desenvolvimento da criança é análogo a uma pirâmide, que na base se inicia pela formação do professor, sua concepção de educação, suas formas de ensino-aprendizagem; tendo o desenho da criança como ponto de partida para seus planejamentos e projetos pedagógicos.

Espero que este trabalho amplie e contribua com novas possibilidades de trabalho com o desenho, despertando seu interesse e o valor que merece, começando pelo corpo docente, discente, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo.

Referências

- DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho**, 3ª edição. São Paulo: Scipione, 2003.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1954
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970
- MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. Apud Maria Isabel S. T. Leite. Artigo: **Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: O desenho como espaço de produção cultural de crianças**.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8ª edição. São Paulo: Layola, outubro de 1999.

PIAGET, Jean INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Orfel, 1972, **Revista de Associação Brasileira de Psicopedagogia** nº 67. Net, 2005

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação artística da criança plástica e música. Fundamentos e atividades**. 2ª edição. Cidade: Ática, 1987.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARIA JOSE DA SILVA

Resumo

A afetividade vem sendo debatida e defendida há alguns anos por grandes teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais da educação em geral. As relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos. A escola e a família muitas vezes ignoram a importância da afetividade na educação infantil. É na Educação Infantil que a criança adquire suas primeiras experiências de vida escolar e serão essas experiências que levarão as crianças a sentirem prazer ou desprazer pela escola. São muitas as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo assim como acontece o favorecimento das relações sócio – afetivas no processo de desenvolvimento da criança.

Palavras Chaves: Afetividade; Educação Infantil; Família.

ABSTRACT

The affection has been discussed and advocated for some years by major educational theorists, psychologists, educators, educational psychologists and education professionals in general. The relationships cannot be ignored, as are present in the development, are parts of human nature and can positively affect

cognitive processes. The school and the family often overlook the importance of affectivity in early childhood education. It is in kindergarten that the child acquires his first experiences of school life and those experiences that will lead children to feel pleasure or displeasure by the school. There are many contributions of affective relation to the process of learning, comprising as it does the encouragement of socio - emotional in the process of child development.

Keywords: Affectivity, Early Childhood Education, Family.

RESUMEN

Una afectividad viene siendo debatida y defendida hace algunos años por grandes teóricos educacionales, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y profesionales de la educación en general. Como relaciones afectivas no pueden ser ignoradas, pues están presentes en el desarrollo, forman parte de la naturaleza humana y pueden interferir de forma positiva en los procesos cognitivos. La escuela y la familia a menudo ignoran la importancia de la afectividad en la educación infantil. Y es en la Educación Infantil que el niño adquiere sus primeras experiencias de vida escolar y serían esas experiencias que llevarán como niños a sentir placer o displacer por la escuela. En el proceso de aprendizaje, son muchas las causas de la relación afectiva para el proceso de aprendizaje, entendiendo así como el favorecimiento de las relaciones socio - afectivas en el proceso de desarrollo del niño.

Palabras claves: Afectividad; Educación Infantil; Familia.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente na e para a educação inclusiva, envolve profissionais com diferentes especializações. O artigo tem o objetivo de discutir a importância dos estudos e experiências bem-sucedidas com alunos em

situação de deficiência, analisando as formas pelas quais as escolas poderão atender esses alunos tendo a afetividade como mediadora das ações inclusivas. A presença de crianças e jovens com necessidades especiais na rede regular de ensino é crescente, por isso, cada vez mais é exigido antes de tudo, mudanças e atitudes não só de professores, mas de toda comunidade escolar. É preciso reconhecer, questionar e quebrar preconceitos, estimulando a generosidade, acolhimento e respeito. Diante dessa realidade que não permite mais nenhum recuo, o paradigma é o da inclusão.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção" (FREIRE, 1996 p.25). Será concluído abordando as perspectivas inclusivas e sua aplicação de forma a alcançar a integração com inclusão beneficiando a todos, uma vez que sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem ser desenvolvidos.

As teorias que têm uma visão integrada do ser humano, ou seja, que não dissociam o aspecto afetivo do aspecto cognitivo vem influenciando de maneira positiva as relações existentes no ambiente escolar, tanto entre educador/educando quanto entre educando/educando.

Neste sentido, percebemos ser necessário que haja um investimento afetivo nas relações interpessoais existentes em sala de aula, deixando de lado a indiferença que muitas vezes permeiam essas relações, de modo que seja possível uma troca não só de conhecimento, mas de respeito, atenção e confiança.

1. O QUE É AFETIVIDADE?

A palavra afeto vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e constitui o artifício fundamental da afetividade. Segundo caracterização do Dicionário Aurélio (2011, p.55), o verbete afetividade: "qualidade, característica ou condição do que é ou se mostra afetivo [...] tem caráter afetivo, que se manifestam sob forma de emoções, sentimentos." Muitas vezes os termos emoção e afetividade são confundidos como se fossem sinônimos. Segundo

Galvão (1995, p. 61) “a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”.

As emoções, os sentimentos, e os desejos são manifestações da vida afetiva, sendo que as emoções vêm sempre acompanhadas de alterações orgânicas, “tendo incontestável valor plástico e demonstrativo” (Galvão, 1995, p. 72). Afetividade significa um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.

Posto isso, percebemos que na literatura geral não há um consenso a respeito da conceituação de afetividade, tendo em vista a complexidade dessa conceituação.

No âmbito educacional, o estudo da afetividade vem ganhando cada vez mais relevância, tanto no que se refere à constituição do sujeito quanto na construção do conhecimento, uma vez que formam um amálgama indissociável entre pensamento e sentimento; além de que as relações entre ensino e aprendizagem necessitam ser movidas por relações de afetividade. O termo afetividade na psicologia refere-se à sensibilidade do ser humano em determinadas situações que ocorrem no mundo exterior (origem intersíquica) ou em si próprio.

Na concepção de Wallon Dantas (1992, p. 85), a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa, “buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência, assim como do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio” Nesta concepção, é através da dimensão afetiva que o psiquismo emerge da vida orgânica. É pelo vínculo imediato instaurado entre o ambiente social e a consciência afetiva que há o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história.

Dessa forma, essa consciência permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Segundo esta teoria a afetividade diz respeito à eficácia que mobiliza a pessoa em direção à ação,

enquanto o intelecto diz respeito ao poder estruturante que lhe dá forma a partir dos esquemas disponíveis naquele momento. Nesta concepção a emoção antecede claramente o aparecimento das condutas do tipo cognitivo. Na perspectiva genética walloniana as dimensões afetivas e cognitivas estão íntima e dialeticamente relacionadas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. Todavia, o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o aspecto afetivo e fases em que predominam o aspecto cognitivo, e essa preponderância decorre da integração existente entre estes aspectos.

A abordagem walloniana muito contribui para a educação, propondo uma vida escolar que vise a formação completa da pessoa integrada ao meio que está inserida, deste o pré-escolar até a universidade, considerando e estimulando a construção de valores morais e éticos, respeitando o desenvolvimento afetivo, cognitivo de socialização e maturação biológica de cada indivíduo. Wallon insiste na importância do professor nesse processo, pois ele é o mediador do processo escolar de aquisição da cultura pelo aluno, e, portanto, de cultivador de aptidões

2. A AFETIVIDADE PARA VYGOTSKY

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA; REGO 2003, p.52), são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo.

Na sua abordagem sócio-histórico-cultural, cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano. Pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Nesta abordagem, salienta Oliveira e Rego (2003, p. 18), “[...] reconhecer a íntima relação entre pensamento e a dimensão afetiva é uma condição necessária, porém não é suficiente para os estudos psicológicos”.

A vida emocional do sujeito postulado pela psicologia sócio-histórico-cultural deve ser analisada também por outros fatores, tais como: a cultura, a experiência, as interações com outras pessoas, os processos físicos e mentais, que são fatores imprescindíveis no estudo dos processos de desenvolvimento psicológico. “Nessa perspectiva pode-se afirmar que a afetividade humana é constituída culturalmente” Oliveira e Rego (2003, p. 28).

Vygotsky, segundo Oliveira e Rego (2003, p.20), em seus estudos apontou também que “a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem”. É nessa mudança qualitativa das emoções que o homem adquire a capacidade de autocontrole, ou seja, o desenvolvimento do intelecto é que vai controlar os impulsos e as emoções mais primitivas (ex: medo, raiva).

Esta abordagem dedicou especial atenção à educação, a escola nesta concepção é percebida como um local privilegiado com capacidade de proporcionar de forma sistematizada a interação da criança com o meio cultural e com o conhecimento por meio da interação com o outro em ambiente afetivo. Nesta perspectiva o professor tem o papel de provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona de desenvolvimento proximal.

Apesar de a cultura escolar dominante priorizar o comum, muitas vezes de acordo com seus interesses, o mundo globalizado permite cada vez mais uma diversidade marcante e presente nas escolas. Aspectos relativos a questões de etnias, gêneros, crenças, costumes entre outros, estão presentes e exigem práticas educativas que visem reconhecer e valorizar essas questões na dinâmica da educação.

As desigualdades precisam ser discutidas na escola, trabalhando as diferenças culturais, pois este sim é o foco do trabalho com multiculturalismo. As identidades étnico-raciais, diferenças de educação familiar e culturas diversas muitas vezes não são respeitadas na escola. Cabe um planejamento específico para tratar desse assunto, pois só assim poderemos conhecer e respeitar as diferentes culturas.

A escola tem o papel de reconhecer e viabilizar a superação das diferenças e garantir um padrão comum, através do diálogo e saberes a serem conhecidos e construídos durante o processo educativo. Sabemos que existem diferenças entre a escola pública e a particular, na escola pública de ontem estudavam alunos de classe baixa e hoje este perfil se modificou, a mistura entre classes é evidente e podemos ver essa mudança na escola particular, pois com a política de bolsas de estudo, todos podem ter acesso. Devido a essas mudanças, a diversidade na escola aumentou, tanto em uma como na outra encontramos alunos de várias classes sociais, além disso, diferenças de costumes, educação, etnia, crenças, orientação sexual, etc.

Não existe um padrão, alunos pobres ou ricos, negros ou brancos, crentes ou espíritas, tudo isso só faz com que seja preciso conhecer as características um do outro para assim poderem viver em harmonia e respeito. Diante das transformações do mundo globalizado, a instituição escolar precisa buscar condições de atender os alunos de forma que estes sejam participativos e que possam construir sua identidade integrada às diversidades.

Na construção de práticas que valorizam as diversidades múltiplas existentes, a escola pode contribuir de forma educativa, reconhecendo sua importância em avaliar os sentidos e valores. A autora Vera Candau salienta:

A concepção de cultura aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem. Esta é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio. (Candau, 2008, pp135-136)

A autora cita a abordagem da educação intercultural, que concebe o conteúdo de cultura a partir de suas particularidades históricas “como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades, Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento” (Candau, 2002 p135)

Os problemas mais graves presentes nas escolas são o bullying e homofobia, causados por falta de informação e principalmente porque a escola

não abre espaço para que sejam discutidos, pois a provocação faz parte da socialização, porém precisa haver bom senso e repúdio aos preconceitos e discriminações.

A escola precisa desenvolver propostas de trabalho pedagógico, objetivando o fim de qualquer prática de preconceito, de violência ou discriminação. O preconceito julga antecipadamente um fato, uma pessoa, uma conduta, portanto, somente a informação poderá prevenir e extinguir este mal. Todos devem ter consciência de que se aprende mais com as diferenças do que com a igualdade.

Os professores precisam buscar alternativas para incluir assuntos relacionados aos tipos de preconceito e a diversidade social quem que vivemos, tendo um bom discurso no âmbito de que esses preconceitos sejam extintos da escola e do mundo.

As diferenças culturais presentes na escola podem favorecer o aprendizado, desde que haja troca de informações, o diálogo entre os grupos, pois estão representados por diferentes participantes dessas culturas e que podem ser de outras nacionalidades, etnia, classe social, entre outras características que os diferem no grupo ao qual estão inseridos. todos precisam ser valorizados nos seus aspectos sociais e cognitivos.

3. A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O desafio da educação escolar é trabalhar com diferentes tipos de culturas, construir um ambiente democrático e livre de preconceitos. Buscando conhecer saberes locais específicos, compreendendo as relações existentes no meio social. Devido às novas tecnologias, hoje em segundos podemos obter informações sobre qualquer parte do mundo. Basta que haja interesse de nossos governantes e investimentos dessas novas tecnologias nas escolas, aumentando assim a qualidade e o nível da educação em nosso país.

O multiculturalismo aos poucos vem sendo abordado e tem como ponto de partida para ser discutido leis e documentos federais, facilitando a inclusão desse tema tão importante para sociedade. Respeitar o próximo nunca foi tão

prioritário quanto nos dias de hoje, onde vemos guerras, conflitos e muita desigualdade social. O multiculturalismo precisa ser trabalhado de forma a transformar a realidade social.

Na escola, o ambiente deve ser favorável para o entendimento dessas questões, elas precisam ser colocadas em pauta através de conteúdos, pois é grande a importância de assuntos como racismo, bullying, homofobia entre outros que causam grandes prejuízos e problemas relacionados ao multiculturalismo.

Para Silva (2007) a ocorrência de situações conflitantes geradas pela sociedade se dá pela luta ao reconhecimento dos grupos e a superação de uma hegemonia dominante. Dessa maneira,

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para reconhecidas e representados na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupo racial e étnico coloca no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de que, antes de tudo, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2007, p. 85)

No documento do Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares – Temas Transversais trata sobre a importância de a escola participar do dia a dia da comunidade e vice-versa e manter todos envolvidos no processo de educação.

Os professores devem atuar como mediadores, através do ensino, debatendo os temas relacionados à cultura e fazer com que os alunos reflitam sobre a importância da diversidade presente na escola. Os alunos precisam ter conhecimento sobre si e sobre os outros que se relacionam no meio social e aprender a lidar com a intolerância e preconceitos, muitas vezes gerados pela falta de informação. Cabe a eles, adotar posturas de respeito e aversão a qualquer tipo de discriminação por via do conhecimento.

A escola tem o papel fundamental de conciliar as ações e acompanhar o processo educativo, avaliando se existe a comunicação necessária. Visando promover a igualdade e o respeito, convivência em harmonia.

A organização do sistema de educação deve contar com a participação de todos envolvidos, a família, os alunos, os professores. A sociedade deve reconhecer que pode mudar algumas atitudes quando necessário e tornar-se mais justa e tolerante na questão da diversidade cultural. Cada sala de aula possui alunos diferentes, com suas particularidades, alguns de outra nacionalidade, de outra etnia, de outra crença, de outro costume familiar, enfim, todos são diferentes e precisam ser respeitados.

E relação às carências pode apontar as de origem sócio econômicas, as familiares, as dificuldades de aprendizagem e as de comportamento. Necessitando que a escola conheça tais carências e trabalhar de forma a associar a prática pedagógica que inclua procedimentos a fim de discutir tais carências dentro do ambiente escolar.

As ações propostas pelas Diretrizes curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), visam contribuir para a preparação dos professores, tornando a escola um espaço de convivência e respeito às diferentes culturas presentes em nossa sociedade:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades sócio econômico e á crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que

Permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCN, Temas Transversais, p. 7).

Os docentes precisam inserir em sua prática pedagógica o tema pluralidade culturais, combatendo preconceitos e discriminações, buscando debater sobre as diferenças existentes no meio social em que vivemos, construindo diálogos abertos sobre os problemas gerados pela intolerância e pela falta de informação.

A globalização possibilita o contato de diferentes culturas, estilos de consumo, inovações tecnológicas e estéticas, mídia eletrônica entre outros.

Para lidar com essa realidade a escola tem que assegurar aos alunos sua efetiva participação, seu direito de se expressar, dessa maneira a escola tratará da multiculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve favorecer o processo de comunicação, através de conversas, debates, discussões sobre o conceito de cultura dentro de suas práticas pedagógicas. Promovendo interação e diálogo entre o grupo escolar e os alunos com deficiência, favorecendo o reconhecimento as diferenças presentes e prevenindo a intolerância e preconceito que podem surgir pela falta de conhecimentos.

Uma situação de confronto que a escola enfrenta ao receber uma criança com algum tipo de deficiência, é a posição dos pais que produzem um aprendizado emocional através do que dizem, faz e principalmente do modelo que oferecem quando lidam individualmente com seus próprios sentimentos. As trocas afetivas com os familiares e as formas como são estabelecidas, fazem com que a criança desenvolva uma autoestima positiva.

Pais de crianças e jovens com deficiências tendem a superproteger esses filhos de forma a impedir que eles tomem decisões durante toda a vida. Muitos pais procuram mascarar as deficiências dos filhos alegando ilusões que alimentam durante a vivência com dificuldades que ao serem contornadas, parecem mais amenas.

O discurso desses pais, muitas vezes é a falta de informações e dificuldade em lidar com a mais terrível da síndrome, a DISCRIMINAÇÃO. Na intenção de demonstrar segurança em relação aos filhos, procuram suplantar seus anseios e temores.

O educador especializado quando recebe o aluno com deficiência precisa compreender que ele é um ser complexo, contextualizado e pensante. Seu processo de aprendizagem tem uma dimensão relacional afetiva e cognitiva. Para entendermos o aprisionamento do qual a inteligência se

encontra deve-se analisar o jogo entre os fatores que influencia a construção do conhecimento Fernandez (2001)

O professor desempenha o papel de mediador no processo educativo, para isso se faz necessário ter conhecimento do desenvolvimento psicológico da criança e conseqüentemente das suas necessidades. As pessoas precisam vivenciar sua afetividade, para isto, é preciso despertar em todas, as potencialidades que possuem.

Faz-se necessário, proporcionar uma relação pedagógica interativa entre professor e aluno, estabelecendo um clima de confiança e segurança entre sujeitos da educação, ou seja, uma relação dialógica de respeito, amizade, valorização, estímulo e participação para facilitar a aprendizagem. Os alunos deficientes, mesmo com suas diferenças, quando possuem uma boa autoestima têm motivação para aprender, sendo necessárias ações planejadas, formação teórica e sensibilidade de todos os envolvidos.

A autoestima do aluno quando é negativa pode ser resgatada em qualquer tempo de sua formação. O educador precisa ter um olhar sensível para potencializá-la quando for preciso. O que este estudo tentou mostrar é que um ambiente de confiança e respeito mútuo, proporcionado por afeto e promoção da autoestima, criam condições favoráveis à aprendizagem. No âmbito da educação especial, é necessário que haja mais discussões e providências a respeito da remoção de barreiras existentes entre as várias etapas do fluxo da escolarização.

Incluir o aluno com deficiência na escola é bem mais que promover sua inserção no convívio com outras crianças, sem que haja trocas interativas com plena aceitação das diferenças, para valorização de sua autoimagem e autoestima.

REFERÊNCIAS

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

Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural: orientação sexual/Ministério da Educação. Secretaria da educação Fundamental – 3 Ed – Brasília: A Secretaria, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

MOREIRA, A.F.B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000):** Avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados/Anped, 2001, nº 18, p. 65-81.

FERNANDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDLER CARVALHO, R. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo, Memnon, 1997.

Luckesi, Cipriano Carlos. **Sujeitos da práxis pedagógica.** Filosofia da Educação. São Paulo: editora Cortez. 1994. P. 109-12

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1984.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A CRISE DA DEMOCRACIA NO MUNDO

MÔNICA PROMENT

RESUMO

A democracia precisa do populismo e ele em cada lugar exerce um movimento diferente pertencendo a um lado ou a outro, contendo opiniões conservadoras ou reacionárias, nos meios midiáticos o populismo aparece mostrando toda a cobertura do cotidiano de um político, trazendo as vezes em tempo real para dar legitimidade ao fato.

Palavras-chave: Populismo – atualidades.

O Populismo, tem sido visto em muitos países fora do Brasil e cresce a cada dia, conquistando povos e mostrando seu poder, isto é algo bastante interessante, pois, em cada país, seus resultados são diferentes.

Quando se analisa que, na prática, o populismo reforça suas ideias através de benefícios, mesmo que parcial à massa trabalhadora urbana vê-se que ainda hoje o populismo é 'moeda corrente' no Governo de diversos países, não só no brasileiro. Observa-se na América Latina, o aparecimento de políticos neopopulistas como Chavez, Morales e Obrador, que em termos sociais e econômicos, o custo de atender as reivindicações imediatas das massas populares acaba por abalar as contas públicas, o que desvia recursos necessários para investimentos em infraestrutura, educação, etc. Os gastos sociais, ainda que socialmente defensáveis, não induzem ao crescimento econômico que, em longo prazo, permitiria, inclusive, que o Estado não precisasse fazer caridade para com os pobres. O que gera crescimento econômico é

investimento, que é justamente o que os Estados marcados pelo populismo menos fazem, até para ter os recursos para as políticas de assistência social(BRANCO & LOSSO, 2001, p. 05).

Esta atual situação de muitos países, não é boa, o populismo como moeda corrente vai favorecendo só uma parcela da população e não o povo de verdade que é uma grande massa,que só serve como suporte para a sustentabilidade da ideologia; a cada dia que surge, é visível o crescimento do desemprego, da miséria, da fome, muitos países estão marcados pelas grandes perdas que estão acontecendo com governos populistas que estão no poder, mesmo tendo contato direto com o povo, ainda não atendem as suas expectativas, parecem ser sensíveis às pressões populares, conduzem e manipulam, mas o capital não progride e as desigualdades só aumentam.

No passado, o populismo também aconteceu em outros países como:

[...] Apesar disso, a prática não pode ser caracterizada unicamente como um fenômeno brasileiro, pois em considerável parte do Ocidente esta política exerceu peso – teve relevância, por exemplo, nos Estados Unidos e em diversas regiões da América Latina, cujo maior exemplo é o fenômeno do Peronismo, que influenciou na política argentina durante a década de 1940 e que mantém um legado naquele país até a atualidade (RASOTO, 2009, p. 07).

Dentro do estudo do tempo, o que se vê é que o populismo avançou e ainda hoje continua a avançar, é um conjunto de ideias políticas, é uma manifestação social, acontece sempre dentro de um contexto histórico, envolve pessoas, gera mudanças a favor da democracia e incorpora as massas populares neste processo.

O termo populismo não é uma denominação puramente brasileira. Alguns países da Europa e até mesmo da América Latina já adotavam políticas semelhantes ao populismo do Brasil. Na Argentina teremos Juan Domingo Peron como líder desse movimento populista e no México a figura de Lázaro Cardenas (DUMONT & COTTA, p.05, 2016).

Segundo Dumont e Cotta (2016), na Argentina, Juan Domingo Péron que é militar e estadista criou o Peronismo que é um movimento social justicialista, ele está organizado com base nos escritos deste presidente como: "Lá Comunidad Organizada", "Conducción Política", "Modelo Argentino para um Proyecto Nacional", estes escritos trazem toda a sua filosofia e sua doutrina política e diz ser algo popular.

Já no México, conforme Dumont e Cotta (2016), Lázaro Cárdenas que foi um general vem com o Cardenismo onde centralizou as forças reformistas do seu partido, tinha como discurso a revolução mexicana e sua continuidade, ele apaziguou conflitos religiosos, de ordem política e social.

Trejo (2006), coloca o populismo segundo Marcos Aguinis que fez a obra: "Perón: el Arquetipo", nela foram analisadas algumas contradições que aconteceram entre os discursos, as ações e os seus resultados; perceberam que esta obra realmente representa o seu povo, luta pelos benefícios exclusivos, traz até mesmo uma marca que se concentra somente em suas necessidades e conveniências, lidando para trazer saúde e bem-estar e felicidade, marca primordial dos populistas, tanto para quem adere ao sistema como para quem está liderando, mesmo que sejam corruptos e criminosos.

Num trabalho publicado por Fernando Rodriguez na revista : "O ABC do populismo", ele se referia a Hugo Chávez como o caudilho apreendido, o descreveu como enérgico, verborrágico, megalomaniaco, primitivo, comunicador hábil, político polinizador e o mais perigoso da América Latina que reforçou que as pessoas não olhavam para ele pelo que ele realmente era, mas pelo que ele fazia, suas doutrinas pregadas eram falsas e fazia isto para fazer os homens de bobos (TREJO, 2006).

Imagem 6: Hugo Chavez



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/hugo-chavez-revela-que-tem-novo-tumor/>

Na Venezuela, segundo Trejo (2006), o presidente Hugo Chavez, declarou que o país era alfabetizado com a missão Robinson, quanto a saúde, sua conquista se deu com a missão de médicos cubanos chamada: Bairro Adentro, a alimentação foi equilibrada por meio dos galinheiros verticais e por meio de um hectare de terra para amostras de produção hidropônica; em Caracas, existiam um milhão de casas para serem compradas com juros baixos nos empréstimos bancários; enquanto houver pobreza haverá o populismo. Este presidente da Venezuela, governou modificando o período do mandato constitucional de cinco a seis anos, isto lhe permitiu uma reeleição imediata, mas sua saúde debilitada não o deixou governar e ele faleceu no ano de 2013.

O populismo de direita segue por caminho diverso. A definição dada por Stuart Hall para o “populismo autoritário” de Thatcher encaixa bem em uma definição do populismo de direita. Segundo Hall (1988, p. 48, tradução nossa), o populismo autoritário “combina os temas ressonantes do conservadorismo orgânico – nação, família, dever, autoridade, padrões, tradicionalismo – com os temas agressivos de um neoliberalismo renovado – interesse próprio, individualismo competitivo, antiestatismo”. Ao avaliar o populismo de direita de

Donald Trump nos Estados Unidos, definido como um “populismo reacionário”, Nancy Fraser (2019, p. 88) observa características como um “governo racista, anti-imigrantista e antiecológico” (SILVA & RODRIGUES, 2021, p. 90).

O governo de Donald Trump, citado acima, que já não está mais no poder, teve ações que interferiram muito na vida de muitos habitantes do seu país, foram momentos de quebras de sonhos de muitas pessoas, famílias foram separadas, o meio ambiente foi devastado e isto foi tudo feito por meio dos seus discursos marcados pela falta de amor e tolerância.

Nos Estados Unidos, no ano de 2016, Donald Trump fez sua campanha eleitoral, Fukuyama (2018) *apud* Almeida (2020), coloca que a vitória de Trump como um candidato populista representou uma das consequências da crise na ordem mundial liberal, para o autor a lógica de representação política destes países democráticos não está mais definida nas questões econômicas como o bem estar social ou o investimento no setor privado, mas sim nas mobilizações pelo líder político, marcadas pelo conceito de políticas de identidades, sendo conceitos mestres das relações internacionais.

Para partidos alinhados à esquerda, isso significou a defesa de minorias étnicas e imigrantes, e a adesão de pautas feministas e LGBT. Enquanto que para partidos alinhados à direita, representou a adoção de uma agenda política voltada à preservação de uma suposta identidade nacional “oficial”, ou tradicional, conservadora nos costumes, religiosa e marcada por uma espécie de “nacionalismo populista” (ALMEIDA, 2020, p. 40).

Desta forma, Trump colocou ao seu lado, todos os tipos de identidades para conseguir muitos votos, outro fato bem marcante em suas campanhas eleitorais foi o uso das redes sociais Twitter e Facebook, nas quais fazia comentários sobre diferentes assuntos, variando de séries de televisão até a política externa dos Estados Unidos.

De acordo com Kazin (2016) *apud* Neto (2018), Trump culpa as

elites pela aflição da nação, seu discurso foi contra as desigualdades sociais e a corrupção, num momento em que os estadunidenses estavam muito insatisfeitos com instituições que traíram suas esperanças de justiça e igualdade, ele apelou ao nativismo dos americanos brancos como fizeram outros populistas no passado, condenou uma elite globalista que promovia a política das fronteiras abertas e que estimulava a entrada de trabalhadores imigrantes em seu país, principalmente mexicanos e muçulmanos, alegando que eles roubavam os empregos dos estadunidenses e impactavam negativamente nos padrões de vida do país, pois traziam drogas e crimes.

No discurso em que lançou sua candidatura, Trump disse aos ouvintes: “nosso país precisa de um grande líder e nós precisamos de um grande líder agora. Nós precisamos de um líder que escreveu ‘A arte da negociação’” (TRUMP, 2015). Ou seja, ele era o grande líder que o país precisa. No mesmo discurso, Trump assegurou: “eu vou fazer ser o melhor presidente que Deus criou” (TRUMP, 2015). Na Carolina do Norte, Trump prometeu aos leitores: “Eu vou ser o campeão do povo (...) Eu estou lutando por vocês” (TRUMP, 2016b). Em suma, nos discursos de Trump, exceto pelo mote “nós vamos fazer os Estados Unidos grande novamente”, tem muito pouco “nós, o povo” para um populista. Tem muito mais o “eu” autoritário e bonapartista (NETO, 2018, p. 79).

O autor acima fez um estudo sobre este presidente e acredita que ele tem muito pouco de populista, pois, em suas colocações, na maioria das vezes era utilizado mais o “eu” do que o “nós”, em todo o nosso estudo sobre o populismo, verificamos que sua marca se dá numa ação coletiva e não individual, por isto merece destaque a citação acima.

Imagem 7: Donald Trump



Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/expulsao-de-donald-trump-do-twitter-e-para-sempre,628c6c90bb1707a81d6b6bc6bcce76016hre2k1q.html>

Em todos os casos estudados, particularmente nos Estados Unidos, os líderes populistas são grosseiros em seus discursos, declarações e conversas. Trump trata mal negros, mulheres e imigrantes. O curioso é que isso, passível de ser lido como um defeito, é tido como qualidade por seus eleitores, pois compreendido como prova de autenticidade, isto é, traços que os distinguem das elites políticas, odiadas por parte dos eleitores, que as culpabilizam por todos os males que sofrem (EMPOLI, 2020, p. 03).

Já este outro autor, coloca que um fato em comum que os populistas têm, é este de fazer declarações que demonstram uma opinião sobre algo ou alguém e isto os faz serem vistos como pessoas de opinião semelhante com alguns de seus eleitores, gerando desta forma prestígio entre algumas pessoas que pensam como eles.

Na Itália, Matteo Salvini possuiu uma linguagem política populista com formas e conteúdos postados na mídia digital, este populismo contemporâneo tem diversas singularidades de ordem econômica, política e cultural que o diferencia do populismo do passado, que era marcado pelos valores e concepções de mundo dos camponeses e dos

trabalhadores assalariados urbanos, hoje a sociedade mudou e passou por transformações, veio a globalização tanto econômica quanto política e também o neoliberalismo.

Zuin (2020), traz a questão da desnacionalização que avança aceleradamente, rompe os vínculos sociais, houve um aumento da migração para os países ricos do ocidente e isto influenciou nos valores culturais, na religião, na forma de se vestir, de se alimentar e até mesmo na mente e no comportamento das pessoas:

[...] uma das características do populismo contemporâneo apontada pelo cientista político Dominique Reynié (2013) é o "populismo patrimonial": uma resposta política à deterioração da renda e dos recursos daqueles que não se beneficiaram com a globalização econômica e política, mas também, ao problema concreto da "insegurança identitária", que cresceu no curso dos processos políticos e culturais que modificaram o sentido da vida social em múltiplos aspectos e formas, valores e visões de mundo, conteúdos normativos e políticos (ZUIN, 2020, p. 144).

Isto é algo bastante preocupante numa sociedade em constante transformação, pois mexe muito com a opinião do povo que é mudada constantemente conforme o local onde estão inseridos e mais ainda conforme o patrimônio que ao ser deteriorado, fica inseguro e muda completamente as visões de mundo que aquele ser humano tinha, assim como a sua própria identidade.

Matteo Salvini, assim como Donald Trump, exerceu seu populismo por meio das mídias digitais como: Facebook, Instagram e Twitter, desta forma entrou na vida das pessoas e lhes chamou a atenção, conseguindo estabelecer uma interação.

Postando diariamente diversas mensagens, entrevistas, vídeos, fotos, selfies no Facebook, Twitter, Instagram, em média uma postagem a cada duas horas simultaneamente em cada uma das redes sociais digitais, o líder da Lega alcançou extensos dividendos políticos na eleição de 4 de março de 2018, e tornou a Lega a principal força do populismo na Itália em 2019 e 2020, potencializando a figura de Salvini como uma das mais influentes lideranças políticas do populismo na Europa (ZUIN, 2020, p. 146).

