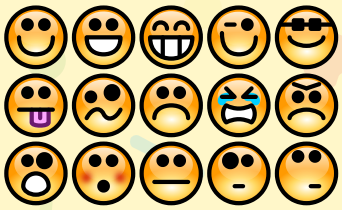
FAUESP
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

2675-1186

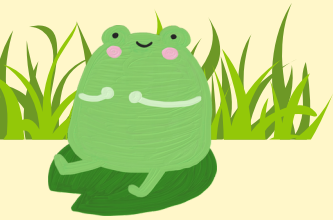
REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 6 - NÚMERO 2 | FEVEREIRO 2024



LENDO AS EMOÇÕES

QUAIS OS HOBBIES



QUAL SEU PET?

ESCREVA SOBRE SUA FAMÍLIA

DATA DE PUBLICAÇÃO: 29/02/2024

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.6 n.2 – fevereiro 2024 – Mensal

Modo de acesso: http://revista.unificada.com.br/

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 29/02/2024

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.6 n.2 – fevereiro de 2024 – Mensal
Bibliotecário Renato Moreira de Oliveira – CRB/8 8090
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: SL Editora
Supervisão: Neusa Sanches Limonge
Publicada em: 29/02/2024

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 conheci- mento 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 trans- formação 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, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania1 além de promover a educação1 visando o desenvolvimento sustentável do país".*

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho

SUMÁRIO

O MÉTODO MONTESSORIANO E LUCIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
CAROLINE MARDEGAN CARRO.....05

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE MARDEGAN CARRO.....51

OS CONTOS DE FADA E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA
CAROLINE MARDEGAN CARRO.....64

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA CONCEIÇÃO DOS SANTOS- 76

A IMPORTANCIA DO TRABALHO COM DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
FABIANA CONCEIÇÃO DOS SANTOS- 84

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)
GEYSA LISBOA ARAGONI - 92

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA O DIAGNÓSTICO INFANTIL
GEYSA LISBOA ARAGONI - 101

A ARTE E O DESENHO PARA A INFÂNCIA INDÍGENA BRASILEIRA
GEYSA LISBOA ARAGONI - 109

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR
GISLAINE LANDIM DA SILVA - 118

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
JANILEIDE DE BARROS SILVA - 130

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA
JANILEIDE DE BARROS SILVA - 138

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
JANILEIDE DE BARROS SILVA - 147

A PSICOMOTRICIDADE E AS BASES NEUROLÓGICAS DA APRENDIZAGEM
JAQUELINE IRIS GOMES DE SOUZA - 155

CAMINHOS DA INCLUSÃO: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS COM TEA (GRAUS II E III)
LÚCIA HELENA DE OLIVEIRA SAN SEVERINO -.....166

DESVENDANDO O VÉU DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: RUMO A UMA SALA DE AULA IGUALITÁRIA E INCLUSIVA
LÚCIA HELENA DE OLIVEIRA SAN SEVERINO -.....178

LEGISLAÇÃO E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
MARIA ALCILEIDE DO CÉU BRITO -.....191

A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO E INCLUSIVA PARA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL
NATÁLIA RIBAS COSTA CAMPOS -.....204

DOCENTE E SOCIEDADE: MUDANÇAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI
ELOÁ MENDES PEREIRA PEREIRA - 213

DOCÊNCIA: FORMAÇÃO FRENTE A CRISE EDUCACIONAL
ELOÁ MENDES PEREIRA PEREIRA - 226

A LUDICIDADE COMO INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
FABIANA CONCEIÇÃO DOS SANTOS - 234

OS CAMINHOS DO CURRÍCULO NA BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL
MARIA DALVA LIMA DE SOUSA -.....243

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE
JOSEFA TEMOTEO DA SILVA OLIVEIRA -.....256

A SUBVERSÃO DO CONCEITO PEDAGÓGICO DE POTENCIALIDADE DA INFÂNCIA
JOSEFA TEMOTEO DA SILVA OLIVEIRA -.....279

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

O MÉTODO MONTESSORIANO E LUCIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CARRO, Caroline Mardegan[1]

RESUMO

O objetivo desse trabalho é verificar como os recursos pedagógicos e a ludicidade podem ser utilizados como ferramentas no processo de alfabetização no Método Montessoriano. O trabalho foi do tipo bibliográfico, as fontes de pesquisas utilizadas foram livros, revistas científicas, teses de mestrado e doutorado que abordaram o tema Método Montessoriano, alfabetização e letramento jogos, brincadeiras e recursos pedagógicos. A pesquisa realizada nos mostra de que maneira as brincadeiras e os recursos pedagógicos utilizados no Método Montessoriano são instrumentos facilitadores do processo de alfabetização, Maria Montessori em seu método desenvolve a autonomia da criança, o ambiente é preparado com objetos proporcionais ao tamanho dos educandos, os materiais pedagógicos são coloridos, atrativos e agrupados de acordo com suas características, pelo exercício do tato, os fatores mecânicos da escrita vão se desenvolvendo, as letras de lixa, a lousa pautada e os murais fazem parte dos materiais necessários para o processo de alfabetização, que deve seguir algumas etapas. O brincar para Maria Montessori deve proporcionar alegria e superação. Vale ressaltar que o uso de atividades lúdicas exercita a

[1] Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitas Unidas – FMU.
E-mail: caroline_mardegan@hotmail.com.

imaginação e as habilidades infantis, essas brincadeiras devem ser voltadas para o estimulo cognitivo e motor, elas contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e a criatividade.

Palavras Chaves: Método Montessoriano. Alfabetização e letramento. Ludicidade

ABSTRACT

The aim of this study is to see how the teaching resources and playfulness can be used as tools in the literacy process in montessorian method. This paperwork was bibliographical, the used research sources were books, journals, master's and doctoral theses that addressed the issue montessorian method, literacy and literacy games, playing and teaching resources. The survey shows us how the games and teaching resources used in montessorian method are facilitating instruments of the literacy process, Maria Montessori in his method develops the autonomy of the child, the environment is prepared with proportional objects the size of the students, the teaching materials are colorful, attractive and grouped according to their characteristics, the touch exercise, writing mechanical factors will develop, letters of sandpaper, the guided board and the murals are part of the materials necessary for the literacy process, you must follow a few steps. Playing for Maria Montessori should bring joy and overcoming. It is noteworthy that the use of recreational activities exercise the imagination and childhood skills, these games should be focused on cognitive stimulation and motor, they contribute and enrich the intellectual development and creativity, therefore, from these activities, children develop relations interpersonal representation of the world and the development of reading and writing. Montessori believes there is no learning without action, and according to Montessori prepared ivironment

with the availability of these materials ensures child development naturally and gradually.

Key Words: montessorian method. Literacy and Literacy. Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

No início do século XIX, presencia-se o término da Revolução Francesa e surgem inovações pedagógicas, a partir daí se inicia uma nova visão de ensino. Conforme Rech (2005, p. 106), pensadores como Dewey, Decroly, Freinet e Montessori irão apresentar propostas influenciadas pelas concepções de uma educação útil, de uma vez que, as crianças são reconhecidas como o futuro do mundo.

Maria Montessori iniciou seu trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais, mais tarde, abandonou o ensino destas, pois acreditava que levaria as crianças “normais” a um nível acima do comum, tornando –as melhores ainda. Para Montessori o ambiente deve ser planejado para o tamanho das crianças. O método Montessoriano dá liberdade aos alunos, na medida em que ajuda a se tornarem independentes. (MONTESSORI, 1965, p. 42-46)

Podemos ressaltar que a criança traz consigo uma série de conhecimentos adquiridos no seu dia- a- dia. O professor precisa ser mediador destes conhecimentos, oferecendo momentos de danças, exploração de gêneros textuais, jogos, brincadeiras, escrita espontânea, dramatizações e faz de conta.

A questão que se faz é como o professor em sala de aula pode mediar a descoberta da leitura e da escrita utilizando materiais pedagógicos numa abordagem Montessoriana.

O objetivo desse trabalho é verificar como os recursos materiais e a ludicidade podem ser utilizados como ferramentas no processo de alfabetização no Método Montessoriano.

O resultado deste trabalho poderá auxiliar o profissional da área de educação, em especial, os que trabalham com o Método Montessoriano, na compreensão sobre a importância da utilização das brincadeiras e recursos pedagógicos como ferramentas mediadoras da aprendizagem lúdica. Além disso, vale ressaltar que estes contribuem em muito para a formação do eu crítico, pensante, solidário, cooperativo, com iniciativa e participativo.

Acredita-se que o lúdico pode ser utilizado no Método Montessoriano, pois através da ludicidade os alunos tornam-se sujeitos capazes de desenvolver a atenção, o raciocínio e a criatividade.

Este trabalho foi do tipo bibliográfico, a pesquisa foi realizada em livros, rede mundial de computadores, revistas cientificas, teses de mestrado e doutorado que abordaram o tema Método Montessoriano, recursos pedagógicos, ludicidade e alfabetização.

A discussão dos resultados foi feita através de análise comparativa entre os autores pesquisados.

2.0 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para Leal et al (2008, p. 6), o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita é denominado alfabetização. Já o letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita.[2]

De acordo com Chartier (2009, p.18), alfabetização era definida como a capacidade de decifrar um texto de forma correta, oralizando-o, mas não

[2]<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>

necessariamente compreendê-lo, já os indivíduos letrados, sabiam ao mesmo tempo ler e explicar esses textos.

Soares (2009. p. 13) diz que é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, ou seja relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (illettrisme, literacy) e o conceito de alfabetização.

Quanto à origem da palavra letramento, ela é uma versão em português da palavra literacy. Conforme explica Soares.

> *A palavra literacy vem do latim litera (letra), com o sufixo- cy, que denota qualidade, condição estado, fato de ser como, por exemplo em innocency, a qualidade ou a condição do inocente. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2009.p.14).*

Kleiman (1995, p. 19) considera que letramento são práticas de leitura e escrita e define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e sistema simbólico, com contextos e objetivos específicos. Em texto posterior descreve letramento como os eventos e práticas, que estão relacionados com uso, função e impacto social da escrita (idem, 1998, p. 181). Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, e suas consequências delas sobre a sociedade.

Conforme Soares (2010, p. 6), a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório a palavra letramento começa a ser usada. Não basta mais saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita. O conceito de letramento surge então a partir do momento em que as sociedades se tornaram cada vez mais centradas na escrita e as demandas por práticas de leitura se multiplicam. A questão não é apenas a criança aprender a codificar e decodificar, mas sim saber utilizar a língua escrita em seus usos sociais.

Vygotski (1933, p. 35) ressalta que antes de viver a condição de aluno na escola, existe a condição de ser criança que deve ser respeitada, portanto a atividade lúdica que propicia a compreensão e a humanização da criança por si própria deve ser garantida nesse espaço. As relações que o indivíduo estabelece com o meio são fundamentais para o seu desenvolvimento e linguagem e a interação com os outros é um dos fatores que propicia estas relações. O brincar é, portanto, uma atividade que possibilita a formação de significados e sentidos.[3]

Ferreiro (2001, p.16) diz que a escrita é configurada como um sistema de representação, e sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, não pode ser meramente mecânica, adquirindo-se de um código, sem apropriar-se dele, o resultado disso é o analfabetismo funcional.

De acordo com Soares (2009, p 45-46) as pessoas se alfabetizaram, aprenderam a ler e a escrever, mas não incorporaram a prática da leitura e da escrita, não adquiriram competência para usa-las, não leem revistas, jornais, não sabem redigir um ofício, uma declaração, nem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever uma simples carta, não conseguem encontrar informações num contrato de trabalho, numa conta de luz ou numa bula de remédio.

Para Kishimoto (1995, p .43) o brincar de fazer livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, entrevistas e organizar portfólios ou jornais são formas de letramento e de escrita infantil.

Conforme cita Mello (2010, p. 340-343) o processo de aquisição da leitura e da escrita é, também, processo de formação da inteligência e da personalidade, formação da disposição e das atitudes em relação ao conhecimento.[4]

> Durante o processo de aprendizagem, os sujeitos não agem de forma passiva como meros espectadores assimiladores de conhecimento uma vez que: Há no processo de aprendizagem, determinados componentes internos que não podem ser ignorados pelos educadores" (MOURA, 2007, p. 74).

[3]<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.htm>.
[4]<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso>

Soares (2004, p.6) cita que letrado é aquele que faz o uso social da leitura e escrita nas diferentes situações sociais, já o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever [5]

> O homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (FREIRE, 1987, p.11).

Sebra e Dias (2011, p.320) mostram que o encaminhamento da alfabetização refere-se a unidade que é apresentada durante a alfabetização. Há duas possibilidades: método sintético método analítico. Nos métodos sintéticos, deve-se partir de unidades menores para chegar a unidades maiores, podem ser apresentadas inicialmente as letras, os sons das letras ou as sílabas. Essa apresentação pode ocorrer conforme uma ordem específica ou sem uma sequência previamente determinada. Após a introdução das unidades mínimas, ensina-se a sua síntese em unidades maiores, formando sílabas, palavras, frases e, finalmente, textos. Nos métodos analíticos, as unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sejam elas palavras, frases ou textos. Assim, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores, ou seja, do todo para as partes. Há ainda o método global, em que a unidade mínima é a palavra, podendo ser silábico (unidade mínima é a sílaba) e fônico ou fonético (unidade mínima é o fonema).[6]

Zorzi e Capellini (2009, p.52) acreditam que é necessário que os alunos saibam que as palavras são constituídas de unidades sonoras, portanto a consciência fonológica é indispensável na alfabetização, essas unidades sonoras, são denominados fonemas, pois são os fonemas que se transformam em letras.

Bagatin (2012, p.11) nos mostra que o termo “alfabetização” não se reduz à atividade mecânica que requer a grafia. Se uma proposta metodológica se

[5] <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>
[6] <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>

limita a essas habilidades, ela não cumpre seu papel de alfabetizar, pois, alfabetizar é ensinar a ler e escrever. Ler é extrair dos enunciados algum significado e escrever significa imprimir sentidos e significados por meio de uma representação gráfica. Os indivíduos lêem para compreender, criticar, obedecer, responder de alguma maneira aos enunciados explícitos na representação gráfica. Ninguém lê somente para decodificar grafemas em fonemas, ou para armazenar letras e palavras na memória, A tarefa da escola, portanto, é sim alfabetizar e auxiliar a inserção das crianças no mundo das letras. Isso só se torna problema quando o processo de alfabetização exclui ainda mais aqueles que já estão excluídos socialmente. O professor, muitas vezes respaldado pela escola, diretrizes e métodos, na ânsia de ensinar a qualquer custo, esquece que por trás do status de aluno existe um ser humano e não uma máquina.[7]

Segundo Ferreiro (2001, p .75), grande parte da dificuldade que a criança tem de aprender a ler e escrever residiria na propriedade da língua, pois trata-se de um sistema que respeita poucas convenções e ínfimas correspondências lógicas entre grafemas e fonemas. Para uma criança em fase de alfabetização, não é simples entender por que palavras pequenas, como “boi”, podem designar animais grandes e palavras grandes, como “borboleta”, podem designar animais pequenos. Pela lógica construída pela criança, o menor animal (borboleta) deveria corresponder à menor palavra (boi) e, o maior animal (boi) deveria corresponder à maior palavra (borboleta). Da mesma maneira, o curso da esquerda para a direita e de cima para baixo da escrita, assim como escrever a primeira letra de nomes próprios em maiúscula, sinais de pontuação etc.

Se consultarmos Morais (2005, p.28- 33), verificaremos que, para dominar o sistema alfabético, o estudante precisa entender as relações entre o todo escrito e o todo falado, ou seja, entre as palavras faladas e as palavras escritas, e entre as partes do escrito, ou seja, sílabas e letras e as do falado as sílabas e fonemas, que correspondem às menores unidades das palavras. Para entender essas relações, no entanto, a criança ou o adolescente precisa entender que as

[7]< www.ppge.ufpr.br/m2012_Thiago%20de%20Sousa%20Bagatin.pdf >

letras substituem algo, os segmentos sonoros mínimos, que chamamos de fonemas.

Castro (2010, p.41-42) explica que ao utilizar metodologias prontas, a escola ignora que a criança, mesmo sem saber ler e escrever, ao chegar à escola ela já é letrada. Isto é, ela já é letrada se já sabe que usamos a escrita para nos comunicar, ela já é letrada se tem o hábito de brincar/fingir que escreve uma carta à sua mãe, se pede a um adulto que leia determinada palavra, se ao ver o símbolo ou a marca de algum alimento que gosta de ingerir ela sabe do que se trata. Por exemplo ao ver a palavra “Coca-Cola”, ela já sabe a que se refere, ela também já é letrada se costuma ouvir histórias de livros infantis lidos por outras pessoas para seu entretenimento. Enfim, ela é letrada se já possui alguma relação de contato com a leitura. Logo, não pode ser tratada na escola como alguém que chega zerada, até porque a linguagem escrita é constituída social e culturalmente e se dá de modo diferente nas comunidades carentes e com crianças de famílias abastadas. Por vezes, o tipo de leitura valorizada é a do cotidiano/da oralidade, pode ser até rudimentar e normalmente não é valorizada pela escola. A escola valoriza a leitura da cultura dominante e deveria também proporcionar o acesso ao material escrito a todos os alunos, trazendo para sala de aula diferentes modelos textuais com leituras e escritas de textos que tenham sentido para o aluno, com escritas de textos reais que tenham um destinatário real, bem como possibilitando a criança interagir com textos produzidos por ela mesma, percebendo-se também autora, num processo em espiral entrelaçando alfabetização e letramento. [8]

Bagatin (2012 p.27) aponta que o Brasil possui altos índices de analfabetismo, e isso demonstra o quanto a escola é fundamental, visto que esses índices se referem a pessoas que não frequentaram, ou deixaram de frequentar muito cedo, as aulas. Os indivíduos que são analfabetos funcionais, sabem escrever, ler frases e palavras simples, mas não são capazes de

[6]< www.ppge.ufpr.br/m2012_Thiago%20de%20Sousa%20Bagatin.pdf >
[8] < http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2719/1/000430595-Texto%2BCompleto-0.pdf>

interpretar textos. Se considera analfabeto funcional aquela pessoa com 15 anos ou mais e com menos de 4 anos de estudos completos, ou seja, são pessoas que frequentaram pouco ou não frequentaram a instituição escolar.[6]

Para Mortatti (2009, p.93), por meio do aprendizado da leitura e escrita a escola se consolidou, como lugar para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, e escrita e leitura se tornaram, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e que demanda a preparação de profissionais especializados. Dessa forma, a alfabetização se dá como o principal índice da eficiência da educação escolar.[9]

Conforme cita Moura (2007, p. 75) entende-se que o processo de ensino aprendizagem ultrapassa a simples relação de professor que ensina e aluno que aprende, uma vez que entende a ativa participação do aluno como parte fundamental para que o aprendizado aconteça. É necessário, que se realize uma reflexão e se busque propostas pedagógicas inovadoras de modo que permitam a atividade auto-estruturante do aluno, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem.

Leal et al (2006, p.70) apontam que o termo alfabetização, corresponderia ao processo de aquisição da escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e habilidades variadas, por exemplo, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar o som das letras e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao uso competente da escrita, nas diversas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.

De acordo com Soares (2009, p.30), a alfabetização na perspectiva do letramento, deve conceber a leitura e escrita de práticas sociais, fazendo com que o aluno participe da sociedade de forma efetiva, isto é, o letramento permite

[9] < www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11509/13277>

que o indivíduo interaja com diferentes gêneros textuais e as diferentes funções que a escrita e a leitura têm na vida dele.

Para Bagatin (2012, p.130), na medida em que a compreensão da criança aumenta e ela passa a tomar consciência do processo de alfabetização, crescem também as condições que vão motivá-la a aperfeiçoar as habilidades técnicas, ligadas à mecânica da língua. Em outras palavras, quando a criança percebe a importância do aprendizado de leitura e escrita, as atividades que antes pareciam sem sentido começam a ser valorizadas. Por consequência, com o aperfeiçoamento da técnica, a criança passa a experimentar novas situações de leitura e escrita, ampliando sua compreensão tanto sobre os textos escritos. Dessa forma, a compreensão e as habilidades técnicas estabelecem um ambiente propício para a apropriação da linguagem escrita. [6]

Gallart (2004, p.46) atenta que uma atividade importante para ajudar o estudante a tomar consciência desses princípios é a de fazê-lo perceber que uma mesma unidade gráfica (a letra), em diferentes contextos, mantém relações com um mesmo valor sonoro ou um valor sonoro aproximado partindo da aprendizagem de palavras próximas, como os próprios nomes, os indivíduos são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de letras e sons conhecidos. Ao mesmo tempo em que se vão desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando-os de sentido com os demais a cada nova palavra gerada. É por esse motivo que sugerem variadas atividades com palavras significativas para as crianças e com as quais eles se deparem com frequência. Tais palavras ajudam o estudante a ir percebendo as regularidades do nosso sistema de escrita e a utilizar conhecimentos adquiridos quando as leram e escreveram, ao se defrontarem com novas palavras que tenham semelhanças com aquelas que, em sua mente, estão mais estáveis e sobre as quais refletiram mais.

Para Leal el al (2006, p.80), os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes refletem sobre as diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve

[6]< www.ppge.ufpr.br/m2012_Thiago%20de%20Sousa%20Bagatin.pdf >

ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita. Os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras.

Conforme Soares (2009, p.21) apropriar-se da leitura e escrita é saber usar as competências em momentos distintos na sociedade, é usar o aprendizado do ler e escrever para certas finalidades como as narrações de histórias infantis ou a redação de um jornal.