Zuin (2020) coloca que Matteo utiliza em suas estratégias comunicativas um uso da linguagem política simplificada, breve e emotiva que procura atingir o íntimo dos eleitores e os seus sentimentos, as palavras agressivas e a criação da figura do inimigo com ofensas, palavras de ódio, agressividade verbal, a política do medo que tem como intenção trazer de volta os fragilizados que são amparados pelo líder.

O fator emotivo é fundamental para compreendermos a força do populismo contemporâneo. As revoluções tecnológicas na comunicação e informação digital amplificaram o alcance da voz e da visibilidade do corpo (real e digital) dos novos atores políticos, superando o impacto da dimensão comunicativa obtida pelos meios de comunicação de massa no século XX (o jornal, o rádio, o cinema, a televisão que, cada qual ao seu modo e no seu respectivo tempo histórico, modificou a forma e o conteúdo da política). A força da linguagem política na era digital reside na capacidade em manipular e dirigir os sentimentos e as emoções de raiva, ódio, fúria, rancor e ressentimento para derrotar os inimigos, assim como dirigir os sentimentos de afeição, amor, amizade, afinidade e esperança na reconstrução da comunidade dos iguais dentro do Estado nacional (ZUIN, 2020, p. 152).

O autor coloca muito bem esta questão do lado emotivo, ele está no populismo contemporâneo e esteve no populismo do passado, hoje temos o apoio dos meios digitais que ampliam o poder da voz em muitos lugares e atingem muitas pessoas, possuem mais alcance que os antigos meios que eram de comunicação em massa, a linguagem possui uma força muito grande na história exercendo suas intenções, causando uma explosão de sentimentos diversos.

Imagem 8: Matteo Salvini



Fonte: <https://atalayar.com/en/blog/italy-one-year-away-general-elections-and-no-coalition-certain>

Addis (2020), faz uma comparação entre dois líderes Zingaretti e Berlusconi que foram rotulados de populistas e coloca que operam num novo desvio de papéis e das relações fundadoras dos pactos democráticos, como característica típica do populismo está o simulacro de ajustes, onde os dirigentes ostentam uma interação sensível com o eleitorado que é oposta a manipulação dos adversários.

É por isso que a única maneira de compreender esses movimentos novos é distinguir entre sua natureza e seu efeito provável. Para entender a natureza do populismo, devemos admitir que ele é tanto democrático como iliberal — que ele busca tanto expressar a frustração do povo como minar as instituições liberais. E para compreender seu efeito provável, devemos ter em mente que essas instituições liberais são, a longo prazo, necessárias para a sobrevivência da democracia: depois que os líderes populistas se livrarem dos obstáculos liberais que impedem a expressão da vontade popular, fica muito fácil para eles dar as costas ao povo, quando as prioridades deste começarem a entrar em conflito com as suas (MOUNK, 2018, p. 48).

O autor acima, coloca que o populismo tanto pode ser democrático, mas também não ser liberal, porém a democracia precisa das instituições liberais para sobreviver, pois se não

sobreviverem a democracia corre um sério risco, e os líderes continuarão a realizar o que melhor lhe convierem, já que a voz do povo estará calada, pois não estará falando o que querem ouvir, por isso será desprezada.

Na Turquia e na Venezuela, por exemplo, governos populistas promoveram melhoras econômicas reais no primeiro mandato e foram reeleitos com folga. Mas, pouco depois, suas medidas imediatistas passaram a sair pela culatra e a repressão à oposição se tornou cada vez mais cerrada. Quando a popularidade desses governos caiu, esses populistas haviam efetivamente desmantelado os mecanismos de controle independentes. Os defensores da democracia liberal estavam, apesar do empenho, incapacitados de impedir que seus países degingolassem rumo à ditadura (MOUNK, 2018, p. 301 e 302).

CONCLUSÃO

O Populismo que estudamos, ainda tem um longo caminho para ser percorrido e isto será visto por meio dos registros históricos, a cada dia que se passa, o povo junto com seus governantes, constrói um pedaço desta colcha de retalhos na qual se encontra o populismo. Vimos que no passado ele foi um elo de ligação entre pessoas da zona rural e da zona urbana, favoreceu no desenvolvimento do Brasil e também de outros países.

Também foi possível perceber que o Populismo está nos discursos, está no comportamento, está na maneira pela qual as pessoas encontram para fazer a política, ele ainda persiste, com novas estratégias, novas experiências, novos políticos e assim o tempo vai sendo o senhor de tantas marcas históricas que ficarão depositadas no decorrer dos anos. Marca também o protagonismo de um povo que luta a favor do desenvolvimento da nação, que se dá por meio de espaços favoráveis para que a economia possa crescer, ele persiste também na opinião de alguns líderes, que articulam eleitores fazendo-os pensar tanto positivamente quanto negativamente.

O Populismo aparece também nos jornais que a cada dia veiculam informações sobre a vida dos políticos e sobre suas façanhas ou não, eles conseguem apreender um grande número de informações e levam o leitor a pensar e a agir conforme uma notícia que ele encontrou e que lhe causou algum efeito.

A democracia precisa do populismo e ele em cada lugar exerce um movimento diferente pertencendo a um lado ou a outro, contendo opiniões conservadoras ou reacionárias, nos meios midiáticos o populismo aparece mostrando toda a cobertura do cotidiano de um político, trazendo as vezes em tempo real para dar legitimidade ao fato.

Outro fato muito interessante que foi visto é o referente as emoções e o populismo sabe muito bem como fazer para estar atingindo cada um, dramatizando alguns acontecimentos, mexendo desta forma com o lado mais importante da vida de um ser humano, hoje o principal foco do populismo são os nativos digitais, ele já não são mais tão voltados para o povo humilde não, embora ainda sabemos que no Brasil uma grande parcela da população está indo novamente para a linha abaixo da pobreza e desta forma não poderá encontrar novos meios digitais para estar fazendo parte deste novo tipo de populismo.

REFERÊNCIAS

ADDIS, Maria Cristina. **Relations de pouvoir: l'impostura populista.**

Universitàdi Siena. Revista Actes Sémiotiques n°123 | 2020.

ALMEIDA, Bruna Alves Martins. **A construção histórica do Populismo Nacionalista estadunidense e o papel das redes sociais na campanha de Donald Trump à presidência.** Monografia de graduação em relações internacionais da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

ANTUNES, Ana Luiza. **O termo Populismo nos jornais: Uma análise dos editoriais da Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo.** Artigo disponível em: <https://www.revistas.usp.br/leviathan/article/view/183651>

Acesso em 22 maio. 2022.

BITTENCOURT, Maria Clara Aquino, GUERREIRO, Anderson dos Santos. **O discurso populista nas redes de Lula: uma análise das publicações durante os 580 dias de cárcere.** Artigo da Revista Mediapolis, comunicação, jornalismo e espaço público, nº 12, 1º semestre de 2020.

BRASIL, Lei 10.836. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10836-9-janeiro-2004-490604-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 01/07/2022.

BOITO, Armando Júnior. **A hegemonia neoliberal no governo Lula.** Artigo da Revista Crítica Marxista nº17. Rio de Janeiro. Editora Revan, 2003.

BRANCO, José Alaor Moreira e LOSSO, Tiago. Populismo no Brasil. Artigo de História do Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI. 2009.

CAPELATO, Maria Helena. **Populismo latino-americano em discussão. O populismo e sua história: debate e crítica.** Tradução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Acesso em: 16 maio. 2022.

CRISTINA, Paula. **Por que o Populismo de Lula deu certo e o de Bolsonaro não dá?** Matéria publicada na Revista Isto é Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/por-que-o-populismo-de-lula-deu-certo-e-o-de-bolsonaro-nao-da/> Acesso em 01/07/2022.

DUMONT, Cláudio André Pires e COTTA, Francis Albert. **A era Vargas e o contexto de emergência do Populismo.** Artigo disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/historiab/article/viewArticle/2918> Acesso em 18 maio. 2022.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar as eleições.** Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2020.
Resenha do livro.

FISCHER, Sandra, VAZ, Aline. **Populismo no Brasil de**

contrapositores: manipulação do autêntico e profanação do contrário. Artigo da Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos, vol. 08, nº01, 2020, p. 131-156.

GOMES, Angela de Castro. **O Populismo e as ciências sociais no Brasil: Notas sobre a trajetória de um conceito.** Tempo, Rio de Janeiro, vol. 01, nº 02, 1996, p. 31-58.

RASOTO, Tálita, Jacy. **Getúlio Vargas e o Populismo.** Monografia de Conclusão de Curso de Sociologia Política, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MARQUES, Rosa Maria e MENDES, Áquilas. **O Social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal.** Artigo da Revista de Economia Política vol. 26, nº 1 (101), pp. 58-74 janeiro-março/2006.

MENDES, A., & SILVA, T. (2022). **O populismo no Brasil: as estratégias utilizadas por Bolsonaro para chegar ao poder.** Revista Media & Jornalismo, 22(40), 79–104. https://doi.org/10.14195/2183-5462_40_4

MORAES, Leonardo Segura. **Populismo, Política Econômica e Crises na América Latina.** Tese de Doutorado em Economia. 2018, Porto Alegre.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia. Por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la.** Companhia das Letras. Tradução Cássio de Arantes Leite e Debora Landsberg. 2018. Editora Schwarcz S.A. Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32 04532-002 — São Paulo — SP.

NETO, Roberto Moll. **Populista “pero no mucho”: o populismo e Donald Trump.** Artigo da Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais, 2018, p. 51-83.

PARAIZO, Maria Angélica Chagas. **Populismo e o projeto de desenvolvimento do governo Lula.** Dissertação de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UNESP- Campus de Marília, São Paulo, 2017.

TREJO, Marcos Avilio. **El militarismo, autoritarismo y populismo en**

Venezuela. Artigo da revista *Província Especial*, 2006, pp. 313-339
Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. **O Populismo no Brasil.** Artigo da *Revista da FARN*, Natal, v.5, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2006.

SANTOS, Tomaz Vicente. **De Lula a Bolsonaro: populismo e marketing político no Brasil.** Tese de especialista em gestão pública. São Paulo, 2019. 74 págs.

SILVA, Emanuel Freitas da, LOPES, Monalisa Soares. **“Acabou, porra!”: Jair Bolsonaro e a retórica do populismo autoritário.** Artigo da *Revista Tensões Mundiais*, Fortaleza, v. 17, n. 34, págs.: 125-149, 2021.

SILVA, Carla Fernanda da. **Populismo no Brasil na década de 1930: Uma aplicação à teoria dos jogos.** Dissertação de Pós- Graduação em Economia. Porto Alegre, 2008.

SILVA, Mayra Goulart da, RODRIGUES, Theófilo Codeço Machado. **O Populismo de Direita no Brasil: Neoliberalismo e Autoritarismo no Governo Bolsonaro.** Artigo de *Revista Mediações*, Londrina, v. 26, n. 1, p. 86- 107, jan.-abr. 2021.

ZUIN, João Carlos Soares. **A linguagem Política na Era Digital: O Populismo de Matteo Salvini na Itália.** Artigo da *Revista Mediações*, Londrina, v. 26, n. 1, p. 143-162, jan-abr. 2021.



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faespp**

e-ISSN: 2675-1186

APONTAMENTOS MARXISTAS NA LITERATURA DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

FARIAS, UIRÁ DE SIQUEIRA

Resumo

Esse trabalho trata-se de um ensaio que vai entrelaçar uma escrita narrada com a literatura específica sobre a escola Vigotskiana. Diante disso, minhas leituras sobre a Educação Infantil têm apontado a importante contribuição de Vigotski quando o assunto é o desenvolvimento do psiquismo infantil. Seus escritos têm sido constantemente citados, principalmente na pedagogia histórico-crítica, que tem como principal autor no Brasil o professor Saviani. O objetivo desse ensaio é explicitar algumas aproximações Vigotskianas ao Marxismo quando o assunto é o desenvolvimento das crianças. É necessário releituras sobre a produção de Vigotski para minimizar equívocos, como o fato de sua literatura se aproximar das ideias marxistas e se contrapondo as perspectivas da psicologia que carregam ancoragens unicamente biologizantes, e algo muito preocupante, que são seus conceitos centrais sendo utilizados de forma equivocada.

Palavras-chave: Educação, Vigotski e Marx.

Abstract

This work is an essay that will intertwine narrated writing with specific literature about the Vygotskian school. In view of this, my readings on Early Childhood Education have highlighted Vygotsky's important contribution when it comes to the development of children's psyche. His writings have been constantly cited, especially in historical- critical pedagogy, whose main author in Brazil is Professor Saviani. The objective of this essay is to explain some Vygotskian approaches to Marxism when the subject is the development of children. It is

necessary to re-read Vygotsky's production to minimize mistakes, such as the fact that his literature approaches Marxist ideas and opposes the perspectives of psychology that carry exclusively biologizing anchors, and something very worrying, which is that his central concepts are used in a mistaken.

Keywords: Education, Vygotsky and Marx.

1 A ESCOLA VIGOTSKIANA

Esse trabalho trata-se de um ensaio que vai entrelaçar uma escrita narrada com a literatura específica sobre a escola Vigotskiana. Diante disso, minhas leituras sobre a Educação Infantil (EI) têm apontado a importante contribuição de Vigotski quando o assunto é o desenvolvimento do psiquismo infantil. Seus escritos têm sido constantemente citados, principalmente na pedagogia histórico-crítica, que tem como principal autor no Brasil o professor Saviani (MARSIGLIA, 2013). Isso me fez buscar mais informações sobre Vigotski como uma forma de me apropriar de suas ideias e poder trazer contribuições para minha prática pedagógica. Ciente que não vou dar conta de ir aos originais do autor, vou recorrer a algumas autoras e autores como Newton Duarte, brasileiro que vem se dedicando a estudar Vigotski.

Muitas vezes, presenciei em diversas Escolas que passei falas de professoras, coordenadoras e diretoras sobre Vigotski, principalmente sobre suas zonas de desenvolvimento proximal e de sua proximidade com Piaget. Como na minha formação inicial o autor foi tratado de forma muito superficial, sempre considerei tudo que eu ouvia muito interessante e me sentia com pouquíssimo conhecimento sobre essa literatura.

Após meu ingresso no mestrado e doutorado, percebi dentre as diversas defasagens que possuía, que também ouvi muitas coisas que foram interpretadas de forma equivocadas dos textos de Vigotski. Isso pode ter sido causado também pelas traduções feitas dos textos originais do autor por pessoas que não levaram fielmente as intenções de sua produção, principalmente em obras muito conhecidas no Brasil como o “Pensamento e Linguagem”, que 2/3 do original foi cortado na edição em inglês, além de “A

formação Social da Mente” que apresenta algumas inconsistências de conceitos centrais da escola Vigotskiana (DUARTE, 1996).

Liev Semiónovitch Vigotski nasceu na União Soviética em 1896, psicólogo com pesquisas nos campos de linguística, das ciências sociais, da psicologia, da filosofia e das artes. Seus trabalhos tiveram maior volume a partir de 1924 e após 10 anos Vigotski morre por tuberculose (VIGOTSKI, 1998).

A escola de Vigotski, além de suas obras, reuni alguns colaboradores como Leontiev, Luria, Elkonin e outros, integraram da chamada Psicologia Histórico-Cultural (DUARTE, 1996), e são referência nesse campo de estudo que tem foco central a relação entre pensamento e linguagem, e apresentam uma teoria extremamente importante sobre o desenvolvimento intelectual, sendo considerada uma teoria da educação (VIGOTSKI, 1998).

Com isso, destaco que o objetivo desse ensaio é explicitar algumas aproximações Vigotskianas ao Marxismo quando o assunto é o desenvolvimento das crianças.

2 VESTÍGIOS MARXISTAS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

É possível notar na obra de Vigotski sua íntima relação com as reflexões Marxistas, ou seja, o autor viu a necessidade de trazer para a psicologia o olhar materialista e dialético (DUARTE, 1996), e que pudesse superar as concepções idealistas e materialistas mecânicas. Propondo uma psicologia cultural, histórica e instrumental, com base nas funções psicológicas complexas. Os estudos a partir de Vigotski evoluíram, partindo da ideia que as funções psicológicas superiores surgem entre a interação dos fatores biológicos com os fatores culturais que evoluem com a história da humanidade. “Vigotskii desenvolveu sua análise daquilo que chamou a crise na psicologia” (LURIA, 2010, p. 23).

Facci (2004) reforça, com base nos fundamentos marxistas, que a consciência e o comportamento humano se modificam pelas mudanças na história da sociedade e da vida material. A construção da psique humana sofre influência

do desenvolvimento histórico, e por isso ele não é imutável, é uma relação que se entrelaça com os instrumentos construídos pelo sujeito e sua atividade. E mesmo, as funções psicológicas superiores como, a atenção voluntária, a memória, a abstração e o comportamento intencional, possuindo a chamada base biológica, ou seja, produzidas pela atividade cerebral, resultam da interação do ser com o mundo. Tudo isso mediado pelos sistemas de signos, que tem a linguagem como o mais importante diante do desenvolvimento da humanidade.

Luria (2010) ainda ressalta que Vigotski era o maior teórico marxista entre aquele grupo, cita que o autor utilizava uma passagem bem interessante de Marx, retirada da obra *o Capital*:

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade (MARX, apud LURIA, 2010, p. 25).

Vigotski acreditava que os estudos da escola pavloviana eram base de alguns fundamentos da mente, mas não tratava de forma apropriada e real sobre as estruturas dos processos psicológicos superiores. Nessa lógica entender os processos psicológicos de desenvolvimento requer levar em conta de forma qualitativa as diferenças que as compõem. Assim, estudar as moléculas que compõem a água e como se dá a atenção voluntária, podem parecer semelhantes se pensarmos no estímulo e resposta das células ao um novo estímulo.

Nós levamos também a sério a idéia de que comportamentos que parecem semelhantes não refletem necessariamente mecanismos psicológicos semelhantes. Ao estudar crianças de diversas idades ou pessoas de diferentes culturas, precisávamos examinar cuidadosamente a natureza e a história do desenvolvimento da semelhança superficial, para prevenir a existência muito provável de sistemas subjacentes diferentes (LURIA, 2010, p.24-25).

Com base em Marx, Vigotski e seus colaboradores, a formação superior de comportamento consciente, depende diretamente das relações sociais que os

serem humanos possuem com o mundo exterior. Para exemplificar melhor, trago a citação na íntegra da passagem trazido por Lúria (2010, p. 25-26):

Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.

Essa forma de estudar a psicologia era tratada por Vigotski como cultural, história ou instrumental, onde cada termo carrega um traço. **Instrumental** trata-se da natureza de mediação das funções psicológicas complexas, que é diferente dos reflexos, caracterizados por estímulos-resposta. O ser humano vai instrumentalizar os estímulos criados por ele mesmo e aqueles originados do meio externo, agindo de forma ativa e gerando modificações, fazendo as funções superiores incorporarem os estímulos auxiliares. Um instrumento essencial na teoria de Vigotski é a linguagem.

Quando se trata da **cultura**, essa está intimamente relacionado aos meios sociais estruturados e organizados em que uma sociedade se constitui, os tipos de tarefas, os instrumentos (tanto mentais como físicos), e novamente o autor coloca a linguagem, um instrumento criado pela humanidade, sendo ela a principal na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 2010).

O elemento **histórico** se entrelaça ao cultural, pois para a humanidade dominar o ambiente foram necessários a criação de instrumentos, esses pelos quais passaram por diversas modificações e evoluções, cabendo a linguagem ser a principal propulsora da transmissão do conhecimento e que no transcorrer da história social da humanidade possibilitou avanços. Além, de outros instrumentos culturais, como a escrita e a aritmética. Como Luria cita, esses instrumentos: [...] expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (LURIA, 2010, p. 26).

Outro fato interessante, quando Vigotski voltou seus estudos para crianças com deficiência ele se diferenciou por focar nas potencialidades e habilidades que elas poderiam desenvolver relacionadas as capacidades integrais. Rejeitava as análises puramente quantitativas feitas por meio de testes e enaltecia aquelas que privilegiavam o foco qualitativo. Tal forma de pensar do autor opunha-se à psicologia profunda de Freud que defendia a natureza biológica do homem. Vigotski defendia uma psicologia voltada para as experiências socialmente organizadas pela humanidade, considerando essa a base para estruturar a atividade humana consciente (LURIA, 2010, p. 34).

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. E através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 2010, p. 27).

Diferente de Freud e Piaget, que tratavam o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo, Vigotski defendia que afetividade e intelecto deveriam ser estudados como unidade. Assim, é necessário entender a criança em constante relação com a sociedade. O relacionamento da criança com a sociedade depende de uma atividade principal, e essa é responsável para caracterizar os estágios de desenvolvimento. Ou seja, o ser humano desenvolve condições concretas na natureza, modificando-a e produzindo objetos para atender suas necessidades (FACCI, 2004, p. 66).

A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2004, p. 67).

Os principais estágios de desenvolvimento que os seres humanos atravessam, começa pela **comunicação emocional do bebê**. É a comunicação com o

adulto, sendo essa a atividade principal do nascimento até por volta de um ano de vida, é a base para o desenvolvimento e formação das ações sensório-motoras de manipulação. Nesse estágio, o relacionamento da criança com a sociedade se dá pelo seio familiar, nesse contexto o bebê se utiliza de alguns recursos para se comunicar socialmente, como o choro, o sorriso, assim como o sentimento de amor filial, a simpatia pelas pessoas, o afeto que o bebê estabelece com outros indivíduos, tudo isso será indispensável no processo evolutivo para se chegar a sentimentos sociais mais complexos (FACCI, 2004, p. 67).

Antes de ir para o próximo estágio, a partir do primeiro ano de vida, motivadas pelas condições sociais e das pessoas que cuidam da criança, acontecem reestruturações no processo de comportamento. Primeiro, que pela sua incapacidade de satisfazer suas necessidades, a via principal de atividade da criança será sempre mediada pelo fator social do adulto. E segundo, o desenvolvimento social da criança no primeiro ano de vida, mesmo que ainda dependente dos pais, a linguagem ganha fundamental importância para a comunicação social, onde o bebê é obrigado a uma grande comunicação sem palavras com o adulto, ainda forçada pela sua situação de dependência (FACCI, 2004, p. 68).

O segundo estágio, que tem como atividade principal a ação com os objetos, é a **objetual-instrumental**, que acontece ainda na primeira infância. Então, a comunicação emocional sai de cena e ganha campo a assimilação da função dos objetos, a manipulação de coisas criadas pela humanidade ganham funções a partir da demonstração do adulto sob tal objeto. E novamente aparece a linguagem como eixo muito importante desse processo, onde a criança, mediado pelo adulto, recebe uma colaboração prática e aprende a manipular os objetos.

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a

diferenciação do “eu” infantil. O “(...) pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (Vygotski, 1993, p. 116). Esta é uma mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular. Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos, para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos (FACCI, 2004, p. 68-69).

Continuando os estágios da escola de Vigotski, chegamos ao período pré-escolar em que a principal atividade desse estágio será o **jogo e a brincadeira**, com base na apropriação que a criança faz do mundo dos adultos, ela vai reproduzir ações concretas, criando relações com o mundo de forma mais abrangente. Dessa forma não podemos dizer que os jogos ou brincadeiras das crianças acontecem de forma instintivas, ou seja, a criança desenvolve um processo de consciência que permite agir de forma ativa sob os objetos e além deles (FACCI, 2004).

As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles (FACCI, 2004, p. 69).

As crianças vão transpor os limites da manipulação de objetos assimilando de forma mais ampla o mundo por meio de seus jogos. Nesse estágio é comum ver uma criança guiando um “carro” ou brincando de “arminha”, ou seja, ela vai reproduzir ações humanas, alterando assim o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas (LEONTIEV, 2010, p. 59).

Diante das correntes da Psicologia, a escola de Vigotski é aquela que possui uma discussão ancorada no materialismo histórico-dialético, possibilitando o olhar que vai além dos aspectos biológicos. Ou seja, devem estar mais próximos do mundo real, do processo histórico. Alguns aspectos da teoria de Vigotski requerem nossa atenção e vão ser elencados por Newton Duarte (1996), por exemplo, quando Vigotski é relacionado às ideias das escolas interacionistas e construtivistas (ambas com epistemologias biológicas), ou seja, Newton Duarte aponta que existe uma grande distância dessas escolas com a teoria de Vigotski, que é exatamente a psicologia marxista, histórico-

cultural, é a historicização do psiquismo humano (DUARTE, 1996). Outros pontos valiosos são citados por Newton Duarte (1996), um deles é a crítica à escola nova, principalmente quando Vigotski é de forma equivocada relacionado ao construtivismo, ou seja, com base na escola de Vigotski a mediação por meio do ensino de conteúdos e a intenção pedagógica que é de responsabilidade do/da professor/a, são centrais de sua literatura. Com isso é insustentável dizer que Vigotski tenha relação com a pedagogia escolanovista.

A primeira é a da importância que a Escola de Vigotski atribuiu à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive. A segunda é a de que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem, conscientemente dirigidos pelo educador, como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem (DUARTE, 1996, p.33).

Na pedagogia histórico-cultural o aprendizado se dá pela transmissão e assimilação dos conhecimentos por meio das experiências historicamente construídas pela humanidade, esses devem ser passados de geração em geração, ou seja, os conhecimentos sempre serão transmitidos por outra pessoa, e assim o/a professor/a tem a responsabilidade na escola por transmiti-los e os/as estudantes irão se apropriar e reproduzir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (DUARTE, 1996).

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 1996, p.35).

Muitas vezes a pedagogia Vigotskiana é associada a perspectiva tradicional pelo viés da transmissão, assimilação e reprodução do conhecimento, além da imitação como elemento fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Esses termos se contrapõem ao modelo escolanovista, que defende a ideia da criatividade, da autonomia e do conhecimento construído por meio da curiosidade das crianças. Não cabendo nessa lógica a transmissão, assimilação, reprodução e imitação humanidade (DUARTE, 1996).

A imitação ganha um lugar de destaque na pedagogia Vigotskiana, pois a criança só imita aquilo que consegue, e esse potencial será o ponto de partida para o/a educador/a estabelecer caminhos pedagógicos para que a criança avance para uma próxima etapa de aprendizagem.

Se assim fosse, Vigotski deveria ser chamado de tradicionalista pois, afinal, defendeu que o único bom ensino é aquele que transmite ao aluno aquilo que o aluno não pode descobrir por si só e, dentro desse contexto, defendeu o caráter essencialmente humanizador da *imitação*, palavra por certo banida de muitos manuais escolanovistas de pedagogia (DUARTE, 1996, p. 36).

A imitação está diretamente relacionada a famosa e tão falada “zona de desenvolvimento proximal, que na interpretação de Newton Duarte, se pautando em uma tradução espanhola, o mais apropriado seria “zona de desenvolvimento próximo”. Aqui cabe ressaltar, que em minhas diversas passagens por Escolas, esse conceito foi o mais citado por colegas de trabalho, principalmente quando se falava em trabalhar duplas produtivas, momento em que colocavam uma criança mais avançada na aprendizagem com outra que tinha mais dificuldades. E o mais curioso é que não sei se ele tem sido aplicado se pautando nessa lógica apresenta por Vigotski, pois aqui fica evidente que a imitação é sempre feita tendo como referência o adulto, no caso o/a educador/a.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse meu diálogo com o texto de Newton Duarte pude descobrir que existem dois níveis de desenvolvimento, o atual e o próximo. O atual é aquele em que a criança consegue resolver por si só as tarefas. Já a zona de desenvolvimento próximo, zona em que criança só realiza a tarefa por meio da imitação do adulto. É exatamente a zona de desenvolvimento próximo que sinalizará as dinâmicas para evolução intelectual e de aprendizagem, portanto é aqui que se dá a importância do ensino, fazer com que as crianças transponham a zona de desenvolvimento próximo. Esse processo se dá como um ciclo constante, zona de desenvolvimento atual, vai para a zona próxima e logo se

torna atual e deve objetivar novamente a zona de desenvolvimento próxima (DUARTE, 1996).

A instrução, o ensino ganham relevante valor na pedagogia Vigotskiana:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (DUARTE, 1996, 40).

O que fica muito claro após a leitura desse estudo é como os conceitos de Vigotski foram usados de forma muito confusa por vários lugares que passei, como o próprio Newton Duarte aponta, já ouvi diversos termos que agora me dão sustentação em dizer, que foram utilizados em diversos debates nas Escolas como zonas de desenvolvimento, inclusive três utilizadas como um processo, partindo da zona real, proximal e potencial. Fato que neste momento cai por terra, pois o correto são as duas zonas de desenvolvimento propostas por Vigotski, atual e próximo.

O fato é que em Vigotski existem apenas dois conceitos: um refere-se àquilo que a criança faz sozinha e o outro refere-se àquilo que ela faz com a colaboração de outras pessoas, especialmente imitando os adultos. Não há lugar para um terceiro conceito (DUARTE, 1996, p.42).

Quando o assunto é o desenvolvimento das crianças vejo a importância da escola de Vigotski, até mesmo para provocar novas releituras sobre sua produção, como o fato de sua literatura se aproximar das ideias marxistas, além do fato de muitas vezes ele aparecer associado a outras perspectivas da psicologia que carregam ancoragens unicamente biologizantes, e algo muito preocupante, que são seus conceitos centrais sendo utilizados de forma equivocada. Diante das ideias trazidas nesse ensaio novas pesquisas são

necessárias para ampliar o debate em torno dos autores evidenciados.

BIBLIOGRAFIA

DUARTE, Edson. **A escola de vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural.** Revista de Psicologia USP. São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsk.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **Vigotski.** In: VIGOTSKI, Liev Semiónovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

NOSSA PROFESSOR, VOCÊ SALVOU A GENTE!

FARIAS, Uirá de Siqueira

Resumo

O presente ensaio possui uma escrita que se desenvolve através de uma narrativa de um professor de Educação Física em diálogo com sua prática pedagógica e a literatura. Diante disso, o objetivo desse ensaio é apresentar reflexões sobre a espoliação do movimento enquanto linguagem em diálogo com a literatura que trata do direito à cidade. O texto reverbera a experiência vivida por um professor que ao realizar uma disciplina no curso de doutorado traz para sua prática pedagógica reflexões sobre a linguagem corporal, a escola e o direito à cidade. Nessa imersão é possível notar que a escola vem sendo reflexo de um sistema cruel que segrega as classes sociais e tira das crianças o direito à cidade. Esse sistema, o capitalismo, com sua intenção lucrativa como único foco, suprime das crianças o direito de se expressarem na cidade, pois tanto as calçadas como as ruas, que poderiam ser espaços de manifestação da linguagem corporal, sucumbem ao mecanismo opressor de tal sistema, dando lugar aos carros, ao aumento da violência e o aprisionamento das crianças em seus lares, impedindo que as crianças exerçam seu direito à cidade.

Palavras-chave: Educação, Crianças, Cidade.

Abstract

This essay is written through a narrative by a Physical Education teacher in dialogue with his pedagogical practice and literature. Given this, the objective of this essay is to present reflections on the plundering of the movement as a language in dialogue with the literature that deals with the right to the city. The text reverberates the experience lived by a teacher who, when taking a subject in his doctorate course, brings reflections on body language, school and the

right to the city into his pedagogical practice. In this immersion it is possible to notice that the school has been a reflection of a cruel system that segregates social classes and takes away children's right to the city. This system, capitalism, with its lucrative intention as its sole focus, suppresses children's right to express themselves in the city, as both sidewalks and streets, which could be spaces for the manifestation of body language, succumb to the oppressive mechanism of such a system. , giving way to cars, increased violence and the imprisonment of children in their homes, preventing children from exercising their right to the city.

Keywords: Education, Children, City.

É Bom Ser Criança
Toquinho

É bom ser criança
Ter de todos atenção
Da mamãe, carinho
Do papai, a proteção
É tão bom se divertir
E não ter que trabalhar
Só comer, crescer, dormir, brincar

É bom ser criança
Isso às vezes nos convém
Nós temos direitos
Que gente grande não tem
Só brincar, brincar, brincar
Sem pensar no boletim
Bem que isso podia nunca mais ter fim

É bom ser criança
E não ter que se preocupar
Com a conta no banco
Nem com filhos pra criar
É tão bom não ter que ter
Prestações pra se pagar
Só comer, crescer, dormir, brincar

É bom ser criança
Ter amigos de montão
Fazer cross saltando

Tirando as rodas do chão
Soltar pipas lá no céu
Deslizar sobre patins
Bem que isso podia nunca mais ter fim

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Início esse ensaio trazendo essa música do cantor e compositor Toquinho na intenção de provocar reflexões sobre ser criança em meio a tanta desigualdade social. Ler e ouvir a música pode trazer diversas interpretações que dependerão do contexto em que se quer imaginar tal perspectiva trazida pela canção. Não sei se os direitos apontados pela música são aplicáveis à todas as crianças, mas quando se pensa no movimento enquanto linguagem, a música pode ajudar a relembrar diversas cenas do tempo em que éramos crianças.

Trazer uma música para o início desse trabalho foi algo inspirado em uma disciplina de doutorado conduzida pela professora Marcia Gobbi, docente da Universidade de São Paulo. Em uma de suas aulas a discussão partiu da música Crisântemo do cantor Emicida. No clip da canção, uma frase escrita no muro me chamou muito atenção: “Educar as crianças hoje para não punilas amanhã”. Como professor de Educação Física de duas redes Públicas de Educação, tenho a esperança que somente a Educação pode mudar os rumos da nossa sociedade, porém, nos últimos anos, estamos lidando com embates e ataques brutais feito pelo governo que estava em vigor no período de 2019 a 2022, nesse período a Educação Pública brasileira parece ter retrocedido de forma marcante. Esse fato tem promovido um clima de incertezas nas escolas que atuo, ou seja, não investir em Educação pode já significar uma punição. As crianças têm sido punidas em diversos sentidos, sendo o Direito a Cidade uma delas.

O presente ensaio reverbera uma experiência que ocorreu no ano de 2019, período em que eu estava realizando o Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas e o meu projeto versava sobre a Educação Física “COM” a Educação Infantil. No esforço de buscar em diversas literaturas compreender a atual realidade que vivemos na Educação, me propus a observar as crianças de uma turma para tentar compreender suas expressões com relação ao brincar.

2 ALGUNS QUESTIONAMENTOS

Tá, mas o que a disciplina tem a ver com isso? Quando a professora Márcia Gobbi nos faz olhar para as crianças na cidade, isso provoca em mim

alguns questionamentos, entre eles: será que o movimento enquanto uma linguagem que se manifesta no universo infantil em suas variadas formas, como brincadeiras, jogos, mímica, faz de conta, danças, e mais outros tantos, tem sido de fato um direito das crianças na escola? Com isso, será que o movimento enquanto linguagem corporal tem sido considerada pela escola? Qual é o momento em que as crianças efetivamente manifestam sua linguagem corporal como forma de expressão?

Trago para essa conversa a Escola, como elemento da Cidade, como instituição fundamental, ao menos para nós educadores/as, pois diante do atual momento, as coisas têm ficado mais difíceis. A Escola é uma instituição complexa, onde em teia, os fatores econômicos, políticos, estruturais e emocionais se relacionam o tempo todo trazendo para a Escola muitos tensionamentos, onde nós educadores/as nos vemos sem apoio, sem amparo, e sem forças para alavancar nossa sociedade a tão sonhada igualdade social e ao combate das injustiças sociais.

E é com base no texto do Kowarick (1993) sobre a espoliação urbana, começo a refletir sobre a espoliação do movimento enquanto linguagem na Escola. Sem a pretensão de trazer conclusões, almejo dialogar sobre a espoliação do movimento corporal das crianças em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O termo movimento entendido como linguagem, será utilizado nesse ensaio com base em Neira e Nunes (2009) que se traduz em diversas formas de expressão dos sentimentos, das sensações, emoções, resultado de construções sócio/culturais de um dado grupo. Nessa ótica, o movimento é interpretado como gesto. “Resumidamente, os gestos compreendem formas de expressão, conduzem ideias e trazem significados culturais. A gestualidade constitui-se em linguagem específica, orientada e orientadora da cultura corporal” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 90).

A ideia de relacionar o movimento como linguagem e os textos da disciplina nasce das diversas vezes que cheguei nas salas de aula, inclusive de turmas desde o 1ºano até o 5ºano, em que ouvi as crianças desabafarem: “Ainda bem que você chegou”; “Graças a Deus você chegou”; “Nossa professor, você salvou a gente”.

Posto isso, o objetivo desse ensaio é apresentar reflexões sobre a espoliação do movimento enquanto linguagem em diálogo com a literatura que trata do direito à cidade. Sem pretensão nenhuma de apresentar soluções ou concluir fatos, quero apresentar possíveis pontos, que possam dialogar sobre a cultura corporal das crianças que vêm utilizando a Escola como lugar de válvula de escape para se expressarem, ou seja, a cidade não tem permitido lugares para além da Escola para que essas crianças se manifestem por meio da linguagem corporal.

Contextualizando, essas crianças são de uma escola pública localizada no centro de Santo André, cidade do ABC paulista. Mesmo estando em uma região considerada de alto padrão social, pois fica entre diversos condomínios de luxo, o atendimento em sua maioria é de crianças que vivem em comunidades e apartamentos populares que estão entre essas moradias de luxo. Outro fato curioso, é o número de crianças que eram de escolas particulares e que após crise financeira, as famílias tiveram que matricular seus filhos/as na escola pública. Ainda ressalto que temos algumas crianças que não vivem com os pais e sim com seus avós por motivos diversos, como por exemplo, pais que se encontram reclusos.

Esses fatos em consonância à disciplina que eu estava cursando, me fizeram mover diversas reflexões sobre o direito à cidade. Fiquei me questionando sobre como essas crianças não se apropriam dos espaços públicos em torno de suas casas. A região onde estão localizadas a Escola e as residências dessas famílias é privilegiada de áreas para a diversas práticas corporais, e que não são utilizadas por essas crianças.

Logo, a Escola é um dos poucos lugares que as crianças realizam ou efetivam seu desejo por brincar, jogar e se expressar por meio da linguagem corporal. Porém, até essa instituição tem sucumbido ao mecanismo capitalista e promovido menos momentos criativos de expressão da linguagem corporal ou até de sua interpretação, colocando para as crianças desde cedo a lógica monetária em vigor.

Ouçõ diversos discurso pelos corredores de agentes da instituição escolar, que as crianças só pensam em brincar e que isso está errado. Isso me faz pensar nas frases que as crianças verbalizam ao me verem entrar na sala de aula de Educação Física. Pois, são 5 horas em que essas crianças ficam na grande parte do tempo sentadas e sendo exigidas para aprender. Que fique claro, concordo que a Escola é o lugar para a construção do conhecimento, mas a forma como isso vem acontecendo em pleno século XXI, ainda me incomoda. Nessa lógica, Rocha e colaboradores (2019) trazem uma ótima reflexão em seu estudo:

Atualmente, convivemos com a hierarquia curricular, com a progressiva ausência de tempo e espaço para o corpo, além de um predomínio da visão universal e padronizada das crianças, desconsiderando as questões relativas a geração, gênero, etnia e classe social, as quais merecem ser visibilizadas no trato com as infâncias (ROCHA *et al.*, 2019, p.151).

Para dialogar com esses autores e autoras, trago o texto do autor Simmel (2005), onde me chama a atenção pela forma como ele mostra o que de fato é a vida dos indivíduos na cidade grande, o egoísmo econômico. O tempo (hora/relógio) é o regulador que, usando um termo do autor, intensifica a

vida nervosa. Hoje o ritmo de nossas vidas, inclusive o ensino nas escolas públicas, têm sido conduzidas por uma lógica capitalista que pouco se importa em respeitar os ritmos individuais e atuam na consciência das pessoas, balizadas pelas questões econômicas, profissionais e sociais (SIMMEL, 2005).

Ideia que pode ser fortalecida pelo artigo de Libâneo (2012), que mostra o dualismo perverso da escola pública brasileira, onde o dualismo está exatamente no sistema que diferencia mais ainda as classes sociais, colocando a escola do conhecimento para os ricos, e a escola do acolhimento social para os pobres.

O princípio monetário tomou conta de como as pessoas vivem, e eu falo sempre pensando em Escola, por viver e respirar esse universo. E ainda confesso ser refém desse sistema, pois tenho dois cargos públicos na educação em cidades diferentes. Ao final do dia muitas vezes me comparo a uma engrenagem de uma máquina, que possui um botão de ligar logo cedo e um outro que se desliga só pela noite quando o corpo mostra sinais de exaustão. Infelizmente, estou notando que a educação está sucumbindo ao espírito contábil. Relaciono essa realidade ao ritmo pautado no tempo retratado por Simmel (2005).

Convidando o Lefebvre (2011) para essa conversa, acredito que a Escola como uma instituição que é parte da Cidade não poderia ficar à parte desse mecanismo que a compõem (econômico, político e cultural). A sociedade do consumo dirigido e manipulado que hora se contrapõem as necessidades individuais de criação, aquelas descoladas dos produtos e bens materiais. E aqui chamo a atenção para essa passagem que o autor apresenta, ou seja:

Através dessas necessidades específicas vive e sobrevive um desejo fundamental, do qual o jogo, a sexualidade, os atos corporais tais como o esporte, a atividade criadora, a arte e o conhecimento são manifestações particulares e momentos, que superam mais ou menos a divisão parcelar dos trabalhos (LEFEBVRE, 2011, p. 105).

Lefebvre (2011) fala do direito a cidade e me faz pensar sobre as necessidades sociais como fundamentos antropológicos, mais especificamente para esse ensaio a necessidade de acumular e gastar energia, mesmo que no jogo. Quando as crianças se encontram na Escola se manifestam as necessidades de encontro, de troca, de comunicação e de aventura. E são exatamente essas necessidades que me parece estarem sendo desconsideradas até mesmo pela Escola, causada pelas forças esmagadoras do capitalismo, do consumo e do neoliberalismo. E como um movimento de resistência as crianças ao se depararem com a mínima possibilidade de expressão da linguagem corporal extravasam essas necessidades, inclusive

verbalizando suas angústias, “Graças a Deus, você nos salvou”, ficando a cargo de algumas áreas do conhecimento o momento do simbolismo e do lúdico.

Por exemplo, as crianças do 5º ano, que estão conosco a pelo menos 7 anos, conhecemos suas histórias de vidas pelas várias reuniões e conversas individuais que realizamos durante esse tempo. São crianças que passaram por diversos problemas familiares, casos relacionados a alcoolismo, agressões, falecimento de pai ou mãe, processo de dissolução de matrimônio de seus genitores, e outros tantos casos. Fatos esses, que muitas vezes podem passar despercebidos pela Escola, e ainda pode ajudar a entender algumas reações das crianças quando percebem que alguém dá atenção a elas.

Não consegui encontrar em nenhum texto algo que pudesse me ajudar a refletir sobre esses fatores particulares das famílias, mas considero que tudo isso é reflexo de uma sociedade que tem sofrido com as consequências de um sistema econômico mundial que pouco tem se preocupado com o bem-estar das pessoas.

A Escola, por pressão do mercado, em certos contextos, tem desconsiderado que a Cidade não tem sido pensada para necessidades que não geram o lucro como as atividades lúdicas, e quando pensada em uma Cidade para o lucro, alguns grupos da sociedade são excluídos e colocados às margens.

Interpreto que a espoliação do movimento como expressão da linguagem corporal na Escola, está diretamente ligada ao sistema capitalista que vivemos. Refletindo a partir do texto de Harvey (2014), os diversos termos utilizados para mostrar o poder monetário e o capital financeiro, me deixaram perplexos. Cheguei a ponto de achar que não vamos conseguir escapar desse tsunami causado pelo capital excedente, promovido pelo discurso do melhoramento e do progresso vendendo a ideia da melhoria da qualidade de vida.

O aburguesamento, o capitalismo, a mais valia, a acumulação de capital, a competição, o agrobusiness, o mercado de ações, o neoliberalismo (HARVEY, 2014), podem ser sinônimos de exclusão social e um crime contra a população mais pobre, inclusive tentando controlar o que é considerado importante para se ensinar na escola, causando a desvalorização de outros conhecimentos na Escola, como Artes e Educação Física, consideradas desnecessárias pois não geram mão de obra para o mercado de trabalho.

A transformação da paisagem das cidades tem sido outro ponto que vem sendo ditado pelo poder econômico, empurrando sempre os mais pobres para longe do progresso e criando muros, classes sociais. Isso ajuda a explicar o motivo das crianças dessa escola não conhecerem nem as cidades vivinhas de seus bairros. Podemos considerar a desposseção como seladora do poder

neoliberal das elites, deixando o rico mais rico e os pobres mais pobres. É a desapropriação efetiva das massas ao direito à cidade.

Nesse ponto considere pertinente citar o texto da Jacobs (2014) sobre a “Morte e vida das grandes cidades”. Faço a relação desse texto com o fim dos espaços de manifestação da linguagem corporal nas cidades. Novamente movendo para a Escola muitas vezes o único momento que possibilita a manifestação da linguagem corporal. A autora trouxe uma reflexão sobre o fato de as calçadas terem mais possibilidades de uso pelas crianças do que os parques. Essa ideia de proporcionar lugares que não sejam específicos de uma só atividade.

E quando se pensa nas calçadas como lugar que promove um aprendizado específico, que só acontece na vivência nas ruas, me fez lembrar da minha infância quando brincava na rua. Todos os vizinhos cuidavam de todas as crianças, quando viam alguém fazendo algo errado, logo disparavam uma bronca que servia de exemplo para todos. Algo que é muito difícil encontrar nessa comunidade onde vivem as crianças dessa Escola de Santo André.

Quando o Sr. Lacey, o chaveiro, dá uma bronca num de meus filhos que correu para a rua e mais tarde relata a desobediência a meu marido quando ele passa pela loja, meu filho recebe mais que uma lição clara sobre segurança e obediência (JACOBS, 2014, pg. 64).

Mesmo com a questão da violência, da segurança, da proteção trazida pela autora, fiquei me questionando que isso só tem aumentado devido a população não ocupar esses espaços, deixando que outras situações tomassem conta das ruas e calçadas da cidade. Ainda hoje vemos a ideia trazida pela autora, ou seja, “tirar das ruas as brincadeiras cotidianas”.

Outro ponto que achei bárbaro foi a ideia de os moradores assumirem suas responsabilidades, mostrando que a população tem obrigatoriedade de conduzir um aprendizado em forma de uma recreação informal.

O ensinamento de que os moradores da cidade devem assumir responsabilidade pelo que acontece nas ruas é dado continuamente a crianças que usufruem a vida pública nas calçadas. Elas conseguem assimilá-lo surpreendentemente cedo. Mostram que o assimilaram ao reconhecer que também fazem parte desse processo (JACOBS, 2014, p. 64).

Pensando na manifestação da linguagem corporal, a diversão nas calçadas poderia potencializar um outro tipo de lazer, que depende da

apropriação das pessoas por esses espaços, mesmo sabendo que são necessárias políticas públicas que garantam tais espaços. Com calçadas largas a recreação surge e minimiza o sedentarismo.

Quanto mais movimentadas e atraentes forem as calçadas e quanto maior o número e a variedade de usuários, maior deverá ser a largura total para comportar seus usos satisfatoriamente (JACOBS, 2014, p. 67).

Quando a autora fala da vadiagem nas ruas da cidade, voltei novamente na minha infância, onde eu conhecia cada pedaço da vila em que morava, e a brincadeira mais divertida era sair sem destino, procurando lugares ainda não descobertos pelo nosso grupo, e nossos dias ganhavam vida em meio a muitas aventuras.

Em conversas com essas crianças da Escola, a grande maioria relatou não poder brincar na rua, pois seus pais trabalham. Outras crianças relataram ter um espaço reduzido em sua residência para brincar e na grande maioria realizam essas atividades dentro de casa. Algumas informaram que vão aos parques da região, porém o principal passeio é o shopping.

E o que vemos hoje são crianças enxotadas para suas casas, por diversos motivos e tirando delas o direito a cidade. Precisamos retomar essa ideia de calçadas largas. O estudo de Jacobs (2014) pode ser mais um referencial que ajuda a refletir sobre a diminuição dos espaços na Cidade para a expressão da linguagem corporal das crianças, fortalecendo a grande expectativa que elas têm para estar na aula de Educação Física ou poder ficar um tempo fora da sala de aula.

Além de tudo isso, a Escola não tem considerado as crianças como atores sociais. Sobre esse aspecto trago o trecho de mais um texto da disciplina da autora Ferreira (2010).

Creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam (FERREIRA, 2010, p. 158).

O adulto só poderá entender a cultura infantil se acessar a visão da criança, necessitando suspender a sua visão de adulto e emergir no mundo delas, pois elas têm voz, ideias, opiniões, críticas e experiências, que podem ser verbalizadas ou não.

Apresento essas ideias com a intenção de promover reflexões sobre a linguagem corporal quando ela é permitida na Escola. Para me ajudar a repensar a infância me apoio nas autoras Rizzini, Neuman e Cisneros (2009). Repensar a infância com base nos direitos humanos e em consonância com os avanços das pesquisas não me parece algo que esteja chegando fácil nas Escolas, existe muitas dúvidas e resistência por parte daqueles que lidam com as crianças, mesmo sabendo que leis e documentos oficiais têm debatido tal aspecto.

Em uma das minhas aulas percebendo a emoção visivelmente em seu rosto, perguntei para uma criança: qual o motivo de tamanha felicidade? E a resposta foi muito sensacional: “é tão bom poder correr livre”.

Pensar as crianças como agentes sociais e sujeitos de direito não tem se dado de forma tranquila na realidade escolar, ainda percebo que os agentes que estão nas escolas reais possuem dificuldade de romper com um ensino tradicional.

O foco na agência significa que a criança é percebida como um ator social autônomo e com visões de mundo distintas em relação aos adultos, mas que devem ser igualmente respeitadas e consideradas (RIZZINI; NEUMAN; CISNEROS, 2009, p. 5).

Essa capacidade de agir de forma autônoma, dar voz às crianças, ainda é um desafio, pois muitas vezes parece que o docente sai do controle, forçando os experientes e recém-formados/as na docência adotarem práticas educativas pautadas no controle. Ainda podemos citar a formação inicial, que no meu caso, nunca falou ou apresentou as atuais concepções de infância (DCNEI, 2013).

Rizzini, Neuman e Cisneros (2009), apresentam um questionamento muito importante quando se pensa nos direitos humano, pois ainda vemos crianças passando fome e vivendo em condições que não respeitam seus direitos, algo contraditório na atualidade. São questões sociais que ainda estão longe de ser resolvidas.

No estudo das autoras, a fala das crianças e jovens revelam uma realidade muito complexa e que estamos longe de resolver por meio das políticas públicas, pois depende de governantes que olhem para os mais pobres e que respeite e cumpra de fato os direitos das crianças (RIZZINI; NEUMAN; CISNEROS, 2009). O resultado disso, no meu ponto de vista, têm sido o encontro multicultural dessas infâncias na Escola, alguns relatos se aproximam muito da realidade de algumas crianças que atendemos. E que infelizmente não estamos dando conta de resolver.

Em vários momentos vivo situações diversas, onde eu percebo manifestações de vários grupos, os meninos brincando de super-heróis, as meninas sozinhas, em trio, em grupos criando e brincando de família. Essas cenas me fazem pensar na importância desses momentos na construção das experiências das crianças. E como a Escola enquanto instituição de grande importância para a formação social dos indivíduos pode produzir conhecimento a partir de formas mais participativas de Educação?

Ao ler o texto “A experiência precoce da punição” do autor Sérgio Adorno (1993), fui tentando fazer relações das punições que o autor apresenta com a falta de lugares para a manifestação da linguagem corporal e inclusive a escola adotando a mesma lógica, ou seja, a punições que as crianças vêm sofrendo por um mundo adultocêntrico, retirando delas suas possibilidades de autonomia e de liberdade.

Em uma sociedade que lhes comprime o espaço de existência digna, constroem trajetórias que vingam o destino que se lhes impõe. Trajetórias diferenciadas, que se reproduzem aqui e acolá. Algumas enveredam pelo duro caminho da sujeição e do disciplinamento subjacentes ao mundo do trabalho. Conformam-se, desde cedo, ao rito regular das fábricas, das oficinas, dos estabelecimentos comerciais, dos escritórios de serviços. Optam por um horizonte, o do pobre, porém honrado, respeitador da ordem, obediente, civil (ADORNO, 1993, p.183).

A instituição escolar sofre com o sentido monetário guiando seu currículo. Com isso, as crianças têm sido punidas na Escola quando não são ouvidas. Assim, não notam o pedido quase constante de poder brincar depois de algumas horas sentadas cumprindo aquilo que o capitalismo exige, “preparo para o trabalho”. O próprio Adorno (1993) fala que as crianças são duplamente punidas, pelas condições materiais de existência e pela criminalização de seu comportamento. Para esse ensaio, atrelo o direito ao se expressar por meio da linguagem corporal com o seguinte trecho do autor quando fala das punições diversas:

Como tantas outras, carentes de alimentação, de habitação, de saúde, de escolarização e de lazer, enfim, destituídas dos direitos que deviam fazer de seu universo um mundo eminentemente infantil, um mundo onde realidade e o caráter lúdico da convivência com os outros se encontram entrelaçados em um a unidade indissociável (ADORNO, 1993, p.183).

Nesse sentido, um dos possíveis fatores que punem com a negação do seu direito de brincar, de jogar, de criarem, por meio da linguagem corporal

pode ser novamente o sistema capitalista, assim como já citado por Harvey (2014).

Ao observar o momento exato em que as crianças são liberadas da sala de aula, a primeira ação foi correr gritando em círculos, e posteriormente se espalharam por todo o espaço. Várias brincadeiras iniciaram simultaneamente, em alguns momentos uma criança entrava na brincadeira de outra e vice-versa.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que construir esse ensaio foi bem desafiador e ainda não sei se cumpri de forma linear aquilo que considero ser dois pontos importantes para refletirmos sobre a espoliação do movimento na Escola, sendo o sistema capitalista, que vem tirando de certos grupos sociais o Direito a Cidade, inclusive influenciando as instituições educacionais nessa mesma direção, tirando das crianças a possibilidade de se expressarem por meio da linguagem corporal. Pois, as crianças têm ficado mais tempo confinadas em seus lares, seja por problemas como segurança pública ou diminuição dos espaços urbanos coletivos, ou seja, após a leitura dos textos da disciplina é mais claro notar que as Cidades têm sido construídas para uma faixa privilegiada da sociedade.

O segundo ponto é a concepção de infância que alguns agentes que estão na Escola possuem, visão essa que pouco tem considerados as crianças como agentes que produzem cultura, que possuem desejos, intencionalidades e constroem conhecimento. Mesmo em pleno século XXI é possível encontrar escolas reproduzindo pedagogias transmissivas ou tradicionais que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros, restringindo cada vez mais os momentos de criação.

Na tentativa de refletir sobre as questões iniciais, será que o movimento enquanto uma linguagem que se manifesta no universo infantil em suas variadas formas, como brincadeiras, jogos, mímica, faz de conta, danças, e mais outros tantos, tem sido de fato um direito das crianças na escola? Diante dos pontos que consegui relacionar com os textos e minha vivência na Escola, acredito que não. E um grande fator é o sistema capitalista que habita os currículos das escolas, inibindo as instituições a construírem pedagogias mais dialógicas e que leve em consideração os anseios das crianças.

Qual é o momento em que as crianças efetivamente manifestam sua linguagem corporal como forma de expressão? Refletindo sobre esse questionamento, acredito estarmos vivendo um momento importante de concepção de infância, porém, os avanços ainda não tocaram as formações iniciais de professores/as, as formações continuadas e nem alguns professores/as que estão atuando no cotidiano escolar. Com isso, o momento

de manifestação da expressão corporal como linguagem tem ficado a cargo de algumas aulas de Educação Física e momentos de recompensa em meio as tarefas ditas importantes na Escola.

Ciente que tal temática necessita de mais discussão, finalizo tal reflexão.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, S. A experiência precoce da punição. IN: MARTINS, J. S. (Org). **O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil**. Editora Hucitec, 1993.

HARVEY, D. O direito à cidade. In: **Cidades Rebeldes**. Editora Boitempo. São Paulo, 2014.

KOWARICK, L. A lógica da desordem. In: **A espoliação urbana**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1993.

LEFEBVRE, H. Sobre a forma urbana. In: **O direito a cidade**. Editora Centauro. São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama (ECA/USP. Online)**, v. 3, p. 6, 2007.

RIZZINI, I., NEUMAN, M., CISNEROS, A. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. IN: O social em questão, **Revista do Programa de Pós-graduação em Serviço Social Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, 2009.

ROCHA et al. A Educação Física na Educação Infantil: retratos da prática pedagógica diante de diferentes infâncias. **Biomotriz**, v.13, n.2, Junho/2019.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito. IN: **Mana vol.11 no.2 Rio de Janeiro, Outubro de 2005**.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

O DESAFIO DE INSERIR A IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

ALDREA TRINDADE ALVES¹⁵

RESUMO

Este artigo visa esclarecer a influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira na Educação infantil, quando milhões africanos "deixaram" forçadamente o continente africano e despontaram no Brasil para exercer o trabalho compulsório. O trabalho pretende mostrar elementos que pautam sobre a relação escola e a diversidade, haja vista que perspectiva da democracia racial a qual ainda é um mito que vem camuflando através dos anos um preconceito racial que está na estrutura da sociedade brasileira sendo praticada no espaço escolar

Palavras – chaves: Práticas de Igualdade. Resgate Cultural. Infância

ABSTRACT:

This article aims to clarify the African influence in the process of training

¹⁵ Graduada em PEDAGOGIA pela FACULDADE SÃO BERNARDO, Professor da Rede Municipal de São Paulo (E-mail aldreaalves@yahoo.com)

Afro- Brazilian culture in children's education, when millions of Africans "forcibly left the African continent and emerge in Brazil to carry out compulsory work.

The paper intends to show elements that guide the relationship between school and diversity, given that the perspective of racial democracy, which is still a myth that has camouflaged over the years a racial prejudice that is in the structure of Brazilian society being practiced in the school space

Key - words: Equality Practices. Cultural Rescue. Childhood.

INTRODUÇÃO

A cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negreiro transatlântico e refletiu-se na diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias que falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica e alfabetizados em árabe.

O racismo é uma espécie de preconceito étnico ou racial, ou seja, é uma visão pejorativa, pré-concebida sobre uma etnia ou cultura de um determinado povo, historicamente, percebe-se uma tendência de justificativa do racismo por potências dominantes, exemplo do que ocorreu nos séculos XVI e XIX, na América e depois na África e Ásia.

O estatuto da igualdade racial define o preconceito étnico-racial como: Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular, restringir o

reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida privada. (inciso I, parágrafo único do Art. 1º).

Entende-se o preconceito como uma ideia pré-concebida sobre algo se manifesta através de atitudes discriminatórias diante de pessoas, credos, cultura, forma de pensar ou agir pode-se dizer que o preconceito é hostil e irracional, pois deixa de lado qualquer norma de respeito, humanidade e convivência social em nome da crença de uma superioridade, seja ela física, cultural, econômica essa forma de pensar é respaldada muitas vezes pelas representações sociais. O analisar o passado de um povo, baseada unicamente nos preceitos de seus torturadores, ou quando trabalha de forma não crítica na informação sobre sua formação real, é o mesmo que silenciar o estado de ignorância em que a maioria é encontrada, sobre as diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

Para alguns a origem da desigualdade está na propriedade privada, para outros, ela se encontra no trabalho como a diferença estabelecida entre indivíduos ou grupos que julgam a si e aos outros de forma hierárquica na sociedade em questão trata do trabalho as práticas raciais na Educação Infantil, do preconceito impostos um seguimento da sociedade que por muito tempo foi colocado á margem da mesma, tendo seus direitos suprimidos, devido à cor de sua pele por grupos que se julgam superiores por possuir a propriedade de terras e de pessoas, e na tentativa de discutir e reavaliar esses conceitos, nos últimos tempos vem-se percebendo certa movimentação por parte de alguns setores da sociedade brasileira no sentido de introduzir nos currículos escolares uma educação inclusiva e plural.

O instrumento de maior vigor para que isso ocorra é a Lei 10.639\03, promulgada em janeiro de 2003, a lei tornou obrigatória à inclusão de conteúdos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, tornando-se mais um mecanismo de

promoção de igualdade na educação Infantil, diante do colocado, a intenção deste trabalho, é ampliar a discussão e reflexão em torno do problema, com elementos que possam contribuir com a desconstrução da ideia de submissão e inferioridade do povo africano e afrodescendente mostrando a sua importância para a construção da História do Brasil em todos os seus aspectos a cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negreiro transatlântico e refletiu-se na diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias que falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas. Os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica e alfabetizados em árabe.

O estatuto da igualdade racial define o preconceito étnico-racial como: Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular, restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida privada. (inciso I, parágrafo único do Art. 1º).

DESENVOLVIMENTO

Essa forma de pensar é respaldada muitas vezes pelas representações sociais para alguns a origem da desigualdade está na propriedade privada, para outros, ela se encontra no trabalho como a diferença estabelecida entre indivíduos ou grupos que julgam a si e aos outros de forma hierárquica na sociedade.

O artigo em questão trata do trabalho as práticas raciais na Educação Infantil, do preconceito impostos um seguimento da sociedade que por muito tempo foi colocado à margem da mesma, tendo seus direitos suprimidos, devido à

cor de sua pele por grupos que se julgam superiores por possuir a propriedade de terras e de pessoas a dominação que garante a manutenção e a reprodução dessas condições desiguais, que embasa suas reflexões.

Assim, é produto dessas relações contraditórias e manifestam-se na forma de apropriação e dominação num sistema de organização social no qual uma classe produz e outra se apropria desse trabalho [...]. Devido a isso, e na tentativa de discutir e reavaliar esses conceitos, nos últimos tempos vem-se percebendo certa movimentação por parte de alguns setores da sociedade brasileira no sentido de introduzir nos currículos escolares uma educação inclusiva e plural.

O instrumento de maior vigor para que isso ocorra é a Lei 10.639\03. Promulgada em janeiro de 2003. Essa lei tornou obrigatória à inclusão de conteúdos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, tornando-se mais um mecanismo de promoção de igualdade na educação Infantil diante do colocado, a intenção deste trabalho, é ampliar da discussão e reflexão em torno do problema, com elementos que possam contribuir com a desconstrução da ideia de submissão e inferioridade do povo africano e afrodescendente mostrando a sua importância para a construção da História do Brasil em todos os seus aspectos.

Pretende-se trabalhar junto aos alunos da educação infantil o respeito ao diferente, ao diverso, ou seja, ao outro independente de sua cor, etnia crença ou classe social, com a intenção de trazer para nossa realidade escolar a discussão e reflexão sobre a questão do negro no espaço escolar. Para compreender juntamente com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, em que medida as representações construídas socialmente, influenciam sua visão sobre o valor histórico da contribuição cultural da população negra no Brasil, e, até que ponto, as representações e as atitudes que observam á sua volta geram preconceito racial entre eles.

O racismo, o racista são aquele que separa não o que nega a humanidade

de outrem; desse modo, racismo para ele, é o racismo do vizinho [...]” (GUIMARÃES 2005 p.60). Essas criações coletivas cunhadas no período da e pós-escravidão mudam muito lentamente. No Brasil, existem hoje grupos engajados na luta pelas mudanças dessas representações, em contrapartida, surgiram discursos hipócritas afirmando uma democracia racial que não existe, exceto entre alguns grupos espalhados pelo País a História, a natureza, todas as coisas que são responsáveis pelo sistema, são igualmente responsáveis pela hierarquia de papéis e classes, para sua solidariedade.

Isso é conseguido pelo processamento da informação, pela ausência de envolvimento do processador e pela existência de canais adequados, sendo a escola uma instituição capaz de influenciar e ser influenciada pela sociedade em que está inserida, de respeito á diversidade em toda a sua plenitude, deve ser o local de eliminação de tabus, de ambiguidades que levem á interpretações negativas, de discussões de assuntos que levem á eliminação do preconceito (de gênero, de origem, sexual racial cultural etc.)

Nesse sentido, educadores e educadoras não podem ignorar qualquer atitude discriminatória que ocorra na escola e fora dela, e sempre que necessário promover discussões sobre o tema, jamais silenciar, caso contrário, corre-se o risco de aumentar e não de minimizar ou acabar com o preconceito na escola pode desconstruir ou reforçar a discriminação e o preconceito, tudo depende da intencionalidade no ambiente escolar que jovens adolescentes e crianças podem construir suas identidades individuais e de grupos e reconhecer a importância do respeito , cultura do outro e, nesse momento, a figura do educador é elemento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada,

hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária, trabalhar com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança, porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro, para que cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (MEC/SEF, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998, volume 1, p. 77)

A relação com as famílias parte de alguns princípios: considerar a família uma instituição plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos; considerar o conhecimento e a cultura das famílias como parte integrante do processo educativo; manter canais abertos de comunicação entre as instituições, permitindo uma cooperação significativas e enriquecedora para ambos.