De acordo com Leal et al (2006, p.81), alfabetizar letrando é um desafio que implica em uma reflexão sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, mais cedo e da forma mais eficaz possível. Esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI volume 3 (1998, p.108), aponta que a educação infantil, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, devido ao fato de promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Vale ressaltar que a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa.[9]

[9]<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

2.2. O MÉTODO MONTESSORIANO

De acordo com Nicolau (2005, p. 9) Maria Montessori nasceu em 1870 em Chiaravalle, Itália, e morreu em 1952 em Nordwjik, Holanda, próximo a completar seus 82 anos, seu pai era um homem conservador e de hábitos militares e sua mãe era uma mulher culta, que gostava muito de ler. Em 1896, concluiu o curso de medicina, com tese na área de psiquiatria. Ela foi a primeira mulher a formar-se na área das ciências médicas. Sua carreira profissional inicia com crianças portadoras de deficiências mentais, e é nessa experiência que percebe que elas têm mais necessidade de um tratamento de cunho pedagógico do que propriamente médico. Portanto, vai buscar um maior aprofundamento na pedagogia, através do curso de filosofia e de psicologia experimental na Universidade de Roma, na mesma universidade se envolve com um curso livre de antropologia e busca métodos em uso nas escolas primárias para crianças normais. Então, quando abriu a primeira Casa da Criança, em italiano “Case dei Bambini”, que foi a primeira escola criada por Maria Montessori em 1907, na Itália, para crianças normais, inovadora em todos os aspectos pedagógicos, tratou logo de criar um ambiente onde elas pudessem agir independentes do adulto, manusear, experimentar, tirar suas próprias conclusões e, assim, aos poucos ir construindo uma rede de relações e saberes que lhe garantiriam autonomia e conhecimento.

Brandão e Martin (2012, p.197-201) mostram que o Método Montessoriano foi criado por Maria Montessori para ajudar crianças com dificuldades, considerando a aprendizagem como um processo natural, que se desenvolve através da interação com o ambiente.

Para Moraes (2009, p.55-56), o Método Montessoriano dá liberdade à criança na medida em que ajuda a se tornar independente. Devemos lembrar que a liberdade sem a organização do trabalho seria inútil. A criança deixada

livre, sem meios de trabalho ou ocupação se sente perdida, portanto é isso que vemos nas escolas montessorianas até hoje, ambientes especialmente preparados para atender as necessidades, limitações, e possibilidades de cada criança de maneira que ela possa agir independente do adulto, neste caso, da professora. Que deve dar espaço, possibilidade de movimento, a oportunidade de experimentar e conduzir a criança à sua própria independência. A professora deverá ajudá-la a fazer por si mesma tudo quanto é possível fazer e interferir somente quando sua orientação se fizer necessária.[10]

Conforme Silva (2014, p. 47-48) o movimento escolanovista iniciou-se no fim do século XIX como contraponto à pedagogia tradicional e logo se expandiu pela Europa. As ideias desse movimento começaram a aparecer de maneira concreta no Brasil aproximadamente em 1920. Entre os educadores do movimento escolanovista, temos John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952), para ele, a escola constitui o espaço onde a criança é convidada a resolver seus próprios problemas, onde a experiência e a aprendizagem estão sempre em processo de reconstrução, para ela, no currículo sugerido pela Escola Nova, os materiais sensoriais conectam-se com os conteúdos de modo que a prática antecede a teoria, propiciando uma abstração mais consistente dos conteúdos. No Brasil, Anísio Teixeira (1900-1971) inseriu as ideias da Escola Nova no contexto educacional. Aqui, o escolanovismo desenvolveu-se sob os impactos e as transformações econômicas, culturais e políticas. Teixeira revolucionou os métodos de organização das atividades escolares por acreditar que na escola era importante criar o ambiente que existe na vida social.[11]

Fundamentada em estudos e vivências, Montessori criou uma proposta pedagógica, a pedagogia científica, que de acordo com Angiotti (2005, p.57), essa pedagogia cientifica sustentava a necessidade de atuar para promover uma escola nova, baseada no desenvolvimento da atividade da criança, em sua livre iniciativa, dentro de um ambiente adequado e propicio para o desenvolvimento da autonomia infantil para além do diagnóstico de problemas educacionais.

[10]< http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2009/mslmoraes.pdf>
[11]< http://siaibib01.univali.br/pdf/Marcia%20Pereira%20da%20Silva.pdf>

Para Palmer (2005, p. 270- 272), a diferença entre Comenius, Rousseau e Froebel, é que este último desenvolveu objetos especialmente desenvolvidos para o uso didático, como novelos de lã, cubos e bolas de madeira. Maria Montessori, desenvolveria no século seguinte técnicas parecidas. Onde no ambiente escolar repressões são evitadas e o ritmo de cada criança é respeitado.

Montessori (1956, p.56-59), usa em suas obras as expressões “exercícios da vida cotidiana” e “vida real”, quando se refere à proposta de as crianças serem responsáveis na escola das tarefas domésticas de seu cotidiano social. Montessori fala sobre a necessidade de existirem objetos reais do universo da criança adaptados para o seu tamanho. Indica que o uso de tais objetos favorece atos de independência da criança em relação à vida social, pois, na atividade com os objetos reais da vida cotidiana, ela é preparada para fazer parte e agir de forma ativa na comunidade e no ambiente do qual participa.

O Método Montessoriano tem por objetivo desenvolver a autonomia e a individualidade infantil, e não exclusivamente suas capacidades mentais. Ele também se preocupa com as capacidades de resolução de problemas e iniciativa. Montessori foi uma das educadoras favoráveis a uma adaptação da sala de aula para atender as necessidades da infância, tudo deveria ter tamanho e proporção para a utilização delas, assim elas estabelecem uma relação de segurança quanto ao espaço que convivem. O educador deve preparar o ambiente para que a criança encontre tudo o que precisa. Os materiais devem ser encantadores e coloridos, dessa forma eles despertam o raciocínio, contribuindo assim, para um aprendizado mais atraente. O material pedagógico desenvolvido é o fator principal no trabalho de Montessori, com objetivo de estimular as crianças, para que sejam capazes de manusear os objetos com autonomia e proposito de descoberta e criatividade. Foi para isso que Montessori estudou um padrão de mobília escolar que fosse proporcional à criança e correspondesse a sua necessidade de agir de maneira inteligente. Elas eram leves para serem transportados pela própria criança, visando à sua mobilidade, que possibilitava a observação dos movimentos da criança e, ao mesmo tempo,

trabalhava a questão da disciplina do movimento; assim a criança aprende um controle e uma habilidade dos próprios movimentos. Os objetos, desde a mobília, são todos denunciadores do erro. Por exemplo, com os encaixes sólidos, se a criança comete um erro qualquer, já não consegue encaixar todas as peças. (POMBO, 2014).[12]

> *O material sensorial no Método Montessoriano é constituído por uma série de objetos, agrupados por características, tais como: dimensão, forma, cor, temperatura, peso, grau de aspereza e som, os fatores mecânicos da escrita vão se desenvolvendo através do exercício do tato, que fixa, ao mesmo tempo, a memória motora e a memória visual da letra em questão. O brincar em Montessori pode ser então considerado uma atividade exploratória infantil de vivência e representação da vida prática, que deve ser criativa, exigir esforço e proporcionar a alegria da superação. (MONTESSORI, 1965, p. 103).*

Para Santos (2015, p. 86), a maior parte das atividades para cada área são executadas com a mão, com movimento, a criança aprende mexendo, pois acredita-se que, para que ela se desenvolva seja necessário que se tenha atividade espacial, ou seja, que a mão seja auxiliar do cérebro. Esse trabalho com o movimento é praticado nas atividades com os materiais de desenvolvimento que tem a função de complementar o desenvolvimento da criança, elaborados cientificamente por Maria Montessori e/ou seus seguidores. Na concepção Montessoriana, os materiais são considerados esteticamente atraentes, atraem a criança para o trabalho. Em vez de repelir a criança com um "não toca - pode quebrar", os materiais são um convite para tocar e experimentar.[13]

Para Moraes (2009, p.75), uma sala de aula montessoriana deve oferecer tudo o que a criança precisa para o seu crescimento e desenvolvimento, ou seja, diferentes propostas de atividades organizadas para não salientar a aprendizagem através do falar e ouvir, mas sim através do fazer e manipular.

[12]<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori. htm >
[10] <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2009/mslmoraes.pdf>
[13] <http://hdl.handle.net/11449/132194>.

Preparar o ambiente significa estabelecer a situação de aprendizagem. É oferecer ao educando um clima de trabalho, de pesquisa, de descobertas e, acima de tudo, de experiências. Esse espaço preparado tem por finalidade favorecer a atividade, permitindo a criança movimentar-se acertadamente. O ambiente é mobiliado proporcionalmente à criança, os objetos estão dispostos de modo a permitir-lhe a aprendizagem através do aprender a fazer, fazendo. O aluno lê, escreve, manipula materiais, joga, pesquisa, executa tarefas da vida cotidiana, que permitem o autocontrole do erro, com o intuito de torná-lo o mais possível independente do adulto.[10]

Segundo Maria Montessori, vendo as crianças em suas atividades, o professor terá elementos para compreendê-las que possibilitarão preparar um ambiente escolar voltado para as qualidades e as necessidades das crianças com as quais está trabalhando. A liberdade de expressão, permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas num ambiente hostil à atividade espontânea. (MONTESSORI,1965, p.56-57).

Conforme Sebra e Dias (2011, p. 316-320), Maria Montessori foi uma das precursoras do método multissensorial. Ela defendia a participação ativa da criança durante a aprendizagem e o movimento era visto como um dos aspectos mais importantes da alfabetização. Enquanto o professor dizia o som, a criança deveria traçar a letra. Esse método também é utilizado no trabalho com crianças com dislexia ou com dificuldades de leitura e escrita. Dessa forma, ele facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da letra ou da palavra), aspectos auditivos (a forma fonológica), aspectos táteis e cinestésicos da grafia (os movimentos necessários para escrever letras e palavras) e aspectos cinestésicos da articulação (os movimentos e posições necessários para pronunciar sons e palavras)[5]

Arce (2005, p.52), revela que o homem passa a ser fruto do que seu interior produz em contato com o ambiente que está inserido, tendo como mediadores os cinco sentidos humanos. Sentidos estes fundamentais no Método Montessoriano, que se encontra pautado em uma educação sensorial por meio de brinquedos auto-educativos.

De acordo com Justino e Barrera (2012, p.400), os alunos submetidos a procedimentos de treino em consciência fonológica, durante o processo de alfabetização, apresentam ganhos significativos em leitura e escrita quando comparados a grupos de alunos com características semelhantes e que não participaram da intervenção.[14]

> *Montessori percebe a necessidade que as crianças têm de receberem estímulos psíquicos e é nesse mesmo período que se dispõe a organizar e a orientar a confecção de materiais que, depois, vieram a fazer parte de seu método. (*NICOLAU, 2005, p.9)

Dentre os materiais de Montessori (1965, p.99), os cilindros de encaixe sólidos, dos quais, as crianças retiram os cilindros dos encaixes sólidos, segurando, com os três dedos, a dimensão se aproxima às de um lápis de escrever. Dessa forma além preparar indiretamente os órgãos motores para a escrita, aperfeiçoa o sentido da visão, através da comparação dos cilindros, e também o raciocínio, ao tentar lembrar a qual encaixe cada cilindro pertence. Existem também as letras de lixas, para iniciar os sinais gráficos material constituído de pequenos cartões lisos sobre os quais são plicadas letras do alfabeto, recortadas em folhas de lixa, em que a criança toca. O sinal do alfabeto fixa-se assim duplamente na memória, graças à vista e ao tato. Os fatores mecânicos da escrita vão se desenvolvendo através do exercício do tato, que fixa, ao mesmo tempo, a memória motora e a memória visual da letra em questão**.** Esses materiais levam a criança a desenvolver os movimentos, a coordenação motora, a preparação para a escrita, a atenção, os sentidos e a socialização, baseada nos princípios de liberdade, atividade e individualidade.

De acordo com Rohers (2010, p. 21-22), o material didático de Maria Montessori tinha igualmente a função de ajudar a criança a adquirir um senso

[5] <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso>
[14]<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/09.pdf>

elevado de responsabilidade, as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas, de maneira que as crianças pudessem facilmente avaliar seu grau de êxito enquanto as realizavam, para cada um dos sentidos, havia um exercício cuja eficácia poderia ser ainda aumentada pela eliminação de outras funções sensoriais. Esses exercícios eram praticados em grupo e seguidos de uma discussão, o que reforçava seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação das crianças. O aprender a 'fazer' sempre foi valorizado pela sala montessoriana; nas nossas escolas não existe a desqualificação do trabalho manual e todas as competências são igualmente desenvolvidas.[15]

Conforme aponta Santos (2015, p.89), no Método Montessoriano as crianças realizam atividades de refinamento dos movimentos como por exemplo: enrolar e desenrolar tapetes, transportar objetos, movimentos sobre a linha, este último, é uma marca pintada no chão, de forma redonda ou oval, onde as crianças realizam atividades se guiando sobre a própria linha, trabalhando o equilíbrio, ordem e concentração. Uma das atividades ressaltadas por Montessori foi a lição do silêncio, em que todos que estão na sala fazem silêncio por um determinado tempo. Com esta atividade se cultiva a calma interior pelo esforço da vontade.[13]

Para Rohers (2010, p.17), a característica fundamental de programa pedagógico de uma escola montessoriana é a de que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem, desde que este desenvolvimento se constitua na liberdade e que permita a plena propagação da individualidade e de sua autoformação. No ambiente escolar, propõe-se um tratamento atento para o corpo. Trata-se do acolhimento do corpo infantil. [15]

Como cita Moraes (2009, p. 58), tudo que compõe o ambiente desde os objetos, materiais, mobiliário, formam parcerias possíveis, contribuindo com seus conhecimentos, valores e ações. Parte dessa trama é vivida pelo educador

[13]<http://hdl.handle.net/11449/132194>.
[15] < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>
[13] <http://hdl.handle.net/11449/132194>.
[15]< http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>

que deve agir como um ser transformador. Sua ação não poderá, em momento algum, ser entendida e praticada como um fazer neutro, pois é primordial que ele assegure uma unidade na relação de ensino-aprendizagem para que esta se constitua naturalmente. É importante conhecer as capacidades e competências do seu aluno e não agir de forma arbitrária ou autoritária.[10]

Santos (2015, p.86) mostra que o papel do professor é colocar a criança em relação com o material ao apresentar o material a ela. Através das observações diárias que o professor faz sobre o desenvolvimento de cada criança, ele escolherá a atividade que cada criança necessita, para lhe apresentar. O professor deve observar a atividade da criança e só intervir para ajudar a criança a servir do material. Vale ressaltar que no ambiente deve haver ausência de recompensas e punições, e o favorecimento da cooperação evitando competição.[13]

Para Justino e Barrera (2012, p. 401) é importante considerar também a hipótese de que metodologias fônicas, que objetivam o ensino explícito das relações entre letras e sons e o desenvolvimento da consciência fonológica, sejam ainda mais eficientes para a aquisição do princípio alfabético, o método fônico, preconizado pelas propostas mais atuais, objetiva o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas em meio a atividades lúdicas e reflexivas, nesse sentido não guarda qualquer relação com meras atividades mecânicas e sim com o domínio da descoberta e reflexão.[14]

No Método Montessoriano conforme cita Moraes (2009, p.112), para o processo de alfabetização, os materiais iniciais necessários são alfabeto de lixa, alfabetos móveis, quadros fonéticos, série de ditados, lousa pautada, quadros murais, folhetos coloridos, caderno com pautas coloridas. O conjunto de objetos utilizados induz o aluno a um esforço, visual, auditivo e intelectual. Ainda no processo de alfabetização, observamos que este, segue algumas etapas definidas como a apresentação dos sons puros das vogais, o uso dos quadros fonéticos com a correspondência de gravuras à letra inicial da palavra; escrita

[10] <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2009/mslmoraes.pdf>
[14] <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/09.pdf>

das letras no ar, na areia, na lousa pautada, nos folhetos e nos cadernos; exercícios de análise de sons orais e escritos; composição de palavras, com a série de ditados e autocorreção; escrita das palavras na lousa, no folheto ou no caderno. A criança toca, as figuras das letras do alfabeto para preparar suas mãos para traçá-las. O processo de alfabetização é acompanhado individualmente e deve ser iniciado com naturalidade, isto é, sem imposição. Esse processo por si só exige da criança um esforço de raciocínio e todas as atividades propostas para a alfabetização exigem esforço intelectual, levando o aluno a pensar. No Método Montessoriano, o pensar não é proibido e aprender se torna um prazer pelo simples fato de que se aprende a fazer, fazendo, manipulando, experimentando, muito diferente da escola tradicional em que em uma aula coletiva, o adulto usa as mãos e as crianças somente os olhos. Contudo, a sala de aula montessoriana exige de seus professores muita dedicação, estudo e aperfeiçoamento. [10]

2.3. A LUDICIDADE E OS RECURSOS MATERIAIS

Ocorreram mudanças na organização do ensino básico (BRASIL, 2007), as crianças entram no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade, e isso faz com que estejam em um espaço em que a atividade principal é o estudo, entretanto, as crianças nessa idade estão ainda no estágio de seu desenvolvimento, no qual o brincar continua sendo considerado uma atividade principal.[16]

Conforme o RCNEI v.1, as crianças são caracterizadas como seres que pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações

[10] <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2009/mslmoraes.pdf>

[16] <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio. (BRASIL, 1998, p. 21).[17]

De acordo com Bujes (2000, p.217), ao esperar reprodução de ações, movimentos e gestos tenta-se conduzir a conduta da criança, de modo que as atividades lúdicas possam ajudar a compor sua subjetividade. As práticas com os sujeitos infantis privilegiam os jogos e brincadeiras como aparatos pedagógicos, propícios ao trabalho com as estas em propostas de ensino que almejam a aprendizagem.

O RCNEI v.1 aponta que é preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas. Este uso frequente ocasiona, inevitavelmente, desgaste em brinquedos, livros, canetas, pincéis, tesouras, jogos etc. Usar, usufruir, cuidar e manter os materiais são aprendizagens importantes nessa faixa etária. (BRASIL, 1998, p. 71) [17]

Alves e Bianchini (2010, p.285-287), apontam que o jogo, favorece a concentração, a atenção e a imaginação. A partir da observação do desempenho das crianças com os jogos, podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo, ou seja, brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação e atuação profissional, tais como: atenção, afetividade e a concentração. O jogo enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança não só pode como deve

[17] <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>

ocupar um lugar especial na prática pedagógica, privilegiando o espaço da sala de aula.[18]

Conforme o RCNEI v.1, a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (BRASIL, 1998, p. 27)[17]

> A palavra "jogo" se origina do latim ludus, que significa diversão, brincadeira e que é uma forma de promover um ambiente motivador e agradável possibilitando a aprendizagem de várias habilidades. Assim, alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem podem aproveitar-se do jogo como recurso facilitador na compreensão dos diferentes conteúdos pedagógicos. (ALVES E BIANCHINI,2010, p.282-284)

De acordo com o RCNEI v.3, o jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a

[18] <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000200013&lng=pt&nrm=iso>.

[17] <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>

uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. (BRASIL, 1998, p. 197- 198)[9]

Conforme Facci (2004, p.78-81), na fase escolar supõe- se já estarem desenvolvidas, a partir da brincadeira de representação dos papéis sociais, a memória, a atenção voluntária, a abstração etc. Que são necessárias ao desenvolvimento das funções que agora serão formadas a partir da atividade de estudo.[19]

> As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados. (BRASIL, 1998, p. 37).

Para Kishimoto (1995, p. 44), a importância do jogo na educação tem oscilado ao longo dos tempos. Principalmente nos momentos de crítica e reformulação da educação, são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica.

Conforme o RCNEI v.3 pode–se trabalhar com estruturas tridimensionais, desenvolvidas por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas previamente selecionadas, para se fazer um jogo de construção, por exemplo, é preciso oferecer sucatas que possam ser empilhadas, encaixadas e justapostas. Considerando, ainda, o desenvolvimento individual de cada criança. (BRASIL, 1998, p. 90[9]

De acordo com Arce (2005, p. 35), as brincadeiras de papéis sociais e as atividades de produção que objetivam a criação de um produto, tais como construção de objetos, desenhos, modelagens, movimentos corporais, são as principais atividades representativas dessa etapa, que possibilitam à criança desenvolver suas funções psicológicas a partir de sua interação com o mundo, mediada pelo brinquedo.

[9] <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
[19] <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622004000100005&lng=en&nrm=iso>.

> *Deve-se assegurar à criança o tempo e os espaços para que o lúdico seja vivenciado de forma intensa, formando a base sólida para a criatividade e a participação cultural para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção como se fora brincadeira de roda.* (MARCELINO, 1996, p.38)

Peters (2009, p. 70-73) afirma que, a partir dessa privação do brincar nas calçadas e ruas que as crianças dos centros urbanos vêm sofrendo, a escola passa a ser vista como um importante local de convívio social. Essa afirmação nos leva à necessidade de refletir sobre os conceitos de educação, escolarização e infância na sociedade para entender qual é a condição do brincar na escola, que passa a ser visto como possível local de convívio. Ela aparece em curtos momentos, tais como nos recreios, no horário de entrada da escola antes que o sinal toque, em saídas da sala de aula. [20]

O RCNEI v.1 aponta que os 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. devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada. Os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. (BRASIL,1998, p. 69). [17]

Para Kishimoto et al (2011, p. 193-197), um plano de ensino assentado no lúdico e nas mediações como eixos do letramento pode representar a possibilidade de integração de crianças. Os jogos e materiais destinados ao letramento permeiam as práticas pedagógicas: por exemplo os crachás de nomes, bingo, entre outros.

Conforme o RCNEI v.3, nas atividades de ensino de letras, uma das sequências, por exemplo, pode ser: primeiro uma atividade com o corpo como por exemplo o andar sobre linhas, fazer o contorno das letras na areia ou na lixa, seguida de uma atividade oral de identificação de letras, cópia e, posteriormente,

[20] <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92692/275057.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
[17]< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>

a permissão para escrevê-la sem copiar. Essa concepção considera a aprendizagem da linguagem escrita, exclusivamente, como a aquisição de um sistema de codificação que transforma unidades sonoras em unidades gráficas. As atividades são organizadas em sequências com o intuito de facilitar essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.111)[9]

De acordo com Barbato (2008, p. 21), o conhecimento das crianças é construído desde cedo em sala de aula, nas experiências e interações com os outros e com os objetos que a cercam. Esse conhecimento se transforma ao longo do seu desenvolvimento, por isso que é importante a inserção de atividades lúdicas como suporte para a aprendizagem.