Após desenvolver com as famílias: acolhimento inicial: apresentação da unidade educacional; desenvolver os processos de adaptação nos primeiros dias; realizar entradas e saídas cuidadosas e acolhedoras. organizar reuniões em pequenos grupos para discutir o currículo, as atividades e demais assuntos; estimular a participação na organização de eventos; convidar as famílias para participar da construção dos projetos pedagógicos; incluir a família, sempre que possível, nos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.

No Brasil, apesar das adversidades da escravização, as crenças africanas sobreviveram; reinterpretadas na convivência cotidiana, encontraram formas de Percebe-se a necessidade de uma mudança profunda e urgente, no que diz respeito

á questão racial no Brasil, partindo principalmente da Escola, que como se colocou acima: é a instituição capaz de promover a definição de cultura é algo complexo de que significa Conforme Macedo (2008: 91), “a cultura não é apenas” arte, a cultura é princípios posturas, meios ambientes experiências técnicas, identidades comuns e diversas, definições conhecimento e múltiplas rotinas

Pode-se afirmar que o racismo existente na sociedade brasileira com suas relações simbólicas produz estigmas e situações em que, ao longo da história, levou uma grande parte da população afrodescendentes a negar sua própria cultura. E as relações de poder estão presentes em todos os espaços sociais, particularmente na educação, portanto, é necessário que os educadores se posicionem de forma crítica / reflexiva diante dos conflitos e tensões que ocorrem no ambiente educacional, bem como conhecer a verdadeira história dos diferentes grupos étnico- raciais e culturais que compõem a nação brasileira. .

Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias é tarefa exigente e que necessita de uma equipe decidida, os gestores da unidade educativa têm papel-chave neste processo quando possibilitam a vivência democrática, pluralista e, ao mesmo tempo, profissional; quando organizam as ações, planejam, avaliam constantemente o processo e o reorganizam sempre que necessário.

Profissionais para trabalhar com uma abordagem pedagógica que aborda os interesses das diferentes disciplinas que frequentam a escola, bem como abordar os problemas de discriminação, preconceito e racismo que ocorrem no espaço escolar de qualquer forma, as mudanças estão em andamento e a história começa a mudar, os primeiros passos já foram realizados, cabe aos educadores levar essas discussões à sala de aula, estimular os alunos a tomar consciência, mudar comportamentos e hábitos prejudiciais à vida social.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 11-101.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 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. Brasília: 2003.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Vol. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 59.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

HISTÓRIA E A ARTE UMA CONEXÃO NECESSÁRIA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ALDREA TRINDADE ALVES¹⁶

RESUMO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao aluno o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, levando-o a desenvolver diversas competências necessárias à apreciação e ao fazer artístico a arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96, no entanto, ainda torna-se necessário reafirmar a importância dessa área na formação sócio cultural do cidadão, visa compreender diversos aspectos inerentes ao processo educativo, entre eles o papel do professor, a formação profissional, a proposta curricular, os mitos do ensino de artes e outros fatores que estão relacionados ao fazer pedagógico desta área de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino, Educação, Prática Pedagógica

ABSTRACT:

The teaching of Art is the education that provides students with access to Art as an expressive language and form of knowledge, leading them to develop

¹⁶ Graduada em PEDAGOGIA pela FACULDADE SÃO BERNARDO DO CAMPO, Professor da Rede Municipal de São Paulo (E-mail) aldreaalves@yahoo.com.br

various skills necessary for appreciation and in making art, art is a mandatory subject in schools, as determined by the LDB 9394/96, however, it is still necessary to reaffirm the importance of this area in the sociocultural formation of citizens, it seeks to understand several aspects inherent to the educational process, including the role of the teacher, professional training, the curricular proposal, the myths of teaching of arts and other factors that are related to the pedagogical practice of this area of knowledge.

Keywords: Teaching, Education, Pedagogical, Practice

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam 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. (PCN/ Arte-1997:19).

No entanto, para que essa prática seja eficiente faz-se necessário uma constante avaliação por parte do professor, para que possa redimensionar sua atuação docente sempre que necessário, neste sentido, é de fundamental importância analisar como as teorias propostas para o ensino de arte estão sendo desenvolvidas na prática pedagógica no interior das instituições de ensino da Educação Básica.

A arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96. Os PCNs de Arte definem as quatro linguagens a serem incorporadas no currículo escolar das instituições de ensino, as quais são: artes

visuais, dança, música e teatro, no entanto, ainda se torna necessário reafirmar a importância dessa área na formação sociocultural do cidadão.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. (BARBOSA, 1998:16)

A esse respeito IAVELBERG (2003:9) declara que: “Cabe às equipes de educadores das escolas e redes de ensino realizar um trabalho de qualidade, a fim de que as crianças, jovens e adultos gostem de aprender arte”. Para o Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam as competências estéticas e artísticas nas diversas modalidades da área de Arte (artes visuais, dança, música e teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (PCN/ARTE, 1997: 39)

Trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais. Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (PCN/Artes, 1998:86)

Hoje no Brasil temos muitos autores que discutem a questão da arte na escola, por este motivo com a finalidade de confrontar o que diz a teoria com o que acontece na prática este trabalho analisou na escola campo de pesquisa alguns pontos de destaque no livro de IAVELBERG, os quais foram fundamentais para compreender a relação entre a teoria e a prática no ensino de arte.

O papel professor é importante para que os alunos aprendam a desenvolver ofazer artístico com prazer e criatividade, para que possam gostar de fazer arte ao longo da trajetória estudantil e da vida o gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

Essa ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar como afirma FREIRE (2003:47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte, o tocante ao currículo de artes visuais os educadores citaram a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa;

É papel do professor oferecer aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas em Arte neste sentido, as linguagens artísticas como artes visuais, dança, música e teatro apresentam-se como técnicas de expressão do pensamento de professores e alunos, o trabalho com artes visuais pode ser iniciado com a utilização de fontes de informação e comunicação artística.

Para tanto, segundo os Parâmetros curriculares Nacionais declaram que:

A escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de

experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (PCN/Arte, 1997:61)

Com a dança é possível conhecer diferentes culturas, além de possibilitar o trabalho com a corporeidade das crianças com PCN/Artes, (1998:74):

“Como isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas” trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais

Como afirma FREIRE (2003:47):

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Em conformidade com esse pensamento os professores de arte da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte, no entanto na formação organizacional revelaram um domínio parcial, o que é compreensível pelo fato de envolver conhecimentos de Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Político Pedagógico e, estatutos, regimento interno e outros mais direcionados aos pedagogos, a pesquisa também abordou alguns mitos do ensino de arte ocorridos nos anos 80 e 90 e descritos por IAVELBERG em sua obra ensinar arte é “ensinar pintores”; arte é atividade do sensível; o conhecimento do fazer artístico é para adultos talentosos; as imagens da arte infantil são feias ou imperfeitas e, para serem mostradas, precisam ser maquiadas; fazer arte na escola é fazer releitura das obras de grandes mestres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva os professores foram questionados se esses mitos ainda prevalecem na escola atual para eles, aos poucos alguns mitos foram sendo desmistificados devido aos estudos desenvolvidos na área de arte e a difusão das novas tecnologias em algumas situações o desafio é provar a importância do ensino de arte para alguns professores de áreas distintas.

Já os alunos quando são inseridos desde criança no universo do fazer e da apreciação artística tornam-se sujeitos ativos do processo, como afirmam os PCN-Arte (1997:105): “As atividades propostas na área de arte devem garantir a ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação”.

O ensino de arte na educação escolar precisa estar vinculado a uma concepção de ensino.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas.

(FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

A reflexão sobre a prática docente do professor de Arte, uma vez que possibilitou o contato com situações de ensino e aprendizagem em uma determinada realidade escolar, a teoria associada ao exercício da prática leva à reflexão, e esta por sua vez produz o aperfeiçoamento do fazer pedagógico, em contato com o professor, o aluno, os recursos didáticos e o planejamento pedagógico foram fundamentais para reavaliar o papel do professor na escola e compreender a relação entre a teoria e a prática do ensino de arte na escola atual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte. Brasília, MEC, 1997.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo:

Cortez, 20**FREIRE**, Paulo. Pedagogia da autonomia - . São Paulo: Paz e

Terra, 2003.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: -Porto alegre: Artmed, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALDREA TRINDADE ALVES¹⁷

Resumo

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância da contação de história como instrumento lúdico, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental.

Palavras-chave: : Ludicidade. Contação de Histórias. Educação Infantil

ABSTRACT:

¹⁷ Graduada em Pedagogia pela FACULDADE SÃO BERNARDO DO CAMPO (aldreaalves@yahoo.com)
Professora da Rede Municipal de São Paulo

This article aims to reflect on the importance of storytelling as a playful instrument, through the vision of older and more modern theorists who focused on the theme of education and playfulness and who shed light on children's education, play and games in addition to storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school.

Keywords: : : Playfulness. Storytelling. Child education

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a importância do lúdico e da contação de história com estratégia pedagógica lúdica por acreditarmos ser a contação de histórias de suma importância para o desenvolvimento da criança.

O dicionário Aurélio (2002, p. 433) nos diz que o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

A ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança.

O Referencial curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI- (1998, p.27-28) nos diz que nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância da criança ouvir muitas histórias dizendo que “...esta ação é que formará o bom leitor”. com todas essas teorias, me

pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

Esse artigo, cujo objeto de estudo é a abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégia pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema amplamente.

O tema justifica-se, pois, sabemos através da literatura que, em tempos antigos, brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças. Porém, também sabemos que alguns pais e alguns poucos educadores não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica.

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Com esse artigo, poderemos levar o leitor, educador ou não, a uma reflexão sobre o assunto para atingir esses objetivos utilizamos como método de pesquisa a análise bibliográfica, e para tal, utilizamos as bases de dados online Dédalos (biblioteca online da USP), Scielo e Google Scholar.

Segundo Pires (2011) nos diz que “...a contação de histórias é um dos meios mais antigos de interação humana usada por meio da linguagem para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e também para trazer valores morais, e desenvolver o interesse pela leitura”. que também trata do assunto dizendo que “...a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa,

educa com a citação de Coelho (1997) que nos diz que “... a história é importante alimento da imaginação; permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança”.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. III (1998, p. 153) “...deve-se ter uma roda da história na sala de aula pois é ouvindo histórias que a criança desperta o interesse pela leitura e aprende palavras novas, a contação de história é fundamental no desenvolvimento da criança.

Por isso, estamos trazendo a luz as ideias de importantes teóricos sobre o assunto “educar através do lúdico”, abordando as ideias de Froebel, Piaget e Vygotsky dentre outros que viveu entre os anos de 1782 e 1852, foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas, e como professor fundou sua escola em 1816 na cidade alemã Griesheim ele quem deu origem ao nome “jardim da infância”, pois acreditava que as crianças são como plantas em formação e precisam de cuidados especiais. Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças. Tudo era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas

Modesto e Rubio (2014; p. 8) nos dizem:

Fröebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brincar. (MODESTO E RUBIO, 2014)

Segundo Piaget que viveu entre os anos de 1896 e 1980, não era um educador infantil, mas foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de

aquisição de conhecimento pelo ser humano.

Piaget nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

Sensório-Motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma irá desenvolver a base do seu autoconceito.

a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção de eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transforma em esquemas sensoriais- motores.

II-Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores.

Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica, devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico o egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

E para compreender o pensamento assim o descreve: “...ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou brincadeira), o aluno entrará em conflito; mas logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando o novo conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados pudemos citar Froebel, Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto nesse artigo, concluímos que a contação de histórias é de suma importância na educação infantil e faz parte do lúdico no desenvolvimento dessas crianças ao observar através da leitura de textos com esse enfoque que, o papel do professor é primordial no caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, utilizando o lúdico como fonte inspiradora, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente.

O desenvolvimento segue a aprendizagem quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento acredita-se que a atividade lúdica é essencial na vida das crianças que viveu entre os anos de 1896 e 1934, psicólogo nascido na Bielo-Rússia, e que se dedicou a estudar o desenvolvimento atribuíu um papel preponderante às relações sociais, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada sócio construtivismo ou sócio interacionismo posso concluir que incentivar a formação do hábito de leitura é a nossa missão como professores comprometidos com o desenvolvimento dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

PIRES, Olivia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de monografia - Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SOUZA L.O. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Revista educere et educare 235 – 249. Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011

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

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO ENSINO DE CORDEL E XILOGRAVURA PARA OS ESTUDANTES DO CIEJA NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cláudia Oliveira Figueiredo¹⁸

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar como a prática das metodologias ativas, mais especificamente, a rotação por estações no contexto da educação de jovens e adultos, podem contribuir de forma significativa para uma educação inclusiva e participativa baseada no protagonismo do estudante, na interdisciplinaridade e no respeito à diversidade. Para tanto, este artigo apresenta uma breve definição do que é o ensino híbrido e o modelo de Rotação por estações, em seguida, apresenta uma análise dessa prática no contexto de ensino de Cordel e Xilogravura para os estudantes do CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos).

Palavras-chave: metodologias ativas, rotação por estações, DUA, interdisciplinaridade, inclusão, cordel, xilogravura

INTRODUÇÃO

Cada vez fica mais claro para nós, educadores, que a metodologia de ensino na

¹⁸ Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Médio, Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

qual o professor é o centro das atenções, detentor e transmissor do conhecimento está, não somente ultrapassada, mas também impraticável. Vivemos na pele o fracasso desta prática que vem de uma época em que a escola remetia a ambientes nos quais o intuito era controlar corpos e mentes, para que esses pudessem servir de forma satisfatória à uma sociedade na qual a ordem estabelecida deveria perpetuar. Um contexto no qual os aprendizes ou trabalhadores deveriam apenas obedecer a ordens e regras sem participar do processo de construção dessas regras, sem ter respeitadas suas especificidades e necessidades, interesses e aptidões, tendo pouca ou nenhuma autonomia durante o processo.

Por outro lado, vemos o crescimento dos recursos tecnológicos que permitem às pessoas terem acesso à informação onde e quando quiserem. Nesse sentido, a escola deve estar à altura do seu tempo e ser um lugar onde conteúdos não são impostos, mas onde, de forma democrática e dialógica, professores e estudantes possam pensar na importância de se conhecer este ou aquele assunto, de obter esta ou aquela informação. O trabalho do professor, deve ser então, de fazer curadoria e mostrar conexão entre o conteúdo do currículo e a realidade do estudante. E estando à altura do seu tempo, a escola deve utilizar os recursos tecnológicos em prol do ensino, ao invés de tentar impedir o acesso a eles.

As metodologias ativas e o ensino híbrido devem fazer parte da prática pedagógica na escola, bem como a participação e a autonomia dos estudantes deve ser um fator preponderante no processo de elaboração do currículo e planejamento de aula.

Em se tratando de inclusão escolar, a escola deve estar mais preparada para atender aos estudantes com deficiência ou dificuldade no aprendizado, oferecendo estratégias de ensino que possam contemplar todos os estudantes e respeitar suas especificidades.

A Rotação por estações é um modelo de ensino híbrido que oferece ao estudante diversos recursos e meios para apropriação de um mesmo conteúdo. São disponibilizados materiais escritos, imagens, vídeos, atividades on-line, atividade prática, trabalho colaborativo e instrumentos diversos de devolutiva e avaliação. Isso vai diretamente ao encontro da abordagem DUA (Desenho Universal para Aprendizagens) - “um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam à

acessibilidade para a aprendizagem dos alunos” - (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022, pg.15) e “aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e as práticas, a partir do uso de recursos, incluindo os digitais, que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo” (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022, pg.16) , contribuindo, dessa forma, para a eliminação de barreiras no processo de aprendizagem dos estudantes de um modo geral e dos estudantes com deficiência.

A Literatura de cordel é também um tema muito pertinente no contexto do CIEJA, pois uma parte considerável dos estudantes dessa modalidade é do Nordeste e a literatura de cordel juntamente com a xilogravura, por serem temas significativos para esses estudantes, despertam interesse e um maior engajamento nas atividades propostas.

O ENSINO HÍBRIDO E O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Considerando que as turmas são heterogêneas e que os estudantes têm tempos, ritmos e modos diferentes de aprendizagem, a escola no modo tradicional, não consegue garantir a todos os alunos o acesso ao currículo e promover uma educação plena. Com o uso da tecnologia, os estudantes podem acessar os conteúdos da maneira que atenda melhor às suas necessidades específicas de aprendizagem. Com os conteúdos disponíveis de forma on-line, o estudante que se encontra mais avançado no assunto em pauta, pode se aprofundar, ir mais além, e o que ainda não domina o assunto pode se deter mais tempo e assim conseguir apropriar-se do conteúdo. O estudante tem a vantagem de ter um ensino mais personalizado, pois além das atividades escritas e presenciais, essas atividades on-line, permitem que o professor atenda cada estudante de forma mais eficiente e individualizada, além de contar com recursos audiovisuais e interativos.

Segundo Christensen, Horn e Stalker (2013), ensino híbrido é definido como um programa de educação formal, que permite ao aluno realizar as atividades propostas por meio do ensino on-line e presencial, de modo integrado.

(...) o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (Moran, 2015, p. 39)

A Rotação por estações é um modelo de ensino híbrido. Nesse modelo, as atividades são apresentadas da seguinte forma: on-line - que neste caso são realizadas em sala de aula -, ensino conduzido pelo professor - em pequenos grupos ou individualmente-, registros e atividades no papel.

É uma metodologia muito inclusiva na qual o aluno é realmente protagonista, pois o estudante percorre por ele mesmo uma trilha de aprendizagem sobre um determinado tema, trabalhando individualmente ou de forma colaborativa. O processo de ensino e aprendizagem não está centralizado no professor que, neste caso, trabalha muito mais como um curador, um mediador, tendo em vista que é ele quem seleciona e/ou produz o material a ser utilizado pelo estudante, organiza o espaço e seleciona os recursos que serão utilizados. O professor deve envolver todos os estudantes nas tarefas, viabilizar a autonomia por meio de instruções claras e roteiros de estudo, orientá-los durante o processo, sanar dúvidas e garantir que os estudantes tenham seus tempos e especificidades respeitados. As atividades são divididas em estações, que devem ser independentes umas das outras para que todos possam começar as rotações de forma simultânea. O professor começa explicando como será a aula e o objetivo a ser alcançado. Depois distribui o roteiro da aula para cada estudante ou grupo. Dentre as estações, pelo menos uma delas precisa contar com recursos tecnológicos para a execução de uma atividade. Os estudantes devem percorrer todas as estações e fazer o que for proposto em cada uma delas. O material de leitura pode ser impresso ou digital. A atividade pode ser impressa ou on-line, como um questionário do Google ou uma interação em alguma plataforma, por exemplo.

A LITERATURA DE CORDEL E A XILOGRAVURA TRABALHADAS NO MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COM OS ESTUDANTES DO

CIEJA

Existe uma ampla diversidade entre os estudantes do CIEJA. Pessoas de diferentes perfis encontram-se reunidas devido a variadas circunstâncias que as impediram de concluir seus estudos na época apropriada. É possível encontrar estudantes que, embora exerçam atividades profissionais, percebem a necessidade de aprimorar sua formação acadêmica para conquistar melhores oportunidades de carreira. Há também aqueles de idade mais avançada, que sentem a necessidade de estudar para auxiliar seus filhos e netos, bem como pessoas que almejam unicamente a satisfação pessoal de aprender a ler e escrever, nutrindo o sonho de ampliar seus conhecimentos. Destaca-se, ainda, a presença de adolescentes que, por distintas razões, não conseguiram concluir seus estudos EMEF's. Além disso, mais especificamente no CIEJA professor Francisco Hernani, onde a atividade foi realizada, é possível observar uma especificidade: o considerável número de estudantes com deficiências.

Apesar de toda a diversidade dos alunos da EJA, existe um fato em comum entre eles: a pressa. Eles querem estudar e aprender o necessário, apenas o que para eles faz sentido, o que eles consideram imprescindível. E nesse ponto, chegamos a uma das maiores barreiras do processo de aprendizagem: a falta de contexto dos assuntos estudados e a falta de significado desses conteúdos na vida dos estudantes. Por esse motivo, o CIEJA sendo um projeto diferenciado, procura no processo de ensino e aprendizagem, ter uma escuta qualificada e conta com a participação ativa dos estudantes. São feitas enquetes, pesquisas, autoavaliações, tudo visando a construir um Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades e interesses dos alunos. Com isso mente, quando pensamos em trazer a Literatura de cordel para os estudantes da unidade, o primeiro passo foi consultá-los sobre o interesse deles nessa literatura. Os estudantes do CIEJA são, em grande parte, nordestinos e nordestinas e esse foi um dos motivos que despertaram o interesse deles no assunto. A literatura de cordel representa fortemente o Nordeste e muitos dos nossos estudantes, que até então só haviam escutado sobre, vislumbraram a oportunidade de realmente conhecer o cordel. Começamos levando um convidado na escola, um cordelista e xilogravurista que mostrou seu trabalho e encantou os estudantes. Quando fizemos a proposta, eles ficaram

interessados não só em conhecer mais a literatura de cordel e a xilogravura, mas também em produzir cordéis e fazer suas próprias ilustrações com a técnica da xilogravura.

Em seguida, fizemos o planejamento da aula. Consideramos os temas Literatura de cordel, Xilogravura e Baião como assuntos afins e que se completavam e por isso decidimos fazer a interdisciplinaridade com os componentes curriculares: Português, Artes e Educação física. Planejamos essa atividade para o mês de junho, pois é época das festas juninas, quando as tradições nordestinas ficam mais em evidência.

O planejamento da aula de rotação por estações

Componentes curriculares: Português, Artes e Educação física

Estações: Baião-de-dois, Mandacaru e Arrasta-pé

Tempo: 3 aulas seguidas de 45 minutos + 1 aula de 45 minutos em dia posterior para fechamento + 1 aula de 45 minutos para a autoavaliação

Turmas: Módulo 4


Professores: Cláudia – Português, Waldirene – Artes, Eliane – Educação Física

Assunto: Literatura de cordel, componente curricular Português - Xilogravura, componente curricular Artes - Baião, componente curricular Educação física.

Recursos: cada professor selecionou e preparou o material e recursos da sua estação. Veremos esses recursos mais adiante.

No dia da aula, primeiro reunimos os todos os estudantes na biblioteca e explicamos o objetivo e a dinâmica da aula. Orientamos que eles trabalhassem em duplas ou trios e distribuímos o roteiro para cada grupo. Ali mesmo, para todos os alunos passamos um vídeo que falava sobre a Literatura de cordel, procurando com isso, sempre atender a todos os estudantes e garantir o acesso ao conteúdo, pois havia muitos estudantes não alfabetizados e só o material impresso que falava sobre o tema não iria atendê-los.

Roteiro da aula



CIEJA Prof. Francisco Hernani Alves
Língua Portuguesa, Arte e Educação Física Ano: 2022

NOME (S)/TURMA

AULA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

PROFESSORAS: CLÁUDIA, WALDIRENE E ELIANE

TEMA: LITERATURA DE CORDEL, XIOGRAVURA E BAIÃO

OBJETIVO: CONHECER A LITERATURA DE CORDEL, A XIOGRAVURA E O RITMO BAIÃO: ORIGENS, CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NORDESTINA NO BRASIL.

ROTEIRO DA AULA

VOCÊ DEVERÁ PASSAR POR TODAS AS ESTAÇÕES E RELIZAR TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS: LEITURA, VÍDEO, EXERCÍCIOS IMPRESSOS E DIGITAIS, JOGOS E ATIVIDADE DE MOVIMENTO CORPORAL.

MARQUE UM "X" NAS ATIVIDADES REALIZADAS.

ESTAÇÃO "BAIÃO DE DOIS" – SALA 8	CONCLUÍDO?
ATIVIDADE 1 - LEITURA DO MATERIAL IMPRESSO – LITERATURA DE CORDEL	
ATIVIDADE 2A - ESCRITA: QUESTIONÁRIO E RIMAS	
ATIVIDADE 2B: • IMAGENS PARA COLORIR E COMBINAR COM AS PALAVRAS • CONTORNAR PALAVRAS/PALAVRAS LACUNADAS/ PINTAR SILABAS • CAÇA-PALAVRAS	

ESTAÇÃO "MANDACARU" – SALA 4	CONCLUÍDO?
ATIVIDADE 1 - VÍDEO SOBRE J BORGES	
ATIVIDADE 2 - JOGO DA MEMÓRIA "XIO J BORGES"	

ESTAÇÃO "ARRASTA-PE" – BIBLIOTECA	CONCLUÍDO?
ATIVIDADE 1 - VÍDEO "O QUE É LITERATURA DE CORDEL"	
ATIVIDADE 2 - BAIÃO E SEUS MOVIMENTOS	

CONCLUSÃO (AULA SEGUINTE)	CONCLUÍDO?
1. AUTOAVALIAÇÃO	
2. RODA DE CONVERSA/FICHAMENTO	

Estação Baião-de-dois

A estação Baião-de-dois ficou com as atividades escritas. Nessa estação foi apresentado aos alunos, a história da literatura de cordel, origem, características, estrutura. Foram espalhados pela sala trechos de cordéis antigos e atuais, cordéis em livretos, cordel nas redes sociais. Todo o material estava impresso e disponibilizados nas mesas que estavam preparadas para trios ou duplas.

Importante ressaltar que as atividades eram oferecidas respeitando as especificidades dos estudantes. As duplas eram definidas no intuito que o trabalho fosse

colaborativo. Se o estudante não fosse alfabetizado, ele ficaria com alguém que pudesse ler o texto para ele. Também havia imagens para que ajudasse na compreensão do conteúdo. As atividades eram variadas de acordo com as especificidades também. Havia atividade para os alfabetizados – o questionário e o jogo de rimas – e para os alunos não alfabetizados (as rimas poderiam ser feitas oralmente, pareamentos imagens-palavras, imagem-imagem, palavras lacunadas, palavras pontilhadas para contornar, imagem para colorir, um silabário temático para achar as sílabas das palavras).

Estação Mandacaru

A estação Mandacaru era a estação tecnológica e tratou do tema Xilogravura. A professora de Artes selecionou um vídeo sobre o xilogravurista J Borges. O vídeo falava sobre o artista e sua arte e também mostrava o processo de xilogravura. Além disso, explicava a ligação da xilogravura com a literatura de cordel. Havia algumas xilogravuras expostas na sala. Como atividade, os alunos participaram do desafio online de jogo da memória com as imagens de xilogravuras do artista J Borges. O desafio foi feito utilizando o site *Wordwall* que tem uma lista de classificação, dessa forma, fizemos uma competição entre os grupos. Nesta estação, todos os estudantes participaram em condições iguais, porque a atividade prática, era um jogo da memória com imagens.

Estação Arrasta-pé

A estação Arrasta-pé era a estação mais divertida. Como descrito anteriormente, começamos com todos os estudantes nesta estação. Explicamos o tema e a dinâmica da aula e passamos o vídeo sobre a Literatura de cordel.

Após distribuirmos o roteiro para os estudantes, eles ficaram livres para escolher por onde começar. As duas outras estações - Baião-de-dois e Mandacaru - eram livres, pois os estudantes poderiam acessar o conteúdo e as atividades que estavam dispostos nas mesas, mas na estação Arrasta-pé, a dinâmica teve que ser diferente: aqui as atividades eram feitas em grupos maiores, sob a orientação da professora. Por esse

motivo, fizemos o esquema de sessões. Colocamos uma placa com os horários de início de cada sessão na porta da sala para que os estudantes pudessem se organizar.

Cada sessão tinha a duração de 10 minutos e começava com a professora contando um pouco sobre a história do Baião e do seu maior representante, Luiz Gonzaga. Depois os alunos dançavam normalmente o Baião ou faziam a dança na cadeira, pois tínhamos alunos que tinham deficiências físicas e idosos.

Fechamento

Nesse mesmo dia, os estudantes combinaram entre si de finalizar a aula com um café coletivo. Eles confraternizaram muito, pois se sentiram parte de tudo: desde a escolha do tema até aquele dia quando puderam fazer uma aula com muita autonomia, ao mesmo tempo colaborativa, interativa e divertida.

Na aula seguinte, fizemos o fechamento e amarramos tudo. A proposta foi o que chamamos de “aula invertida”, pois foram eles que contaram o que era a Literatura de cordel e a Xilogravura. Esse fechamento é interessante e necessário, pois além de consolidar o que aprenderam, damos a oportunidade para os alunos que faltaram no dia da rotação, acessar o conteúdo. No nosso caso, fizemos um fichamento: eu fazia perguntas, eles iam respondendo e eu escrevia em forma de fichamento na lousa.

Por fim, na aula seguinte fizemos a autoavaliação.

AVALIAÇÃO

A avaliação é sempre feita durante todo o processo. Neste caso temos vários instrumentos avaliativos: a participação nas rodas de conversa, o questionário e o jogo de rimas na estação Baião-de-dois, as atividades adaptadas, participação no jogo online/estação Mandacaru, a organização do tempo e a conclusão do roteiro que foi devolvido por eles no final da aula, a “aula invertida” e a autoavaliação.

A avaliação sempre deve levar em consideração as especificidades de cada estudante.

A autoavaliação

A seguir o questionário que foi aplicado com os estudantes

- 1) Descreva como foi a experiência de trabalho por estações.
- 2) Você seguiu o roteiro?
- 3) Como foi a organização do tempo e quais estratégias foram usadas para cumprir o roteiro?
- 4) Como foi trabalhar com o seu grupo? Houve muita discrepância no engajamento entre os membros de sua equipe?
- 5) Como foram estabelecidas as divisões de tarefas entre os membros do grupo? Isso funcionou? Explique.
- 6) Em qual estação você sentiu mais dificuldade e qual estação você sentiu que foi mais fácil? A que você atribuiu essa dificuldade e facilidade?
- 7) Para você, que papel a tecnologia teve nesse processo?
- 8) Se você pudesse mudar algo na atividade o que você mudaria?
- 9) Ficou alguma questão sobre o processo que você gostaria de mencionar e que não foi contemplada nas questões anteriores?
- 10) De 0 a 10 que nota você atribui ao seu desempenho durante a todo o processo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas definitivamente são mais inclusivas e têm como característica relacionar não só a educação e a escola, mas também a cultura, a sociedade, a política, pois os estudantes aprendem fazendo. O passo seguinte desse projeto Cordel e Xilogravura, foi a produção dos cordéis e das ilustrações. Os estudantes, após se apropriarem do assunto, foram para o próximo nível: aprender a produzir seus próprios cordéis e suas ilustrações e esse é um assunto para um próximo artigo, mas o interessante é observar que o primeiro passo que foi tirar o professor do

centro ou da frente da sala e ao mesmo tempo, tirar os alunos das carteiras já surtiu um efeito grande, pois na aula de fechamento, quando a proposta foi eles contarem o que aprenderam, eles o fizeram. Dúvidas ainda existiam, mas foram sanadas, a maioria delas, por eles mesmos. Um respondia à pergunta do outro ou explicava o que o outro não havia entendido. Os adolescentes se empolgaram com a disputa on-line. Para que brigar com a tecnologia se ela deve nos servir? Os estudantes com mais dificuldade puderam contar com a ajuda mais efetiva dos professores, pois estes não precisaram ficar dando uma aula expositiva, na qual quase metade do tempo é gasto pedindo a atenção dos alunos. Sobra tempo para dar atenção a quem mais precisa, sem contar que eles mesmos se ajudam, pois é um trabalho colaborativo. O trabalho interdisciplinar é rico, pois os assuntos não se encerram em si. Eles se completam e juntos, fazem sentido. Todos aprendem mais, inclusive os professores aprendem uns com os outros.

Para os estudantes, é uma coisa nova e tudo o que é novo causa uma certa estranheza, mas no fim, quando eles conseguem falar sobre o que aprenderam, eles percebem que assim é bem mais fácil. Quando um tema fica encerrado dentro de quatro paredes, ele logo é esquecido, mas quando ele transcende as paredes, os componentes curriculares, as peças do quebra-cabeça começam a se encaixar e aquele aprendizado fica consolidado e dificilmente será esquecido.