O RCNEI v.1, mostra que os brinquedos se constituem, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças estes objetos dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens, materiais, formas, texturas, tamanho e cor. (BRASIL, 1998, p.71) [17]

Conforme Rosa et al (2010, p.24-25), o brincar é um comportamento e não deve ser entendido apenas como uma resposta a um estímulo, mas como uma relação estabelecida com um contexto social. O comportamento de brincar precisa de um local para ocorrer, de certos estímulos anteriores e trará consequências a curto, médio e longo prazo para o sujeito que se comporta e para o ambiente em que o faz.

> As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas. (BRASIL,1998, p.130).

Conforme Rosa et al (2010, p.26-27), ao definir brincar e brincadeira, faz-se necessário compreendê-los dentro deste sistema de relações complexas em que estão inseridos. Partindo dessa necessidade, a brinquedoteca surge como uma alternativa ao brincar infantil. O objetivo principal da brinquedoteca é

[9]< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
[17]< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>

proporcionar atividades lúdicas para as crianças que a frequentam para desenvolver a cooperação entre elas e possibilitar um espaço para brincadeiras não dirigidas, espontâneas.[21]

> Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder. (BRASIL, 1998, p. 235).

Peters (2009, p. 23-24) destaca a importância da organização do ambiente escolar para a expressão das crianças. Compreendemos que a escola pode se configurar como um local que busque a superação dessa característica de espaço de confinamento das crianças e que almeje condições favoráveis para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, abarcando também os desejos e as necessidades infantis. Se por um lado a escola se caracteriza pela disciplinarização e normatização da infância, por outro ela é passível de mudanças que visem torná-la um local que também respeite as crianças nas suas singularidades e nos seus direitos, inclusive de brincar. Um local que priorize a criança.[20]

Para o RCNEI v.3, os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. Se de um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata, por outro lado, possuem qualidades outras que serão conhecidas apenas pela intervenção dos adultos ou de parceiros mais experientes. As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a

[21]<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso>
[20]<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92692/275057.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção. (BRASIL,1998, p.71)[9]

Para Piaget (1976, p.160), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia, mas sim, meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele explica por que os jogos de exercícios desenvolvem realmente os órgãos e as condutas - e no sentido psicológico de uma incorporação das coisas à atividade própria. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais. O jogo envolve não apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual.

> A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL,1998, p. 27).

Para Rodrigues (2013, p. 41-42), o jogo, portanto, além de ter importância na vida da criança, é o verdadeiro impulso da criatividade. E, para isso, o professor se vale da aprendizagem lúdica como recurso pedagógico, propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento. Portanto, utilizar os jogos como ferramentas na aquisição da aprendizagem significativa para o aluno é, sobremodo, permitir que as crianças desenvolvam as relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem e também a leitura e a escrita. Em turmas de

[9]< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

alfabetização, é fundamental que a aprendizagem lúdica permeie todo o processo de construção da aprendizagem significativa.[22]

Conforme o RCNEI v.1, as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, jogos de tabuleiro, jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL,1998, p.28) [17]

Rodrigues (2013, p.78) aponta que quando o professor se vale de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, propicia espaços e situações de aprendizagem que articulam os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos. Portanto, o uso de atividades lúdicas como suporte para a aprendizagem, pois exercita a imaginação que é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada nas crianças de seis anos que se encontram na fase de alfabetização.[22]

De acordo com Cunha (2007, p. 157- 159), os jogos e as brincadeiras realizadas em sala de aula com o intuito de proporcionar conhecimento, têm muito a contribuir no relacionamento dos alunos/alunos e dos alunos/professora onde a mediação tem papel fundamental, isso reforça a necessidade de investir na relação professor-aluno. A brincadeira é uma forma adequada de estimulação

[22]<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>
[17]< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>

que pode ser oferecida às crianças por fazer parte da infância. Entretanto, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma escolha, construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar aos alunos uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.

Para Maria Montessori era grande importância à existência dos jogos em sala de aula como forma de estimular habilidades infantis. Para tanto era defendida a organização do espaço e dos instrumentos utilizados nas disciplinas escolares. Em todos os espaços era importante haver jogos voltados para estimulação cognitiva e motora das crianças. Uma atividade indicada por Montessori é o preenchimento de desenhos de figuras geométricas com lápis de cor e de maneira determinada. Esses exercícios educam as mãos, preparando-as para a escrita. O uso das atividades e dos materiais montessorianos, embora definidos como "trabalho" pelos seus seguidores, é um bom exemplo de jogo educativo manipulativo. Na preparação direta, para o desenvolvimento da escrita,a preparação da mão é feita através dos encaixes de ferro e o aprendizado do alfabeto se dá por meio das letras de lixa. Mas, para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais importantes e conhecidos do seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes, e projetados para auxiliar todo o tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem. Montessori acreditava não haver aprendizado sem ação. (MONTESSORI, 1965, p.47- 48).

Para Massacesi (2015, p.79), Montessori destacava os jogos em sala de aula como um meio de estímulo às habilidades infantis. Sua defesa era a favor da organização do espaço, jogos direcionados ao estímulo cognitivo e motor das crianças deveriam estar presentes em todos os espaços. A partir da Escola Nova se concebeu a importância do aprendizado através do brincar, a partir do qual o aluno possa ser o edificador de sua própria aprendizagem. [23]

[23]<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/MAYLANE-MASSACESI.pdf>

Os exercícios relacionados ao cotidiano da criança, como varrer o chão, lavar louças, calçar sapatos, dobrar roupas e muitos outros, são utilizados com o objetivo de adequar os movimentos e a coordenação motora da criança. Para Montessori, estes exercícios não são impulsionados por um espírito de competição ou rivalidade esportiva, mas pelo amor das crianças para com o ambiente que as circunda. (MONTESSORI, 1965, p. 49).

Rodrigues (2013, p.86), aponta que a inserção de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras e a postura que o professor assume na utilização desses recursos na alfabetização promovem a aprendizagem significativa. Sendo assim, o jogo empregado na escola deve servir como um recurso para a realização das finalidades educativas, pois é indispensável ao desenvolvimento infantil. Os alunos se desenvolvem melhor em atividades propostas pelo professor alfabetizador que se fundamentam em jogos e brincadeiras.[22]

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Leal (2008) e Chartier (2009) corroboram ao dizer que alfabetização é definida como a capacidade de decifrar um texto, se apropriando do sistema alfabético, já o letramento é a interpretação desse texto escrito, e pode ser definida como a participação do indivíduo na cultura escrita. De acordo com Bagatin (2012), ler e escrever significa extrair e imprimir significados por meio de representação gráfica e não se reduz a uma atividade meramente mecânica.

Sebra e Dias (2011) mostram que existem algumas possibilidades para o encaminhamento da alfabetização, os métodos sintéticos que partem de unidades menores para chegar as unidades maiores, o método analítico que parte do todo para as partes e ainda podemos citar o método global que pode ser silábico (em que a unidade mínima é a sílaba) e fonético (o qual a unidade mínima é o fonema).

[22]<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>

Para Kleiman (1995) e Soares (2010), o letramento é definido como a prática social da leitura e da escrita. Portanto o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever e o indivíduo letrado é aquele que faz o uso social da leitura e da escrita nas diferentes situações. Castro (2010) mostra que a criança, já é letrada assim que chega no ambiente escolar, se ela tem o hábito de brincar que escreve bilhetes, se ao ver o rótulo de algum alimento que ela gosta de ingerir e sabe do que se trata. E muitas vezes a escola ignora esse fato.

As atividades de alfabetização não devem ser meramente mecânicas, o professor deve conduzir os alunos através de atividades que estimulem o letramento, possibilitando aos alunos uma leitura do mundo que o cercam, trabalhando através de anúncios de mercados, revistas infantis, rótulos de alimentos, entre outros, que fazem parte do cotidiano da criança. Alfabetizar letrando é oportunizar situações de aprendizagem nas quais o aprendiz tenha acesso a textos e a situações de uso deles, e que ao mesmo tempo ele possa compreender o funcionamento do sistema alfabético. Portanto, enquanto alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. O importante é que se criem hábitos para que se desenvolvam habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros de textos.

Sebra e Dias (2011), Zorzi e Capellini (2009), Justino e Barreira (2012) apontam que alunos submetidos ao treino de consciência fonológica apresentam ganhos significativos durante o processo de alfabetização, nos mostram também sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, dessa forma é necessário que os educandos saibam que as palavras são constituídas de elementos sonoros, denominados fonemas e que são estes que se transformam em letras. No Método Montessoriano, a criança traça a letra, enquanto o professor diz o som da letra, facilitando a conexão entre aspectos visuais e auditivos.

Notamos que na maioria das vezes os professores não dão a devida importância ao trabalho com a consciência fonologia, ou pela falta de conhecimento, ou pela falta de preparo profissional.

Froebel desenvolveu materiais como novelos de lã e cubos para o uso didático, e a partir dessas ideias, Montessori desenvolveria técnicas parecidas, conforme aponta Brandão e Martin (2012) e Nicolau (2005), o Método Montessoriano foi criado para ajudar no desenvolvimento de crianças com dificuldades, Maria Montessori considerava que a aprendizagem se dava a partir da interação com o ambiente.

O Método Montessoriano trabalha com a autonomia das crianças, pois, o ambiente é planejado e preparado para a locomoção destas, para que possam agir independentes dos adultos, Montessori defendia a liberdade da criança para escolher a atividade que iria realizar, o mobiliário devia ser transportável, permitindo a criança escolher a posição do seu agrado. O professor deve ter uma postura mais paciente do que ativa, este deve conduzir a criança para a independência, o ritmo de cada criança é respeitado e repressões devem ser evitadas.

Com base nas ideias dos autores, vale ressaltar que a autonomia das crianças em uma instituição de ensino é fundamental, pois dessa forma, ao desenvolver a sua independência, ela se torna autoconfiante o que é um dos fatores essenciais para o seu pleno desenvolvimento.

Montessori (1965) utiliza materiais para que a escrita se desenvolva, são materiais que estimulam o tato, como as lixas de madeira com as letras do alfabeto, estas fixam a memória motora e a memória visual concomitantemente, os cilindros de encaixe, os quais a dimensão é similar à de um lápis e prepara os órgãos motores para a escrita.

Montessori acredita que quando a finalidade do uso do material é limitada, a criança é capaz de organizar o seu pensamento sem desviar a sua atenção para outras coisas, os materiais que estimulam a aquisição da leitura têm como objetivo motivar o raciocínio lógico, podemos encontrar como exemplo desses materiais as lixas de madeira, em que as vogais têm um fundo vermelho e as consoantes um fundo azul.

Santos (2015), Rohers (2010) e Moraes (2009) mostram que os materiais de Montessori (1965) são esteticamente atraentes, neles, as crianças trabalham

com as mãos, eles têm a função de complementar o desenvolvimento da criança, sendo um convite para tocar e experimentar, as crianças realizam também atividades de refinação de movimentos, como enrolar e desenrolar tapetes, movimentos sobre a linha, em que se trabalha movimento, ordem e equilíbrio.

Uma sala de aula Montessoriana deve oferecer tudo o que a criança precisa para o seu desenvolvimento através da manipulação de objetos, já que os materiais utilizados no Método Montessoriano se complementam.

Em uma escola Montessoriana o aprender se torna prazeroso, pois se aprende a fazer, os alunos tocam e manipulam objetos, diferente de uma escola tradicional em que os adultos usam as mãos e os alunos apenas observam. Nas escolas Montessorianas, o professor é um observador que realiza registros e assegura o material mais adequado a ser utilizado pelos alunos, o que exige muita dedicação e aperfeiçoamento. O ambiente no Método Montessoriano é preparado e cada coisa tem o seu lugar, os materiais, o professor, as crianças, com o objetivo de desenvolver um sentido explorador e de distinguir a relação entre as coisas. Acreditamos que as crianças aprendem com o meio e com as relações que estabelecem com as outras pessoas.

Vigotsky (1933) nos mostra que mostra que a atividade lúdica deve ser garantida no espaço escolar, pois as relações estabelecidas com o meio, possibilitam o seu desenvolvimento e a linguagem. Peters (2009) afirma que o brincar passou por privações devido à violência, nos dias atuais as crianças não brincam em ruas e calçadas, o brincar coletivo passou a ser realizado na escola, nos momentos de recreio, entrada e saída de aula. Barbato (2008) aponta que o conhecimento das crianças é construído através das interações ocorridas com os outros e com os objetos que o cercam. Alves e Bianchini (2010) defendem que ao brincar e jogar a criança desenvolve capacidades cognitivas indispensáveis a sua formação, tais como atenção, memorização, afetividade e concentração, portanto o jogo deve fazer parte da pratica pedagógica e ocupar um lugar privilegiado em sala de aula.

Para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem os jogos e brincadeiras podem ser um recurso facilitador.

Rosa (2010) diz que o brincar é um comportamento que precisa de um local para ocorrer, e deve ser entendido como uma relação estabelecida com o contexto social. Kishimoto (2011) mostra que crachás com nomes, jogos de bingo são atividades que possibilitam a integração das crianças e podem permear praticas pedagógicas, Piaget (1976), Rodrigues (2013) afirma que as atividades lúdicas contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e a criatividade, a partir dessas atividades, as crianças desenvolvem relações interpessoais, representação do mundo, desenvolvimento da leitura e escrita. Massacesi (2015), relata que Montessori destacava jogos em sala de aula como meio de estímulos as habilidades infantis, esses jogos eram utilizados em favor do estímulo cognitivo e motor, em que o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem.

As brincadeiras ajudam as crianças no processo de socialização, criatividade e imaginação, através da brincadeira a criança consegue se transportar de um mundo real para um mundo imaginário. Para Montessori as brincadeiras são estímulos para o desenvolvimento, mediante ao valor que os brinquedos possuem, Montessori elaborou materiais que estimulam a natureza observadora da criança, em que ela consegue se corrigir sem a interferência do professor, dessa forma, o educar pode auxiliar outras crianças quanto a utilização do material e também registrar o desenvolvimento dos alunos.

A aquisição da leitura no ambiente Montessoriano se dá através de exercícios táteis que conduzem a mão de forma leve a se mover nas direções precisas, os olhos se guiam nas formas e contornos e os ouvidos através da percepção dos sons que integram as palavras.

O professor deve compreender que o aluno quando chega a escola, já possui conhecimento do mundo que o cerca, assim sendo conforme a discussão dos autores podemos acrescentar que o educador deve aproveitar o conhecimento que o aluno possui e propor atividades lúdicas, fazendo o uso de Materiais Montessorianos de forma que a aprendizagem seja prazerosa e significativa.

Os professores podem fazer uso de materiais utilizados em uma escola Montessoriana para auxiliar os alunos na aquisição da leitura e escrita, para que o aprendizado não ocorra apenas de forma mecanizada.

4. CONCLUSÃO

Com o presente trabalho concluiu-se que o professor deve fazer uso de atividades que contemplem o uso social da leitura e escrita, se apropriando de materiais que facilitem o aprendizado e que possibilitem o desenvolvimento da coordenação motora e preparação para a escrita.

O objetivo desse trabalho é verificar como os recursos pedagógicos e a ludicidade podem ser utilizados como ferramentas no processo de alfabetização no Método Montessoriano.

Montessori trabalha com o desenvolvimento social da criança e a autonomia, podemos observar que é através das relações sociais que o aluno se desenvolve como cidadão. Na educação Montessoriana o tempo da criança é respeitado, já que cada criança necessita de um tempo para se desenvolver.

Os materiais são auto corretores e são considerados mecanismos indicados para educar os alunos, pois permitem que a criança eduque a si mesmo, assim, os materiais sevem como meio para as atividades lúdicas de ensino. Através da discussão entre os autores, observamos que os resultados encontrados em relação à função do material pedagógico na sala de aula demonstraram que estes favorecem o aprendizado.

O ambiente de uma escola Montessoriana é preparado para que os alunos possam desenvolver atividades de forma lúdica, que é essencial para o seu desenvolvimento.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori constataram que, tanto o jogo quanto o brinquedo são próprios e naturais da criança, sendo, portanto, considerados mecanismos indicados para educá-las.

O professor em sala de aula pode mediar a descoberta da leitura e da escrita utilizando materiais pedagógicos numa abordagem Montessoriana. É

interessante observar que a maioria dos materiais presentes em uma escola Montessoriana faz parte da maioria das salas de aula há bastante tempo, tanto nas salas de educação infantil como nas do ensino fundamental, são poucas que não possuem material dourado, letras móveis, mesmo sem adotarem o Método Montessoriano, o que confirma a hipótese da pesquisa de que mediar a descoberta da leitura e da escrita por meio da ludicidade e da utilização de materiais pedagógicos em uma abordagem Montessoriana pode ser eficaz.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedag,** São Paulo, v. 27, n. 83, 2010, p.282-287. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 20

ANGIOTTI, Maristela. Espaços de liberdade. **Revista Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia,** nº3: Maria Montessori: O indivíduo em liberdade**.** São Paulo: Segmento- Duetto, 2005, p.54-65.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005ª. Cap 2. p.35-53.

BAGATIN, Thiago. **Alfabetização e foco**: Uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional. 2012. 132f. Dissertação (mestrado) - Curso de mestrado em educação. Universidade Federal do Parana, Curitiba, 2012.p. 11-130. Disponível em : <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27584/R%20-

%20D%20-%20BAGATIN%2c%20THIAGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
Acesso em: 23 jan.2016.

BARBATO, Silviane B: Refletindo juntos. In:_____. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Cap 1. p.21-30.

BUJES, Maria E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000. p.205-228.

BRANDAO, Daniela F.; MARTIN, José I. Método de Montessori aplicado à demência: revisão da literatura. **Rev. Gaúcha Enferm,** Porto Alegre, v. 33, n.2,p.197-204, June 2012.Disponivel em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198314472012000200027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, Ministério da Educação, v.1, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, Ministério da Educação, v. 3, 1998. Disponível em: <http: //portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL**. Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponivel em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 04 nov.2015.

CASTRO, Flávia S. **Letramento e alfabetização**: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Pós- graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010. p. 41-42. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2719/1/000430595-Texto%2BCompleto-0.pdf > Acesso em: 11 jan. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma P. (Coord.). **Repensando a didática**. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 149 - 159

CHARTIER, Anne Marie. Alfabetização na prática. **Revista Pátio- Educação infantil.** Ed Artmed, São Paulo: Artmed, 2009. Ano VII, n.20, p. 17-20.

FACCI, Marilda D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, Apr. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2015.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In:_____.**Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.p. 16.

FERREIRO, Emília. Processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In:_____.**Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.p. 75

FREIRE, Paulo. Aprender a dizer a sua palavra. In:_____.**Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. p.11.

GALLART, M. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. **Contextos de alfabetização inicial**. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUSTINO, Maria V.; BARRERA, Sylvia D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização**. Psic.: Teor. e Pesq. [online]**. 2012, vol.28, n.4, pp.399-407. Disponível em : http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000400009. Acesso em 01 mar.2016

KISHIMOTO, Tisuko M. **O brinquedo na educação:** considerações históricas. Série Idéias, São Paulo: FDE, n. 7, p. 39-45, 1995. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias07p039->. Acesso em: 10 out. 2015

KISHIMOTO, Tizuko M. et al. **Jogo e letramento:** crianças de 6 anos no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a12.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

LEAL, Telma F. et al. Letramento e alfabetização: Pratica pedagógica. In: BEAUCHAMP,Janete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricelia. **Ensino fundamental de nove anos:** Orientação para criança com seis anos de idade. Brasilia: FNDE, 2006, p. 70-

LEAL, Telma F. et al. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Fascículo 5. In:_____ **BRASIL, Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p.6. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03 nov.2015.

MARCELINO, Nelson C. Brincar, o lazer da criança. In**: Estudos do lazer: uma introdução.** Campinas: Ed: Autores Associados. São Paulo: 1996. Cap 1, p.38

MELLO, Suely A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 10, n. 20, dez. 2010. p.329-343.
Disponível:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2015.

MASSACESI, Maylane. **O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: Contribuição da gestão escolar.** 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. p. 79. Disponivel em: < http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/MAYLANE-MASSACESI.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016

MONTESSORI, Maria. O ambiente. In:_____. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant,1965. p. 42-59.

MONTESSORI, Maria. Generalidades da Educação Sensorial. In:_____. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant,1965. p.99- 103.

MORAIS, A.. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. p. 28-33.

MORAES, Magali S. **Escola Montessori: um espaço de conquistas e redescobertas [manuscrito]**. – 2009. 130 f.: Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009. Disponivel em : http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2009/msl moraes.pdf. Acesso em: 28 fev.2016.

MORTATTI, Maria R. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, vol. 3, n. 5, setembro-fevereiro, 2009, p. 91-114. Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. Disponível em:
< www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509> Acesso em 4 fev.2016.

MOURA, Manoel O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 10. Ed- São Paulo: Cortez, 2007;

NICOLAU, Marieta Lúcia M. A formação de Maria Montessori**. Viver Mente & Cérebro.** Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. Coleção Memória da Pedagogia. nº3: São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.p.6-15

PALMER, Joy. Jan Amos Comenius. In:_____ .**50 grandes educadores**. São Paulo: Contexto, 2005. p.57.

PALMER, Joy. Jean Jackes Rousseau. In:_____.**50 grandes educadores**. São Paulo: Contexto, 2005. p.73.

PALMER, Joy. Friedrich Wilhelm Froebel. In:_____ .**50 grandes educadores**. São Paulo: Contexto, 2005. p.120.

PALMER, Joy. Maria Montessori. In:_____.**50 grandes educadores**. São Paulo: Contexto, 2005. p.272.

PETERS, Leila L. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!:** estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 286 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92692/275057.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov.2015.

PIAGET, Jean. Princípios da educação e dados psicológicos. In: **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976. p.160.

POMBO, Olga**. Vida e Obra de Maria Montessori:** O Método de Montessori**.** Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori. htm > Acesso em: 10 out. 2015.

RECH, Ilona Patrícia F. “Atividades” na educação infantil e posturas educativas. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 106.

RODRIGUES, Lídia S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** 97 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2013.p.68-88. Disponível em:< http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf >. Acesso em:01 mar. 2016.

ROHERS, Hermann. **Maria Montessori.** Recife: Massangana, 2010. Disponível em:
< http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em 02 mar. 2016

ROSA, Fabiane V. ; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro L. **Brinquedoteca**: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 33, dez. 2010. p.8-27. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2015

SANTOS, Evelaine C. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte.** 2015. 252 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/132194>. Acesso em 01 mar. 2016.

SEBRA, Alessandra G.; DIAS, Natália M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.,** São Paulo , v. 28, n. 87, 2011. p.306 – 320. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SILVA, Marcia P. **Uma escolha *chamada centro educacional Maria Montessori* [manuscrito]: um movimento em direção aos espaços educadores sustentáveis.** 2014. 150f. Dissertação (mestrado) - Curso de mestrado em educação. Universidade Vale do Itajai. Disponível em: < http://siaibib01.univali.br/pdf/Marcia%20Pereira%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 28 fev.2016

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 25, p. 5-17, Apr. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820040001000 02&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 jan.2016.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático o que é letramento e alfabetização. In: _____**Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. p.14-38.

SOARES, Magda. Por que surgiu a palavra letramento. In: _____**Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. p.14.

SOARES, Magda B. Simplificar sem falsificar. **Revista Educação – Guia da Alfabetização:** Os caminhos para ensinar a língua escrita. N. 1. p. 6-11, SP: Editora Segmento, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (1933). In: PRESTES, Zoia**.** A formação social da mente. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais - GIS. n. 11. p. 23-36, jun. 2008**.

Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

ZORZI, Jaime L; CAPELLINI, Simone A. Dislexia e outros distúrbios de leitura e escrita. Letras desafiando a aprendizagem.In: _____ **fonética e fonologia aplicadas à aprendizagem.** São Jose dos Campos. Editora Pulso, 2009. p.52.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARRO, Caroline Mardegan[40]

Resumo

O presente artigo relata sobre a importância dos jogos e brincadeiras. É através da brincadeira que a criança exercita e desenvolve suas potencialidades, seu lado social, motor e cognitivo.

Os jogos e brincadeiras enriquecem, facilitam e estimulam o processo de aprendizagem do indivíduo. Cabe ao educador realizar atividades lúdicas adequadas às necessidades de sua escola, com intuito de garantir aos alunos um aprendizado eficaz.

Palavras-chave: jogos, brincadeiras, lúdico, desenvolvimento

Abstract

This article reports on the importance of games and games. It is through play that children exercise and develop their potential, their social, motor and cognitive side.

[40] Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitas Unidas – FMU. E-mail: caroline_mardegan@hotmail.com.

Games and games enrich, facilitate and stimulate the individual's learning process. It is up to the educator to carry out recreational activities suited to the needs of their school, with the aim of ensuring effective learning for students

Keywords:. games, fun, development

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este trabalho deriva de uma ampla pesquisa bibliográfica, em livros, artigos científicos e teses, sempre buscando autores com notável saber científico que serviram de base para a confecção deste artigo.

INTRODUÇÃO

Ao brincar a criança se desenvolve integralmente, passa a conhecer o mundo em que está inserida. Portanto, o brincar não é apenas uma questão de diversão, mas uma forma de educar, de construir e de se socializar. Para que ocorra o brincar é necessária a presença de um profissional, o professor. Ele é fundamental, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer, estimula a competitividade e as atitudes cooperativas, o professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a aprendizagem. Constata-se igualmente que é necessário garantir o direito à educação (TEZZANI,2004)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI), Brasil, (1998), a instituição de educação infantil é um dos espaços de

inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

E é a partir do brincar que as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la, formando conceitos, selecionando ideias, percepções e se socializando cada vez mais. A construção do conhecimento através do brincar desenvolve a curiosidade, a autonomia de uma maneira divertida, é brincando que a criança revela seus sentimentos, suas frustações, aprendendo a lidar com situações de seu cotidiano de forma espontânea.

Brincando, a criança entra no mundo imaginário onde ela é autora do seu script. Ela pode entrar na fantasia, experimentar outros papeis, criar outros temas e cenários.(Rossetti-Ferreira et al, 2007,p.101).

"(...) a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (VYGOTSKY, 1998, p.106).

2- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar (Kishimoto, 2002, p. 139) e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente. O brincar de fazer livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, entrevistas e organizar portfólios ou jornais são formas de letramento e de escrita infantil. A importância do jogo na educação tem oscilado ao longo dos tempos. Principalmente nos momentos de crítica e reformulação da educação, são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica. Um plano de ensino assentado no lúdico e nas mediações como eixos do letramento pode

representar a possibilidade de integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental. Os jogos e materiais destinados ao letramento permeiam as práticas pedagógicas: por exemplo, os crachás de nomes, bingo, entre outros.

Santos (1997, p.21), enfatiza que: Brinquedoteca é um espaço para a criança brincar. Não é preciso acrescentar mais objetos, é preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcrever o visível e permitir a seriedade do fenômeno. Se as relações entre os brinquedistas e as crianças forem corretas, se tiverem a dimensão que podem e devem ter, resultados surpreendentes irão acontecer.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (RCNEI, 1998, p.22).

> Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura (KISHIMOTO, 2003, p.66).

Conforme cita Queiroz et al, (2006, p.176). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) estabeleceu a brincadeira como um de seus princípios norteadores, que a define como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura. Atividades de brincadeira na educação infantil são praticadas há muitos anos, entretanto, torna-se imprescindível que o professor distinga o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica que envolve brincadeira. Se quiser fazer brincadeiras com a turma, deve considerar que o mais importante é o interesse da criança por ela; se seu objetivo for a aprendizagem de conceitos, habilidades motoras, pode trabalhar com atividades lúdicas, só que aí não está promovendo a brincadeira, mas atividades pedagógicas de natureza lúdica.

Para Alves e Bianchini (2010, p.282-287), o jogo, favorece a concentração, a atenção e a imaginação. A partir da observação do desempenho das crianças com os jogos, podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo, ou seja, brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação e atuação profissional, tais como: atenção, afetividade e a concentração. O jogo enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança não só pode como deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, privilegiando o espaço da sala de aula.

A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (Siaulys, 2005)

Conforme cita Queiroz et al, (2006, p.176). Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, na faixa etária dos três aos sete anos, o faz-de-conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudada em detalhes. Alguns pesquisadores que trabalham com as teorias do desenvolvimento cognitivo destacam a sua importância

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-se- conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato. Tanto Piaget quanto Vygotsky concebem o faz-de-conta como atividade muito importante para o desenvolvimento. Ele enfatiza também que o prazer da brincadeira não é suficiente para defini-la. Ou seja, isso significa dizer que a diversão, ou prazer de brincar, é uma dimensão importante do fenômeno brincadeira, mas que, no entanto, não é a central. Para a criança, o prazer gerado pela brincadeira constitui-se como mais importante, mas para os estudiosos este não deve ser o ponto principal, mas a constituição de uma situação imaginária e das regras.

Nesse sentido, a construção de regras é um ponto central para definir brincadeira.

Teixeira (2007, p. 31) mostra que ludicidade é a condição do ser brincante dedesenvolver a brincadeira. Para que haja essa condição, é necessário apenas que o indivíduo se disponha a praticar a ação lúdica. Independentemente do espaço físico, dos suportes lúdicos que tenha a seu alcance, a criança poderá colocar em prática sua ludicidade. Para tanto, faz-se necessária a formulação de conceitos e definições de alguns elementos presentes no universo lúdico da infância.

De acordo com Friedmann (1996), Kishimoto (1997) e Volpato (1999), apesar do "conteúdo social da brincadeira" ter se alterado no decorrer do tempo, a essência da brincadeira dificilmente se modifica, mantendo as mesmas características lúdicas como brincar de mãe e filha, de bola, esconde-esconde, bolinha de gude e outras.

Segundo Bontempo (1996), o brinquedo é a companhia da criança e dá rumo à brincadeira. O contato com a variedade de brinquedos estimula a criança a agir, representar e imaginar.

Segundo Santos (1997, p. 84), como o surgimento da brinquedoteca que se espalhou rapidamente, as mesmas foram ampliando seu atendimento e incorporando outros serviços o que levou a diversificação de sua dinâmica mas sempre preservando o aspecto lúdico e o direito de brincar.

Conforme Melo e Valle (2010), o brincar é o trabalho da criança. Ao brincar, a criança aprende sobre seu mundo, tempo e espaço, expressa sua realidade, ordena e desordena, constrói um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento. A brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. Tem como finalidade resgatar o brincar espontâneo como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização.

Para Rosa et al, (2010), brincar é um comportamento e não deve ser entendido apenas como uma resposta a um estímulo, mas como uma relação estabelecida com um contexto social, implicado dentro de um sistema cultural. Ao comportar-se, a criança está alterando o contexto e a si mesma. Assim, o comportamento de brincar precisa de um local para ocorrer, de certos estímulos anteriores e trará consequências a curto, médio e longo prazo para o sujeito que se comporta e para o ambiente em que o faz. Ao definir brincar e brincadeira, faz-se necessário compreendê-los dentro deste sistema de relações complexas em que estão inseridos.

A seleção dos jogos e brinquedos precisa ser realizada de modo que supere preconceitos, considere a visão e o tempo histórico das crianças, e não se perca o posicionamento crítico em relação à indústria de brinquedos. Além disso, é importante, ainda, considerar quem e como vai brincar, o objetivo da integração e como oportunizar a superação da disputa pela posse do brinquedo. Todos esses aspectos observados na estrutura e organização da brinquedoteca coadunam-se com a sua definição como lugar de encontro, que se constitui como espaço aberto para momentos de socialização e de comunicação, onde são possíveis trocas entre diferentes idades e gerações; representa uma ajuda concreta para os pais, com a finalidade de apoia-los a desenvolver seu papel insubstituível como educadores, podendo constituir-se também como um suporte para a escola, para o serviço social e de saúde. (BARTOLUCCI, 2011, p. 126)

3 - O PROFESSOR COMO OBSERVADOR

Conforme Almeida (2004), a observação é uma grande aliada do professor que tem como princípio o respeito mútuo dentro da sala de aula. É a observação que leva a uma análise mais profunda sobre o aprendizado. O olhar diferenciado é que faz com que o professor possa diagnosticar e assim induzir os seus alunos ao desenvolvimento. Existem alguns pontos que são importantes

para nortear a observação do professor em sala de aula: A observação da emoção do seu aluno perante os novos conhecimentos e novos desafios dos quais ainda se vê em uma situação de inabilidade, dando ao professor a oportunidade de ajudá-lo a superar uma situação de desequilíbrio; A observação da afetividade, onde o professor verá quais são os pontos que a criança precisa mais de afeto para que possa tentar supri-las; A observação das manifestações de sua inteligência, dos obstáculos e desequilíbrios que o aluno passa para adquirir o conhecimento, e assim, poder ajudá-lo a chegar ao equilíbrio de sua mente; A observação da interação da criança com seu meio e suas atitudes perante ele, ao modo que possa envolver e acolher seu aluno para que se sinta parte integrante dessa vivência dentro da sala de aula; A observação das dificuldades que o aluno apresenta durante a sua aprendizagem, identificando-a e auxiliando-o a superar esses momentos que são extremamente difíceis.

Para Santos (1997, p.19) o brinquedista é aquele profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e, ao mesmo tempo, aquela pessoa com sensibilidade. Entusiasmo e determinação, que chora que ri que canta e que BRINCA. O brinquedista nada mais é que aquele profissional que trabalha com a criança na brinquedoteca, fazendo a mediação criança/brinquedo. É a função mais importante dentro de uma brinquedoteca e requer uma formação específica. Entende-se que o brinquedista deva ser um educador, antes de ser um especialista em brinquedos, deve ter em sua formação conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, ou seja, formação que lhe dêem um conhecimento real sobre criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade.

Brougère (2004) mostra que a existência de escolas com poucos recursos que utilizam as brinquedotecas enquanto apoio pedagógico para os professores. Muitas vezes, para que se cumpra o papel pedagógico da brincadeira, professores a utilizam como um modo de cativar o aluno param se envolver em determinadas atividades, disfarçando sua real intenção de trabalhar

determinados conteúdos. Com isso podem, por um lado, ao invés de investir no caráter lúdico do brincar, transformá-lo em uma atividade dirigida. Ou, de outro, para evitar a perda do seu sentido lúdico, acabam não intervindo na brincadeira livre, o que pode implicar uma perspectiva espontaneísta de educação sem comprometimento com a promoção do desenvolvimento. Esta última postura advém da visão romântica acerca da infância, que sacraliza o brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, a partir deste estudo, que a importância de desfrutar de jogos para incentivar as crianças a receberem educação infantil é enorme, e os benefícios dos jogos são de grande importância para o crescimento das crianças. Nesse momento, as crianças se comunicam, descobrem com naturalidade e alegria suas habilidades, inclusive no mundo de fantasia.

Considerando o conteúdo analisado, as brincadeiras estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças, portanto, no ambiente escolar e na família, as crianças precisam de estímulos, o que possibilita o acesso a materiais de apoio de qualidade. Nesse sentido, é impossível simplesmente culpar os educadores ou pensar que eles são movidos pelo assunto, mas é preciso demonstrar os benefícios de obras bem elaboradas, incluindo jogos de alta qualidade, e ter o mental, o espiritual e o uso liberdade de atuação sobre recursos, transparência, estímulo à competição entre os alunos por meio dos brinquedos e segurança, fatores que valem a pena enriquecer seu trabalho e estabelecer sua própria identidade.

Considerando o conteúdo analisado, as brincadeiras estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças, portanto, no ambiente escolar e na família, as crianças precisam de estímulos, o que possibilita o acesso a materiais de apoio de qualidade. Nesse sentido, é impossível simplesmente culpar os educadores ou pensar que eles são movidos pelo assunto, mas é preciso demonstrar os benefícios de obras bem

elaboradas, incluindo jogos de alta qualidade, e ter o mental, o espiritual e o uso Liberdade de atuação sobre recursos e recursos, transparência, estímulo à competição entre os alunos por meio dos brinquedos e segurança, fatores que valem a pena enriquecer seu trabalho e estabelecer sua própria identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem.**Rev. psicopedag,** São Paulo, v. 27, n. 83, 2010, p.282-287. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2015.

ALMEIDA, Laurinda R. de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Henri Wallon psicologia e educação.** 6 ed. São Paulo: Loyola, 2004

BARTOLUCCI, Giorgio. Como criar uma brinquedoteca na Itália? In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 122-136.

BONTEMPO, E. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMANN A. et al. **O direito de brincar - a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 81-86.

BROUGÈRE, G. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortes, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p

DOLTO, F. A criança e o jogo. In: **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P. 109-118.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque and BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.***Paidéia (Ribeirão Preto)*****[online].** 2006, vol.16, n.34, pp.169-179. ISSN 1982-4327. Disponivel em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>. Acesso em 28 fev.2016.

FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. (org) *O direito de brincar*. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998, p.25-35.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender** - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

Kishimoto, T. M. (2002). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira-Thomson Learning

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.p.66.

MELO, Luciana de Lione; VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. A Brinquedoteca como possibilidade para desvelar o cotidiano da criança com câncer em tratamento ambulatorial. **Rev. esc. enferm. USP[online].** 2010, vol.44, n.2, pp.517-525. ISSN 0080-6234. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000200039. Acesso em: 01 fev.2016

ROSA, Fabiane Vieira da; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luis. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul , n. 33, p. 8-27, dez. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 mar. 2016

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997..

SIAULYS, M. (2005). **Brincar para todos**. Brasília: MEC/SEESP

TEIXEIRA, Maria. **Infância, o sujeito brincante as praticas lúdicas no Brasil oitocentista** Salvador, 2007. 270 f. Tese (doutotado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

TEZZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. 2004. Disponível em: **http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621**. Acesso no dia 1 de março de 2014.

VOLPATO, G. **O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural criciumense.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999..

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

OS CONTOS DE FADA E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

CARRO, Caroline Mardegan[41]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância dos contos de fadas no processo de formação da vida da criança; na formação de sua personalidade, principalmente no primeiro ciclo de sua infância. Acredita-se que o conto de fadas possibilitará à criança vivenciar ensaios de vários papéis sociais, proporcionando a construção de uma personalidade, além de promover a socialização, a troca de experiências e uma maior inserção no grupo social.

Palavras-chave: contos de fadas, psicanálise, desenvolvimento infantil, criança.

Abstract

This article aims to address the importance of fairy tales in the process of forming a child's life; in the formation of his personality, especially in the first cycle of his childhood. It is believed that the fairy tale will enable the child to experience rehearsals of various social roles, providing the construction of a personality, as well as promoting socialization, the exchange of experiences and a greater insertion in the social group.

Keywords: fairy tales, psychoanalysis, child development, child.

[41] Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitas Unidas – FMU. E-mail: caroline_mardegan@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Os contos de fadas envolvem, encantam e emocionam crianças e adultos desde os primórdios da humanidade.

Alguns autores já se preocupavam em transmitir valores morais e educar as crianças a partir de histórias, embora não houvesse essa distinção do universo infantil e nem tratamento diferenciado quando o assunto era literatura. (GREGORIN FILHO, 2010).

De acordo com Bettelheim (2007), os contos de fadas são importantes para o conhecimento do ser humano e seu desenvolvimento. No dia a dia todos, adultos ou crianças, passam por problemas interiores e através dos contos de fadas, pode-se alcançar uma solução para as dificuldades enfrentadas, auxiliando assim no desenvolvimento do indivíduo.

Os contos de fadas permitem processos de externalização daquilo que está interno nas pessoas que lêem os dramas ali contidos, a sua fácil compreensão possibilita que eles sejam de extrema importância para a produção de um imaginário infantil que possibilite às crianças resolverem suas angústias através da magia que os contos de fada apresentam em suas histórias.

A escolha desse tema se deu a partir das observações realizadas em sala de aula, em uma determinada turma da Educação Infantil. A partir do contanto com os alunos, percebeu-se que alguns temas, tais como: divórcio, diversidade étnica, causavam grande curiosidade e debate entre os alunos.

Dessa forma, elegeu-se como questão principal desse estudo o seguinte fato: Como as relações entre os contos de fadas tradicionais e os modernos e o universo da literatura são importantes para a formação do caráter das crianças?

Diante da percepção da importância das histórias infantis e contribuições percebidas nos contos de fadas na formação básica, foram determinados os

objetivos da pesquisa, sendo, o geral o de discutir acerca do universo dos contos de fadas e sua influência na formação da criança.

Os objetivos específicos determinados são os de descrever o histórico dos contos de fadas, refletir acerca da relevância dos contos de fadas na Educação Infantil depois analisar e discutir possíveis práticas pedagógicas.

2- A ORIGEM DOS CONTOS DE FADA

As teorias a respeito de sua origem são pouco claras e apresentam algumas diferenças, apesar disso, pode-se afirmar que os mesmos principiaram-se na transmissão oral de narrações folclóricas e de contos populares. Não existem registros da primeira pessoa a narrar os contos de fada, pois eram narrados pelas pessoas do povo, e essas narrativas iam sendo difundidos entre si. Em seguida, o homem começa a observar sua própria personalidade e a criar contos a respeito da mesma. Apenas na Antiguidade temos relatos dos Contos de Fadas com caráter educacional.

Sendo assim, os contos de fadas nada mais eram do que relatos de fatos do dia a dia dos camponeses, recheados de conflitos, aventuras e pornografias, sendo assim, pouco indicado para ser contado às crianças. Esses relatos apenas serviam como entretenimento. Anos mais tarde com a descoberta das fadas, que era a idealização de uma mulher perfeita, linda e poderosa, a qual era dotada de poderes sobrenaturais, vê-se a necessidade de utilizar tais histórias aliadas também à educação, já que as crianças gostavam muito desses contos e a fantasia inserida neles estava ajudando a formar a personalidade dessas pequenas pessoas.

Segundo BETTELHEIM (2002, p.14) “a maioria dos contos de fadas se originou onde a religião era parte muito importante da vida; assim, eles lidavam, diretamente ou por inferência, com temas religiosos”.

Os contos de fadas clássicos como conhecemos hoje, foram compilados, na Europa Ocidental, pelo escritor e poeta Charles Perrault, os irmãos filósofos

e historiadores alemães Jacob Ludwig Karl Grimm e Wilhelm Karl Grimm, e o também escritor e poeta dinamarquês Hans Christian Andersen. Perrault é considerado o primeiro escritor iniciador do gênero conto de fadas, sendo também o primeiro a efetuar adaptações nos contos de tradição oral quando inseridos no mundo da escrita.

Sabe-se que Charles Perrault (1628-1703) foi o primeiro autor a escrever livros de histórias para crianças. Ele ouvia as histórias contadas por narradores populares e as adaptava ao gosto da corte francesa. Mesmo sendo burguês foi imortalizado por criar uma literatura de raiz popular. Em 1867, ele começou a compilar os contos folclóricos, sua primeira publicação foi o livro “Os contos da Mamãe Ganso”.

3 - A MAGIA DOS CONTOS DE FADAS NA VIDA DAS CRIANÇAS

A exemplo do mundo infantil, a brincadeira, o jogo, a fantasia, são formas utilizadas pela criança para explorar, conhecer e explicar o mundo. Dessa forma, a criança penetra mundos mais desconhecidos e distantes em busca de respostas para suas inúmeras indagações. Por tudo isso, acredita-se que, nenhum outro texto pode realizar essa tarefa melhor do que a literatura dirigida para as crianças, uma vez que nela esses aspectos são igualmente considerados essenciais. Dessa forma, fica claro que a literatura amplia universos e estimula a imaginação, proporcionando um melhor conhecimento do mundo e de si própria. (FRANTZ, 2005).

De acordo com Bettelheim (2017) nos contos percebemos o envolvimento das crianças, pois os personagens vivem situações semelhantes às suas, e no final sempre acaba tudo bem. Uma criança confia no que o conto de fada diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. Sendo assim os contos de fada são importantes para o aspecto emocional. Todo conto de fadas tem dilema existencial, simbologia fixa, seus personagens têm características imutáveis. Nos contos de fada a beleza e bondade sempre é destacada.