Nos dias atuais não podemos mais aceitar um ensino conteudista, no qual o professor tenta apenas transferir o conhecimento para o estudante. O estudante precisa construir seu conhecimento e para isso, ele precisa de autonomia e protagonismo. Soma-se a isso, o fato de que com a legislação mais favorável à inclusão, recebemos cada vez mais alunos com deficiência e isso é muito bom, mas para darmos conta dessa demanda, aquele estilo de aula tradicional precisa ser abandonado. Apenas lousa, giz, papel e caneta não vão propiciar ou garantir a aprendizagem e o sucesso dos estudantes na escola.

Por outro lado, os recursos tecnológicos precisam ser encarados como recursos indispensáveis nas escolas e nesse sentido, o poder público é ineficiente, pois nossas escolas ainda se encontram sem recursos básicos como computadores, tablets, fones de ouvido, internet para os estudantes, equipamentos em geral para atividades práticas. Além disso, deve-se investir mais na formação dos professores e no incentivo desses

profissionais para que todos possam ter condições de acompanhar a evolução tecnológica e as mudanças que ocorreram e continuam a ocorrer no modo de aprender dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018
- MORAN, José. **Educação híbrida, um conceito chave para a educação, hoje**. In: Bacich, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (Org). **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015
- SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Desenho universal para aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva [recurso eletrônico]**. São Carlos, De Castro, 2022
- ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998
- _____. CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B.; STARKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos** (S.l:s.n), In: 2013 Disponível em: [PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf \(porvir.org\)](#). Acesso em 04/02/2023



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

A ARTE NA EDUCAÇÃO

FABIANE NOVELLI

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir a importância da arte na educação. O estudo esclarece algumas questões que envolvem a arte, estimula a reflexão sobre a arte na escola e tenta situá-la no contexto educacional e mostra que as disciplinas artísticas na escola trazem autoconhecimento para a vida dos alunos. A arte como disciplina escolar é uma informação útil que ajuda os alunos a desenvolver uma compreensão crítica da cultura e da sociedade. Esta pesquisa levará a uma reflexão sobre a importância da arte nos espaços do ambiente escolar, também evidencia o descompromisso com a eficácia das escolas no ensino das artes, incluindo a formação de professores. Abordaremos documentos que garantem a arte nas escolas brasileiras, arte como: música, dança e teatro. Utilizamos as informações sobre o assunto do artigo para mostrar as mudanças necessários do tema nas escolas. Também será reforçado importância da formação continuada sobre arte para os professores para se trabalhar com os alunos no processo de ensino da arte nas escolas.

Palavra-chave: Ensino, Arte, Aprendizagem, Professor.

Abstract

The purpose of this article is to reflect the importance of art in education. The study clarifies some issues involving art, encourages reflection on art at school and tries to place it in the educational context and shows that artistic disciplines at school bring self-knowledge to students' lives. Art as a School Subject is useful information that helps students develop a critical understanding of culture and society. This research will lead to a reflection on the importance of art in the spaces of the school environment, it also highlights the lack of commitment to the effectiveness of schools in teaching the arts, including teacher training. We

will address documents that guarantee art in Brazilian schools, art such as: music, dance and theater. We used the information on the subject of the article to show the necessary changes of the subject in schools. It will also reinforce the importance of continuing education on art for teachers to work with students in the process of teaching art in schools.

Keyword: Teaching, Art, Learning, Teacher.

INTRODUÇÃO

A arte na educação desperta a imaginação das crianças e as auxilia a expressar suas emoções e ajudá-los a entender, expressar e interagir de maneiras que envolvam atividades sociais, intelectuais e emocionais. A arte ajuda as crianças a desenvolver ideias.

SOARES (2016, p.32) afirma que: “Em um primeiro momento, o Movimento se constituiu fora da escola regular”.

O Movimento de Arte-Educação no Brasil, com a influência de Dewey na Semana da Arte Moderna, em 1922, teve a contribuição da artista Anita Mafalti e Mário de Andrade, os quais se apoiavam nas ideias de livre-expressão. (SOARES, 2016, p.32).

Materiais usados geralmente em aula de artes:

- Lápis de cor;
- Papel;
- Giz de cera;
- Pincéis;
- Tintas guache;
- Isopor;
- Papelão.

A arte na educação desperta a imaginação das crianças e as auxilia a expressar suas emoções e ajudá-los a entender, expressar e interagir de maneiras que envolvam atividades sociais, intelectuais e emocionais. A arte ajuda as crianças a desenvolver ideias.

Outras disciplinas também podem usar arte em sala de aula para as atividades serem mais prazerosas e divertidas para as crianças, como: instrumentos musicais.

O conhecimento nos ajuda a desvendar o mundo ao nosso redor e entender sua história. A arte na educação é uma forma do ser humano se conhecer, a história da arte vem com a história e a compreensão do indivíduo.

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. (INE EAD, p.5).

Os profissionais da educação devem entender como aplicar efetivamente os conceitos e técnicas das artes à educação, ao serem eles os mediadores que permitirão que os alunos compreendam e vivam o mundo por meio dessa disciplina. Também ficam responsáveis de escolher as atividades e conteúdo de acordo com a realidade dos seus alunos.

Refletimos que cada escola inserida em uma determinada comunidade possui sua própria realidade social que difere da realidade de outras escolas localizadas em comunidades, bairros ou cidades diferentes. Esse fato interfere diretamente na maneira pela qual o professor irá escolher os conteúdos a serem aplicados, pois isso dependerá dos alunos para quem se dirige a ação pedagógica e não apenas dos recursos da escola. (SOARES, 2016, p. 41).

A criatividade é uma habilidade humana, mas precisa ser cultivada e a arte na educação ajuda a desenvolver essa habilidade. Com efeito, sobre sua natureza, a capacidade de pensar, de criar soluções alternativas para os problemas e de usar a imaginação, tudo isso está ligada à criação artística.

A criança precisa ser trabalhada e desenvolvida tanto socialmente quanto a sua criatividade, sendo por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, a arte se ensina e se aprende. Assim, proposta nos dias atuais na escola, da forma como tem sido trabalhada, tem deixado a desejar, pois o que acontece muitas vezes é o contrário, a arte está sendo usada como momento de descontração entre as crianças, o que prejudica muito a arte educação, pois desvaloriza a arte como disciplina e as crianças desde a Educação infantil já vê esta como uma matéria sem importância ou como uma aula que não vai trazer benefício a eles quando adultos. (SILVA; ABRÃO, 2019, p.185)

Vamos mostrar a trajetória da arte, compreendê-la na educação e enfatizar a importância da arte na educação e na vida educacional dos professores, necessários em sala de aula e no processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, este trabalho reflete a maneira de ensinar arte na escola,

destacando o desenvolvimento dos alunos, mostrando que arte ajuda a desenvolver a criatividade e as habilidades das crianças no processo de aprendizagem.

Mostraremos o percurso e a compreensão da arte na educação e destacaremos a importância dela na educação e na vida não só dos alunos, mas dos professores. Este artigo enfatizará a arte na educação como ferramenta educacional nas escolas e demonstrará a importância da arte para os alunos.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte na educação é uma espécie de sistema de conhecimento do mundo, uma humanização, não como uma disciplina de conhecimento sistemático, mas uma disciplina que visa aprimorar a personalidade e a vivência dos alunos na sociedade. Ao tornar a arte autônoma e crítica, a educação artística faz a diferença.

Segundo SOARES (2016): arte/educação é uma expressão criada por Herbert Read em 1943.

A expressão arte-educação - educação através da Arte foi criada por Herbert Read em 1943, popularizou-se e chegou até nós, segundo Duarte Jr (1991, p. 12). O autor, ainda na mesma página, afirma que estudar arte-educação não significa que a pessoa virá a ser artista, a arte-educação —quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. (SOARES, 2016, p.31 e 32)

É comum principalmente quem não é de o setor da educação pensar que a arte na escola é trabalhada como um lazer, sendo sobre desenho. Isso não é verdade, a arte é trabalhada de várias maneiras.

Não é passatempo, arte não se define somente como ilustração ou um desenho para manter o aluno ocupado, arte é um método de desenvolvimento intelectual, social e emocional na vida do indivíduo. Consequentemente, a arte precisa começar na escola desde a educação infantil.

A arte está ligada a várias expressões artísticas, como:

- Pintura;
- Literatura;
- Dança;
- Música;
- Teatro.

As crianças adoram fazer traços e se divertir com as cores, e é difícil encontrar uma criança que não goste de desenho, música ou dança.

No documento do RCNEI (1998, p.69), descreve os recursos e materiais para se ter aula de arte na educação Infantil: “Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc.”.

Mas temos que nos atentar para os espaços onde podemos dar essas aulas, é muito importante que a escola tenha espaços ou salas que o professor possa adaptar para essas aulas.

No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infraestrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc. (BRASIL, 1997, p.67).

Segundo o RCNEI (1998, p. 69), tem uma pesquisa que diz: “Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres”.

Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

A arte na educação contribui para a construção da visão de mundo e sua forma de expressão, permitindo que as crianças se expressem e se compreendam como seres humanos.

No RCNEI vol. 3 explica um passo a passo de como trabalhar com música e artes visuais, é muito importante ter um documento que auxilia o docente, na prática da arte no ensino. O documento enfatiza o conhecimento

do mundo e dois dos 6 eixos que se fala no RCNEI, são: Música e Artes Visuais. No RCNEI explica a concepção de cada eixo e o objetivo, conteúdo e a didática.

Sobre a música o texto nos fala que é uma das maneiras de expressar sentimentos, pensamentos e uma forma de comunicação.

Na educação infantil existem eixos importantes para a educação de crianças de zero a seis anos segundo a RCNEI (1998, p.43), são elas: “Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática”.

Na BNCC (Bases Nacional Comum Curricular), nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, no eixo “explorar” tem a arte como um dos ampliadores sobre os saberes da cultura.

Sobre “Os campos De Experiências” na BNCC:

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. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e

vivências artísticas.

Fonte: BNCC, 2016, p.41. Site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

No PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), tem as sínteses que envolve a arte.

Em síntese o conhecimento da arte envolve:

- A experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- A experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Fonte: PCN, 1997, p. 31 e 32. site: <http://portal.mec.gov.br>

São tantos os aspectos que a arte na educação auxilia e colabora para desenvolvimento da criança que a arte também é um recurso terapêutico.

No Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte de 1997 tem uma lista para organizar sobre sentido do ensino de Arte para o ensino fundamental, para que os alunos sejam capazes de:

- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;

- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Fonte: PCN, 1997. **Site:** <http://portal.mec.gov.br>.

Tudo isso é muito interessante para o processo de desenvolvimento do aluno. A arte desenvolve habilidades cognitivas, sociais e motoras, para todos os aspectos da vida a arte traz pontos positivos.

LDBE - Lei nº 9.394 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nos fala no Art. 26: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e

locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. **(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).**

No segundo parágrafo do artigo 26 da LDBE, garante o ensino da arte na educação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. **(Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)**

A arte oferece todas as condições necessárias para o conhecimento da história humana, mas deve tornar-se uma das disciplinas que constituem o currículo escolar e é benéfico para o ensino dos alunos no cotidiano escolar.

No processo criativo, a Arte contribui para a humanização e a educação do homem. Ao ser desenvolvida como fruto da criação e do trabalho humano, histórica e socialmente datado, ela possuirá todas as peculiaridades e probabilidades próprias à vida humana em sociedade. Dessa forma, a arte é expressão de uma realidade que, ao ser produzida, resulta tanto em objetos artísticos quanto produz seu criador, concebendo-o como ser que sente, percebe, conhece, expressa e toma posição ante a sua vida cotidiana. (SOARES, 2016, P. 88).

Portanto, a arte pode transformar as práticas educacionais atuais e aderir a novas abordagens relevantes para a formação de futuras disciplinas construtivas.

Se faz necessário afastar os alunos desses modelos padronizados para melhorarmos o ensino, pois assim não haverá um trabalho situacional ativo para mobilizar a reflexão, mas sim um nível padronizado de conhecimento.

Quando o professor leva a disciplina de artes para a sala de aula, apenas como um momento de lazer, isso não desperta no aluno a construção de sentido da educação artística para sua vida.

Tem muito benefícios a arte no ambiente escolar desde a tenra idade, são eles:

- Percepção dos sentidos;
- Expressão verbal;
- Expressão corporal;
- Desenvolvimento criativo;
- Saber conviver em grupo.

A educação por meio de projetos de arte pode mudar fundamentalmente

a sociedade e pode ser esclarecida e redefinida por meio da dialética. As escolas devem ser responsáveis por preparar os alunos para seus papéis essenciais e participativos na sociedade.

Uma educação artística voltada para a formação de um cidadão compreensivo, capaz de compreender a arte e o conhecimento estético, capaz de compreender e respeitar a diversidade cultural é essencial para o desenvolvimento dos alunos.

Por meio do convívio com o universo da arte, os alunos podem conhecer:

- O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);
- O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
- O fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais);
- O objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);
- O objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

Fonte: PCN, 197, p.32. site: <http://portal.mec.gov.br>.

O que se percebe hoje no campo da educação são as vantagens de se trabalhar com a arte como mais uma ferramenta para o ensino.

Assim, a arte na educação constituirá uma disciplina que pode funcionar em contextos culturais e sociais.

O discernimento pode ser desenvolvido através da:

- Observação;
- Visão;
- Audição;
- Tato.

Mas para ampliar a percepção é necessário observar a situação, por

isso a disciplina artística deve garantir que os alunos compreendam todas as diferentes formas de arte para poderem compreender o mundo em que vivem como agentes de mudança.

Uma ótima maneira de se apresentar arte para os alunos, por exemplo, é um passeio escolar para o Museu. Existem vários museus de vários seguimentos e temas.

Seguindo essa linha de raciocínio, existem as instituições museus que têm a incumbência de preservar seu acervo; e, além dessa atividade, realizam o processo educativo/pedagógico. Em primeiro momento, as atividades educacionais são preparadas com base em modelos sociais e culturais, visto que os conteúdos culturais e históricos são interpretados em um novo contexto e criado; depois, as informações são transmitidas aos visitantes. (SOARES, 2016, p. 78).

Para apreciar é necessário analisar e ver a olho nu a natureza do nosso ambiente natural, a arte pode promover o desenvolvimento de habilidades existentes e construir uma ponte entre o fazer e o pensar no processo educacional.

O leque de habilidades de um indivíduo que estuda a arte nas escolas aumenta muito, a arte desempenha o papel de percepção dos sentidos, desenvolvendo a criatividade e o raciocínio lógico dos alunos.

A arte parece ser uma poderosa aliada na alfabetização, pois não apenas auxilia as crianças, mas também as ajuda a compreender os contornos das letras e como escrever.

Precisamos entender a arte como uma prática que estimula a criatividade, pois além de criar, pode ser utilizado diversos métodos e linguagens, como:

- Fotografia;
- Dança;
- Cinema.

Como vimos, as artes podem não apenas aumentar a consciência crítica e a conectividade dos alunos, mas também melhorar a sensibilidade, a cognição e as habilidades linguísticas dos alunos. Com o tempo, os conceitos de arte e ensino também mudaram.

É um equívoco pensar que o ensino da arte se limita ao desenho, pois a

arte trabalha com novas possibilidades, como a ampliação da motricidade das crianças ao estimular a disciplina na educação.

A arte não pode ser definida ou resumida a enfeitar a escolas em datas comemorativas, por isso a importância de professores que sejam formados na área e que saiba trabalhar com a arte na educação, para o desenvolvimento dos alunos.

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p. 25)

Com tantos pontos positivos não têm como não pensar e apoiar a arte na educação das nossas crianças desde a tenra idade, se começarmos desde o ensino infantil trabalhar com a arte na vida escolar das crianças, mas observaremos os resultados positivos na vida delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Necessitamos compreender que a arte é uma importante ferramenta de aprendizagem desde a primeira infância, é importante que tenhamos profissionais qualificados nas escolas, para a sociedade ter mais interesse e confiança na arte.

Tanto os que trabalham com o ensino de arte quanto os que não são formados na área, professores devem entender que quando se trabalha com arte como disciplina nas escolas, não é um momento de lazer, como muitos pensam, mas porque acreditamos que arte no ambiente escolar possibilita a interação do grupo, dentro e fora da sala de aula.

A música traz conhecimento do corpo, desenvolvimento da linguagem, da fala, a música apura os sentidos dos alunos, percebe seus sons e suas diferenças, há um aumento significativo no repertório de palavras e na vida escolar do aluno. Os professores e todos os profissionais da área da educação

acreditam e compreendem a importância da disciplina no desenvolvimento da vida escolar do ser humano.

No entanto, é importante reforçar a importância de a formação continuada nessa área para os professores poderem trabalhar com arte de forma mais profissional com objetivos para o desenvolvimento e crescimento de seus alunos. A educação artística é importante para os alunos porque integra a razão e a inteligência nos aspectos emocionais e subjetivos do fazer artístico.

Por meio da arte, temos a oportunidade de esclarecer constantemente nossos sentimentos. Além de poder desenvolver nossa imaginação, aprimorar nosso conhecimento histórico e cultural, experimentar e ampliar nossa visão de mundo, também nos ajuda a manter o equilíbrio e a pensar.

Se a importância da arte-educação nas instituições de ensino é garantida por lei, é muito importante que lutemos para manter o direito de ter contato com a arte na educação desde a infância até a idade adulta.

A escola é responsável pelo início da vida social das crianças, sendo fundamental que as escolas trabalhem com a disciplina de arte, para que através da arte os professores trabalhem a vida social e afetiva com seus alunos, garantindo o crescimento e desenvolvimento destes alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394 / 96**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Volume 1: Introdução; volume 3: Conhecimento de mundo. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF,1997. 130p. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. NOMA, Amélia Kimiko. **História do Movimento de Arte-Educação no Brasil.** ANPUH –XXIII Simpósio Nacional de História –Londrina, 2005.Disponível em: <<http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos.** REDEFOR. Módulo 1, São Paulo. 2011

INE EAD – Instituto Nacional de Ensino: **Arte na Educação Escolar.** Coordenação Pedagógica do Instituto INE. Disponível em: < <https://institutoine.com.br/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

REIS, M. T. S.; SANTANA, M. A. **Arte -Educação: saberes e práticas metodológicas no ensino fundamental (anos iniciais).** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 9, n. 2 (2 sem. 2017) -INSS 2175-7003. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/>>. Acesso em 28 de fevereiro 2023.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, junho de 2009.

SOARES, Célia Aparecida. **O Ensino de Arte na escola Brasileira: Fundamentos e Tendencias.** Uberaba, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.uniube.br/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

SILVA, J.B. ABRÃO, K. R. **O Processo de ensino e aprendizagem da Arte e sua contribuição para a Formação da Criança na educação Infantil.** Humanidades e Inovação v.6, n.13 – 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faesps

e-ISSN: 2675-1186

INTELIGENCIA EMOCIONAL: FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO

NOVELLI, Fabiane¹⁹ - FAUESP SP

Eixo: educação e inteligência emocional

RESUMO

Este artigo visa comprovar a importância da inteligência emocional na vida educacional do indivíduo. Vamos mostrar um breve resumo sobre o que é inteligência emocional, como trabalhá-la em sala de aula, o objetivo de ter inteligência emocional no cotidiano escolar, os resultados dessa ferramenta e como ela pode potencializar a criatividade e a capacidade comunicativa ativando aspectos psicológicos, sociais e culturais. A pesquisa mostrara a importância de cursos de pós-graduação na área para professores que serão os mediadores dessa ferramenta no cotidiano escolar. Assim aprendemos a respeitar a diversidade, quebrar certos estereótipos, promover conhecimento sobre o assunto, auxiliando na vida social, respeitar e reconhecer as pessoas. O artigo mostra a importância da inteligência emocional na educação.

Palavras-chave: Escola, Inteligência Emocional, Educação, Aprendizagem.

EMOTIONAL INTELLIGENCE: TOOL IN EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to prove the importance of emotional intelligence in the educational life of the individual. We will show a brief summary of what emotional intelligence is, how to work with it in the classroom, the objective of having emotional intelligence in everyday school life, the results of this tool and how it can enhance creativity and

¹⁹Formada em Pedagogia no Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIRARAS), 2004. Professora: Educação Infantil Prefeitura de São Paulo desde 2012. E-mail: fabianenovelli71@hotmail.com

communicative capacity by activating psychological aspects, social and cultural. The research will show the importance of postgraduate courses in the area for teachers who will be the mediators of this tool in the school routine. So we learn to respect diversity, break certain stereotypes, promote knowledge on the subject, helping in social life, respect and recognize people. The article shows the importance of emotional intelligence in education.

Keywords: Education, Emotional Intelligence, Learning, School.

INTRODUÇÃO

A inteligência emocional é um conceito psicológico usado para especificar a capacidade de um ser humano de gerenciar e reconhecer suas emoções e com as emoções do outro.

O termo inteligência emocional refere-se à competência de reconhecer as próprias emoções e as dos outros, além da habilidade de lidar com esses sentimentos. Essa denominação surge com o propósito de expandir o conceito tradicional de inteligência, ampliando o estudo das emoções quanto aos aspectos individuais e sociais. (TESSARO; LAMPERT, 2019, p.2).

Para gerir as emoções e alcançar a inteligência emocional, deve haver um equilíbrio entre as áreas dos dois hemisférios cerebrais.

Nas escolas com a inteligência emocional podemos auxiliar os alunos a gerenciar melhor suas emoções. A capacidade de gerir questões, pontos e sentimentos negativos na escola é fundamental e muito útil para o futuro profissional do aluno.

Há alguns anos, as escolas utilizavam-se de formas tradicionais de ensino, ao preparar o aluno para entrar em faculdades e para o mercado de trabalho e não para a vida, deixando de lado uma ferramenta importante no aprendizado, que seria as emoções. (CARVALHO, 2020, p. 8).

A inteligência emocional é a capacidade de uma pessoa expressar emoções de forma correta e eficaz. Acredita-se que o controle das emoções é crucial para o desenvolvimento da inteligência pessoal.

A importância da inteligência emocional na educação é auxiliar os professores a serem mais criativos, desenvolver melhores maneiras de enfrentar conflitos e situações (que acontecem durante o ano letivo dos alunos), agir racionalmente e influenciar os alunos a resolver problemas cotidianos de maneira construtiva.

Saber reconhecer e administrar suas emoções, expressá-las de forma

transparente e respeitosa e colaborar, são habilidades muito importantes para lidar com os desafios da sociedade em que vivemos.

A inteligência emocional desempenha um papel importante em antecipar nossas reações e, portanto, saber como agir. Da mesma forma, as habilidades emocionais podem ajudá-lo a lidar com momentos estressantes.

Reconhecer as atitudes positivas dos alunos é fundamental, e saber o que eles estão certos é tão importante quanto corrigir seus erros. Assim, para ensinar sobre emoções, os educadores precisam falar e explicar sobre a empatia, mas também precisam reconhecer e elogiar os alunos quando ensinam sobre emoções.

Além das dificuldades com o conteúdo de aprendizagem, alguns alunos tem desempenho inferior devido à falta de perseverança, motivação e resiliência, aumentando a autoestima dos alunos nas atividades.

A inteligência emocional ajuda a perceber e administrar os sentimentos dos outros, uma habilidade essencial para quem aspira a cargos de liderança.

Da mesma forma, a raiz do altruísmo está na empatia, a capacidade de identificar as emoções nos outros; sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero, o envolvimento é impossível. E se há duas posições morais que nossos tempos exigem são precisamente estas: autocontrole e piedade. (GOLEMAN, 2011, p. 26 e 27).

Para desenvolver a inteligência emocional, devemos aprender a expressar nossas emoções e entender como lidar com sentimentos positivos e negativos.

INTELEGENCIA EMOCIONAL: FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO

Daniel Goleman afirmou que a inteligência emocional é a capacitância de reconhecer as emoções de si e dos outros e está ligada ao desenvolvimento da vida. Ele escreveu um livro que o deixou conhecido por seu conceito de inteligência emocional, publicado em 1986 em seu livro “Inteligência Emocional”.

No livro de GOLEMAN ele conta como a tecnologia ajudou a identificar características físicas que representam as emoções:

- Na raiva, o sangue flui para as mãos, tornando mais fácil sacar da arma ou golpear o inimigo; os batimentos cardíacos aceleram-se e uma onda de hormônios, a adrenalina, entre outros, gera uma pulsação, energia suficientemente forte para uma atuação vigorosa.

- No medo, o sangue corre para os músculos do esqueleto, como os das pernas, facilitando a fuga; o rosto fica lívido, já que o sangue lhe é subtraído (daí dizer-se que alguém ficou “gélido”). Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se, ainda que por um breve momento, talvez para permitir que a pessoa considere a possibilidade de, em vez de agir, fugir e se esconder. Circuitos existentes nos centros emocionais do cérebro disparam a torrente de hormônios que põe o corpo em alerta geral, tornando-o inquieto e pronto para agir. A atenção se fixa na ameaça imediata, para melhor calcular a resposta a ser dada.
- A sensação de felicidade causa uma das principais alterações biológicas. A atividade do centro cerebral é incrementada, o que inibe sentimentos negativos e favorece o aumento da energia existente, silenciando aqueles que geram pensamentos de preocupação. Mas não ocorre nenhuma mudança particular na fisiologia, a não ser uma tranquilidade, que faz com que o corpo se recupere rapidamente do estímulo causado por emoções perturbadoras. Essa configuração dá ao corpo um total relaxamento, assim como disposição e entusiasmo para a execução de qualquer tarefa que surja e para seguir em direção a uma grande variedade de metas.
- O amor, os sentimentos de afeição e a satisfação sexual implicam estimulação parassimpática, o que se constitui no oposto fisiológico que mobiliza para “lutar-ou-fugir” que ocorre quando o sentimento é de medo ou ira. O padrão parassimpático, chamado de “resposta de relaxamento”, é um conjunto de reações que percorre todo o corpo, provocando um estado geral de calma e satisfação, facilitando a cooperação.
- O erguer das sobrancelhas, na surpresa, proporciona uma varredura visual mais ampla, e também mais luz para a retina. Isso permite que obtenhamos mais informação sobre um acontecimento que se deu de forma inesperada, tornando mais fácil perceber exatamente o que está acontecendo e conceber o melhor plano de ação.
- Em todo o mundo, a expressão de repugnância se assemelha e envia a mesma mensagem: alguma coisa desagradou ao gosto ou ao olfato, real ou metaforicamente. A expressão facial de repugnância — o lábio superior se retorcendo para o lado e o nariz se enrugando ligeiramente — sugere, como observou Darwin, uma tentativa primeva de tapar as narinas para evitar um odor nocivo ou cuspir fora uma comida estragada.

- Uma das principais funções da tristeza é a de propiciar um ajustamento a uma grande perda, como a morte de alguém ou uma decepção significativa. A tristeza acarreta uma perda de energia e de entusiasmo pelas atividades da vida, em particular por diversões e prazeres. Quando a tristeza é profunda, aproximando-se da depressão, a velocidade metabólica do corpo fica reduzida. Esse retraimento introspectivo cria a oportunidade para que seja lamentada uma perda ou frustração, para captar suas consequências para a vida e para planejar um recomeço quando a energia retorna. É possível que essa perda de energia tenha tido como objetivo manter os seres humanos vulneráveis em estado de tristeza para que permanecessem perto de casa, onde estariam em maior segurança.

(Fonte: Inteligência emocional de Daniel Goleman. Site: <https://saogoncalosp.com.br>)

A escola é responsável pelo desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos seus alunos.

Do ponto de vista do aluno, todo o processo de desenvolvimento é desde o jardim de infância até o ensino médio.

O desenvolvimento tecnológico tornou-se um desafio para as famílias e escolas. Os alunos são expostos diariamente a dispositivos eletrônicos como: tablets, computadores e celulares, dificultando a conexão e convívio social e familiar.

Em nossa nova realidade, a educação emocional tem ganhado mais espaço. Porque ajuda a desenvolver as habilidades fundamentais dos alunos para enfrentarem os problemas do dia a dia e encontrarem soluções.

Esses métodos ajudam a tornar a infância mais fácil e tranquila, mas também são ótimos para a perspectiva de carreira do aluno, pois as empresas valorizam profissionais que conseguem controlar e dominar suas emoções, sendo um funcionário prestativo para todos ao seu redor e contribuindo para o ambiente profissional.

Vale ressaltar também, que com o desenvolvimento desse método, o ambiente escolar torna-se mais agradável e o ato de aprender mais prazeroso, quebrando assim o velho paradigma de um local com autoritarismo e intolerância resultando assim em uma redução na evasão escolar. (CARVALHO, 2020, p.27).

O desenvolvimento emocional tem grande influência em nosso ambiente de vida, e a escola tem um papel muito importante na educação de crianças e adolescentes.

Uma maneira de auxiliar os alunos é ajudá-los a falar sobre questões emocionais. Os alunos devem ser incentivados a compartilhar suas experiências e sentimentos.

O papel dos professores na aprendizagem da educação emocional é muito importante.

Os profissionais da educação devem encorajar os alunos a expressar seus sentimentos, ideias e responsabilidades.

É necessário e imprescindível que professores de escolas públicas e privadas respondam a essa pergunta, pois todos precisam saber administrar suas emoções. Professores que não estão familiarizados com suas emoções e sua educação emocional terão dificuldade em contribuir para o desenvolvimento emocional dos alunos.

Os professores podem se aprimorar por meio de cursos e extensões. Esses cursos ensinam inteligência emocional, fornecem orientação sobre o desenvolvimento de habilidades e ensinam os alunos a desenvolver habilidades emocionais.

Os professores podem construir maneiras ricas e acessíveis para interações emocionalmente equilibradas.

Os alunos devem ser motivados pelo professor a resolver desafios, para serem incentivados a desenvolver a inteligência emocional na escola.

A relação entre professores e alunos está ligada ao desenvolvimento da aprendizagem. Aprender a viver com os outros também é um processo de aprendizagem.

Para tanto, o elemento fundamental para o bom funcionamento do grupo deve ser a construção de fortes vínculos. Conforme salienta Lech (2014), a constituição de relacionamentos interpessoais positivos, baseados no diálogo, configura a base para o favorecimento do processo de reconhecimento e denominação das emoções próprias e dos demais. (TESSARO; LAMPERT, 2019, p.2).

O que precisamos enfatizar é que as escolas precisam entender a complexidade emocional, ou seja, o impacto de certas emoções em alguns alunos terá um impacto diferente em outros. Assim, os alunos desenvolveram a sabedoria para atender ao seu próprio desenvolvimento emocional e cognitivo, aprendendo a agir emocionalmente por meio de ideias.

Dessa forma, conforme verificamos apoiados em Fonseca, as emoções auxiliam na aprendizagem, pois Inteligência Emocional em cotejo com as emoções exercem um papel muito importante sobre nosso racional, de forma que elas

podem implicar em nossas decisões e comportamentos, assim como a respeito das funções cognitivas, afeta a assimilação de conteúdo. Constatamos, assim, que não podemos desconsiderar a importância das emoções no processo de ensino e aprendizagem e da vida escolar, visto que elas mobilizam uma série de funções cognitivas importantes para a aprendizagem. (SAGITÁRIO; COELHO, 2021, p.13).

Saber identificar, reconhecer, compreender e comunicar emoções é muito importante quando se trabalha com habilidades socioemocionais, e essas habilidades são muito importantes para o processo de desenvolvimento saudável e integrado da criança.

Essas habilidades podem ser trabalhadas com as crianças pequenas por meio de:

- Atividades lúdicas;
- Rodas de conversa;
- Histórias;
- Dinâmicas divertidas.

TESSARO e LAMPERT (2019, p.2 e 3) falam sobre o lado lúdico para se introduzir a Inteligência Emocional, elas dizem: “Nesse sentido, intervenções através de atividades lúdicas, reflexivas e vivenciais podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades referentes à inteligência emocional na escola”.

Ainda sobre habilidades socioemocionais na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). diz que praticas socioemocionais são competências para o conhecimento para a vida cotidiana.

Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p. 481).

O ensino emocional foi desenvolvido não para priorizar as funções e atividades escolares, mas para melhorar os processos intelectuais e controlar as emoções, ensinar ao indivíduo ser determinado e agir pela razão e pela emoção, sabendo expressar suas emoções de maneira inteligente e crítica na sociedade.

Os institutos educacionais podem e devem apoiar estudantes e professores no desenvolvimento de habilidades de autoconsciência e empatia para entender e atender às expectativas da sociedade.

O trabalho executado no ambiente educacional vai além do âmbito da sala de

aula e faz com que os alunos façam parte da sociedade, sabendo conviver e respeitar todas as diferenças da nossa sociedade. É indispensável conceber aos alunos saúde emocional nas escolas.