> “Quanto mais tentei entender a razão pela qual essas histórias têm tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, mais me dei conta de que esses contos, num sentido bem mais profundo do que qualquer outro material de leitura, começam no ponto em que a criança efetivamente se acha em seu ser psicológico e emocional. Falam de suas graves pressões interiores de um modo que ela inconscientemente compreende e, sem menosprezar as lutas íntimas mais sérias que o crescimento pressupõe, oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes” (BETTELHEIM, 2017, p.13).

Exemplos maravilhosos de literatura que abarcam tantas propostas de conhecimento próprio. Um bom exemplo são os contos de fada que possuem narrativas cuja origem se perde no tempo e que vêm atravessando séculos e não perdem a sua atualidade porque tratam da essência humana, que é a mesma desde que o homem existe. Essas narrativas giram sempre em torno de questões fundamentais que fazem parte da “problemática existencial” ou da “problemática social” do ser humano.

Tais contos apresentam situações de confronto entre o bem e o mal, a justiça e a injustiça, enfim, desafios que o herói precisa vencer para ter sucesso, e à medida que o herói vai superando os problemas, vencendo os obstáculos, ele vai crescendo, aprendendo a se conhecer e a lidar com as adversidades da vida; vai amadurecendo e se realizando plenamente como ser humano e conquistando a felicidade. Num verdadeiro processo de identificação o leitor infantil passará a se conhecer melhor e também a conhecer o mundo que o cerca.

Segundo DOHME (2003 p. 21) “sem dúvida, pensando no cidadão de amanhã, uma das maiores preocupações dos professores e até mesmo dos pais

é de formar um homem e uma mulher que sejam críticos, que tenham capacidade de analisar o que está à sua volta, de analisar e avaliar o que está de acordo com seus princípios e o que não está, e de tomar decisões de acordo com as suas próprias convicções." Por exemplo: As crianças pequenas ficarão encantadas quando Cinderela se apaixonar imediatamente pelo príncipe. Mas, as mais velhas poderão ser questionadas se somente o fato de ser bonito, rico e poderoso é suficiente para alguém se apaixonar.

Ao contar contos de fadas a uma criança, o adulto estará proporcionando momentos em que ela poderá se identificar através de grande ingenuidade captando, desta forma, o sentimento que a história carrega. A história do patinho feio, por exemplo, quando ela é contada, todas as crianças que têm complexos de inferioridade esperam que no fim elas também se tornem princesas. Franz prossegue explicando que, isso funciona exatamente como deveria ser, o conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida (FRANZ, 1990).

Uma vez que os Contos de Fadas são escritos em uma linguagem simbólica e, esta, se comunica diretamente com o inconsciente, a criança encontra nessas histórias uma ponte entre o mundo inconsciente e a realidade externa. Deste modo, ao considerar a forma de interagir com um mundo de aventuras fantásticas pode-se trazer à tona as camadas mais profundas da personalidade de cada um. O educador atento pode utilizar desta ferramenta, desta linguagem para assim, conhecendo melhor seu aluno, criar um ambiente que valorize o educando de forma plena, e não apenas valorizando seu lado cognitivo.

4- OS CONTOS DE FADA E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL

Freud (1933) sugeria a divisão da vida mental em duas partes: consciente e inconsciente. A parte consciente seria pequena e insignificante, preservando

apenas uma visão superficial de toda a personalidade. A grande e poderosa porção inconsciente conteria os instintos, isto é, as forças propulsoras de todo comportamento humano. Assim Freud imaginava a constante luta dentro da personalidade quando o ego é pressionado pelas forças contrárias insistentes.

O ego deve tentar retardar os ímpetos agressivos e sexuais do id, perceber e manipular a realidade para aliviar a tensão resultante, e lidar com a busca do superego pela perfeição. E, quando o ego é pressionado demais, o resultado é a condição definida por Freud como ansiedade. Id: fonte de energia psíquica e o aspecto da personalidade relacionado aos instintos. Ego: aspecto racional da personalidade responsável pelo controle dos instintos. Superego: o aspecto moral da personalidade, produto da internalização dos valores e padrões recebidos dos pais e da sociedade.

Tanto Freud como Bruno Bettelheim, comungam da mesma ideia, pois, os contos de fadas possuem uma linguagem simbólica que pode ser traduzida, interpretada revelando aspectos reprimidos da vida mental infantil, formando-se uma via de acesso ao inconsciente. Para entender os contos de fadas devem-se compreender alguns termos psicanalíticos. Ouvir histórias é traçar o mapa imaginário e é nesse ponto que a psicanálise se sente à vontade, ela que nos ajuda a compreender a nossa existência em diferentes ângulos.

A psicanálise surge num momento em que o homem começa a procurar a sua autonomia. Os séculos XVI e XVII foram marcados por muitas incertezas, a queda da Igreja levou muitos sujeitos a se questionar, esse caos os deixou entregues a perplexidade e a dúvida.

No conto “Os Três Porquinhos” por exemplo mostra que as ações do lobo e dos porquinhos baseiam- se no conceito que Freud deu às três estruturas da personalidade, afirmam que o conto dos três porquinhos fala-nos da luta entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. A criança só vencerá quando construir uma casa que resista às investidas do lobo e quando não se deixar levar por ele. Esta casa que o porquinho constrói representa a “casa interior”, o Eu de cada um, donde virá a segurança futura que permite que cada um se defenda do seu lobo. A evolução que se sente na progressiva resistência das

casas é o espelho da progressiva estruturação do Eu. Para conseguir a vitória sobre o seu lobo, a tarefa que compete à criança é crescer (COSTA E BAGANHA, 1989).

Lembrando o que afirmou Freud, o psiquismo tem por objetivo o prazer, a satisfação imediata das necessidades. Mas esta satisfação encontra no mundo exterior obstáculos sob a forma de exigências, proibições, sanções e regras sociais. Tentar ignorar estes obstáculos para obter prazer só traria más consequências que provocariam desprazer. Por toda a vida o ser humano se vê com dificuldades diante da realidade e do prazer, que nem sempre parecem querer ajustar-se por completo. Na fase de Jardim da Infância as dificuldades aumentam, é nesta fase que as proibições, as regras sociais e as sanções passam a ser interiorizadas, formando assim o Superego. A partir disso, os obstáculos à satisfação do prazer estão não só no que é exterior ao individuo (pais e outros em geral), mas também no que lhe é interior (Superego).

Para Franz, discípula e colaboradora de Jung, os Contos de Fadas se originam a partir de uma história particular, de um devaneio – um sonho ou alucinação em estado de vigília, ocorrido a uma pessoa. Após a história ser contada e recontada ela vai perdendo seus elementos particulares e se tornando mais geral. Com a perda, por exemplo, da definição do tempo, lugar, nomes específicos dos personagens dentre outros, a história deixa de ter raízes presas à um lugar e ganha novas fronteiras sendo recontadas sob a influência da cultura por onde passa adquirindo, assim, elementos do inconsciente coletivo. (FRANZ, 1990).

Os contos de fadas, assim como os mitos, contêm o que ele chama de “motivos principais” das crianças, o apego com seus cuidadores e, depois, os do desapego e da separação, processos que precisam ser bem elaborados ao longo da infância. É nesse ponto que os contos de fadas são muitas vezes contestados. Há uma crença ainda arraigada na mente do adulto de que não se podem trabalhar temas ‘pesados’ com as crianças. Não se pode falar de morte, nem de raiva, nem de separação. Foi a partir dessa crença que foram feitas muitas adaptações dos contos de fadas, destituindo-os de seu valor para a

criança, que consiste na possibilidade de lidar com seus temores. Porém, é quando o conto fala de madrastas más, de maçãs envenenadas, de gigantes perigosos e de torres que se tornam celas é que a criança pode identificar seus conflitos. (GUTFREIND, 2004).

Por meio de histórias, adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas, sobre questões que vão do medo do abandono e da morte, a fantasias de vingança e triunfos que levam a finais “felizes para sempre”. (TATAR, 2004)

Segundo Abramovich (2009, p.104) mesmo que a literatura tenha importante contribuição para a aquisição da leitura, quando esta vem acompanhada de constantes cobranças e deveres, e o prazer e o deleite são desconsiderados a leitura deixa de cumprir o seu papel, podemos assim considerar como resultado o desinteresse dos alunos pela leitura

É no consciente que ocorrem as relações entre os conteúdos psíquicos e o ego, que é o centro do consciente. Qualquer conteúdo psíquico para se tornar consciente deverá se relacionar com o ego. Jung define o ego como “um complexo de elementos numerosos, formando, porém, unidade bastante coesa para transmitir impressão da continuidade e de identidade consigo mesma. (SILVEIRA, 2006)

Os contos de fadas alimentam o nosso imaginário, sem ele ficamos pobres, desnutridos, pois antes de tudo ele alimenta os nossos sonhos. Quem conta um conto abre a porta da esperança, traz um bocado de magia e nos ensina que a bondade é premiada, o egoísmo é punido e que o bem e o mal algumas vezes caminham juntos, basta você saber diferenciá-los e separá-los. Quantas coisas os contos nos falam e como eles nos ensinam a lidar com problemas da vida, eles atingem o nosso inconsciente, a psique, trabalham com metáforas que fazem com que a nossa mente se enriqueça, possibilitando que sejamos mais flexíveis emocionalmente, capazes de lutarmos contra as dificuldades e criar soluções para as nossas dúvidas.

Os contos de fadas exercem uma função importante no desenvolvimento psíquico da criança fazem uma ligação entre a fantasia e a realidade, ajudando

a encaminharem e a projetarem os seus conflitos. A Psicanálise auxilia a criança no seu crescimento, ela rompe com a verdade pura, “mostra que toda apreensão da realidade é permeada pelo inconsciente, pelo desejo. Desta forma os contos fazem uma mediação entre a criança e o mundo, deixa que ela lide com a ansiedade, com o medo, com os obstáculos, ajudando no desenvolvimento da sua personalidade. (RADINO,2003)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bruno Bettelheim, Freud e Jung valorizam muito os contos de fadas, falam numa linguagem simbólica que despertam na criança a solução de seus conflitos. Freud e Jung por sua vez, comentam em suas obras que os contos de fadas, falam sobre o processo de crescimento que todos nós temos de passar.

A finalidade dos Contos de Fadas nada mais é do que a abertura para novas descobertas, um universo totalmente novo e extraordinário bem próximo da realidade da criança. Por meio dos contos a criança aprende a resolver seus problemas e seus questionamentos interiores como a resolução de problemas que para ela pareciam não haver solução, mas nem sempre será da forma que ela gostaria que fosse o importante de tudo isso é que ela terá forças para suportar as reações que virão por consequência de suas ações. Os contos são instrumentos valiosíssimos e indispensáveis na educação e desenvolvimento, tendo a função de instruir e distrair. Quem pensa que contar histórias é só para passar o tempo, está muito enganado, eles ensinam sobre a curiosidade, a sexualidade, sobre a perda, a identidade, estimula o desenhar, o ficar, o sair, o brincar, o querer ouvir de novo a mesma história, enfim, é um tempo de descobertas, de encantamento e de prazer.

Portanto, os contos de fadas são para serem escutados, apreciados e internalizados, cumprindo desta forma com seu papel que é a construção da personalidade infantil, criando bases sólidas que favoreçam o seu desenvolvimento tanto na parte intelectual, quanto na parte moral e psíquica.

Desta forma, ao se tornarem adultos saberão resolver dificuldades, terão uma estrutura mais forte para aguentar seus problemas e saberão que mesmo depois de tantas amarguras terão uma recompensa que será a resolução do que os afligia, pode não ser o esperado, mas uma coisa é certa, sempre haverá a possibilidade para uma nova descoberta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.

COSTA, Isabel Alves; BAGANHA, Filipina. **Lutar para dar um sentido à vida – Os contos de Fadas na Educação de Infância.** 2 ed. – Rio Tinto/ Portugal: Edições Asa, 1989

DOHME,Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias: pais: um guia para os pais contarem histórias para seus filhos**. São Paulo: Informal, 2003.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da Literatura nas séries iniciais. 4. ed. –** Ijuí : Ed. Unijuí, 2005.

FRANZ, Maria Louise Von. **A Interpretação dos contos de fada.** São Paulo. 3ª ed. – Paulus, 1990.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: Múltiplas Linguagens na formação de leitores**. 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=6XTJrrEcyEAC&printsec=frontcover&hl=

pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso: 19/08/2023.

GUTFREIND, Celso. **Contos e desenvolvimento psíquico.** Revista Viver Mente & Cérebro. Ano XIII, n. 142, nov 2004.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica:** A importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo:2003, p.115.

SILVEIRA, Nise. **Jung vida e obra***.* São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 63.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2004.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA CONCEIÇÃO DOS SANTOS-

Eixo: Educação Inclusiva

RESUMO

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola 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 desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e trabalho clínico.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM

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.

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).

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

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”.

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..

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.

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.

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.

A 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.

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, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): ”a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada

para o fracasso social e para a manutenção do *status quo*".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 percepcionar as diferenças entre sons;
- dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;
- desordem por défcit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

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.

A Educação na base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos, um 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.

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.

Através de 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.

Adequar o currículo e espaço físico as várias deficiência 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 biopsicossociais das crianças e dos adultos nas

diferentes faixas e incluindo o agrupamento familiar de maneira inteligente e prazerosa.

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.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. Anais. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento

_____. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 15/04/21.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º ciclos do ensino fundamental) v.3. Brasília: MEC, 1997. CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTANCIA DO TRABALHO COM DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FABIANA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS

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

1. 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.

2. 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, congresso 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 papeis 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 capitulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matriculas 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 espaciais, 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 sensórias, 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 17/10/23)

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 17/10/23)

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 Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

Geysa Lisboa Aragoni

Resumo

Desenhar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e é reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das linguagens artísticas fundamentais para as crianças. Através do desenho, as crianças podem se expressar de maneira lúdica, criativa e livre, o que lhes permite explorar o mundo ao seu redor e desenvolver competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais. O desenho ajuda as crianças a desenvolver habilidades motoras, estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de representar o mundo e as emoções.

Palavras-chave: Desenho Infantil; BNCC, comunicação na infância.

Abstract

Drawing is an essential activity for child development and is recognized by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) as one of the fundamental artistic languages for children. Through drawing, children can express themselves in a playful, creative, and free manner, which allows them to explore the world around them and develop cognitive, affective, social, and cultural competencies. Drawing helps children develop motor skills, stimulate creativity, imagination, and the ability to represent the world and emotions

Keywords: Child drawing; BNCC, communication in childhood.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, o desenho é uma das linguagens artísticas fundamentais para o desenvolvimento infantil. O ato de desenhar possibilita que as crianças se expressem de forma lúdica, criativa e livre, permitindo que explorem o mundo ao seu redor e se desenvolvam de maneira integral. O desenho não é apenas uma atividade para entretenimento, mas uma ferramenta que auxilia na construção de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Ele permite que as crianças desenvolvam habilidades motoras, além de estimular a criatividade, a imaginação e a capacidade de representar o mundo e as emoções. Desenhar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e deve ser valorizada e incentivada em todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino médio, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e sensíveis às questões culturais e sociais. O presente artigo pretende analisar a relação entre desenho e infância, valendo-se da bibliografia reconhecida acerca do tema e como a Base Nacional Curricular Comum brasileira descreve a sua importância.

2 BNCC E O DESENHO INFANTIL

A obra de Florence de Meredieu, "O Desenho Infantil", e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil presentes na BNCC brasileira têm uma relação direta no que se refere à importância do desenho para o desenvolvimento integral da criança. A BNCC estabelece objetivos específicos para o desenvolvimento das habilidades motoras finas, que são importantes para o domínio dos gestos e movimentos necessários para a realização do desenho. Habilidades essas que envolvem movimentos precisos e coordenados das mãos e dos dedos, importantes para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas realizem tarefas cotidianas, como escrever, desenhar, recortar, abotoar roupas e manipular objetos pequenos. Além disso, as habilidades motoras finas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, uma vez

que atividades que envolvem essas capacidades específicas estimulam áreas importantes do cérebro, como a coordenação viso-motora, a percepção espacial e a criatividade. A BNCC destaca a importância de promover essas competências desde a primeira infância, por meio de atividades lúdicas e adequadas à idade da criança, de forma a favorecer seu desenvolvimento integral. A BNCC também destaca a importância do desenvolvimento socioemocional, no qual a expressão e comunicação das emoções através do desenho pode ser um valioso recurso. Estabelece, por exemplo, que as crianças devem ser capazes de realizar desenhos de formas facilmente identificáveis e experimentar a utilização de variadas técnicas e materiais, com o propósito de expressar de maneira criativa ideias, através da imaginação, fundamental para o desenvolvimento da criatividade, que é um aspecto enfatizado por Florence de Meredieu em sua obra. Ela destaca a importância do desenho como meio de comunicação, no qual as crianças podem articular-se de maneira não verbal. Segundo a autora, “o desenho é um meio de comunicação muito importante para a criança, pois lhe permite expressar emoções, sentimentos e pensamentos que, muitas vezes, ela não consegue colocar em palavras" (MEREDIEU, 2005).[42]

Florence de Meredieu destaca que o desenho pode ser utilizado como uma forma de terapia, que permite às crianças expressarem suas emoções de maneira livre e segura. Segundo a autora, "o desenho é um meio de expressão que permite à criança expressar-se de maneira espontânea, sem medo de ser julgada ou rejeitada" (MEREDIEU, 2005)[43]. Para exemplificar essa ideia, a autora cita o caso de uma criança que perdeu sua mãe e, após passar por diversas terapias verbais, não conseguiu expressar sua dor e tristeza. Foi por meio do desenho que a criança conseguiu exteriorizar seus sentimentos de forma mais clara e profunda, o que permitiu que ela pudesse lidar melhor com sua perda e seguir adiante. Meredieu ainda destaca que a atividade de desenhar pode ser utilizada para ajudar a criança a lidar com suas dificuldades escolares, permitindo que ela encontre novas formas de aprender e de se expressar. Por

[42] MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
[43] apud, p. 60.

exemplo, a criança que tem dificuldades para aprender a ler pode ser incentivada a desenhar histórias, o que pode ajudá-la a compreender melhor a narrativa e a estimular sua imaginação. Em "O Desenho Infantil como Meio Terapêutico", Florence apresenta o caso de um menino de 8 anos que tinha problemas de comportamento e agressividade. Ao desenhar, ele conseguiu canalizar suas emoções de forma mais construtiva e aprender a expressá-las de forma mais adequada.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) são um conjunto de habilidades e competências que a BNCC estabelece como referência para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Eles foram elaborados a partir de estudos sobre o desenvolvimento infantil, considerando as características e necessidades das crianças em cada faixa etária. Os OAD são divididos em cinco campos de experiência na Educação Infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Eles têm como objetivo orientar o trabalho dos educadores na elaboração de atividades e na criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Eles são importantes para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas características individuais e promova seu desenvolvimento em diferentes aspectos: físico, emocional, cognitivo, social e cultural.

O campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas" está diretamente relacionado à obra de Florence de Meredieu, que destaca a importância do desenho para o desenvolvimento infantil. Esse tópico da Base Curricular tem como objetivo "explorar e conhecer diferentes materiais, instrumentos e suportes para ampliar as possibilidades expressivas das crianças e, aos poucos, ir incorporando elementos mais complexos às produções gráfico-plásticas" (BNCC, 2018, p. 38).[44] Isso significa que a criança deve ser estimulada a

[44] Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p. 38.

explorar diferentes materiais, como lápis, giz de cera, tinta, argila, entre outros, e a usar esses materiais de forma cada vez mais consciente e criativa. Segundo Meredieu, a utilização de materiais diversos também permite às crianças experimentar e explorar diferentes texturas, cores e formas, o que estimula o desenvolvimento sensorial e perceptivo. De acordo com Meredieu, "a criança descobre o mundo através dos seus sentidos, e é por isso que o manuseio dos materiais é tão importante para o seu desenvolvimento" (Meredieu, 2002, p. 45)[45]. A autora ainda ressalta que cada material tem suas particularidades e propriedades, e que a exploração dessas características pode ser muito enriquecedora para a educação infantil. Por exemplo, ela destaca que a argila permite que as crianças criem formas tridimensionais e experimentem diferentes texturas, enquanto o lápis de cor possibilita a criação de nuances e efeitos de luz e sombra (Meredieu, 2002, p. 47).

Ademais, o desenho é uma forma de expressão cultural que permite que as crianças se conectem com suas raízes e tradições. Por meio do desenho, as crianças podem representar e explorar símbolos culturais, como as cores, os traços, as formas e os temas que compõem sua cultura. Meredieu argumenta que, ao permitir que as crianças explorem a cultura por meio do desenho, elas desenvolvem um senso de identidade e pertencimento cultural. Isso é importante para o desenvolvimento da autoestima e da confiança, além de contribuir para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva. A autora destaca que o desenho pode ser uma forma de preservar e transmitir a cultura de uma geração para outra. Por meio do desenho, as crianças podem aprender sobre as histórias, os mitos, as lendas e as tradições de seus antepassados, e, assim, manter vivas as tradições culturais, ela enfatiza a importância de valorizar e incentivar o uso de materiais culturais em atividades de desenho na educação infantil, como o barro, o carvão, a tinta e as penas. Isso ajuda a preservar e transmitir a cultura para as gerações futuras, além de enriquecer o repertório artístico e cultural das crianças. Do mesmo modo, a BNCC sublinha que o desenho deve ser entendido como uma forma de comunicação que permite às

[45] Meredieu, F. (2002). O desenho infantil como meio terapêutico (Vol. 4). Editora Ática. P. 47

crianças "a construção e a expressão de hipóteses, ideias e sentimentos, valorizando suas criações individuais e coletivas, e promovendo a apreciação estética e cultural" (BNCC, 2018, p. 38).[46]

A BNCC brasileira apresenta entre seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil a habilidade de traçar marcas gráficas em diferentes suportes[47], utilizando instrumentos riscantes e tintas, para bebês de zero a 1 ano e 6 meses. No entanto, a BNCC também aponta que bebês não possuem a capacidade cognitiva para produzir desenhos. Desenhar pode ser entendido como um processo de representação gráfica complexa que pode ser realizado por meio de diversos materiais e técnicas, com o objetivo de informar, comunicar e expressar e envolve, além de recursos motores e cognitivos, também repertórios culturais inerentes à vida humana. O conhecimento científico sobre o desenvolvimento cognitivo dos bebês e pesquisas mostram que a habilidade de desenhar surge somente após os dois anos de idade. Como aponta Jean Piaget, a fase sensoriomotora é a primeira etapa do desenvolvimento cognitivo humano, que se estende desde o nascimento até os 2 anos de idade. Nessa fase, a criança explora o mundo através de seus sentidos e movimentos, aprendendo sobre si mesma e o ambiente que a cerca. Piaget dividiu a fase sensoriomotora em seis subfases que evoluem gradualmente, começando com a utilização dos reflexos naturais e culminando na invenção de novas soluções para problemas enfrentados. Durante essa fase, a criança constrói gradualmente sua compreensão do mundo, desenvolve habilidades motoras e cognitivas e aprende a se adaptar às demandas do ambiente. Piaget enfatizou que a criança é um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e que o desenvolvimento é resultado da interação entre a criança e o ambiente em que ela vive.[48]

---

[46] apud, p.38.

[47] "(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas." (Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p. 48.)

[48] Piaget, J. (1975). A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos.

Segundo Jean Piaget, a partir dos 4 anos de idade, a criança entra na fase pré-operatória, na qual o pensamento simbólico começa a se desenvolver. Essa fase dura até aproximadamente os 7 anos de idade e é marcada pelo início da representação mental de objetos e ideias, bem como pela criação de representações visuais, como desenhos e pinturas. Nessa fase, a criança já é capaz de compreender que um objeto pode representar algo diferente e que um símbolo[49] pode ter um significado[50]. Com o desenvolvimento do pensamento simbólico, a criança é capaz de criar representações mentais dos objetos e conceitos, o que permite que ela realize atividades mais complexas, como brincar de faz de conta ou criar histórias. Outra característica importante da fase pré-operatória é que a criança começa a desenvolver habilidades cognitivas relacionadas a operações mentais simples, como classificar objetos por tamanho ou forma. Ela também é capaz de realizar algumas operações mentais relacionadas à conservação, como compreender que uma quantidade de água pode permanecer a mesma, mesmo quando colocada em um recipiente diferente. Aliás, a criança nessa fase também começa a desenvolver a capacidade de pensar de forma reversível, ou seja, ela pode compreender que um objeto pode ser transformado em algo diferente e, em seguida, ser transformado novamente em sua forma original. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da compreensão das relações causais e para a resolução de problemas mais complexos.No entanto, apesar de todas essas habilidades, a criança na fase pré-operatória ainda apresenta algumas limitações importantes. Por exemplo, ela ainda não é capaz de compreender totalmente a perspectiva dos outros e tende a se concentrar em apenas um aspecto da situação. Essa tendência é conhecida como egocentrismo e pode levar a mal-entendidos e conflitos com outras pessoas. Também é importante notar que na

[49] Um símbolo pode ser entendido como um objeto, palavra, som ou imagem que representa algo abstrato ou concreto, como uma ideia, um conceito ou um objeto.

[50] Já o significado é a interpretação ou sentido atribuído a um símbolo. É a compreensão que se tem sobre o que aquele símbolo representa. O significado do símbolo pode ser compartilhado por um grupo ou cultura, ou pode ser subjetivo e individual.

fase pré-operatória existe a falta de compreensão da conservação. A criança nessa fase tende a pensar que a quantidade de um objeto muda quando sua aparência muda, como quando um copo de água é derramado em um copo mais largo. Ela ainda não é capaz de compreender que a quantidade permanece a mesma, independentemente do recipiente em que está.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o desenho é uma das linguagens artísticas fundamentais para o desenvolvimento infantil de acordo com a BNCC, permitindo que as crianças se expressem de forma lúdica, criativa e livre, permitindo que elas explorem o mundo ao seu redor e se desenvolvam de maneira holística. O desenho não é apenas uma atividade divertida, mas uma ferramenta que ajuda a construir habilidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais. O ato de desenhar permite que as crianças desenvolvam habilidades motoras e estimula a criatividade, imaginação e habilidade para representar o mundo e as emoções. O artigo estabelece uma relação direta entre a obra de Florence de Meredieu, "O Desenho da Criança", e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil na BNCC. A BNCC enfatiza a importância de promover habilidades motoras finas na primeira infância por meio de atividades apropriadas à idade e lúdicas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, o desenho pode ser utilizado como um meio de comunicação não verbal, permitindo que as crianças expressem suas emoções livre e seguramente. Além disso, o desenho pode ser usado terapeuticamente para ajudar as crianças a lidar com diversas dificuldades, incluindo dificuldades de aprendizagem ou angústia emocional. Em última análise, o artigo conclui que o desenho é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, e sua importância deve ser valorizada e incentivada em todas as etapas da educação.

BIBLIOGRAFIA

Piaget, J. (1975). A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos.

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

Meredieu, F. (2002). O desenho infantil como meio terapêutico (Vol. 4). Editora Ática

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA O DIAGNÓSTICO INFANTIL

Geysa Lisboa Aragoni

Resumo

O diagnóstico psiquiátrico infantil é um processo complexo que envolve a avaliação multidisciplinar do desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental da criança, e pode ser realizado por diferentes profissionais, como psicólogos, psiquiatras, pediatras, fonoaudiólogos, entre outros. O presente artigo visa contribuir para a discussão e reflexão sobre a utilização do desenho como ferramenta de diagnóstico na educação infantil e a importância da abordagem multidisciplinar no processo de diagnóstico psiquiátrico infantil.

Palavras-chave: desenho infantil; Sigmund Freud; diagnóstico infantil.

Abstract

The diagnosis of psychiatric disorders in children is a complex process that involves multidisciplinary evaluation of cognitive, emotional, and behavioral development. It can be performed by different professionals, such as psychologists, psychiatrists, pediatricians, speech therapists, among others. This article aims to contribute to the discussion and reflection on the use of drawing as a diagnostic tool in early childhood education and the importance of a

multidisciplinary approach in the process of diagnosing psychiatric disorders in children.

Keywords: Children's drawing; Sigmund Freud; Child diagnosis.

1 INTRODUÇÃO

O uso do desenho como ferramenta de diagnóstico na educação infantil pode contribuir para a compreensão integral das crianças, permitindo que os profissionais identifiquem possíveis dificuldades que possam estar afetando seu desenvolvimento e diagnosticar transtornos psiquiátricos e/ou neurodivergências. Além disso, pode estimular áreas importantes do cérebro, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. O diagnóstico psiquiátrico infantil é um processo complexo que envolve a avaliação do desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental da criança. O diagnóstico psiquiátrico infantil deve ser realizado de forma cuidadosa e multidisciplinar. Isso significa que é necessário envolver diferentes profissionais, como psicólogos, psiquiatras, pediatras, fonoaudiólogos, entre outros, para avaliar a criança de forma integral e considerando suas particularidades. O presente artigo visa analisar as obras "Uma lembrança infantil de Leonardo da Vinci" de Sigmund Freud e do livro "Desenhando com o lado direito do cérebro" de Betty Edwards, com o objetivo de compreender os significados do diagnóstico no contexto escolar e como ambos os autores relacionam o desenho à comunicação da infância e sua importância na observação das especificidades de crianças para a educação infantil.

Nos ambientes escolares, o diagnóstico psiquiátrico infantil pode ser realizado por professores, psicólogos e outros profissionais em diálogo e apoio mútuo. Para isso, é necessário utilizar diferentes estratégias, como a observação direta do comportamento da criança, a realização de atividades que possam avaliar o

desenvolvimento cognitivo e emocional, a análise de desenhos e outras produções artísticas. Freud acreditava que a infância era uma fase crucial para o desenvolvimento da personalidade, e que as experiências vivenciadas nessa fase podem ter um impacto significativo na vida adulta da pessoa. Em "O Ego e o Id", Freud apresenta a ideia de que a personalidade é composta por três instâncias: o id, o ego e o superego. Segundo ele, o id é a parte mais primitiva e instintiva da personalidade, enquanto o superego representa as normas sociais e morais que a pessoa internalizou ao longo da vida. O ego, por sua vez, é responsável por equilibrar as exigências do id e do superego. Freud argumenta que a formação do ego é influenciada pelas experiências da infância, especialmente pelas relações que a criança estabelece com seus pais ou cuidadores. Segundo ele, o ego se desenvolve a partir de um processo de identificação com a figura parental, no qual a criança internaliza as normas e valores dos pais. Esse processo é importante para a formação da personalidade, pois permite que a criança aprenda a lidar com as exigências do mundo externo e com seus próprios impulsos. O autor argumenta ainda que as experiências traumáticas da infância podem ter um impacto significativo na vida adulta da pessoa. Ele afirma que as experiências vivenciadas na infância podem deixar marcas profundas na personalidade, afetando a forma como a pessoa lida com as emoções, os relacionamentos interpessoais e a vida em geral. Por isso, a partir da teorização do autor sobre a infância, percebe-se a importância do diagnóstico psiquiátrico infantil ser realizado de forma precoce. Além disso, é importante que seja realizado de forma integrada com a família da criança, a fim de envolvê-los no processo e garantir que as informações coletadas sejam precisas e relevantes.

> “As neuroses da infância ensinaram-nos que nelas pode ser percebida facilmente a olho nu uma série de coisas que, em idade posterior, só se pode descobrir após investigação exaustiva.”
> O Ego e o Id. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

2 A MEMÓRIA INFANTIL E O DESENHO

"Uma Lembrança Infantil de Leonardo da Vinci", escrito por Sigmund Freud, analisa uma memória infantil que Leonardo da Vinci compartilhou em seus escritos autobiográficos. A memória em questão é sobre um grande pássaro que teria visitado Leonardo quando ele ainda era um menino, e que teria levantado o bebê em seu bico para tocá-lo com sua cauda. Ao examinar essa memória, Freud argumenta que ela representa uma fantasia de Leonardo da Vinci, que teria sido motivada por sua relação com sua mãe, uma figura importante em sua infância. A imagem do grande pássaro representaria a mãe, que, segundo Freud, seria o objeto de desejo sexual inconsciente de Leonardo. Freud destaca a importância do desenho para o diagnóstico psiquiátrico infantil, especialmente em relação à análise das fantasias e do inconsciente. Ele observa que, assim como Leonardo da Vinci, muitas crianças utilizam o desenho como uma forma de expressão de seus desejos e emoções inconscientes, e que esses desenhos podem ser utilizados como uma ferramenta valiosa para ajudar a entender a mente infantil. Segundo o autor, "o material que encontramos nos desenhos infantis pode ser interpretado de várias maneiras, e a maneira correta de interpretá-lo não pode ser determinada pelo próprio desenho, mas sim pelo conhecimento que temos da criança que o produziu e de sua situação psicológica e emocional" (p. 142).

Enquanto Freud utiliza a análise psicanalítica para interpretar os desenhos infantis como uma forma de compreender a psicologia inconsciente da criança, Betty Edwards em "Desenhando com o Lado Direito do Cérebro" utiliza a prática do desenho como uma forma de estimular o desenvolvimento cognitivo e criativo da criança. As duas obras abordam a importância do desenho na infância e sua relação com a psicologia infantil, mas de maneiras diferentes - enquanto Freud utiliza a análise psicanalítica para interpretar os desenhos infantis, Betty Edwards enfoca a prática do desenho como uma forma de desenvolvimento cognitivo e criativo.

Edwards destaca que o desenho é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, e que pode ser particularmente útil para crianças com transtornos psiquiátricos ou neurodivergências, como o autismo e o TDAH. Segundo ela, "o processo de desenho é especialmente importante para crianças com dificuldades emocionais, pois elas têm mais dificuldade em se comunicar verbalmente sobre seus sentimentos" (p. 238). O desenho pode ser uma ferramenta importante para crianças com transtornos que envolvam dificuldades com a língua falada e escrita se comunicarem e expressarem seus sentimentos. Ela argumenta que o processo de desenho envolve não apenas habilidades cognitivas e motoras, mas também emoções e percepções. Para crianças que têm dificuldade em se comunicar verbalmente sobre seus sentimentos, o desenho pode ser uma forma de expressão mais fácil e acessível. Segundo Edwards, as crianças não precisam de um vasto repertório artístico para se comunicarem através do desenho, “elas podem expressar seus sentimentos através de cores, formas, linhas e imagens" (p. 238).

Ademais, o desenho pode ser uma ferramenta eficaz para avaliar as habilidades visuais, motoras e perceptivas de uma criança e identificar deficiências e diagnósticos psiquiátricos. O processo de desenho envolve habilidades visuais, como percepção do espaço, cores e tamanhos, e habilidades como coordenação olho-mão e controle fino dos movimentos das mãos. Além disso, o desenho também pode exigir habilidades perceptivas, como a capacidade de visualizar um objeto em três dimensões e representá-lo em duas dimensões. A autora argumenta que, ao observar a forma como uma criança desenha e como ela lida com essas habilidades, é possível detectar precocemente diagnósticos. Por exemplo, se uma criança tem dificuldade em controlar o movimento do lápis ou em manter o foco visual, isso pode indicar deficiências motoras ou visuais. No texto, ainda é destacado que o desenho pode ser particularmente útil para detectar deficiências em habilidades visuais e perceptivas, que podem ser mais difíceis de detectar em outros tipos de avaliação. Segundo ela, "o desenho é uma forma de avaliação que pode ser especialmente eficaz para detectar

deficiências em habilidades visuais e perceptivas que afetam o desempenho acadêmico e o desenvolvimento infantil" (p. 9).

Tanto Betty Edwards em "Desenhando com o Lado Direito do Cérebro" quanto Sigmund Freud em "Uma Lembrança Infantil de Leonardo da Vinci" reconhecem a importância do desenho na infância e em seu papel no desenvolvimento do indivíduo. Ambos concordam que o desenho é uma forma de expressão não-verbal que pode ser utilizada para acessar aspectos psicológicos e emocionais da criança. Edwards destaca que "os desenhos infantis são frequentemente uma forma de expressão emocional, um meio de comunicação, uma forma de se conectar com o mundo exterior" (p. 237), enquanto Freud afirma que "a linguagem dos desenhos é uma das primeiras coisas que a criança adquire para expressar seus pensamentos" (p. 138). No entanto, enquanto Edwards se concentra na importância do desenho como ferramenta de desenvolvimento, Freud explora a relação entre o desenho e a memória infantil. Ele argumenta que o desenho pode ser usado para acessar memórias reprimidas, observando que "através do desenho, da mesma forma que através de outras atividades, as lembranças reprimidas podem se tornar acessíveis" (p. 138).

Ambos os autores destacam a importância do diagnóstico a partir do desenho na infância. Para Edwards, o desenho pode ser usado para detectar precocemente as deficiências de habilidades visuais, motoras e perceptivas que afetam o desenvolvimento da criança. Ela afirma que "os desenhos podem ser usados para avaliar habilidades motoras, visuais e perceptivas de crianças muito jovens" (p. 245). Já Freud acredita que o desenho pode ser usado para revelar aspectos psicológicos e emocionais da criança. Ele argumenta que "o material que encontramos nos desenhos infantis pode ser interpretado de várias maneiras, e a maneira correta de interpretá-lo não pode ser determinada pelo próprio desenho, mas sim pelo conhecimento que temos da criança que o produziu e de sua situação psicológica e emocional" (p. 142).O diagnóstico a partir do desenho pode ser eficaz e benéfico à pessoa diagnosticada em sua infância, uma vez que permite identificar precocemente deficiências e problemas emocionais ou psicológicos, possibilitando o encaminhamento para tratamento

adequado. Além disso, o desenho pode ser uma forma não invasiva e menos ameaçadora de avaliação para a criança. Edwards destaca que "a avaliação não ameaçadora de habilidades básicas por meio de desenhos pode ser uma ferramenta importante para identificar precocemente os problemas de aprendizagem" (p. 238).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além disso, pode estimular áreas importantes do cérebro, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Diagnosticar transtornos psiquiátricos em crianças é um processo complexo que envolve a avaliação do desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental da criança. Esse diagnóstico deve ser realizado com cuidado e de forma multidisciplinar, exigindo diferentes profissionais, como psicólogos, psiquiatras, pediatras, fonoaudiólogos, entre outros, para avaliar a criança de forma integrada e considerando suas particularidades. A importância do diagnóstico precoce na infância é destacada pelo fato de que as experiências nesse período podem ter um impacto significativo na formação da personalidade. Experiências traumáticas podem deixar marcas profundas na personalidade, afetando como os indivíduos lidam com as emoções, os relacionamentos interpessoais e a vida em geral. Portanto, é essencial envolver a família da criança no processo de diagnóstico e utilizar várias estratégias, como observação direta do comportamento da criança, atividades que avaliem o desenvolvimento cognitivo e emocional e análise de desenhos e outras produções artísticas. Professores e psicólogos podem trabalhar juntos para observar o comportamento das crianças e analisar seus desenhos, contribuindo para a detecção precoce de possíveis transtornos e promovendo um melhor desenvolvimento cognitivo e emocional.

BIBLIOGRAFIA

EDWARDS, Betty. Desenhando com o Lado Direito do Cérebro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

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

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo. Scipione, 1989.

Freud, S. (1996). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A ARTE E O DESENHO PARA A INFÂNCIA INDÍGENA BRASILEIRA

Geysa Lisboa Aragoni

Resumo

Vários povos indígenas usam diferentes técnicas artísticas, como pintura corporal, escultura, tecelagem e cerâmica. O desenho também é uma forma essencial de expressão para as crianças indígenas, permitindo que elas expressem sua visão de mundo, experiências diárias e relacionamentos com a natureza e a comunidade. O desenho também pode ser usado para documentar e preservar as tradições, mitos, lendas e histórias dos povos indígenas. O artigo propõe o uso das obras de Kaká Werá e Zilá Bernd para promover a importância dos desenhos infantis como uma ferramenta para preservar e documentar as culturas indígenas no Brasil, o que é crucial para manter a diversidade e riqueza cultural do país.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Infância indígena; Povos indígenas.

Abstract

Various indigenous peoples use different artistic techniques, such as body painting, sculpture, weaving, and pottery. Drawing is also an essential form of expression for indigenous children, allowing them to express their worldview, daily experiences, and relationships with nature and the community. Drawing can also be used to document and preserve the traditions, myths, legends, and stories of indigenous peoples. The article proposes using the works of Kaká Werá and Zilá Bernd to promote the importance of children's drawings as a tool for

preserving and documenting indigenous cultures in Brazil, which is crucial for maintaining the country's cultural diversity and richness.

Keywords: Children's Drawing; Indigenous Childhood; Indigenous Peoples.

1 INTRODUÇÃO

A arte é uma forma de expressão universal que tem estado presente em todas as culturas e em todas as épocas da história da humanidade. Para os povos indígenas, ela é uma das principais formas de transmissão de suas tradições e conhecimentos, uma vez que eles não possuem sistemas escritos de registro e preservação de suas culturas. A arte de diversos povos indígenas é uma manifestação cultural muito rica e diversa, que envolve diferentes técnicas e materiais, tais como pintura corporal, escultura, cestaria, tecelagem, cerâmica, entre outras, como os Yanomami, famosos pela produção de cestaria e pela pintura corporal. Seus objetos são feitos de materiais como palha, cipó, sementes e penas ou os Kayapó, conhecidos pela confecção de máscaras, usadas em rituais sagrados, como a Dança do Kwarup, que honra os mortos e celebra a renovação da vida. A arte para essas comunidades não é apenas uma forma de expressão artística, mas também um meio de comunicação, de identificação e de fortalecimento das identidades culturais. Nesse sentido, o desenho infantil é uma forma particularmente importante de expressão artística para os povos indígenas, pois ele permite que as crianças expressem suas visões de mundo e suas experiências cotidianas, bem como suas relações com a natureza e com a comunidade em que vivem. O desenho também é uma forma de registro e de preservação da cultura, uma vez que ele pode ser utilizado para documentar as tradições, os mitos, as lendas e as histórias dos povos indígenas. Em vista que a preservação da cultura dos povos indígenas no Brasil é uma questão de extrema importância para a garantia da diversidade e riqueza cultural do país. Dentre as diversas formas de expressão cultural dos povos indígenas, o desenho infantil se destaca como uma ferramenta valiosa para a preservação de suas tradições. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar uma

proposta para utilizar as obras de Kaká Werá e Zilá Bernd na defesa do desenho infantil como uma ferramenta da preservação e documentação da cultura de povos indígenas no Brasil.

2 A INFÂNCIA INDÍGENA E A ARTE

Kaká Werá é um escritor e líder indígena brasileiro da etnia tapuia. Nascido em 1958 na cidade de Ubatuba, litoral de São Paulo, Kaká Werá é um dos grandes representantes da cultura indígena brasileira e tem se dedicado a escrever sobre as tradições, saberes e modos de vida dos povos indígenas. O capítulo "Os Pequenos Guerreiros" do livro "A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por Um Índio" é um relato autobiográfico do autor Kaká Werá Jecupé sobre sua infância na aldeia indígena de sua tribo, os huni kuin, localizada na região do Alto Juruá, no Acre. O autor inicia o capítulo relatando sobre o significado da palavra "criança" em sua língua, a qual é "wa'ã", que significa "sol brilhante", fazendo alusão à luminosidade, pureza e potencial de cada criança. Segundo sua obra, para os povos indígenas, a criança é vista como um ser em formação, que precisa ser protegido e educado para que possa se tornar um adulto responsável e integrado à comunidade. Segundo o autor, a criança é considerada um ser sagrado e, por isso, é tratada com muito respeito e cuidado desde o seu nascimento. Werá ressalta que a educação na cultura indígena é feita de forma muito natural, sem a rigidez e formalidade da educação ocidental. A criança aprende por meio da observação e da participação nas atividades cotidianas da comunidade, sendo sempre acompanhada pelos mais velhos, que ensinam sobre as tradições, a natureza e a vida em comunidade. O autor destaca ainda que a educação indígena não busca apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver valores e habilidades que são essenciais para a vida em comunidade, como a solidariedade, o respeito mútuo, a cooperação e a autonomia. Dessa forma, a criança é preparada para se tornar um adulto responsável, que é capaz de contribuir para o bem-estar da comunidade como um todo. Além disso, na cultura indígena, a educação não é

vista como uma responsabilidade exclusiva dos pais ou dos professores, mas sim como uma responsabilidade de toda a comunidade. Todos os membros da comunidade têm um papel importante na formação das crianças, e é essa educação coletiva que garante a transmissão das tradições e a perpetuação da cultura indígena ao longo das gerações.

O autor também descreve as brincadeiras e rituais realizados pelas crianças nas aldeias indígenas. Werá destaca a importância dessas atividades na formação da identidade e na transmissão dos conhecimentos e valores de cada cultura. Jecupé inicia a descrição falando sobre a brincadeira de "Uka-uká", que é um jogo de bola comum entre as crianças e jovens indígenas. Ele destaca que esse jogo não é apenas uma atividade física, mas sim um momento de aprendizado e socialização entre os mais jovens. Segundo o autor, "é no Uka-uká que a molecada aprende a ser equipe, a respeitar o próximo e a se divertir com os amigos" (p. 70). O autor também descreve rituais como a "Festa do Milho", que é uma celebração em que as crianças aprendem sobre a importância da terra e do alimento para a sobrevivência da comunidade. Werá Jecupé destaca que essa festa é um momento de ensinamento sobre a relação entre os seres humanos e a natureza, que é fundamental para a sobrevivência dos povos indígenas. Outra atividade importante descrita pelo autor é a fabricação de brinquedos pelas próprias crianças, como arco e flecha e bonecas de palha. Segundo ele, esses brinquedos são uma forma de aprendizado sobre a cultura e os costumes de cada povo, além de estimular a criatividade e a habilidade manual dos mais jovens.

Nesse contexto, a arte é um meio de expressão natural para as crianças indígenas, elas usam isso para se comunicar com as pessoas e com a natureza. Ele descreve que as crianças indígenas aprendem a desenhar desde cedo e que isso é incentivado pelos adultos, que entendem a importância da arte para o desenvolvimento infantil. Kaká Werá destaca que por meio do desenho e da arte, as crianças aprendem sobre suas tradições e costumes, representando suas histórias e suas vidas em suas criações. Em "O Segredo da Felicidade", Werá destaca a importância do desenho como a primeira manifestação artística das

crianças indígenas. Segundo o autor, o desenho é uma ferramenta utilizada pela criança para construir uma ponte entre seu mundo interno e o mundo exterior, revelando assim seus anseios, dúvidas e fantasias (Werá, 2006, p. 30). Além disso, é apontado que a arte visual é uma forma de registrar a sabedoria da terra, dos antepassados e das culturas (Werá, 2006, p. 30). Analogamente, Zilá Bernd, em seu livro "Infância e arte: reflexões filosóficas e estéticas" (2007), aborda a importância da arte na infância, destacando que ela é uma forma de expressão que permite às crianças manifestar seus sentimentos, emoções e pensamentos, inclusive aqueles que são difíceis de serem verbalizados. Além disso, Bernd destaca que a arte em geral, e o desenho em particular, podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ajudando a ampliar sua percepção de mundo, sua criatividade e sua capacidade de se expressar. Por isso, é importante valorizar e incentivar a produção artística das crianças, especialmente quando se trata de culturas indígenas, onde a arte tem um papel fundamental na transmissão de tradições, pois o desenho pode revelar muito sobre a cultura e os valores de uma determinada comunidade. Bernd destaca que "as crianças, desde muito cedo, têm a possibilidade de se expressar por meio do desenho e outras formas de artes visuais" (p. 19). Ela ressalta também que o desenho é uma forma de comunicação que pode ser entendida em diferentes contextos culturais e que é capaz de transmitir informações importantes sobre a história, os costumes e os valores de uma comunidade. Segundo Bernd:

> "O desenho é um registro das marcas culturais presentes na formação da subjetividade infantil. Com ele, é possível reconhecer as diferentes culturas que compõem a história de uma sociedade. (...) Através do desenho, as crianças podem registrar suas impressões e vivências, criando uma narrativa visual que reflete a cultura da qual fazem parte" (p. 43).

Por isso, de acordo com Zilá Bernd, o desenho é um importante meio de registro das marcas culturais presentes na formação da subjetividade infantil. Assim, o

desenho se torna uma ferramenta valiosa para se compreender as diferentes culturas que compõem a história de uma sociedade, pois ele reflete os valores, as crenças e as vivências das crianças que o produzem. É uma forma de narrativa visual, que reflete a cultura da qual a criança faz parte. É através dele que as crianças conseguem registrar suas impressões e vivências, criando uma representação gráfica de sua realidade, visto que, a criança não desenha apenas o que vê, mas também o que sente, o que imagina e o que pensa sobre o mundo ao seu redor. Dessa forma, o desenho torna-se uma forma de linguagem que permite à criança expressar sua subjetividade e sua visão de mundo. A autora destaca que "o desenho é uma linguagem visual, que permite à criança comunicar de forma eficiente suas ideias, emoções e sentimentos" (p. 43). Tendo em vista que, para Zilá Bernd, a subjetividade infantil é a forma como a criança percebe e interpreta o mundo ao seu redor, e como essa percepção se desenvolve ao longo de sua vida. Segundo a autora, a subjetividade infantil é influenciada por diversos fatores, como a cultura, a família, o ambiente em que a criança vive e as experiências que ela vivencia. No contexto das crianças indígenas, a subjetividade infantil se revela através das suas manifestações artísticas, como o desenho e a pintura. Essas expressões artísticas são uma forma da criança indígena dar voz à sua subjetividade e representar visualmente as suas percepções do mundo. Nesse recorte da infância brasileira, a subjetividade infantil se revela em desenhos que retratam sua realidade cotidiana, como a natureza, as plantas, os animais e as atividades realizadas na aldeia. Essas representações são uma forma de a criança expressar seus sentimentos, suas emoções e sua relação com o ambiente em que vive.

Desse modo, a infância é um período crucial na formação da identidade e da subjetividade das crianças, independentemente de sua origem étnica ou cultural, porém, é importante notar que há diferenças significativas na maneira como a infância é vivida e concebida em diferentes sociedades. Enquanto nas sociedades ocidentais a infância é vista como uma fase de preparação para a vida adulta, com ênfase na educação formal e no desenvolvimento cognitivo, nas comunidades indígenas, a infância é vista como uma fase de descoberta e

exploração do mundo natural e social, com ênfase no aprendizado por meio da observação, da experimentação e da imitação. Outrossim, a violência sofrida por povos indígenas afeta profundamente a infância indígena, uma vez que as crianças são afetadas diretamente pelos conflitos e traumas causados pela violência. O que pode levar à perda de familiares e amigos, à destruição de casas e comunidades inteiras, e à exposição a traumas físicos e psicológicos. Essa problemática também pode impedir que as crianças tenham acesso à educação, saúde e outras necessidades básicas, além de limitar seu acesso às tradições culturais e rituais, que são fundamentais para a formação da identidade indígena. Um outro efeito é a desintegração da comunidade e o enfraquecimento da cultura, afetando a transmissão de conhecimentos e tradições de geração em geração. Tudo isso pode ter efeitos negativos a longo prazo na saúde mental e no bem-estar das crianças indígenas, afetando seu desenvolvimento social e emocional e dificultando sua integração na sociedade.

Segundo o que observamos até aqui, essa diferença de perspectiva pode ser observada na maneira como as crianças indígenas se relacionam com a arte. Por meio do desenho, as crianças indígenas podem registrar suas impressões e vivências, criando uma representação artística que reflete a cultura da qual fazem parte. Para Werá, a arte também é uma forma de resistência contra a assimilação cultural e a dominação cultural que muitas vezes são impostas às comunidades indígenas. Por meio da arte, as comunidades indígenas podem reivindicar seu lugar na sociedade, afirmar sua identidade cultural e sua conexão com o meio ambiente, e lutar pelos seus direitos e pela preservação de seus territórios. Além disso, a arte pode ajudar a promover o diálogo intercultural e a construção de pontes entre diferentes comunidades e culturas. Ao compartilhar sua arte e cultura com outras pessoas, as comunidades indígenas podem promover a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças culturais. Isso pode ajudar a combater a discriminação e o preconceito contra as comunidades indígenas, que muitas vezes são vítimas de estereótipos e de visões preconcebidas em muitas partes do mundo. Bernd destaca que a arte pode ser considerada como uma forma de resistência cultural, tendo em vista a ameaça

que as tradições culturais enfrentam diante do avanço da cultura hegemônica ocidental. A autora ressalta que a arte pode ser uma ferramenta de afirmação e valorização da cultura local, e que a resistência cultural pode ser alcançada através da utilização da arte. Dessa forma, a arte possibilita a manutenção de suas tradições e de sua diversidade cultural. Em sua obra, argumenta que o processo de globalização impõe uma homogeneização cultural que ameaça a diversidade cultural e a identidade das comunidades. Para a autora, a arte é uma forma de resistência que pode ajudar a preservar as tradições locais e a identidade cultural de uma sociedade. Segundo ela, "a arte é uma forma de expressão que permite ao homem se afirmar diante do mundo e da história, de registrar a sua presença, de afirmar sua individualidade, sua diferença" (p. 43). Desse modo, a arte pode ser vista como uma forma de luta contra a violência aos povos indígenas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise das obras de Bernd e Werá nos permite compreender a importância da arte como uma ferramenta de resistência e afirmação da identidade e cultura dos povos indígenas. Enquanto Bernd destaca a ameaça da supremacia cultural trazida pelo processo de colonização e globalização, Werá enfatiza a importância da arte como uma forma de resistência contra a assimilação cultural e a dominação cultural que muitas vezes são impostas às comunidades indígenas. Ambas os autores mostram que a arte é uma forma de expressão poderosa que pode ser utilizada para a promoção da compreensão mútua, a construção de pontes entre diferentes culturas e a luta pelos direitos e pela preservação das tradições e territórios indígenas. Através da arte, as comunidades indígenas podem reivindicar seu lugar na sociedade, afirmar sua identidade cultural e sua conexão com o meio ambiente, além de combater a discriminação e o preconceito. Portanto, é importante que os povos indígenas possam ter acesso à arte e à cultura como um todo, seja por meio do apoio do Estado ou por meio de iniciativas da própria comunidade. É necessário que as políticas públicas sejam criadas de forma a garantir a valorização e a

preservação da cultura indígena, e que os direitos dos povos indígenas sejam respeitados e protegidos. Além disso, é importante que a sociedade em geral se conscientize da importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Através do diálogo intercultural e da promoção da compreensão mútua, é possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva, que valorize a diversidade e respeite os direitos humanos. Em última análise, podemos concluir que a arte é uma ferramenta fundamental para a afirmação da identidade e cultura dos povos indígenas, além de ser uma forma de resistência e de luta contra a violência. As obras de Bernd e Werá nos mostram que a arte pode ser utilizada de diversas formas, seja para a preservação das tradições culturais, para a promoção da compreensão mútua, ou para a reivindicação dos direitos e da dignidade dos povos indígenas. É importante que a sociedade em geral reconheça o valor da cultura indígena e apoie iniciativas que busquem garantir a preservação e a valorização dessa cultura.

BIBLIOGRAFIA

Werá, Kaká. O Segredo da Felicidade: Técnicas Milenares de Sabedoria Interior. Editora Alaúde, 2013.

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

BERND, Zilá. Infância e arte: reflexões filosóficas e estéticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

GISLAINE LANDIM DA SILVA

Resumo

O presente estudo visa abordar o tema Neuropsicopedagogia estabelecendo uma relação entre sua função e as contribuições para a aprendizagem, apresentando como isso ocorre no contexto escolar. Levando em consideração diversos fatores que devem ser observados como causa raiz das dificuldades de aprendizagem e apontando a imensa necessidade da elaboração de novas estratégias que objetivam a restauração da prática pedagógica.

É notório que muitos são os motivos que refletem no ambiente escolar, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e as dificuldades encontradas ao longo desse trajeto e que, muitas vezes não são identificadas corretamente, causando cada vez mais danos cognitivos e psicológicos cada vez maiores.

Portanto, ainda que haja uma rica diversidade de estudos teóricos sobre o tema, sobre a neurociência, ampliando a compreensão acerca do funcionamento do cérebro, a prática de intervenções escolares ainda é considerada bastante precária, apontando a cada dia a importância de se colocar em pauta mudanças de percepções e, consequentemente de ações que tendem a promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Neurociências. Cérebro. Prática pedagógica.

Abstract

This study aims to address the theme of Neuropsychopedagogy by establishing a relationship between its function and contributions to learning, showing how it occurs in the school context. Taking into account several factors that must be observed as the root cause of learning difficulties and pointing out the immense need to develop new strategies that aim at restoring pedagogical practice.
It is well known that there are many reasons that reflect in the school environment, with regard to the development of students' learning and the difficulties encountered along this path and that often are not correctly identified, causing more and more cognitive and psychological damage each time bigger.
Therefore, even though there is a rich diversity of theoretical studies on the subject, on neuroscience, expanding the understanding about the functioning of the brain, the practice of school interventions is still considered very precarious, pointing out every day the importance of placing itself on the agenda changes in perceptions and, consequently, actions that tend to promote the improvement of the teaching-learning process.

Keywords: Neuropsychopedagogy. Neurosciences. Brain. Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é de extrema importância para ampliar de maneira efetiva o conhecimento sobre a Neurociência, sua relação com o cotidiano escolar e a necessidade de se expandir as práticas que englobam o tema. Isso, levando em consideração que os níveis de defasagem escolar com os quais nos deparamos dia a dia, no que tange ao aprendizado dos alunos, mostra-se cada vez maior. O que requer uma busca contínua por estratégias que atrelem a

pedagogia, a psicologia e a neurociência em busca de métodos de melhoria e de interação que promova, de forma incessante, a cultura da paz, tornando-a cada vez mais presente nas escolas.

Pesquisar sobre a neurociência é fundamental para ter uma maior dimensão tanto das dificuldades ainda existentes, quanto do funcionamento do cérebro, do quanto já se evoluiu, dos desafios que não podem ser negligenciados, bem como investigar formas de se obter um impacto positivo de modo a alcançar uma melhoria na construção do conhecimento e da aprendizagem, mediante a uma psicopedagogia que deve respaldar e proporcionar inúmeras contribuições para o processo de ensino- aprendizagem.

Ao longo do estudo serão feitos apontamentos acerca da necessidade de uma ampla compreensão sob uma nova perspectiva da importância das funções e disfunções cerebrais para o desenvolvimento da aprendizagem, visando evitar o agravamento dos problemas mais comuns encontrados no cotidiano escolar e, consequentemente, prevenindo a defasagem e o insucesso escolar.

Atualmente o professor tem um papel fundamental de construir o conhecimento e não mais apenas transmiti-lo, pois deve considerar que o desempenho dos alunos não acontece da mesma maneira, daí a importância da compreensão de como ocorre diversos comportamentos, emoções e pensamentos. Através da interligação de todos os fatores que devem ser considerados nesse processo, junto ao contexto histórico social no qual o educando está inserido, ou seja, integrando fatores psicológicos, culturais e biológicos, permite aumentar os avanços reduzindo a quantidade de problemas causados pela ausência de conhecimento de causas.

Portanto, ao longo deste artigo, o objetivo é de investigar e apresentar a função da Neuropsicopedagogia durante o processo de ensino-aprendizagem, através da compreensão do papel dessa transdisciplinaridade e da percepção dessa ferramenta como algo que tem como proposta romper paradigmas, abrindo caminhos para uma nova concepção de educação, sob um novo olhar em relação as dificuldades de aprendizagens identificadas a partir da junção da ciência com a educação em busca da eficácia e do sucesso escolar.

Ao longo do ensino na Educação Básica, é preciso uma ampla análise dos processos cognitivos, vistos de diferentes concepções, analisando as características de um ensino de qualidade que proporcione inúmeras oportunidades a todos os envolvidos, ofertando-os maneiras diversas de realizarem seus projetos de vida, que vai além do conhecimento dos conteúdos escolares.

Sendo assim, não basta objetivar bons resultados na prática escolar, pois para alcançar tal objetivo, é fundamental assumir a importância de novas estratégias metodológicas, buscar por estudos, investigações e levantamentos que possam nortear o trabalho, ainda que vagarosamente, baseado em uma nova perspectiva de construção de conhecimento pautada na junção de aspectos clínicos e pedagógicos que garantam o desenvolvimento do potencial cognitivo de todos os alunos.

2. NEUROPSICOPEDAGOGIA

Partindo da percepção das inúmeras mudanças que vêm acontecendo na sociedade nos tempos atuais, e da concepção de que a educação que nela está inserida, podemos concluir que a mesma também enfrenta mudanças frequentes e que a cada dia se faz necessário a busca por meios e estratégias que atendam as necessidades que emergem dessa sociedade moderna.

Nesse sentido, a Neuropsicopedagogia avança significativamente no meio, trilhando um caminho de evolução na formação docente em busca de resultados satisfatórios que aprimoram a compreensão da aprendizagem, levando em consideração fenômenos contemporâneos para tornar o processo de ensino- aprendizagem significativo para o educando, pois mobiliza o professor orientando acerca do relevante ato de identificar métodos e recursos adequados para promover as condições para que o educando se desenvolva em aspectos cognitivos de maneira plena.

> "O professor tem o dever de preparar os estudantes para pensar, para aprender a serem flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviver na nossa aldeia de informação acelerada (Fonseca, 1998, p. 315)".

Diante do exposto, a Neuropsicopedagogia surge como resultado da junção entre a Neurologia, Psicologia e Pedagogia. O que nos tem nos possibilitado um avanço significativo através de estudos e pesquisas cada vez mais abrangentes em relação a análise do comportamento humano, mais especificamente no que tange a aprendizagem.

Efetivamente, a neuropsicopedagogia tem se destacado cada vez mais no contexto da Educação Básica, pois tem apresentado uma proposta encorajadora no âmbito de relacionamento entre aspectos que se interligam, ou seja, estabelecendo uma conexão entre saberes, emoções, habilidades e aprendizagens, tornando a função do profissional que atua na área uma alternativa promissora, que tem contribuído positivamente para a identificação de inúmeros distúrbios de aprendizagem e as diversas maneiras de lidar com cada uma delas, superando e tecendo outros caminhos que levem o educando a consolidação do seu conhecimento.

Nesse sentido, Fonseca (2014, p. 1), afirma que:

> [...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino".

Com base nesse ponto de vista, compreende-se a importância da maximização da necessidade de desconstrução de padrões que embasam a formação e atuação de profissionais da educação, explicitando cada vez mais as necessidades que emergem junto a evolução da sociedade e apontando os impactos positivos diante dessa interlocução entre áreas de atuação que visam promover a aprendizagem humana.

Logo, é notório que a neuropsicopedagogia tem papel primordial no acompanhamento, identificação e avaliação de indivíduos que apresentam defasagem de aprendizagem. Sempre considerando o contexto ao qual o educando está inserido, respeitando a diversidade de fatores que influenciam nesse processo, bem como compreendendo que o aprendizado ocorre de formas e em tempos diferentes para cada um, fatores esses que, ainda hoje,

erroneamente são atribuídos como causa do insucesso escolar.

3. NEUROCIÊNCIA: CÉREBRO E APRENDIZAGEM

Tendo o cérebro como o órgão principal do corpo humano, e levando em consideração que o termo Neurociência, de acordo com Diniz e Daher, significa um “conjunto de ciências fundamentais e clínicas que se ocupam da anatomia, da fisiologia e da patologia do sistema nervoso”, é sabido que a neurociência cognitiva tem por objetivo estudar e compreender as atividades cerebrais e os processos cognitivos, considerando que a aprendizagem humana não acontece simplesmente por meio de um mero armazenamento de informações e percepções. Esse é um processo que vai além, acontecendo por meio do processamento de dados que se dá através das percepções cerebrais, oriundas de um processo de conexão neural em constante mudança. Além disso, considera-se fator importante a aprendizagem que ocorre por meio de alterações funcionais do sistema nervoso, tais como as que ocorrem nas áreas de linguagem, memória, atenção, funções motoras, entre outras. Isso relacionado a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem, permite a captação harmoniosa de conhecimentos que constroem a aprendizagem do indivíduo.

Dessa forma, o funcionamento do cérebro e sua complexibilidade, está relacionado com sua interação com outros sistemas, por isso não se deve limitar a construção do conhecimento a um mero acúmulo de informações. É de extrema importância compreender a relevância da comunicação entre cérebro, corpo e ambiente, que relativamente interagem sob a influência de fatores externos.

Considerando que o desenvolvimento mental ocorre por meio de uma construção contínua, é importante mencionar que estabelecer objetivos no cotidiano é fundamental para contribuir com o processo de organização e desenvolvimento das atividades mentais. Isto é, determinar ações previamente programadas no contexto em que se vive para promover a construção do conhecimento.

Logo, compreendendo de forma mais ampla o campo de atuação da Neurociência, é válido destacar que é uma área em constante crescimento, que envolve processos em constantes descobertas, visando cada dia mais intensificar estudos sobre o cérebro e mostrando que o mesmo possui inúmeras potencialidades que podem ser estimuladas e desenvolvidas por um profissional que, embora qualificado para tal, seja sempre um pesquisador atuante como aprendiz, visando o aperfeiçoamento de suas práticas. Afinal, não é possível apresentar um entendimento concluído sobre o cérebro e seu funcionamento atrelado ao desenvolvimento da aprendizagem humana, pois ainda é algo compreendido de modo incompleto por haver diversas abordagens de diferentes perspectivas que apontam para explicações de pontos de vistas divergentes como o de filósofos e cientistas. Daí a necessidade de um estudo contínuo que visa o aperfeiçoamento desse entendimento.

4. AS EMOÇÕES E A APRENDIZAGEM

Atualmente, é comum a percepção cada vez mais corriqueira de que o indivíduo que apresenta um perfil mais cético demonstra, consequentemente, maiores dificuldades na etapa de escolarização. Nesse sentido, podemos perceber as emoções como fator determinante para a construção da aprendizagem, de modo que elas possuem efeitos diversos no corpo e mente humana.

Conforme afirma Relvas (2011, p. 118): “as pesquisas mostram que as crianças que tem dificuldades de relacionamento na escola têm oito vezes mais oportunidade de fracassar em suas ambições”.