Nesse sentido, com base em tudo que foi citado até o momento e com a intenção de conectar inteligência e emoção, acredita-se que um dos compromissos das escolas atuais vai além do educar racionalmente, e sim um educar para a vida, ou seja, o educar emocionalmente. Desta forma a Inteligência Emocional se tornará uma competência no contexto escolar. (CARVALHO, 2020, p. 22 e 23).

Nas escolas que focam na inteligência emocional, os alunos são os mais comprometidos com os objetivos escolares.

Cada aluno é único, por isso o professor deve fazer em sala de aula um espaço que atenda as diferenças. Desta forma, o professor conseguirá identificar áreas que precisam ser melhoradas em cada aluno.

A escola deve ensinar que é importante entender e trabalhar com as limitações das nossas vidas.

A inteligência emotiva é necessária para a assimilação e será difusamente aplicada no caminho profissional e pessoal dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos confirma quanto importante é ter a inteligência emocional nas instituições educacionais como mais uma ferramenta para o ensino aprendizagem, as crianças aprendem mais porque compreendem e lidam com seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros, aprendem a trabalhar em grupo e isso facilitará os seus ensinamentos.

A inteligência emocional é necessária aplicada nas escolas para auxiliar na vida educacional, profissional e pessoal dos alunos. Pois ela ajuda em todas as áreas das nossas vidas.

As escolas devem trabalhar as habilidades emocionais dos seus alunos para que eles tenham na escola um espaço para comunicação, aprendizagem e de manifestar suas emoções.

Os alunos precisam praticar e experienciar diferentes situações cotidianas, para poderem instruir-se e trabalhar com as emoções em sala de aula, mas para que isso ocorra é importante que os professores e as escolas estejam preparados.

A escola que está preparada para trabalhar a inteligência emocional, tem

profissionais que reconhece os momentos em que as emoções afetam a aprendizagem e como pode ser trabalhado para a dificuldade de cada aluno. Portanto, é indispensável que temos escolas que trabalhem a inteligência emocional na sua grade curricular.

Os professores também precisam desenvolver os aspectos emocionais para a assimilação dos alunos em sala de aula, ajudando-os a lidar com suas dificuldades na vivência cotidiana.

A inteligência emocional é uma ferramenta para a educação, ela é importante para os alunos e os professores.

A educação emocional é uma forma de alunos e professores controlarem melhor as suas emoções, pois todos temos pensamentos positivos e negativos ao longo da vida, todos temos momentos difíceis e sentimentos que nos deixam cabisbaixos, com a inteligência emocional nas escolas aprendemos a saber lidar com os momentos negativos que encontramos no cotidiano escolar.

Os profissionais da educação em conjunto com as famílias devem acolher essas crianças com inteligência emocional.

A inteligência emocional é muito importante na vida escolar de crianças e adolescentes, pois na escola é o primeiro contato com a sociedade, se os alunos desde a tenra idade aprender a trabalhar e entender nossas emoções, teremos pontos e resultados positivos na sua vida educacional, mas também nas suas vidas profissional e social.

BIBLIOGRAFIA

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

CARVALHO, Nivia Maciel De. **A Importância da Inteligência Emocional no Contexto Escolar**. Grupo Unis. São Lourenço, 2020. Disponível: <<http://repositorio.unis.edu.br/>>. Acesso em 20 de Junho de 2023.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. recurso digital. Disponível em: <<https://saogoncalosp.com.br/>>. Acesso em 19 de Junho de 2023.

SAGITÁRIO, Matheus Firmino. COELHO, Patrícia Margarida Farias. **A Inteligência Emocional nas Práticas Educativas:** Uma abordagem sobre educação Emocional e sua Contribuição para o Desenvolvimento Integral do Aluno. Cadernos de Educação, v.20, n. 40, jan.-jun. 2021. Disponível em: <<https://www.metodista.br/>>. Acesso em 19 de Junho de 2023.

TESSARO, Fernanda. LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. **Desenvolvimento da Inteligência Emocional na Escola:** Relato de Experiência. Faculdade Meridional – IMED, Passo Fundo – Rio Grande do Sul – RS; Psicologia Escolar e Educacional. Disponível em: < <https://www.scielo.br/>>. Acesso em 20 de Junho de 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

LUDICIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO.

NOVELLI, Fabiane²⁰ - FAUESP. SP

Eixo: educação e arte

Resumo:

Neste Artigo discutiremos a importância da Ludicidade e Arte na Educação, da relação docente sobre o lúdico e a arte entre professores e alunos. Também será analisado as diferentes estratégias e exercícios para se trabalhar a ludicidade e a arte nas salas de aula. Nesse trabalho será mais um portfólio sobre o tema para se confirmar o quanto a educação ganha com a arte e o lúdico em sala de aula, um aprendizado para a vida toda do aluno. O artigo foi construído com base em pesquisas em: livros, artigos e site sobre educação. Confirmando a importância da ludicidade e da Arte na educação, quanto é positivo os resultados de ser trabalhar com arte e ludicidade nas escolas.

Palavras-chave: Arte; Brincar; Educação; Escola.

Abstract:

In this Article we will discuss the importance of Ludicity and Art in Education, the teaching relationship on ludicity and art between teachers and students. Different strategies and exercises to work with playfulness and art in classrooms will also be analyzed. In this work, there will be another portfolio on the subject to confirm how much education gains from art and playful activities in the classroom, a learning experience for the student's whole life. The article was built based on research in: books, articles and website about education. Confirming the importance of playfulness and art in education, how positive are the results of working with art and playfulness in schools.

Formada em Pedagogia no Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS), 2004. Professora: Educação Infantil Prefeitura de São Paulo desde 2012. E-mail: fabianenovelli71@hotmail.com

Key-words: Art; To play; Education; School.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de contribuir com a discussão sobre a importância da arte na formação dos espaços escolares, este trabalho apresenta um debate sobre a importância da ludicidade e da arte e suas relações com as concepções educacionais que sustentam essas disciplinas nas escolas.

Ludicidade é a experiência de plenitude, prazer e sensação obtida por meio de atividades lúdicas. Por sua vez, essas atividades não se limitam a jogos e brincadeiras, mas incluem também quaisquer atividades que proporcionem momentos de prazer e integração entre os alunos.

A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra. (BACELAR, 2009, p. 25).

A ludicidade e a arte não podem ser entendidos como um simples brincar na escola, mas como uma ação que conecta múltiplos domínios de conhecimento.

A ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros. (BACELAR, 2009, p. 24).

A brincadeira potencializa o aprendizado das crianças e promove a reflexão, a autonomia e a criatividade. Os movimentos das atividades em grupo permitem a interação com as crianças, devem ser criados e recriados, sendo importante utilizar a arte lúdica para ressignificar.

Mas brincar também é aprender, e as experiências artísticas se expandem a partir das oportunidades que os adultos oferecem. Eles enriquecem o cotidiano da educação infantil. “O brincar está intimamente relacionado ao processo de criação artística da criança.

Neste estudo, vamos ver a arte por ser um dos elementos essenciais das crianças na educação infantil.

Portanto, pretende-se abranger esses dois métodos para reforçar a importância deles na educação, o objetivo principal desta pesquisa é verificar se os professores usam a Ludicidade e a Arte, expressivos e artísticos, e se eles possuem o espaço designado na educação formal.

LUDICIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO.

Educação que envolve arte e ludicidade é um processo educativo que propende entender, identificar sentimentos e imaginação, assim ensinar os alunos a prestar atenção à avaliação que fazem de si mesmo e dos outros e auxilia no desenvolvimento e a construção do pensar do aluno.

As principais sugestões didáticas para a educação básica incluem o lúdico e a arte como parte de sua metodologia.

A educação infantil é a primeira etapa da escolarização das crianças. Portanto, é importante que este momento possa promover o desenvolvimento global das crianças.

BACELAR (2009, p. 25) fala sobre as atividades na educação infantil: “Na Educação Infantil, há uma série de atividades programadas com o objetivo de estimular a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessários para o desenvolvimento da criança”.

O conhecimento deve ser construído fora da sala de aula, e o brincar e arte são ferramentas importantes para as escolas e famílias educarem as crianças.

Aprender de uma forma agradável permite que as crianças desenvolvam a imaginação e aprendam gradualmente a separar a realidade da imaginação.

Para BACELAR (2009, p. 25) as atividades devem ser: “Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador”.

Os benefícios de brincar não se limitam ao ambiente escolar. No entanto, eles podem influenciar esse tema ao longo da vida adulta.

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais

inteira. (BACELAR, 2009, p. 26).

Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9.394 / 96 (BRASIL, 1996), a arte tornou-se realmente uma disciplina obrigatória no currículo escolar, tornando-se um senso comum e conhecimento obrigatório no currículo pedagógico, portanto não mais como expressão da elite e sim auxiliando no desenvolvimento artístico infantil e na construção de significados culturais.

A arte pode ajudar as crianças a se desenvolverem na educação interagindo com os objetos artísticos e culturais como:

- Teatro;
- Cinema;
- Música;
- Dança;
- Fotografia;
- Brinquedos;
- Livros entre outros objetos.

A interação pode ser feita através do toque, através da visualização de gráficos, através da manipulação de objetos modelados, através do gosto e até através de músicas.

Suas várias formas podem ajudar os professores a ensinar de forma mais interessante e abrir novos horizontes para os alunos. Por isso, é necessário que os profissionais de ensino, bem como psicólogos, assistentes sociais e demais interessados entendam os conceitos e técnicas de como aplicar efetivamente a arte na educação formal.

Um problema é que muitas pessoas ainda tem é o papel da arte na educação. Muitos professores “esquecem” que o conteúdo artístico tem grande potencial para estimular a criatividade, o que é uma qualidade muito importante para o desenvolvimento geral dos alunos.

Outro problema que os professores encontram ao trabalhar a interdisciplinaridade é assistência da escola e da comunidade escolar, pois os professores encontram muitas dificuldades para espaço e materiais adequados para darem suas aulas.

No entanto, trabalhar de forma interdisciplinar ainda é um desafio para nos professores, porque os próprios necessitam de mais apoio para desenvolver as atividades. Na educação infantil, por exemplo, a

interdisciplinaridade pode ter um valor ainda maior, essencialmente porque tende a mesclar e diversificar os conteúdos disciplinares, uma estratégia que ajuda a conquistar a atenção dos alunos. (PRUDÊNCIO; AZEVEDO, 2018, p.23).

Ludicidade é um conceito que pode aparecer em atividades artísticas, como pintura, modelagem e música. Desse modo, pode-se dizer que a arte tem relação direta com a interpretação das imagens, da estrutura dos personagens e do despertar da música.

Quanto à relação entre o brincar e a aprendizagem, mostram que o conteúdo da escola pode ser aprimorado por meio de atividades lúdicas, aspectos emocionais e cognitivos, além de outros exercícios psicológicos. Assim com essas aulas os alunos aprendem muito sobre seus sentimentos e o seu corpo.

Com isso compreendo que para educar seguindo os elementos da educação estética e artística precisamos instigar, ampliar, provocar, estimular, “sair da caixinha” e ir além de estereótipos culturais, dos modelos prontos, das cópias de obras de artistas famosos e pensar que ninguém aprende de forma estratificada, mas sim com o corpo todo. Por isso, é preciso pensar que o corpo do educando deve sentir todas as sensações que este corpo permitir, como o movimento, a dança, os sabores e os cheiros que possibilitam entregar-se ao momento, experimentar com plenitude. (SOPEÑA, 2020, p. 95).

Um importante mistura de bons conceitos usados nas escolas é a arte lúdica, pois envolve práticas sociais e culturais e estimula o desenvolvimento humano. Nesse caso, a criança pode usar elementos artísticos apropriados e desenvolver sua imaginação.

A relação entre arte e entretenimento baseia-se na ideia de que proporciona criatividade e imaginação; porque em todas as atividades artísticas há o desenvolvimento de toda a nossa criatividade e imaginação, o mesmo acontece nas atividades ridículas.

Como professores temos que saber que o lúdico não é só brincar por brincar, por isso temos que entender que o brincar na educação é mais uma ferramenta educacional que vai auxiliar essa criança para a vida toda, brincando a criança aprende muito, por exemplo, a conviver com as diferenças, a dividir e a lidar com as emoções.

Entretanto, não basta apenas propor brincadeiras: estas têm que propiciar a vivência de um estado lúdico e não simplesmente assumir o caráter de atividades que sirvam de apoio ao alcance de objetivos para o ingresso no Ensino Fundamental. É indispensável que as atividades propostas na educação infantil possam permitir às crianças o exercício dos seus direitos como pequenos cidadãos, concomitante

ao seu desenvolvimento de preparação para o Ensino Fundamental.
(BACELAR, 2009, p. 23).

O lúdico tem sua função terapêutica, pois ao brincar a criança libera seus sofrimentos, medos, estresse, possibilita maior contato social entre o grupo e experiências significativas entre os sujeitos, pois se sentem mais seguros e estimulados a explorar e construir uma relação. Aprendem no ambiente escolar porque gostam de «descobrir saberes» brincando.

A expressão artística permite um movimento entre o cognitivo e o afetivo e oferece maior espontaneidade ao falar dos pequenos e facilita essa expressão porque a brincadeira está sempre presente e eles se comunicam facilmente por meio de linguagens artísticas através do contato com imagens.

Ao brincar com a arte, aprendemos:

- Copiar as pinturas dos artistas da mesma forma;
- criando formas e usando cores;
- Memorizar nomes de obras e artistas para fazer degustações.
- Expressar-se através da imaginação, os desenhos e combinar as cores de qualquer maneira.

Por fim, a educação infantil é uma fase em que as crianças ainda estão explorando o mundo, portanto, o brincar deve estar presentes em todo o ensino escolar, pois dessa forma o nível de interesse dos alunos não será reduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatam-se sobre os resultados desse trabalho que os professores enfrentam diversos desafios em sua prática docente. Apesar dos desafios, o presente trabalho mostra diversas estratégias para o processo de ensino de alunos, recursos didáticos complementares e ferramentas para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos na escola com os métodos lúdicos e artísticos.

De acordo com a pesquisa realizada, a Ludicidade pode ser utilizada como um importante recurso didático, pois pode ser incluída no conteúdo escolar para auxiliar na formação das crianças.

Como educador podemos trabalhar a arte de uma forma Lúdica e interessante na sala de aula, ouvir a opinião dos alunos, usar o que eles trazem do mundo exterior para a escola e outros métodos de ensino, devemos usar meios divertidos, pois as crianças no brincar podem ter uma experiência rica em arte, articular problemas,

estabelecer contatos e posicionar-se a partir da experiência de vida de cada uma delas. Neste caso, a arte é uma das ferramentas importantes para estimular a criatividade dos alunos, especialmente na área da educação.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394 / 96**, 1996.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

MOREIRA, J. C. C.; SCHWARTZ, G. M. C. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal**: Educar, Curitiba, Editora UFPR, 2009.

PRUDÊNCIO, B. R.; AZEVEDO, N. C. S. **A Arte e a Ludicidade como Recursos Pedagógicos na Educação infantil**. Anais do XIX Simpósio de Iniciação Científica da FACLEPP – Unoeste, Presidente Prudente – SP, 2018. Disponível em: < <https://www.unoeste.br/>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2023.

REIS, M. T. S.; SANTANA, M. A. **Arte -Educação: saberes e práticas metodológicas no ensino fundamental (anos iniciais)**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 9, n. 2 (2 sem. 2017) -INSS 2175-7003. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/>>. Acesso em 28 de fevereiro 2023.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, junho de 2009.

SOPEÑA, Renata Lopes. **Práticas lúdico/pedagógicas de duas artes/educadoras de Pelotas**. Pelotas/RS, 2020. Disponível em: < <http://guaiaca.ufpel.edu.br/>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faesps

e-ISSN: 2675-1186

CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

ANGELELLI, JULIANA NERI

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a Cultura afro-brasileira e indígena na educação, tendo em vista a obrigatoriedade de se trabalhar nos currículos escolares o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O objetivo é garantir para todos o acesso e permanência na escola, ampliar o conhecimento sobre os hábitos e culturas do passado, eliminar preconceitos e criar uma cultura de respeito e empatia, e ainda, valorizar e reconhecer o passado sombrio de escravidão e submissão, buscando garantir direitos antes negligenciados.

Palavras-chave: Afro-brasileira, indígena, conhecimento.

Abstract

This work aims to reflect on Afro-Brazilian and indigenous Culture in education, taking into account the obligation to teach Afro-Brazilian and African and Indigenous History and Culture in school curricula, established by Law No. 9,394, of December 20, 1996. The objective is to guarantee access and permanence at school for everyone, expand knowledge about the habits and cultures of the past, eliminate prejudices and create a culture of respect and empathy, and also, value and recognize the past dark of slavery and submission, seeking to guarantee previously neglected rights.

Keywords: Afro-Brazilian, indigenous, knowledge.

INTRODUÇÃO:

O Brasil foi descoberto e colonizado pelos portugueses, que em 1500, procurando as Índias, se depararam com as nossas terras, terra essa até então habitada por indígenas.

Os índios perceberam a chegada do europeu como um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo. Seria gente de seu deus sol, o criador – Maíra -, que vinham milagrosamente sobre as ondas do mar grosso. Não havia como interpretar seus desígnios, tanto podiam ser ferozes como pacíficos, espoliadores ou dadores (RIBEIRO, 2005, p.42).

Após a descoberta, os portugueses puderam perceber que a terra era extremamente fértil e rica, e enxergaram aqui a grande possibilidade de exploração dos bens e riquezas, utilizando os índios como trabalho escravo.

Entretanto, os índios não se subordinaram; sendo assim, a resistência à escravização levou a combates sangrentos com os colonizadores, durante todo o processo de ocupação das terras brasileiras, dizimando boa parte da população indígena.

De início, o habitante nativo, ou seja, o índio, foi escolhido para tal fim, mas logo foi substituído pelo escravo africano, tornando-se um dos braços dessa empresa colonial. É com base na utilização dessa força de trabalho que se alcançaria o objetivo da colonização, isto é gerar lucros para a metrópole. (MATTOS, 2012, p. 63)

Em consequência disso e necessitando de mão de obra escrava para a realização da exploração, a África foi o principal continente a fornecer força de trabalho escravo.

Mas, por que a predileção pelos escravos africanos? Historiadores sustentam que a razão deve-se ao fato de que o tráfico internacional de escravos africanos tornou-se um negócio lucrativo na colônia, a tal ponto que a proibição da escravização dos índios foi uma estratégia da coroa para aquecer o negócio do tráfico de africanos.

Outro motivo estava pautado nos hábitos da vida do índio, que estavam acostumados a fazer apenas o necessário para garantir sua subsistência. As noções de trabalho exaustivo impostas pelos europeus não funcionaram com a

maioria dos nativos, que gastavam maior parte de sua energia e imaginação em rituais, guerras e celebrações. (TORRES, 2013, p. 43).

Então, no lugar onde antes existia apenas uma cultura, a indígena, agora acolhe também a cultura africana, constituindo assim uma combinação de culturas, que envolvem danças, músicas, alimentos, saberes, práticas entre outros, começa-se então, a cultura brasileira, ainda em constante construção.

Para ambos os povos, o fato de terem sofridos graves perdas populacionais anteriores ao contato parece estimular o desejo de crescimento, de formas diferentes. O fato de que os territórios são ainda abundantes em recursos naturais para toda a população não os coloca em questão quanto à ideia de continuarem a crescer. A preocupação dos pesquisadores a eles relacionados é quanto à pressão desse crescimento frente ao agora limitado território e seus recursos. (AZEVEDO, 2000, s/p)

Os índios, desde sempre vivem da natureza e do que ela fornece para nós, mesmo com as influências sofridas por outros povos, em alguns casos, os indígenas conseguiram manter suas raízes, uma cultura riquíssima que deve ser respeitada, conhecida e valorizada, pois assim, conseguiremos manter nossas raízes indígenas vivas, para isso, é necessário que exista um ensino direcionado para essa cultura, e que possamos aprender a valorizar e respeitar esses conhecimentos.

[...] muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. (Ailton Krenak)

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2007, p. 16)

Tendo em vista esse contexto de escravidão, sofrimento e exploração, e a necessidade de se valorizar a cultura Afro Brasileira e Indígena, foi decretado o seguinte no art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“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.

§ 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.

§ 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 brasileiras.” (NR)

Fez-se necessário uma Lei para conscientizar sobre a importância do conhecimento e valorização do processo de luta vivido tanto por indígenas como pelo povo africano, determinado assim, cabe a nós, professores, buscarmos conhecimentos e diferentes métodos de ensino para valorizar a cultura indígena e Afro Brasileira.

Para Munanga (2008, p. 17):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas (. . .). No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (. . .) não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira .

É sabido que a formação inicial dos professores não dá o preparo necessário e suficiente para tal desafio, é necessário investimento na formação desse professor, é necessário que a formação inicial capacite esse professor, para ter ciência da importância que esse tema tem tanto para a sociedade como para a vida desses estudantes que muitas vezes não sabem valorizar a própria cultura e história.

A formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade

étnico- racial foi indicada nos diversos depoimentos como um dos principais elementos para uma mudança de práticas e posturas racistas. Para a equipe de pesquisadores, tal fato indica a necessidade de que a formação em serviço seja seriamente rediscutida, isto é, o direito de profissionais da educação à sua formação e qualificação em seu próprio local de trabalho (GOMES, 2012, p. 355-356).

Para conseguirmos cumprir a Lei, é necessária melhor formação inicial dos professores e busca por conhecimento e métodos diversos.

Nas escolas brasileiras, temos como hábito comemorar o dia do Índio, 19 de abril, festejamos esse dia para conscientizarmos as crianças em relação a esse povo, seus hábitos e costumes.

A recomendação de institucionalização do "Dia do Índio" tinha por objetivo geral, entre outros, outorgar aos governos americanos normas necessárias à orientação de suas políticas indigenistas. Já, em 1944, o Brasil celebrou a data, com solenidades, atividades educacionais e divulgação das culturas indígenas. Desde, então, existe a comemoração do "Dia do Índio", às vezes, estendida por uma semana, a "Semana do Índio". (FUNAI, 2017, s/p)

Cabe então, a unidade escolar e aos docentes organizar esse dia ou essa semana de modo a preservar e respeitar as origens indígenas, mostrando para os alunos a necessidade de preservação da nossa história.

É válido reforçar que também temos no nosso calendário escolar o dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, que é uma homenagem ao dia da morte do líder quilombola, o negro Zumbi dos Palmares. Esse dia é marcado por uma luta histórica contra o preconceito racial ainda presente no Brasil.

Tanto o dia 19 de abril, como o dia 20 de novembro, são dias de lutas e batalhas, que nos levam de volta para um passado de dor que ainda não acabou, precisamos mudar essa história, as histórias se entrelaçam desde sempre, e agora, é necessário que haja valorização por essa história.

Assim, pode-se ver que os grupos indígenas e os quilombolas - por escolha própria ou não mantiveram, quase sempre, contatos culturais nos momentos em que compartilharam uma mesma região. (AMANTINO, 2005, p. 96)

Cabe ao corpo docente organizar os conteúdos anuais de forma a respeitar a Lei e respeitar também nossas origens e passado, ensinando ao aluno a importância de se respeitar todas as raças, hábitos e culturas.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos

significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parecem, pois, fundamental que se estenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 2003, p.55).

Ensinar a respeitar a todos, indiferente de raças, cores e crenças, esse tem sido uma das principais funções da escola.

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (FLEURI, 2003, p.57).

NOMENCLATURA CORRETA:

Para falarmos sobre a cultura indígena , faz se necessário conhecermos a nomenclatura correta e o motivo para tal uso, segundo o Currículo da Cidade – Povos Indígenas:

Durante muito tempo aprendemos a chamar os primeiros habitantes do Brasil de índios. Esta alcunha – para usar uma palavra erudita – trazia consigo imagens e significados que nem sempre dignificavam àqueles a quem ela desejava nomear. Normalmente, vinha acompanhada por adjetivos que não faziam jus à riqueza da diversidade que ela compunha. Quase sempre significava atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo, entre outros termos negativos. Nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo alguém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial, que nem mais existia. Essa ideia congelava os “índios” a um passado tão remoto que a vaga lembrança deles nos remetia à dos homens das cavernas ou dos dinossauros. Assim eram estudados: como seres do passado. Os livros os traziam assim e assim eram estudados na escola. E isso tudo por causa de uma palavra... acompanhada de uma mal contada história de “descobrimento” do país.

Portanto, o termo índio não é mais adequado para nos referirmos a esse povo, o correto é indígena. Como continua o Currículo da Cidade – Povos Indígenas: *É preciso nos libertarmos deste conceito que desvaloriza nossa diversidade.*

Precisamos entender que não existem “índios” no Brasil. Precisamos aprender como chamá-los, como festejá-los, como conhecê-los, como valorizá-los. Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. A melhor maneira de fazer isso é conhecendo-os da melhor maneira que pudermos. De hoje em diante, que fique combinado que não haverá mais “índio” no Brasil. Fica acertado que os chamaremos indígenas, que é a mesma coisa que nativo, original de um lugar. Certo? Bem, calma lá. Alguém me soprou uma questão: mais índio e indígena não é a mesma coisa? Pois é.

Não, não é. Digam o que disserem, mas ser um indígena é pertencer a um povo específico, Munduruku, por exemplo. Ser “índio” é pertencer a quê? É trazer consigo todos os adjetivos não apreciados em qualquer ser humano. Ela é uma palavra preconceituosa, racista, colonialista, etnocêntrica, eurocêntrica³. Acho melhor não a usarmos mais, não é?

CONCLUSÃO:

Concluimos que, para que de fato consigamos colocar em prática a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é necessário investir na formação inicial dos professores, estimular para a importância do tema e transformar a escola em um lugar de discussões, que debate e luta contra o racismo e a falta de respeito com a nossa história e assim, garantir os direitos de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2007.

AMANTINO, M. A convivência entre índios e negros nas danças folclóricas brasileiras: uma análise histórico-antropológica. In: LIGIERO Z.; SANTOS C. A. (Org.). *Dança da Terra: tradição, história, linguagem e teatro*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005, v. 1, p. 91-117.

AZEVEDO, Marta. Quantos eram? Quantos serão? Povos indígenas no Brasil, dezembro de 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias & FANTIN, Maristela (Orgs.). *Culturas em relação*. Florianópolis: Mover, 1998.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Por que o dia 19 de abril é o dia do índio? Museu do Índio.

GOMES, Nilma Lino (org.) Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b, 424p.

MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNANGA. Kabengele. Superando o racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TORRES, Francielle Stano. Sociedade e meio ambiente. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

CURRÍCULO DA CIDADE- POVOS INDÍGENAS – Orientações pedagógicas - 2019



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesp

e-ISSN: 2675-1186

MOVIMENTO E EDUCAÇÃO

Melissa Petersen Kelley²¹

RESUMO

Historicamente o corpo passou por diversas modificações e concepções, assumindo maior ou menor grau de importância no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ao compreender como se dá essa evolução e como influenciava ou era influenciada na educação, nos permite repensar a importância da educação psicomotora e como esta, se inserida no espaço escolar poderá contribuir para o sucesso escolar e no desenvolvimento totalitário do indivíduo. Repensar o processo de educação adotado atualmente, e as contribuições oferecidas pela psicomotricidade, através de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação, educação psicomotora, corpo, movimento.

ABSTRACT

Historically, the body has undergone several modifications and conceptions, assume greater or lesser importance in the cognitive development of the subject. By understanding how this human evolution, and how influenced or was influenced in education, allows us to rethink the importance of psychomotor education and how this, if inserted into the school environment may contribute to success in school and in the totalitarian development of the individual. Re-thinking the education process currently adopted, and the contributions offered by psychomotor through research literature.

Keywords: Education, psychomotor education, body movement.

²¹ Pedagoga pela Univ. Presbiteriana Mackenzie/SP, aluna do curso de pós-graduação pela UNIFAI/SP.

INTRODUÇÃO

Durante meus 8 anos de trabalho com Educação observei que muitos professores desconhecem o tema psicomotricidade. Como educar crianças em desenvolvimento, sem conhecer os aspectos psicomotores que a formam, necessárias a aquisição das atividades mentais superiores?

Na educação infantil há uma preocupação com o Movimento, e a valorização do brincar no processo de aprendizagem. Nota-se através do Referencial Curricular que reserva um item em seu terceiro volume para abordar o assunto “A Criança e o Movimento”, e também como parte da aprendizagem destaca a imitação, o brincar, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

No entanto, no ensino fundamental a preocupação com o corpo e o movimento destina-se ao professor de Educação Física, há uma quebra na passagem da educação infantil ao primeiro ano, o brincar dá lugar ao “aprender”, como se o brincar não fosse uma forma de aprendizagem.

Neste artigo não tenho a intenção de discutir a formação destes professores ou a verdade destas minhas observações, mas sim de levantar e compartilhar as descobertas acerca do corpo, do movimento e do processo de construção do pensamento formal no indivíduo.

Através de pesquisa bibliográfica, pretendo de modo sucinto abordar três itens neste artigo: Como a imagem corporal se constitui histórica, social e culturalmente, e como esta influenciou a educação; a Educação Psicomotora; e No Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.

CONCEPÇÃO CORPORAL DURANTE A HISTÓRIA

Uma breve análise sobre a evolução das concepções de corpo se faz necessária para compreendermos como o corpo está, ou não, inserido em nossa sociedade e principalmente, na escola.

Segundo Cassimiro e Galdino, 2012, o processo de transformação do corpo, da Grécia antiga aos dias atuais, ocorre devido à política, economia e religião das classes dominantes de cada período.

Os primeiros estudos acerca do corpo, se iniciam na Grécia, Sócrates (470 a 399 a.c), Platão (427 a 347 a.c) e Aristóteles (384 a 322 a.c) foram os precursores desta discussão.

“Sócrates possuía uma visão integral de homem, julgando como

importante tanto o corpo quanto a alma para o processo de interação do homem com o mundo, diferente de Platão, que possuía uma visão dicotômica, na qual o corpo servia de prisão para alma. As ideias de Aristóteles aproximavam-se mais das ideias de Sócrates do que das de Platão, pois partia do princípio de que, as ações humanas eram executadas em conjunto, corpo e alma. ”. (CASSIMIRO e GELDINO, 2012, p. 65).

Em geral, os gregos concebiam a ideia do corpo em harmonia com a alma, Platão foi o primeiro filósofo a separar corpo e alma, em seus conceitos de mundo sensível (mundo acessível aos sentidos) e mundo inteligível (mundo das ideias), surge pela primeira vez a visão dualista de corpo. “... O dualismo é a visão conceitual que nos acompanha e que gera, na história humana, o sentido de fragmentação do homem.” (DIAS, 2002, p. 20).

Durante a Idade Média, a Igreja influencia fortemente a concepção de corpo. Segundo a concepção teocêntrica para salvar a alma, os cuidados, prazeres e expressões corporais deviam ser renunciados. (DANTAS, 2005, apud. CASSIMIRO e GELDINO, 2012).

Fava (2000) coloca que a doença era atribuída ao pecado, sendo o corpo o locus dos defeitos e pecados, e a alma, o dos valores supremos, como espiritualidade e racionalidade. (CASTRO, ANDRADE & MULLER, 2006).

A partir do século XVII, com a consolidação da Modernidade, o corpo passa a ter novo papel na sociedade. Rompe-se a visão pecaminosa do corpo, o homem passa a cultuar a si próprio.

Levando em consideração que a sociedade moderna foi caracterizada e controlada pela Razão, o corpo como elemento social, também não fugiu desse controle. O fato de ele ser considerado pelas Ciências Biológicas no final do século XVII, como uma máquina cheia de engrenagens reflete a visão mecanicista, baseada na visão cartesiana (ARANHA & MARTINS, 1996). O fazer, o agir e o ato de se movimentar, eram ações primeiramente pensadas, esquematizadas e depois realizadas (MOREIRA, 2006, apud. CASSIMIRO e GELDINO, 2012).

É importante destacar que nesse período houve o surgimento do Capitalismo, e a sociedade passa a ser organizada de acordo com as ordens da burguesia. Esta nova organização também influenciou a imagem corporal da época, sendo um período de individualismo e competitividade.

Há uma mudança radical sobre a concepção de corpo no século XX com o advento das tecnologias. O corpo passa a ser objeto de consumo e cobiça. Atualmente, a mídia é um dos meios de difusão e capitalização do culto ao corpo, consolidando tendências de comportamento. (SANTAELLA, 2008, apud.

CASSIMIRO e GALDINO, 2012).

Apesar deste novo paradigma de corpo objeto, estudiosos contribuem para o retorno à concepção holística, na qual mente e corpo tornam-se um novamente. A psicomotricidade surge em 1907 com Ernest Dupré, considerado a principal referência da área, a partir de observações clínicas, que enfatizam o paralelismo das manifestações motoras e psíquicas: “...entre certas alterações mentais e as alterações motoras correspondentes, existe uma união tão íntima, que parecem constituir verdadeiras pares psicomotoras...” (SABOYA, MORIZOT, THIE- RS, 2007).

Vygotsky também contribuiu para esta postura holística, COSTA (2011) cita:

Em Vygotsky, os signos mentais são incorporações do corpo, integrados à conduta, os indivíduos são o que aprenderam a ser no orgânico social, com a ajuda de outros com maior experiência. O corpo mostra o resultado de sua adaptação aos contextos aos quais se insere. Expressa também o modo como percebe o mundo, com as marcas da emoção e dos sentimentos que afloram, delineando o corpo e lhe proporciona experiências.

Há muitos estudos neste sentido, e diversos estudiosos que contribuem para um novo modelo de corpo.

A IMAGEM CORPORAL E A EDUCAÇÃO

Ao analisar a concepção da imagem corporal durante a história, notamos a forte influência das visões das Idades Média e Moderna, delas trazemos enraizada a concepção dualista: corpo e mente. Segundo DIAS (2002), essa concepção influencia diretamente a Educação, limitando sua atuação no mundo.

Para compreendermos o corpo no contexto escolar, faz-se necessário analisar as concepções pedagógicas que influenciam nossas escolas: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, eo construtivismo.

A primeira muito preocupada em transmitir conteúdo e garantir a perpetuação dos ideais da burguesia e da manutenção da hierarquia social. “Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (SAVIANI, 1988, p. 18). Percebemos nesta as características da visão iluminista, decorrentes do período Moderno, citado anteriormente.

A escola nova contrapõe-se a visão da pedagogia tradicional, para estes o marginalizado não é o ignorante, mas o rejeitado. Em um novo modo de pensar educação, deslocam “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos;

do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade...” (SAVIANI, 1988, P.20).

Há um pequeno avanço nesta última concepção pedagógica, supera-se a transmissão do conhecimento e a recepção passiva do aluno, busca-se a experimentação baseada na biologia e na psicologia, saindo da sala de aula com paredes, para o ar livre.

O construtivismo fundamenta-se no iluminismo. Por sua vez, a filosofia iluminista preceitua que o homem é um ser dotado de razão. O construtivismo não é uma metodologia ou uma teoria, na verdade, segundo LEÃO (1999), uma postura em relação à aquisição do conhecimento. Três autores que contribuíram para esta nova teoria: Piaget, Wallon e Vygotsky.

Estes pensadores concebem o corpo de maneira holística, como trecho abaixo:

Para o biólogo suíço (Piaget) o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. O eixo central de sua teoria sobre o desenvolvimento mental é justamente a interação entre o organismo e o meio ambiente em que está inserido. (LEÃO, 1999, p. 197).

Também, com o surgimento da psicomotricidade no início do século XX pode-se aprofundar na investigação do funcionamento do corpo e sua relação com as representações mentais. Estes três autores contribuíram com estes novos estudos, além de outros pensadores, tais como Vitor da Fonseca, Le Boulch, Ajuriaguerra, entre outros.

CONTRIBUIÇÕES DE WALLON, PIAGET E VYGOTSKY PARA A PSICOMOTRICIDADE

Um novo momento se inicia com as pesquisas de Ernest Dupré, em 1907, surgindo o termo psicomotricidade, que Ajuriaguerra define como “a expressão de um pensamento através de um ato motor preciso, econômico e harmonioso”.

Já Costallat, define: “A psicomotricidade como ciência da Educação realiza o enfoque integral do desenvolvimento em seus três aspectos: físico, psíquico e intelectual por meio de uma educação que procura estimular o casamento harmonioso das três áreas nas distintas etapas do desenvolvimento”.

A psicomotricidade acrescenta à educação seu olhar holístico ao desenvolvimento infantil.

Wallon contribuiu em muito a essa nova educação, Galvão (2010) cita:

Buscando compreender o psiquismo humano, Wallon volta a sua atenção para a criança, pois através dela é possível ter acesso à gênese dos

processos psíquicos. De uma perspectiva abrangente e global, investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade. (p. 11).

Wallon, relata o desenvolvimento da criança como uma construção progressiva, em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva (GALVÃO, 2010). Ele propõe cinco estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano), sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), personalismo (3 a 6 anos), categorial (6 anos ao início da adolescência).

Através destes estudos, Wallon nos dá provas de que o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade não podem ser isolados das emoções.

Outro autor que contribuiu para esta nova perspectiva psicomotora foi Jean Piaget, que através de seus estudos, buscou superar a visão dicotômica, físico e psíquico. Suas produções apresentavam um rigor científico, trazendo contribuições práticas importantes, principalmente, ao campo da Educação.

Piaget formula o conceito de epigênese, argumentando que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (Piaget, 1976 apud Freitas 2000:64). Quer dizer, o processo evolutivo da filogenia humana tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social - que o rodeia (Coll, 1992; La Taille, 1992, 2003; Freitas, 2000; etc.), significando entender com isso que as formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. (TERRA, S.D)

Piaget considera 4 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados “por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor” no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento (Furtado, op.cit.). São eles: Sensório-motor (0 a 2 anos), Pré-operatório (2 a 7 anos), Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos), 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Outro autor que contribuiu para a Educação e para a psicomotricidade foi Lev Vygotsky, que dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores (OLIVEIRA, 1997).

Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado.

Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1997, p.56).

Todas estas teorias contribuíram para associar o corpo, o movimento aos processos cognitivos de aprendizagem. A partir destas novas teorias a Educação Psicomotora irá pensar como utilizar estas descobertas e as teorias psicomotoras para contribuir com o desenvolvimento infantil.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E APRENDIZAGEM

Lançada esta nova perspectiva, não há como dissociar corpo e mente e para a educação novos modelos devem ser adotados: “Sendo a criança (ou o jovem) um ser total, as suas funções sensório-motoras não podem ser vistas sem essa dimensão sistêmica integradora e interdependente, razão pela qual a educação só se justifica se levar em consideração essa dimensão ontológica do ser humano, pela qual é impossível separar o movimento do pensamento e a motricidade do psiquismo”. (FONSECA, 2008, p.293).

A partir deste novo olhar a Educação Psicomotora torna-se essencial para a criança em sua vida escolar, conforme Le Boulch (1987):

“A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturada...” (p.11)

Muitas teorias garantem a importância e necessidade da educação psicomotora,

ela não tem apenas a função de prevenção das dificuldades de aprendizagem, mas de formar para a vida, e “tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível”, preparando-a para a vida social. (LE BOULCH, 1987, p. 26).

Para tanto, é necessário que o professor esteja preparado, principalmente, na educação infantil e séries iniciais, para lidar com todas as necessidades da criança, para que esta se desenvolva em seus diversos aspectos.

Contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem é a primeira associação feita à educação psicomotora. Ao fazer esta afirmativa, cabe-nos questionar a origem de tais dificuldades, se são elas de caráter funcional ou afetivo.

Ao adentrar à escola, a primeira dificuldade que a criança se depara é adaptar-se ao novo ambiente que lhe é apresentado e às novas relações que deverá estabelecer. Além disso, as exigências quanto aos seus rendimentos, caso apresente dificuldades, enfrentará as primeiras frustrações ao observar a facilidade de outros alunos.

Para tanto, o professor deverá estar preparado para acolher este aluno e oferecer-lhe ferramentas para superar suas dificuldades, Le Boulch destaca isso em seu livro Educação Psicomotora (1987):

Durante o período escolar, seria possível, apoiando-nos nas atividades de expressão espontânea realizadas em grupo, depositar entraves como a inibição, a insegurança, as dificuldades de comunicação, os atrasos da linguagem. A exploração das situações lúdicas e do trabalho voltado para a imagem do corpo num clima de segurança criado pela educadora, deveria permitir às crianças, vítimas de carências afetivas ou, ao contrário, superprotegidas, a recuperação de uma parte de seu atraso no plano funcional e, abordar o curso preparatório em melhores condições. (p.29).

Além do problema afetivo, a dificuldade do aluno pode se dar pela falta de atenção ou interesse. Neste caso há duas causas que podem gerar este desinteresse, o primeiro pela forma como a matéria é apresentada, a excessiva cobrança por produções e resultados, geram na criança um desinteresse pelo conteúdo apresentado. Somente através de uma metodologia ativa, que proporcione à criança, desde muito cedo, a prática psicomotora, poderá ajudar na solução do problema (Le Boulch, 1987).

Outra situação de falta de atenção, segundo Henri Wallon seria a “Criança Turbulenta, ou seja, crianças agitadas, “caracterizadas pelo excesso motor e verbal e sua incapacidade de exercer, de maneira suficientemente prolongada, sua função de atenção”, o que resultaria em um certo atraso escolar (p. 29).

“... o trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de

controle tônico e de relaxação cautelosamente conduzido. É importante que o professor saiba que um trabalho corporal, e não punições, constitui a melhor ajuda a uma criança incapaz de controlar-se”. (p.30).

Grande parte do fracasso escolar entre as crianças é devido as dificuldades de escrita e leitura, em pesquisa feita pelo IBGE em setembro de 2008, oito de dez crianças que não sabem ler e escrever estão na escola, o que equivale a 84,5% das crianças de oito a 14 anos que não sabem ler e escrever frequentando a escola, algo correspondente a 1,1 milhões de crianças (Portal da Educação)

Le Boulch, cita três causas funcionais durante o processo de leitura – escrita:

- Os déficits da função simbólica que podem ser observados nas debilidades.
- Os atrasos ou os defeitos de linguagem.
- os problemas essencialmente psicomotores.

Para que a criança tenha sucesso durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita, será necessário que ela disponha de uma motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, para este aprendizado motor será imprescindível o desempenho da função de interiorização, controle tônico, percepção e representação mental do espaço, e dominância lateral.

No entanto, as dificuldades não limitam-se ao ato de ler e escrever, a matemática também é causa de fracasso escolar. O conhecimento matemático exige que a criança tenha adquirido a função simbólica, a representação mental de um espaço orientado tanto no espaço como no tempo. Para isto, segundo Le Boulch, “as imagens a princípio reprodutoras e depois ante-cipadoras, serão o prolongamento das ações anteriormente vividas, analisadas depois no plano perceptivo, simbolizadas, enfim, no modo verbal e no modo gráfico” (1987, p.35). Após estenível de abstração a criança será capaz iniciar o domínio da inteligência lógica, fundamental a aprendizagem da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo passou por diversas transformações ao longo da história, influenciou e foi influenciado pela sociedade. Muitos estudos foram necessários para se compreender a complexidade do indivíduo, como um sujeito emocional, cognitivo, motor inserido em um ambiente social que o transforma e por ele é transformado.

A partir disso foi possível estudar o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos e complexidades, atribuindo à educação psicomotora um papel essencial

para o processo de ensino aprendizagem, auxiliando a superar as dificuldades de aprendizagem e principalmente, de prevenção destas dificuldades.

No entanto, o Brasil ainda apresenta alto índice de analfabetismo funcional, grande partedaas crianças que estão frequentando a escola não é capazes de decodificar os códigos ou interpretar o que estão lendo. Para auxiliar a diminuição dos índices, a Educação Psicomotora teria grande contribuição, no entanto, nos deparamos com outro problema que a falta de conhecimento do professor em relação à Psicomotricidade.

Outra questão é, que apesar de muitos teóricos apresentados aqui serem fundamentadores das teorias pedagógicas, ainda há muita dificuldade de se superar os modelos antigos de ensino na qual se valorizam o acúmulo de conhecimento, nota-se uma disparidade ente escolas de educação infantil e ensino fundamental.

A primeira está repleta de jogos e brincadeiras, há um olhar cuidadoso para o movimento e o brincar, enquanto no segundo há uma exigência enorme quanto ao rendimento, enquanto a brincadeira vai sendo posta de lado para dar lugar à livros e cadernos e o movimento torna-se responsabilidade do professor de educação física, que deverá dar conta de todos os aspectos psicomotores em duas horas aula semanais.

A educação necessita de uma reformulação, e devolver a criança seu papel de criança, a possibilidade de explorar os espaços e seus movimentos, bem como propostas dinâmicas que lhe permitam se interessar pelo aprender.

Com isto, espero ter despertado o interesse de mais pessoas à educação psicomotora, e que este levantamento bibliográfico abra precedentes para novos conhecimentos e pesquisas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

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

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

CASSIMIRO, E. S., GALDINO, F. F. S, Orientador, SÁ, G. M. de. **As Concepções**

de Corpo Construídas ao longo da História Ocidental: Da Grécia Antiga à Contemporaneidade. São João Del Rei: Universidade do Estado do Pará, 2012.

CASTRO, M. G., ANDRADE, T. M. R., MULLER, M. C. **Conceito Mente e Corpo Através da História.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2006

COSTA, V. M. M. **Corpo e História.** Revista Ecos, Edição nº 10, p. 245-258 jul/2011. 245_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf (unemat.br), acessado em Jan/2023.

DANTAS, E. H. **Pensando o Corpo e o Movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 2005.

DIAS, M. Ap., **Interfaces do Corpo e da Corporeidade na Pedagogia Freinet.** Natal: Uni-versidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

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

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista.** Ceará: Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187- 206, julho/1999. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>, acessado em Jan/2023.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SABOYA, B. MORIZOT, R. THIERS, S. **Currículo Básico Psicomotricidade.** Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2007. http://www.psicomotricidade.com.br/curriculo_basico.htm, acessado em Jan/2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SOARES, C. Apresentação. In: SOARES C. (Org.). **Corpo e História.** Campinas: EditoresAutores Associados, 2001.

TERRA, M. R. **O Desenvolvimento Humano Na Teoria De Piaget.** Campinas: Unicamp.

S.D. <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>, acessado em Set/2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

JOGOS MATEMÁTICOS

Melissa Petersen Kelley²²

RESUMO

O tema deste trabalho surge da vivência na EMEF Armando de Arruda Pereira, nas turmas de 5º anos do Ciclo Interdisciplinar em aulas compartilhadas com as professoras de salas. Superando a visão da Matemática como uma “área do conhecimento, pronta, acabada, perfeita e pertencente apenas ao mundo das ideias, cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências.” Sendo assim, numa concepção tradicional, fortemente utilizado até o final do século passado, a matemática era transmitida a um aluno passivo que deveria assimilar e moldar-se a toda teoria pronta.

As atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com seu cotidiano e, também, a utilização dos jogos vem confirmar o valor formativo da matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliá-la na aquisição de atitudes.

Palavras-Chave: Matemática, Jogos, Lúdico, Conhecimento.

ABSTRACT

The subject of this work arises from the experience in EMEF Armando de Arruda Pereira, in the 5th grade classes of the Interdisciplinary Cycle in classes shared with classroom teachers. Overcoming the view of Mathematics as an “area of knowledge, ready, finished, perfect and belonging only to the world of ideas whose structure of systematization serves as a model for other sciences. “Thus, in a traditional conception, heavily used until the end of the last century, mathematics was passed on to a passive student who was to assimilate and mold himself theory ready.

The play activities can be considered as a strategy that stimulates the reasoning leading the student to face conflicting situations related to their daily life, and also,

²² Pedagoga pela Univ. Presbiteriana Mackenzie/SP, aluna do curso de pós-graduação pela UNIFAI/SP.

the use of games confirms the formative value of mathematics, not only in the sense of assisting in the structuring of thought and deductive reasoning, but also to assist in the acquisition of attitudes. Keywords: Mathematics, Games, Ludic, Knowledge.

Fotografia 1	Nunca Dez 1	123
Fotografia 2	Nunca Dez 2	123
Fotografia 3	Ganha quem chegar ao zero 1	125
Fotografia 4	Ganha quem chegar ao zero 2	125
Tabela 1	Fichas “Eu tenho... quem tem...”	127
Fotografia 5	Jogo da Velha de Tabuada 1	128
Fotografia 6	Jogo da Velha de Tabuada 2	129
Tabela 2	Jogo da Velha de Tabuada	129
Tabela 3	Stop de Tabuada	131
Fotografia 7	Avançando com o resto 1	132
Fotografia 8	Avançando com o resto 2	132
Figura 1	Avançando com o resto	133
Figura 2	Fichas de Frações	134
Figura 3	Papa Todas de Frações	135
Fotografia 9	ASMD 1	136
Fotografia 10	ASMD 2	136
Tabela 4	ASMD	137

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surge da vivência na EMEF Armando de Arruda Pereira, nas turmas de 5º anos do Ciclo Interdisciplinar em aulas compartilhadas com as professoras de salas.

A portaria 5930/13 – SME de 14 de Outubro DE 2013 – Art. 7º § 3º define, que deverão ser programados “Projetos”, ministrados dentro da carga horária regular dos educandos e em docência compartilhada com o Professor de Ensino Fundamental I, ou seja, serão oferecidos aos alunos do Ciclo Interdisciplinar aulas compartilhadas, na qual serão oferecidos conteúdos específicos de acordo com a formação deste professor.

Para buscar um tema, houve uma troca de ideias com as professoras titulares de sala, que a princípio sugeriram um trabalho com produção de textos, no entanto, oferecer esta aula estando com eles apenas duas vezes na semana, e tendo mais de 120 alunos, não seria a atividade mais adequada, pensando na necessidade de produzir textos, conhecer as necessidades de cada aluno e dar uma devolutiva de seu processo.

Portanto, partir das aulas da graduação em matemática, surgiu a ideia de conciliar o projeto com a formação, oferecendo aos alunos momentos mais dinâmicos, tirando-os da rotina de sala para momentos mais lúdicos, mas ainda sim de aprendizagem.

A matemática ainda tem um estigma de ser para poucos, oferecida em aulas chatas e sistemáticas. Com os jogos, seria possível oportunizar que alunos com dificuldades acessem a matemática de forma divertida, se com isso desmotivaram os demais.

O projeto tem como objetivo oportunizar aos alunos uma vivência dos conceitos matemáticos de forma lúdica, tomando contato com o concreto para assimilar conceitos abstratos. Segundo Smole, Diniz e Cândido, 2000, pg. 16:

“De fato enquanto brinca a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparar quantidades, identificar Algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético.”

Nos últimos anos, começaram a ser utilizadas outras metodologias de ensino de matemática, onde o aluno deixa de ser um “depósito” de conteúdo, passando a ser um dos construtores do conhecimento.

A Matemática, na maioria das vezes, é vista como uma disciplina pronta e acabada, sem espaço para a criatividade. Isso acaba gerando uma grande aversão nos alunos, fazendo com que acreditem que é algo difícil, distante da realidade e, muitas vezes, sem utilidades, onde quem aprende ou a compreende é considerado muito inteligente. O que devemos fazer é tirar a ideia de que a matemática é para poucos e, mostrar que todas as pessoas têm a capacidade de aprendê-la e ainda explorar o lúdico.

No Currículo da Cidade (2018) encontramos:

... “compreendemos que os jogos são considerados, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e estratégia para aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, pois são potencialmente ricos para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação, possibilitando a formação integral do estudante. (p. 79)

Neste contexto, torna-se importante vivenciar e experienciar os jogos com as crianças, propondo a elas um novo olhar sobre a matemática. Primeiro no que diz respeito ao conhecimento matemático e segundo na construção de estratégias e na internalização de regras.

Neste trabalho, o primeiro capítulo fará um breve relato sobre o processo de ensino aprendizagem da matemática. Durante anos trabalhados de forma sistêmica, sem com isso relacionar a realidade do educando. Novos conceitos de ensino trazem uma nova perspectiva do ensinar e do aprender, possibilitando outras didáticas do ensino da matemática.

No segundo capítulo é abordado o tema jogos e suas contribuições no ensino da matemática. Propor a ludicidade permite ao aluno entrar em contato de forma

concreta com os conceitos matemáticos, levando-o ao pensamento abstrato, processo que necessita uma maturidade do indivíduo e um conhecimento prévio, que vai sendo construído através do jogo.

Por fim, o terceiro capítulo discorre sobre os jogos apresentados aos alunos do 5º ano, relacionando a teoria à vivência prática com alunos reais da EMEF Armando de Arruda Pereira.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Para compreender a ação da atividade proposta, é necessário definir quais são as teorias que nos auxiliarão no ensino e na aprendizagem matemática, bem como, definir que aluno pretende-se formar, quais conhecimentos o aluno deve adquirir e o papel do professor nesse processo. Durante muito tempo a Matemática foi um conceito passado aos alunos de forma pronta e acabada, pois segundo Carvalho (1994, p. 15) considerava-se "... a Matemática como uma área do conhecimento, pronta, acabada, perfeita e pertencente apenas ao mundo das ideias cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências. "Sendo assim, numa concepção tradicional, fortemente utilizado até o final do século passado, a matemática era transmitida a um aluno passivo que deveria assimilar e moldar-se a toda teoria pronta.

Em decorrência a essa forma de ensino difundida, historicamente, a matemática ainda gera muito medo, tanto em alunos, quanto em professores do Ensino Fundamental I, como se este conteúdo abstrato, fosse possível ser assimilado, apenas, por aqueles com a "mente privilegiada", e aqueles que não eram "nascidos" desistiam do estudo da matemática.

De acordo com Ambrósio (1989) neste contexto do ensino da matemática, o aluno acredita que deve seguir regras transmitidas pelo professor, memorizando fórmulas e algoritmos, sem vínculos com as situações cotidianas, algo em que não se questiona.

Esses problemas são gerados por professores, através de interpretações equivocadas sobre o ensino, pela falta de uma formação profissional qualificada, pelas precárias políticas educacionais em nosso país ou por restrições relacionadas às condições de trabalho.

No início do século XX, as teorias interacionistas trazem um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, em

De acordo com Vygotsky (1998), para se compreender o desenvolvimento cognitivo, é necessário que se estabeleça referência ao contexto social, cultural e histórico. Segundo ele, "as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior" (VYGOTSKY apud. ALVES e SILVA, 2014, p. 5).

De acordo com esse novo pensamento, abandonamos a ideia de um professor que ensina e um aluno que aprende, inserindo essa criança num contexto social, cultural e histórico, que é sujeito de seu próprio aprendizado.

Neto (2002) define: “O conhecimento, a partir da teoria interacionista, é construído pelo próprio sujeito a partir da sua interação com o ambiente: conhece porque atua, atua porque conhece. Atuando, forma esquemas mentais de ação, e, possuindo esquemas de ação, pode atuar”.(p.28).

Vygotsky defende que o aprendizado está relacionado com a capacidade de utilização e significação dos signos e com a relação entre os sujeitos e os conhecimentos prévios adquiridos antes do período escolar. Com essa concepção muda o olhar da educação, tirando o aluno da posição passional, para autor do seu próprio saber. E dá ao professor um novo papel de mediador entre saber e educando.

O ensino deixa de ser um saber transmitido, mas construído a partir dos conhecimentos adquiridos pela criança antes mesmo de entrar na escola e em conexão com seu cotidiano, para que tenha significado e desperte o interesse do aluno.

Outro conceito muito importante é o de zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky define dois níveis pelo qual a criança passa para a construção do conhecimento, zona de desenvolvimento efetivo (real) e zona de desenvolvimento potencial.

Vygotsky estabelece que esses dois níveis nos apontam que o aprendizado da criança não depende apenas do desenvolvimento biológico, pois se assim não fosse, alunos de uma mesma idade teriam aprendizado e desenvolvimento iguais, mas essa diferença depende da interação social e ambiente em que a criança está inserida.

A distância entre a zona de desenvolvimento efetivo e a zona de desenvolvimento potencial denominada zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. É uma medida do potencial de aprendizagem; representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre; é dinâmica e está constantemente mudando. (MOREIRA, apud. ALVES e SILVA, 2014, p. 7).

Portanto, o professor tem o papel de mediar essa transição de desenvolvimento efetivo, para potencial, ou seja, levar o aluno a refletir os conhecimentos já adquiridos, promovendo conflitos que o levem a novos conhecimentos.

No processo de ensino e aprendizagem o professor faz uso de instrumentos e de signos para levar o seu aluno a compreender o significado de algo. De acordo com Moreira (2009, p. 19) “um instrumento é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa; um signo é algo que significa alguma coisa”. O instrumento pode ser visto como um material concreto, que tem uma utilidade prática. O signo é algo utilizado para lembrar alguma coisa, está diretamente ligado à cultura do indivíduo, pode ser uma palavra, um gesto, um desenho, ou seja, pode ser qualquer coisa que forneça pistas acerca do que se quer trabalhar. Observa-se que os registros de 8 representação semióticas são os signos que servem para expressar os objetos matemáticos e o que se apreendeu

sobre eles. (ALVES e SILVA, p. 7 e 8).

Através do uso dos signos e instrumentos o aluno irá, cada vez mais, realizar abstrações, transformando conhecimentos concretos em abstratos. A partir destas ideias passamos a refletir em instrumentos que auxiliarão no ensino da matemática.

O PAPEL DOS JOGOS NA ESCOLA E NO ENSINO DA MATEMÁTICA “BRINCAR É A MAIS ELEVADA FORMA DE PESQUISA”

Albert Einstein

O jogo é uma atividade presente, historicamente, em todas as atividades humanas, estando inserido em diferentes costumes e povos do planeta.

O jogo é uma atividade formativa, imposta pela própria natureza e serve para atividades absolutamente indispensáveis à educação.

No desenvolvimento da raça e do indivíduo, o jogo é um elemento constante, um seguro natural que serve para despertar as capacidades do educando, cria situações através das quais o indivíduo revela o seu caráter e descobre sua alma, permitindo intervenções diretas e oportunas (TEIXEIRA e FIGUEIREDO. Apud. DUARTE, 2007, p.5).

Longe de ser apenas uma atividade natural da criança, a brincadeira é uma aprendizagem social. A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por esta chama que busca no meio exterior os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta pelo seu crescimento. (ANTUNES, 2000, p.37).

No Brasil, os jogos se constituem a partir das tradições trazidas pelos diferentes povos que compõem nossa origem, indígenas, portugueses, africanos, europeus e asiáticos. E através dessa mistura constituíram-se os jogos brasileiros.

No entanto, os jogos só passam a fazer parte do cotidiano escolar a partir das ideias escolanovistas, com o surgimento das primeiras escolas infantis. As atividades, nesse período, eram divididas em jogos específicos adequados aos meninos e jogos adequados às meninas.

Essa divisão devia-se aos estudos de psicologia funcionalista de Dewey. Mas ainda nessa época, os jogos não eram vistos com bons olhos, pois os pais não mandavam seus filhos para escola para brincar.

O jogo, durante o período escolanovista, infiltrou-se na Educação Física, acentuando sua característica de atividade recreativa, com função de contribuir com o desenvolvimento físico do aluno. A concepção escolanovista defende a utilização dos jogos na contribuição do desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Os jogos educativos não constituem senão que uma das múltiplas formas que podem tornar o material de jogo, mas têm por meta dominante a de fornecer a criança objetivos susceptíveis de favorecer a iniciação a certos conhecimentos e também permitir repetições frequentes em relação à retenção e as capacidades intelectuais da criança (DECROLY, 1978, p. 23).

Muitos estudos sobre a utilização de jogos no espaço escolar surgiram a partir daí, mas só recentemente passamos a utilizá-los como estratégia de ensino. Por natureza, o jogo sempre traz encantamento, movimento, barulho e alegria para o ambiente, até então ocupado apenas pelos materiais escolares.

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre o qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica, envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução. (SMOLE, DINIZ & CÂNDIDO, 2007, P.12).

Cabe aqui ressaltar que no ano de 2018, a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo, lança um novo documento intitulado: Currículo da Cidade de São Paulo: Matemática, na qual, apresenta o currículo de matemática a ser adotado pelas escolas da rede.

Nele, encontramos os eixos estruturantes da matemática: Números, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, e Álgebra. O currículo também apresenta os eixos articuladores:

“que permitem estabelecer relações tanto intramatemática como extramatemática, possibilitando uma articulação entre os vários eixos da Matemática (intramatemática) e da Matemática com outras áreas do conhecimento (extramatemática). Esses eixos contribuem para que os estudantes possam vivenciar experiências dentro e fora da escola, proporcionando a construção de sua identidade e de um posicionamento crítico e ético na sociedade, cooperando para a formação integral do estudante e para o letramento matemático.” (2018, p.78).

Como eixos articuladores ele aponta: Jogos Matemáticos, Processos Matemáticos e Conexões Matemáticas.

Na matemática, os jogos, quando bem planejados e orientados, auxiliam “o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico.” (2007, p. 11).

Segundo estas autoras, através do jogo, os alunos têm a oportunidade de

resolver problemas, investigar e escolher as melhores jogadas, refletir e analisar as regras e estabelecer relações entre o jogo e os conceitos matemáticos, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação.

Dentre as contribuições dos jogos, podemos considerar sua relação com os erros, como uma oportunidade de o aluno errar sem, com isso, ter prejuízos a sua autoconfiança e autonomia, reduzindo as consequências dos erros e do fracasso. Portanto, exerce papel importante, estimulando novas tentativas, propiciando que o jogador busque novas estratégias, construindo novos conhecimentos.

A socialização é outra característica que devemos valorizar no jogo, ele proporciona momentos de interação entre os alunos, cooperação, respeito mútuo e crítica. É através da discussão entre os pares que o aluno irá superar dificuldades, pensar criticamente e construir novas ideias.

Durante o desenvolvimento do jogo, diversos conflitos surgem, situações reais que levam os jogadores a refletirem. SMOLE defende que a partir das situações problema que os alunos enfrentam durante o jogo, o aluno tende a buscar conhecimentos e decide-se pela melhor forma de usá-los. Para ela, a essência está em saber problematizar.

A problematização inclui o que é chamado de processo metacognitivo, isto é, quando se pensa sobre o que se pensou ou se fez. Esse voltar exige uma forma mais elaborada de raciocínio, esclarece dúvidas que ficaram, aprofunda a reflexão feita e está ligado à ideia de que a aprendizagem depende da possibilidade de se estabelecer o maior número possível de relações entre o que se sabe e o que se está aprendendo. (SMOLE, DINIZ & CÂNDIDO, 2007, p. 15).

Com isso, podemos observar e constatar o poder do jogo como instrumento didático no ensino da matemática, oportunizando que os alunos vivenciem e elaborem conceitos a partir da vivência concreta, problematizando, buscando superar as dificuldades e erros que surgem durante a atividade.

JOGOS MATEMÁTICOS (EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 5º ANO)

Durante o primeiro semestre de 2018, as 4 turmas do 5º ano da EMEF Armando de Arruda Pereira, participaram do projeto de jogos matemáticos ministrados semanalmente, durante as aulas compartilhadas propostas para o ciclo interdisciplinar.

O projeto surge com o objetivo de que todos os alunos tenham a oportunidade de compreender a matemática de forma simples, concreta e divertida, auxiliando os alunos com dificuldades de aprendizagem, sem com isso, deixar os demais alunos de lado.

Os jogos utilizados no 1º semestre foram:

- Nunca 10;
- Ganha quem chegar ao zero;

- Eu tenho... quem tem...
- Jogo da Velha de Tabuada;
- Stop de Tabuada
- Andando com o Resto
- Papa Tudo de Frações
- ASMD

Segue a definição dos jogos, objetivos, regras e como se desenvolveu os jogos em sala.

NUNCA 10

Iniciamos o projeto refletindo sobre o sistema numérico na base 10, através do material dourado foi possível refletir as trocas de unidades em dezenas, dezenas em centena de forma concreta e depois, refletindo como isso se aplica na hora de elaborar a conta algebricamente.

Objetivos:

- Vivenciar os agrupamentos de unidades em dezenas e de dezenas em centenas;
- Compreender a técnica de agrupamentos no algoritmo convencional da adição.

Regras:

1. Decidam quem começa a jogar e qual é a ordem dos jogadores;
2. Cada um, na sua vez de jogar, lança o dado e pega a quantidade de cubinhos que corresponde ao número de pontos que saiu no dado;
3. Nas jogadas seguintes, as quantidades vão sendo somadas. Quando um jogador completar 10 unidades, deve trocar por uma dezena e quando tiver 10 dezenas deve trocar por uma centena. O jogador NUNCA pode ter 10 peças iguais, porque isso indica que ele tem que fazer trocas.
4. Ganha quem fizer cem pontos em primeiro lugar.