No entanto, esse aspecto é pouco ponderado nas instituições escolares que, muitas vezes, acabam por desestimular o educando por não levar em consideração a importância de ressignificar o processo intervindo de forma positiva na vida do aprendiz. E, nesse contexto é pertinente refletir sobre as possíveis causas de tal insucesso, percebendo que as causas não são apenas pela didática docente ou por uma atuação do ambiente escolar, mas principalmente por políticas públicas que privam as instituições escolares da presença e atuação de profissionais e especialistas que teriam como foco um

olhar específico, capaz de perceber a relação entre as dificuldades oriundas de emoções, vivências afetivas e comportamentos emocionais, identificando as possíveis causas e pensando em intervenções de maneira adequada para viabilizar a construção de saberes.

Nesse sentido, Ledoux (1998, p. 93) discorre que “as emoções foram qualificadas como funções cerebrais atuantes na sobrevivência do indivíduo e da espécie”. Com isso, torna-se evidente a influência das emoções no processo de ensino e aprendizagem, propondo também uma reflexão sobre o papel da escola nessa atuação, que é de desmistificar o ato de ensinar como um simples transmitir de conteúdo, mas sim como a criação de oportunidades para o desenvolvimento pleno de habilidades e competências.

A percepção de que as emoções atuam diretamente na capacidade de aprendizagem do educando, oferece uma contribuição significativa na construção de uma escola que compreende a ciência e o pensamento humano, favorecendo a diminuição de uma visão que discrimina o cognitivo, destituindo a culpa do fracasso escolar do educando. Portanto, através de tais estudos ofertados pela área da neurociência, atrelada a neuropsicopedagogia, é possibilitado o acesso a informações que norteiam e embasam o educador a buscar instrumentos mais eficientes para o desempenho de sua prática de lecionar, de modo a aperfeiçoar a atuação docente, promovendo ações que instiguem os alunos, motivando-o e tornando prazeroso o ambiente da sala de aula e tornando a aprendizagem significativa.

5. A ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO

O trabalho do neuropsicopedagogo nas instituições escolares trazem grandes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, pois ameniza e desmistifica o conceito de que o aluno não aprende por não ser capaz, reduzindo o número de alunos com experiências frustrantes na sala de aula, sentindo- se cada vez mais inferiores por apresentarem dificuldades de assimilação e associação dos conteúdos, pois essa rotulação dos alunos é resultante de uma prática excludente e seletiva que fragmenta os alunos por seu

rendimento escolar ou comportamento, sem investigar causas, sentimentos e processos afetivos envolvidos. Diante disso, Weisz (2001, p. 29) conclui que:

> “A escola precisa refletir sobre suas práticas. Porque dependendo de como as desenvolve, pode estigmatizar as crianças, prejudicando sua autoestima e dificultando, com isso, seu envolvimento com as situações de aprendizagem. É algo que acontece em muitas escolas por meio de atitudes sutis, muitas vezes inconscientes e que, mesmo de maneira involuntária, prejudicam o sucesso escolar dos alunos.”

Embora todas as reflexões feitas acerca do tema, ainda é comum ver o insucesso escolar sendo atribuído apenas a causas relacionadas ao aluno e sua capacidade cognitiva. Infelizmente é comum situações em que o educando é considerado incapaz apenas por não corresponder as expectativas propostas por uma exigência padronizada da escola. Tratar essa questão é enfrentar um desafio de aspecto alternativo, buscando meios de reduzir tais paradigmas.

Buscar as causas do desinteresse e da desmotivação que levam ao fracasso na aprendizagem é um processo que emerge cada vez mais na sociedade atual. É papel do neuropsicopedagogo atuar em busca de estratégias de investigação, interação e intervenção que o promovam a reflexão em busca de uma abordagem eficaz, conforme é mencionado por Weisz (2001, p. 49) "É preciso, pois, educar o olhar para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada".

Portanto, ao lidar com alunos que se enquadram no que é intitulado de insucesso ou fracasso escolar, é necessário um embasamento rigoroso no que tange a pesquisa no sentido qualitativo do profissional que o fará.

A neuropsicopedagogia e a atuação de tais profissionais nas unidades educacionais tem se mostrado promissora no que se refere a melhores resultados que envolvem desde o comportamento, emoções e sentimentos até a construção de saberes, tornando-os significativos ao contexto social ao qual o indivíduo pertence. Assim, podemos entender que:

> “Toda criança pode aprender a ler e a escrever, mas não em

> qualquer situação. Mas está claro, também que não é em qualquer situação para todas as crianças. As condições para que ocorra aprendizagem vão variar de acordo com seu período de formação, pois todo processo de aprendizagem deve estar articulado com a história de cada indivíduo.” (LIMA, 2002, p. 15).

Essa percepção por parte do neuropsicopedagogo se dá através do conhecimento das funções neurofuncionais e de um completo processo diagnóstico educacional, capaz de direcionar o trabalho com intervenções desempenhadas por neuropsicopedagogos que, ao compreender o funcionamento cerebral e sua relação com o processo de construção do conhecimento, atrelado a outras áreas, promove a adaptação de estratégias e metodologias que, ao longo do acompanhamento, estimula os estudantes atividades cerebrais.

Vale ressaltar também que o profissional de neuropsicopedagogia atuará paralelamente a outros profissionais como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros dando um suporte completo entre o pedagógico e o psicológico ao educando.

Além disso, é preciso destacar que todo esse trabalho deve estar atrelado a parceria com a família e com a equipe docente, em busca de maiores conhecimentos do processo afetivo de cunho familiar e educacional que envolva o cotidiano escolar do aluno, bem como as metodologias e didáticas utilizadas, visando compreender amplamente as causas do problema.

Nesse contexto, é importante mencionar que a presença da família na vida escolar do educando é de extrema importância para a construção de uma maior segurança, interesse e motivação do mesmo.

Contudo, apesar do desenvolvimento de um trabalho significativo, do estabelecimento de parcerias como as acima citadas, é imprescindível reconhecer e respeitar o tempo em que a aprendizagem ocorre para cada criança de acordo com suas limitações, especificidades e peculiaridades. É papel do especialista atuante no contexto escolar, identificar e diagnosticar as condições sociais, cognitivas, emocionais e afetivas de cada indivíduo para adotar a abordagem mais pertinente a cada intervenção que se fizer necessária,

sempre respeitando o aluno como um ser único e capaz de aprender.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se então que, as funções da neuropsicopedagogia e dos profissionais que nela atuam é considerado como uma atuação fundamental nas instituições educacionais, cujas necessitam de tais profissionais que assumam uma postura critico investigativa, analisando minuciosamente a realidade de cada aluno, levando sempre em consideração os contextos de diversas áreas aos quais estão inseridos e respeitando que o conhecimento acontece de formas distintas para cada um, envolvendo diversos fatores.

Ademais, o caminho percorrido pelo profissional vai desde a contextualização da realidade do cotidiano escolar, o contexto social do educando e os aspectos emocionais e afetivos que podem estar envolvidos, passando pela identificação de possíveis causas do insucesso escolar para se concluir um diagnóstico, seja ele de uma dificuldade, um transtorno ou uma deficiência, para então traçar metodologias e estratégias inovadoras que vão atuar no sentido de mudar a realidade vivida por esse aluno. Conforme mencionado por Weisz (2001, p. 60) “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem”.

Diante de tal pensamento, se faz necessário citar o previsto no Art.227, da Magna Carta. “[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, [...]”. Dessa forma, se faz necessário o envolvimento e empenho de toda a sociedade e da comunidade escolar junto aos profissionais especialistas para tornar real aquilo que é possível, transformando a realidade do aluno, fazendo-o perceber seu potencial e acreditando nele, aumentando sua motivação e autonomia na construção do seu conhecimento.

Sendo assim, para enfrentar os problemas do insucesso e do fracasso escolar nas instituições de educação é fundamental o investimento em políticas públicas que possibilitem a busca de alternativas contextualizadas, ofertando possibilidades de formação continuada aos educadores, reconhecendo a

importância dos profissionais de saúde no ambiente escolar, atuando de modo a quebrar paradigmas e padrões de expectativas sobre os alunos, respeitando-os como seres únicos, capazes de aprender, de se desenvolver de forma plena e integral. Além de ampliar o ensino de qualidade para todos reduzindo os índices de defasagem.

Bibliografia

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal:** Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp> Acesso em 21/junho/2021.

DINIZ, D.F.; DAHER, J; SILVA, W. G. da. **Neurociências: termos técnicos**. Goiânia: AB, 2008.

FONSECA, Vitor da. ***Aprender a aprender*: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEDOUX, J. **O Cérebro Emocional: Os Misteriosos Alicerces da Vida Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos.** São Paulo: Sobradinho, 2002.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A.. **O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JANILEIDE DE BARROS SILVA

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 com o objetivo discorrer e discutir o conceito do brincar na Escola. O autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si. Mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades, tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade possa 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 show a study about global developmental disorders, whose diagnostic allows the inclusion and adaptation of the child in regular education in order to discuss the concept of playing at school in the face of Neuroscience studies. Autism is characterized as the closure of the child itself. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, such 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. Playing. Inclusion. Competences. Abilities.

1. 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 esse 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. Têm-se ainda como objetivo relacionar a Neurociência e o brincar, justificando a importância dos estudos e resultados atuais da Neurociência, bem como, pela precisão dos profissionais da área de Pedagogia, ter um olhar diferenciado sobre o brincar a partir do avanço e descobertas dessa ciência.

A suposição é 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 as 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? Os estudos realizados sobre o autismo se acumularam nos 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.

2. A INCLUSÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo inclusão abarca numa 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, congresso 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 papeis 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 o papel pedagógico e político.

Desta forma, cabe 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 capitulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matriculas 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 espaciais, 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 as crianças com necessidades educativas especiais.

REFLEXÕES SOBRE 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 para 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 sensórias, 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. 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 constituem 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 em 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 terá 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. O educador, por fim, com o emprego dos estudos da psicologia, da educação, e da própria neurociência, na ação do brincar na escola, terá a oportunidade de exercer sua experiência profissional com ternura, empenho e comprometimento

O desenvolvimento da linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias, 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 17/05/23)

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 ?camp anha=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 17/05/23)

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 Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL POSSIBILIDADES E DESAFIOSPARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

SILVA, JANILEIDE DE BARROS

Eixo: Arte, Educação infantil

Resumo: - Considerando a importância da música como parte da cultura popular e, portanto, como conhecimento a ser trabalhado no contexto da educação da criança e conceituar os meiosde amplificar essa musicalização. A inserção do lúdico na educação vai além de implantar e estabelecer currículos ou aplicá-los para os alunos, sem nenhum recurso que desperte sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor.

Palavras-chave: Música; Educação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

Abstract: Considering the importance of music as part of popular culture and, therefore, as knowledge to be worked on in the context of child education and to conceptualize the ways ofamplifying this musicalization. The insertion of playfulness in education goes beyond of implanting and establishing curriculums or applying them to students without any resources that arouse their attention, this implies a renewal of the teacher's continuing education.

Keywords: **Music; Education; Development; Learning.**

1. INTRODUÇÃO

A musicalização nesta etapa da vida pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador eampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas. A música tem o poder do relaxamento e concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social.

Quando o ensino de Artes (música, dança, teatro, pintura, etc.) passarem a ser uma matériaimportante e complementar para a formação de um cidadão e apresentar-se dentro do currículoescolar ou mesmo como forma interdisciplinar, haverá uma ascensão favorável de aprendizado. Levando em conta os aspectos psicológicos e físicos dos alunos, no ambiente escolar onde eles passam uma boa parte do seu tempo, principalmente nas séries iniciais, que há aquisição de conhecimentos escolares com um importante estímulo para formar uma base mais sólida e completa, uma vez que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação, assim como todo o ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (2003) nos mostra, o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável. O objetivo geral, é compreender a importância da música na infância e verificar as suas contribuições, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança. Diantedeste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar comoesta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

Sabendo que as aulas de artes, onde a música está inserida, não tem um papel de

grandedestaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, ondeas que são tidas como as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque (Linguagem oral e matemática), e são tidas como as demais necessidades paraa vida escolar e social do aluno, enquanto as outras disciplinas que estão presentes no currículo,são levadas em "banho-maria" nas salas de aula.

As aulas de artes há muito tempo vêm sendo deixadas ao segundo plano. Os alunos apenas se dedicam as atividades artísticas dentro da escola, quando o professor ou a instituiçãotêm atividades específicas ou projetos, apresentações, amostras, recitais e encontros. Para as escolas vale mais que, o aluno venha a ler e escrever com maior rapidez para auxiliar nos planosescolares e suas atividades diárias, facilitando assim o trabalho de acompanhar as fases individuais dos alunos, que quase sempre não são respeitadas.

A música tem um grande poder de interação, desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar sua memória.

Desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade e o meio que o envolve. Essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Andrade (1980):

> Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suasaberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

As comunidades podem ser identificadas pela música que escutam.

Como podemos definir, taxar ou estimar o gosto musical, a cultura, classe

social, se a criança não tem opção de aprofundar seu conhecimento nos diversos campos culturais oferecidos pelas artes? A música proporciona uma forma de expressão e contribui para buscara identidade de um povo, mas isso não quer dizer que se devem privar o mergulho em outras culturas, pois a igualdade implica no direito de não haver discriminação, sendo assim a escolatem obrigação de oferecer essa cartela de opções a seus alunos.

Segundo JEANDOT (1997) afirma:

> No reconhecimento de nossa individualidade está a possibilidade de assumirmos a identidade da comunidade que fazemos parte, aquilo que nos une e nos solidariza. Consequentemente, os direitos individuais não podem ser inteiramente usufruídos ougarantidos, na ausência do respeito para com a dignidade, a integridade, a igualdadee a liberdade daquelas comunidades com as quais nos identificamos, incluindo a comunidade étnica a qual pertencemos. Na busca do reconhecimento de quaisquer de nossas comunidades [...] nós devemos reconhecer reciprocamente a legitimidade da existência e da integridade de outras comunidades, inclusive suas diferenças em relação a nós.

No Brasil, ainda temos pouco incentivo para pesquisas sobre educação musical, enquanto em outros países a música já é vista como obrigatória nas escolas. A finalidade da inclusão da música na escola não é tanto transmitir uma técnica particular, mas sim trazer para o aluno opções de expressão e linguagens que o ajudarão a desenvolver o gosto pela cultura e assim futuramente expressar-se através dela. Dessa maneira, é possível afirmar que no Brasil játemos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nasescolas.

A música habilita aos alunos realizar funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social. Essas ferramentas de trabalho caem para os professores comomeios facilitadores de contribuição para deixar o ambiente escolar mais alegre. A música oferece um efeito calmante após períodos de atividades físicas e atividades que exigem esforçoscomo visitas a ambientes externos, reduz o estresse em momentos de avaliação, e também podeser usada como um método no aprendizado de todas as disciplinas.

O professor pode escolher várias músicas que tratem do assunto que será trabalhado emsua aula, isso tornará a aula atrativa, dinâmica e vai ajudar a rememorar as informações repassadas para as atividades posteriores. A música não somente é um simples apetrecho, além de ter fácil acesso, ela não necessita de muitos recursos e materiais, precisa-se necessariamente,de mais nada além de alunos e professores.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas,pode transportar os alunos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmentenas séries iniciais, as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão.

A escola deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne um ser crítico.

Conforme GAIO (2000, p.45):

> Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

As performances musicais executadas na escola, não serão voltadas exclusivamente paraa formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão.

Não basta retratar o que já existe é preciso compreender a cultura de povos diferentes eoutras épocas, de modo a vivenciar sentimentos e emoções diferenciados, ampliando o entendimento do mundo no qual o cidadão vive e as transformações que

ocorreram durante o seu desenvolvimento, a necessidade básica de ações e hábitos para vir a ter consciência do quese aprende, o pensamento sistematizado e organizado, os sistemas de símbolos, associações e regras para a construção do conhecimento são pontos comuns em qualquer área.

A experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertóriopeculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito,possibilitando seu amplo desenvolvimento que envolvem a musicalização e permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal e também oportunizar a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) Apud Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo/ linguístico e psicomotor dacriança, da seguinte forma:

- **Desenvolvimento sócio afetivo:** A criança aos poucos vai formando sua própria identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os demais. Por meio do desenvolvimento da autoestima ela aprende a aceitar-se, com suas limitações e capacidades. As atividades musicais em grupo melhoram o desenvolvimento da socialização, a compreensão, a participação e estimulando cooperação. Dessa forma a criança vai fortalecendo o conceito de respeito ao próximo.Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe geram prazer, ela libera seus sentimentos, expressa suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e realização pessoal.

- **Desenvolvimento cognitivo/ linguístico:** A origem de conhecimento da criança são asvivencias que ela já traz consigo para a escola. Nesse sentido, as experiências musicais vividas por ela em casa farão com que facilite uma participação ativa favorecendo o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua capacidade de ouvir melhor e com detalhamento de ritmos e sentimentos musicais;ao acompanhar com gestos ou danças ela está trabalhando a coordenação motora e suaatenção e concentração; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidadese se relacionando com o ambiente em que vive.

- **Desenvolvimento psicomotor:** As atividades musicais oferecem diversas oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras, aprende acontrolar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura. O ritmo tem um papel muito importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente da criança, favorecendo um impacto emocional a mente e aliviando as tensões. Atividades

como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantestambém para o processo do desenvolvimento da escrita e leitura.

A percepção sonora envolve a recepção e a análise de estímulos sonoros através da audição. Nesta percepção identificam-se algumas capacidades como a detecção do som, discriminação, sensação sonora, localização, reconhecimento, atenção, compreensão e a memória, sendo assim parte do processamento auditivo envolve a apuração do sinal acústico assimilando a informação em modelos. Diferente dos nervos ópticos, a audição não suporta estímulos agressivos, ou seja, caso o ouvido for exposto a intervalos desafinados tem-se a impressão de que está errado, que não é belo ou em casos extremos uma peça dissonante podecausar irritabilidade a quem ouve.

As atividades que cercam a percepção sonora agem, além do estímulo auditivo em si, no desenvolvimento de diversos aspectos intelectivos, tais como criatividade, linguagem, memória e tantos mais que o professor possa explorar, dependendo do objetivo a ser alcançado.Muitas atividades podem ser manuseadas com as crianças, especialmente no estímulo da memória, com objetos que provoquem sons (chocalhos, latas, sons onomatopaicos, músicas e ruídos naturais dos ambientes), localizar e treinar, identificação, reprodução e execução dos diferentes sons. Alguns exemplos de atividades, temos:

- Rimas;
- Palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som;
- Descrever o som ouvido (desenho ou fala);
- Memorizar uma sequência de sons e depois reproduzi-los;
- Imitar animais de acordo com o som produzido de cada animal;
- Desvendar a fonte do som utilizando objetos diversos;
- Tocar instrumentos musicais (WEIGEL, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical necessita considerar que o ensino e a aprendizagem de

música nãoocorrem apenas na sala de aula, mas em circunstancias mais amplas. Por isso, o professor deve refletir sobre em que a educação musical pode ajudar no dia a dia dos alunos, interessese dificuldades, buscando sempre decifrar a realidade em que vivem e atuam e quais formasde conhecer e aprender.

O ato musical no espaço escolar ajuda no processo de aprendizagem, despertando e estimulando a área afetiva, cognitiva e linguística das crianças. As regalias que a música proporciona nesta fase, seja pela expressão de emoções, seja pelo raciocínio, sociabilidade, concentração, comunicação, é de grande aproveitamento para a vida.

Diante da realidade que nos deparamos nas instituições de ensino, a música é desenvolvida de maneira resumida, por meio de repetição e imitação, algo quase mecânico,sem um discernimento, podendo realizar um trabalho significativo com material reciclávelpara a confecção de instrumentos para exploração de sons e outras atividades que poderia contribuir para o desenvolvimento da inteligência musical, fazendo assim com que a músicaseja mais um suporte para a melhoria da educação das nossas crianças, tornando-as pessoascom senso crítico e cidadãos com mais aceitação e participação cultural.

Temos na musicalização um apetrecho para amparar os alunos a desenvolverem o espaço que une expressão de sentimentos, valores culturais, ideias e facilita a comunicaçãoprópria do indivíduo, portanto cabe aos profissionais da educação buscar a maior variedadede informações e inserir o conhecimento no convívio no dia a dia de forma positiva e assim seja provocado nos alunos a verdadeira motivação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. **Pequena História da Música**. São Paulo: Martins Editora, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de

Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da EducaçãoEspecial,2. ed. Petrópolis: Vozes,2004. Disponível em:<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto- da-educacao-especial>. Acesso em: 10 dezembro 2022

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato dos. **A importância da utilização da música naeducação infantil.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em:< http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em:12 dezembro 2022.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. 2. ed. São Paulo:

Scipione, 1997.WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de música. Porto

Alegre: Kuarup, 1988.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JANILEIDE DE BARROS SILVA

Resumo

O presente trabalho parte da ideia de Educação Ambiental e envolve nossa sociedade, visa discutir alguns aspectos considerados mais importantes para a compreensão da degradação,partindo-se dos recursos ambientais. O trabalho discute alguns aspectos considerados mais importantes para a compreensão da degradação, partindo-se da utilização de material bibliográfico especializado nas interações ambientais no que se refere ao papel do antropismo na produção de impactos, bem como da atuação dos processos erosivos como manifestação natural e/ou induzida. Dá-se ênfase ao entendimento das vulnerabilidades do ambiente semiárido à ocorrência da desertificação.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Práticas Pedagógicas, Práticas Ambientais.

Abstract

The present work starts from the idea of Environmental Education that involves our society, aims to discuss some aspects considered most important for the understanding of the degradation, starting from the environmental resources. The present work discusses some aspects considered most important for the understanding of degradation, starting from the use of specialized bibliographic material the environmental interactions regarding the role of anthropism in the production of impacts, as well as the performance of erosive processes as a natural manifestation. and / or induced. Emphasis is given to understanding the vulnerabilities of the semi-arid

environment regarding desertification.

Keywords: Environmental Education. Pedagogical Practices, Environmental Practices

INTRODUÇÃO

Através da prática pedagógica a realização de propostas a propõem a realização de atividades do ensino de ciências e geografia que promovam a fixação dos conteúdos programáticos e proporcionem situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno a formaçãode sua bagagem intelectual.

O meio ambiente