Fotografia 1: Nunca 10 Fonte: própria



Fotografia 2: Nunca 10 Fonte própria

Através desse jogo, observou-se que havia alunos que não realizavam contagem e não tinham permanência na hora de realizar a soma, foram necessárias algumas intervenções e problematizações para auxiliá-los.

Para compreender que ao realizarmos a soma: $16 + 7$, por exemplo, o aluno que está com 1 dezena e seis unidades, ao agregar 7 unidades, terá um total de 13 unidades, devendo fazer a troca de 10 unidades por 1 dezena, ficando com um total de 2 dezenas e 3 unidades. Algebricamente mostramos a esse aluno que:

$$\begin{array}{r} 1 \\ 16 \\ +7 \\ \hline 23 \end{array}$$

Ou seja, esse um que fica na reserva da casa da dezena representa uma dezena.

GANHA QUEM CHEGAR AO ZERO

Ainda refletindo o sistema numérico na base 10, continuamos o jogo com material dourado, agora realizando subtrações e estabelecendo reflexões sobre as contas algébricas, e a fala, comumente usada, de empresta 1.

Objetivos:

- Vivenciar os agrupamentos de unidades em dezenas e de dezenas em centenas;
- Compreender a técnica de agrupamentos no algoritmo convencional da adição.

Regras:

1. Escolham quem começa o jogo;
2. Cada jogador começa o jogo com 100 pontos;
3. Cada jogador, em sua vez de jogar, lança o dado e retira dos pontos iniciais que tem no Material Dourado a quantidade de pontos marcados no dado; Exemplo: Se sair 5 no dado, o jogador deve fazer a subtração $100 - 5$ e ficar com o resultado no Material Dourado;
4. O que sair no dado nas próximas jogadas deve ser retirado do que restar no Material Dourado na jogada anterior;
5. Ganha o jogo quem primeiro chegar a zero.



Fotografia 3: Ganha quem chegar ao zeroFonte própria



Fotografia 4: Ganha quem chegar ao zeroFonte: própria

A princípio, nesta atividade, os alunos se sentiram um pouco confusos, alguns quando deveriam retirar 7, por exemplo, o aluno queria pular a etapa de trocas, entregava sua centena e pegava apenas 3 dezenas. Ao questionar se isso estava certo, e fazê-los refletir em quantos pontos havia ficado na mão, voltavam a pegar a centena e alegavam não saber como proceder.

Pediu-se, então que realizassem a subtração no papel, e então refletissem quanto às trocas de centena e dezena, depois de dezena e unidade, para calcular os pontos que deveriam ficarem mãos.

Percebe-se que ao realizar as contas no papel, eles não compreendem no concreto o significado de “empresta um”, que grande parte dos professores ainda utiliza, Através do jogo, pode-se fazê-los refletir sobre a ideia de retirar 1

dezena do total e trocá-lo por 10 unidades, para então fazer a subtração.

EU TENHO... QUEM TEM...

Pensando em oferecer estratégias para que os alunos memorizassem a tabuada, este jogo possibilitou que eles antecipassem as possibilidades de cálculo para que seu número fosse chamado, dando significado a resposta, com isso, a memorização.

Objetivos:

- Explorar e memorizar a tabuada;
- Desenvolver habilidades de cálculo mental

Regras:

1. Um aluno lê sua tira, começando pela resposta e terminando na pergunta. A classe ouve em silêncio e o próximo a ler sua tira será aquele que tem a resposta para a pergunta lida;
2. Assim, se o aluno leu “Eu tenho 28, quem tem o cinco vezes 7?” O próximo a ler a tira será aquele que tiver o 35. Ele repete o processo lendo sua resposta e a próxima pergunta. A leitura prossegue assim até que a última pergunta feita tenha como resposta o 28;
3. É importante que haja uma pessoa para anotar as respostas no quadro;
4. Nenhum aluno pode dar a resposta no lugar de outro. Se a resposta não for dada a tira deve ser lida outra vez, e mais uma. Caso haja a 3ª leitura sem resposta, os alunos devem consultar em uma tabela a resposta e a atividade prossegue.

Esse jogo, sem dúvidas, foi o que eles mais gostaram de realizar. Uma forma de estudarem a tabuada, sem ser cansativo ou maçante. Eu fiz alguns ajustes para tornar o jogo mais dinâmico, o aluno que estava com o resultado da conta proposta, trocava de lugar com o colega. Eles pediram para repetir diversas vezes o jogo, permitindo que alguns cálculos se tornassem automáticos. No início demoravam bastante tempo para levantar-se e dizer o resultado, com a repetição o jogo ficou mais dinâmico.

Eu tenho 70. Quem tem 2 x 4?	Eu tenho 6. Quem tem o dobro do meu número?	Eu tenho 8. Quem tem o dobro do meu número?	Eu tenho 12. Quem tem 3 x 6?
Eu tenho 16. Quem tem oito vezes o quatro?	Eu tenho 18. Quem tem 8 x 3?	Eu tenho 32. Quem tem 8 x 5?	Eu tenho 24. Quem tem 5 x 6?
Eu tenho 40. Quem tem 8 x 8?	Eu tenho 30. Quem tem 9 x 4?	Eu tenho 64. Quem tem 9 x 8?	Eu tenho 36. Quem tem 7 x 6?
Eu tenho 72. Quem tem 10 x 8?	Eu tenho 42. Quem tem 8 x 6?	Eu tenho 80. Quem tem 3 x 3?	Eu tenho 48. Quem tem 6 x 9?
Eu tenho 54. Quem tem 10 x 6?	Eu tenho 27. Quem tem 5 x 9?	Eu tenho 60. Quem tem 7 x 1?	Eu tenho 45. Quem tem 9 x 9?
Eu tenho 7. Quem tem sete vezes dois?	Eu tenho 81. Quem tem 9 x 10?	Eu tenho 14. Quem tem três vezes sete?	Eu tenho 90. Quem tem 4 x 5?
Eu tenho 21. Quem tem 7 x 4?	Eu tenho 20. Quem tem 5 x 5?	Eu tenho 28. Quem tem 5 x 7?	Eu tenho 25. Quem tem 5 x 10?
Eu tenho 35. Quem tem sete vezes sete?	Eu tenho 50. Quem tem 2 x 1?	Eu tenho 49. Quem tem 8 x 7?	Eu tenho 2. Quem tem 5 x 3?
Eu tenho 56. Quem tem nove vezes sete?	Eu tenho 15. Quem tem 5 x 2?	Eu tenho 63. Quem tem 10 x 7?	Eu tenho 10. Quem tem 3 x 2?

Tabela 1 – Fichas “Eu tenho... quem tem...” Fonte: SMOLE (2000)

JOGO DA VELHA DE TABUADA

No jogo da velha de tabuada, além de ajudar a memorizarem a tabuada, eles precisavam elaborar estratégias para vencer jogo. Também foi proposto que os alunos fizessem 4 pontos ao invés de 3 para tornar o jogo mais desafiador.

Objetivos:

- Sistematização e memorização da tabuada;

- Desenvolver a capacidade de análise crítica do texto, o levantamento de hipóteses, a leitura e interpretação de textos instrucionais;
- Elaborar estratégias, usando o cálculo mental para se dar bem no jogo;
- Trabalhar a estimativa de resultados de multiplicação.

Regras:

1. Tira-se par ou ímpar para decidir quem inicia a partida;
2. Dois jogadores jogam alternadamente;
3. Um jogador escolhe uma cor de marcador e o adversário outra cor;
4. Na sua vez de jogar, o jogador escolhe dois fatores da lista de números nos círculos, multiplica-os na calculadora e coloca seu marcador sobre o produto;
5. Vence o jogador que colocar quatro marcadores seus seguidos (na horizontal, vertical ou diagonal)



Fotografia 5: Jogo da Velha de Tabuada Fonte própria



Fotografia 6: Jogo da Velha de TabuadaFonte própria

Primeiro, propus o jogo coletivamente, na lousa, permitindo que utilizassem a tabuada como suporte. Depois propus a atividade em duplas, e quando a criança tinha muita dificuldade, pedia a outro aluno que desse apoio a dupla. Após algumas rodadas, os alunos se apropriaram das tabuadas para completar o jogo, foi hora de propor novo jogo.

5

7

10

9

8

3

4

6

70	60	56	45
48	35	27	36
63	54	12	24
32	40	50	72

Tabela 2: Joga da Velha de TabuadaFonte: SMOLE (2000).

STOP DE TABUADA

Ainda treinando a tabuada, este jogo, tem como objetivo, dar agilidade na resposta a tabuada, criando estratégias para memorizá-la e acessar a resposta de forma mais automática.

Objetivos:

- Memorizar a tabuada;
- Desenvolver a capacidade de análise crítica do texto, o levantamento de hipóteses, a leitura e interpretação de textos instrucionais.

Regras:

1. Cada aluno desenha em seu caderno um tabuleiro. O grupo decide quem inicia o jogo.
2. O professor preenche a primeira linha do tabuleiro com os multiplicadores que desejar
3. O jogador iniciante diz um número de 1 a 10, que é colocado na primeira linha da coluna “número falado”;
4. Os outros jogadores então tentam completar a segunda linha da tabela o mais rápido possível, podendo, se for preciso, consultar as tabuadas;
5. Quem for o primeiro a colocar todos os produtos diz STOP! (que, como você sabe, quer dizer “Pare”, em inglês;
6. Cada jogador confere seus produtos com os outros e marca o número de acertos na coluna correspondente;
7. Um outro jogador repete o mesmo procedimento. O jogo acaba quando todos os jogadores tiverem dito dois números cada um. O vencedor é aquele com o maior número de acertos (soma de todas as rodadas).

Para jogar o STOP de tabuadas, retomamos as regras do jogo tradicional, e lemos as regras do de tabuadas. Iniciamos o jogo para toda a sala, com a professora como mediadora, depois de compreendida as regras, fizeram pequenos grupos. Com isso, precisaram se organizar, reforçar as regras e mediar os conflitos que eventualmente surgiam.

Foi importante a vivência dos jogos anteriores para memorizar as tabuadas, dando agilidade para completar primeiro a tabela e vencer o jogo.

Uma situação muito interessante, durante o jogo em um dos 5º anos, foi quando, para desafiá-los dei o número 11. Um dos alunos disse que não tinham aprendido a tabuada do 11, parei o jogo, retomei as contas com dois números, e as

regularidades na tabuada do 11.

Número falado	X	X	X	X	X	Total de Acertos

Tabela 3: Stop de TabuadaFonte: SMOLE (2000).

AVANÇANDO COM O RESTO

Para desenvolver os conceitos da divisão, o jogo proposto foi avançando com o resto. Após treinarmos bastante a tabuada, foi a vez de treinar a divisão, retomar as formas de realizara conta, principalmente quando há dois números no divisor, ou quando o dividendo não faz parte da tabuada do divisor.

Objetivos:

- Analisar a relação entre os termos da divisão;
 - Criar, utilizar e justificar diferentes procedimentos de cálculo para divisão;
 - Inferir que, numa divisão, o maior resto possível é o antecessor do divisor;
 - Exercitar cálculo mental.
- Regras:

1. Os jogadores jogam alternadamente. Cada jogador movimento a sua ficha colocada, inicialmente, na casa com número 43.
2. Cada aluno, na sua vez, joga os dados constrói uma divisão aonde: o dividendo é o número da casa onde sua ficha está;
o divisor é o número de pontos obtidos no dado.
3. Em seguida, calcula o resultado da divisão e movimenta sua ficha o número de casa igual ao resto da divisão.
4. O aluno que, na sua vez, efetuar o cálculo errado perde sua vez de jogar;
5. Cada aluno deverá obter um resto que o faça chegar exatamente à casa marcada com FIM sem ultrapassá-la. Se isso não for possível, ele perde a vez de jogar e fica no mesmo lugar;
6. Vence o aluno que chegar em primeiro lugar ao espaço com a palavra FIM.



Fotografia 7: Avançando com o resto 1 Fonte: própria



Fotografia 8: Avançando com o resto 2Fonte: própria

Muitos alunos tiveram dificuldades neste jogo, principalmente, quando a soma dos dados era 11 ou 12, pois precisavam realizar a divisão, não conseguindo se apoiar diretamente na tabuada.

Neste jogo, houve muito cooperação entre eles, pois para seguir com o jogo, era necessário que o outro finalizasse a sua, por isso, um ajudava o outro a finalizar sua conta.

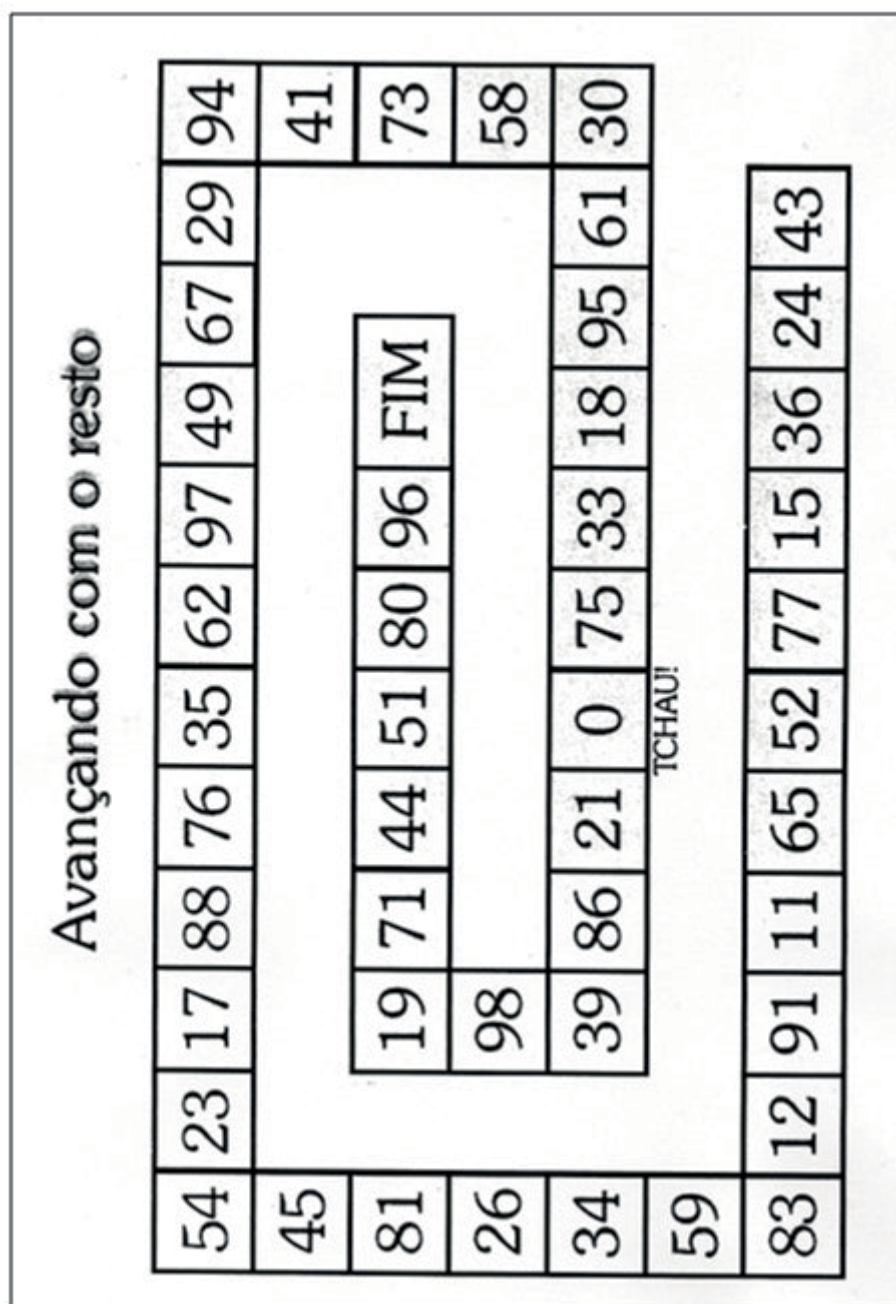


Figura 1: Avançando com o restoFonte: SMOLE (2000).

PAPA TODAS DE FRAÇÕES

Uma das professoras do 5º ano solicitou um jogo para que os alunos pudessem compreender melhor a ideia de frações equivalentes, para isso utilizamos as fichas de frações:

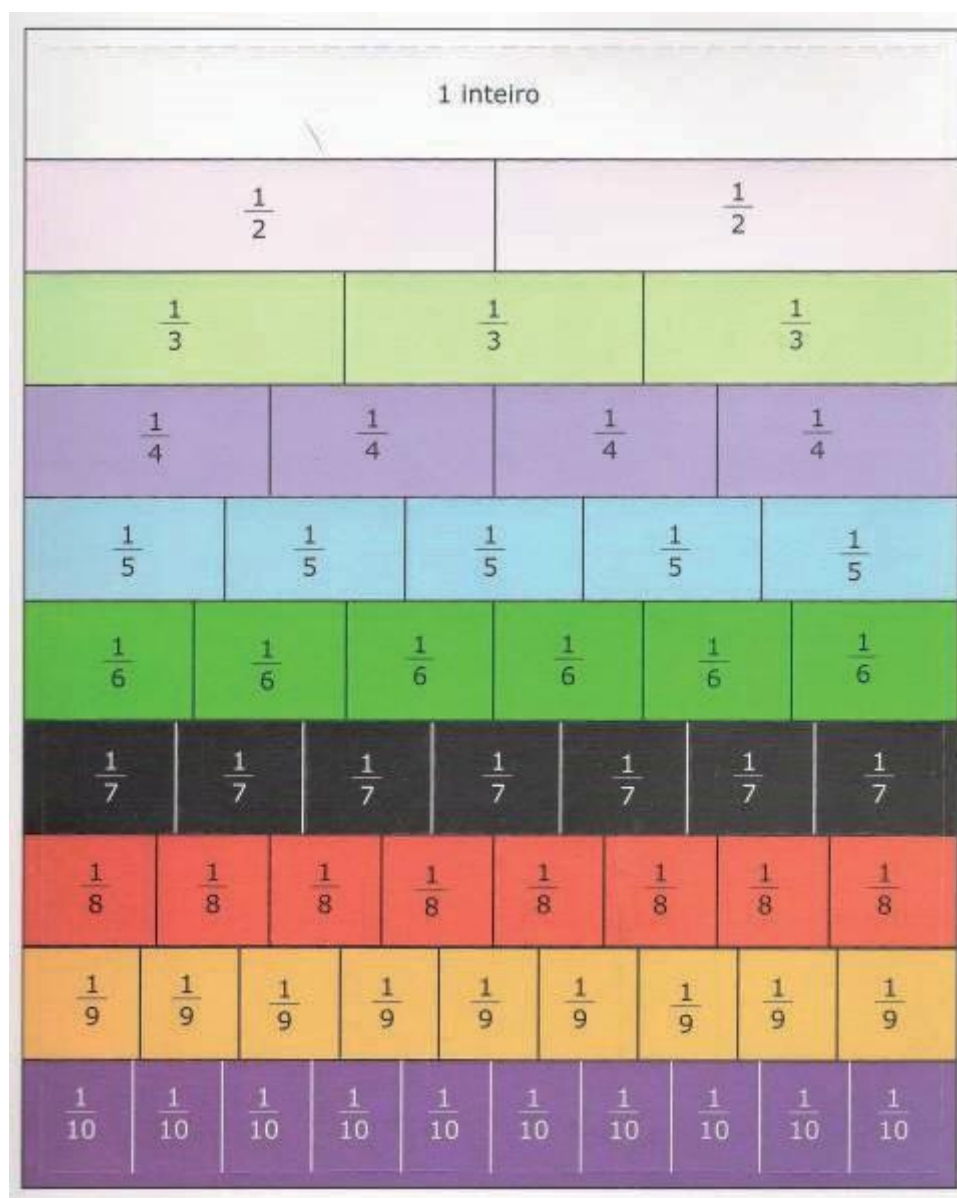


Figura 2: Fichas de FraçãoFonte: SMOLE (2000).

E através de outros exemplos, retomamos o conceito. Também fizemos comparação do tamanho das frações para que eles pudessem jogar.

Objetivos:

- Desenvolver noções referentes a frações;

Trabalhar a ideia de frações equivalentes: diferentes escritas para representar o mesmo todo; Comparação de frações; Regras:

1. Todas as cartas do baralho são distribuídas entre os jogadores que não veem suas cartas. Cada jogador coloca suas cartas em uma pilha com os números virados para baixo.

2. Os jogadores combinam entre si um sinal ou uma palavra. Dado o sinal todos os jogadores viram a carta de cima de sua pilha ao mesmo tempo e comparam as frações. O jogador que tiver a carta representando a maior fração vence a rodada e fica com todas as cartas.

3. Se houver duas cartas de mesmo valor todas as cartas ficam na mesa e na próxima rodada o jogador com a maior carta pega todas, inclusive aquelas que estão na mesa.

4. O jogo termina quando as cartas acabarem

5. Ganha o jogo o jogador com o maior número de cartas.

Para jogar, deixamos que usassem as fichas de fração como suporte, para que comparassem tamanhos concretamente, para descobrir a maior fração.

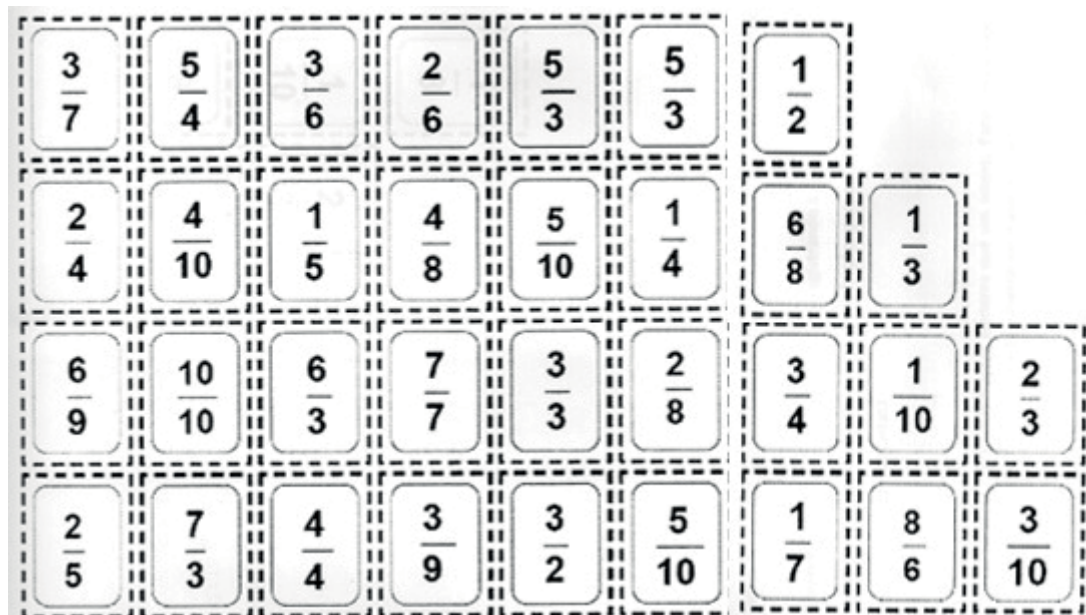


Figura 3: Papa Todas de Frações Fonte: SMOLE (2000).

ASMD (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO)

Neste jogo, as crianças precisaram usar a melhor estratégia para chegar ao resultado esperado, utilizando qualquer uma das operações matemáticas, na ordem que desejassem. Oportunizando, também estabelecer noções referentes a equações.

Objetivos:

- Desenvolver noções referentes a equações;
- Desenvolver estratégias para vencer o jogo;

- Relembrar conceitos das quatro operações.

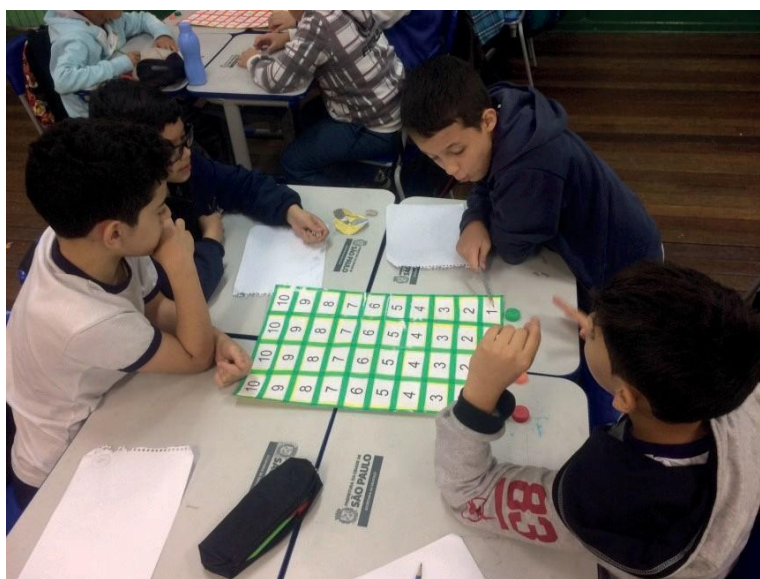
Regras:

1. Escolher o primeiro a iniciar o jogo e a sequência que jogarão;
2. À sua vez o jogador lança os 3 dados ao mesmo tempo, observa os números que saíram, utilizando as quatro operações matemáticas ASMD (adição, subtração, multiplicação e divisão), deve criar uma equação que o resultado seja o número da casa desejada.
3. Ex.: Se os números atirados saírem, 1, 2 e 4, e o objetivo é ir para a casa 1, o jogador deverá realizar uma equação em que o resultado seja 1 ($4 - 2 - 1$), no entanto, se o objetivo é ir para a casa 2, este deverá ser o resultado ($4 \times 1 - 2$ ou $(4 - 2) \times 1$), e assim sucessivamente).
4. Os jogadores devem andar uma casa por vezes, não podendo saltar nenhuma casa.
5. Caso o jogador não chegue ao resultado esperado, perde a vez.
6. Ganha o jogador que chegar primeiro a casa de número 10.



10	10	10	10
9	9	9	9
8	8	8	8
7	7	7	7
6	6	6	6
5	5	5	5
4	4	4	4
3	3	3	3
2	2	2	2
1	1	1	1

Fotografia 9: ASMD 1 Fonte: Própria



Fotografia 10: ASMD 2 Fonte: Própria

Apesar da comanda simples, este jogo exige um pensamento muito elaborado.

Criar equações para encontrar um determinado resultado, exige um pensamento complexo e elaborado.

A princípio eles tiveram dificuldades, mas aos poucos foram encontrando meios para solucionar os problemas.

Tabela 4: ASMD
Fonte: VERAS (2014)

QUAL É MEU NÚMERO

Este jogo auxilia o desenvolvimento do cálculo mental e a memorização dos fatos fundamentais. A princípio iniciamos com os números de 1 a 10, depois fomos aumentando até 50. Depois os alunos propuseram que fizéssemos variações, utilizando a ideia com a multiplicação e divisão também.

Objetivos:

- Desenvolver noções referentes a equações;
- Realizar somas com parcela desconhecida;
- Memorizar os fatos fundamentais da adição e subtração.
- Realizar cálculo mental;
- Realizar cálculo com diferentes estratégias;
- Decomposição de números

Regras:

1. Dividir o grupo em 2 equipes
2. Um jogador de cada equipe receberá uma carta (entre 1 e 10) que deverá colar na testa sem ver.
3. A professora diz a soma dos números dos dois jogadores, que deverão adivinhar o próprio número, a partir das informações conhecidas: número do adversário e resultado da soma.
4. Vence o jogador que acertar primeiro seu número.
5. A cada rodada pode-se aumentar os números para ampliar o cálculo mental dos alunos.

Os alunos gostaram muito deste jogo, que pediram para repetir o jogo diversas vezes, variando os números e as operações.

CONCLUSÃO

Este projeto possibilitou que as crianças tomassem contato com a matemática de uma forma lúdica, superando os métodos tradicionais de ensino, estabelecendo um novo olhar a matemática, permitindo que muitos alunos superassem dificuldades, reelaborassem conceitos equivocados ou inacabados ou ainda conceitos não consolidados.

Notar o entusiasmo dos alunos ao receber a professora em sala, a atenção com que ouviam as regras e a concentração ao jogar, demonstram como utilizar diferentes estratégias de ensino se fazem necessários.

Além disso, ao utilizar os jogos em sala de aula, foi possível criar vínculo com os alunos, conhecê-los mais intimamente, compreender suas dificuldades e propor estratégias para superá-las. Os alunos também puderam interagir, criar espírito colaborativo, elaborar estratégias para resolver problemas, dentre muitas outras coisas.

Neste projeto, os jogos tiveram caráter de reforço no ensino da matemática. Foi possível, trabalhar em parceria com as professoras, propondo jogos sobre os assuntos que os alunos apresentavam mais dificuldades. No entanto, seria essencial que o lúdico estivesse presente desde as séries iniciais, por ser um conteúdo de aplicação prática e que necessita da construção de muitos pensamentos abstratos, possíveis através dos jogos.

Os jogos, enquanto metodologia, se mostram eficientes, acessíveis e divertidos. Através deles é possível trazer o aluno para mais próximo da matéria, revertendo, inclusive a aversão que muitos ainda apresentam, quando se trata da matemática.

O Currículo da Cidade de São Paulo propõe eixos articuladores: “Esses eixos articuladores possibilitam a formação integral do estudante e apresentam características do letramento matemático, na concepção do PISA (2012) e da BNCC (2017)” (2018, p. 79). Os eixos articuladores são: Jogos Matemáticos, Processos Matemáticos e Conexões Matemáticas.

Por fim, este projeto garantiu o direito dos alunos a um ensino diferenciado, promovendo conhecimento e ludicidade, respeitando o novo Currículo da Cidade de São Paulo, através do eixo articulador: Jogos Matemáticos.

Com isso, espera-se ter atingido os alunos com dificuldades escolares, auxiliando-os a superar suas dificuldades e ter proporcionado aos demais alunos novas estratégias e conhecimentos acerca da matemática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Almeida. **O Ensino da Matemática através de jogos nas séries iniciais.** 2012. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-ensino-matematica-atraves-jogos-series-iniciais/>. Acessado em 12 ago. 2018.
- ALVES, Vanessa da Silva e SILVA, Elisana Ribeiro da,. **A Teoria**

Sociointeracionista no Ensino da Matemática e Filosofia. Vol. 2. Alogos: REDUC, 2014. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/154-3-edicao/577-a-teoria-socio-in-teracionista-no-ensino-de-matematica-e-filosofia-pdf?option=com_jdownloads. Acessado em 23 jul. 2018.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas.** 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BICUDO, M^a Ap. Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas.** São Paulo, Editora UNESP, 1999.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo: CAEM-USP, 3^a edição, 1998. pg. 8

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino da matemática.** Florianópolis. 2006. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf Acessado em 29 jul. 2018.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática.** São Paulo, Cortez, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. **Como ensinar matemática hoje?** In: Temas & Debates. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Ano II, nº 2, 1989

DUARTE, Altair Faustino. **A importância dos jogos no Desenvolvimento Social do Ser Humano.** Patos de Minas, 2007.

GRANDO, R.C. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula.** 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem na Matemática.** 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos.** Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, Vitória, v. 5, n.2, p.393-416

KAMII, Constance; DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget.** São Paulo: Papirus, 1992

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-43.

LARA, Isabel Cristina M. **Jogando com a matemática de 5^a a 8^a série.** São Paulo: Rêspel, 2003

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** São Paulo: Ícone, 1988

MACHADO, N. J. **Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas**

afins. São Paulo: Cortez, 1995

MARTINS, Onilza Borges, MOSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch.** Revista Intersaberes | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012 |ISSN 1809-7286.Acessado em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática.** Campinas, Papirus.

MIORIM, M. A., FIORENTINI, D. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática.** Boletim da SBEM-SP, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990. NETO, Ernesto Rosa. **Didática da Matemática.** São Paulo, Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1973

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática.** São Paulo: SME/COPE, 2018.

SMOLE, Kátia Stocco. Diniz Maria Ignez. Cândido, Patrícia. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil**, vol1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco. Diniz Maria Ignez. Cândido, Patrícia. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** Rio de Janeiro: Record, 1968



FAUESP

Paulista - Universidade da Grande São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA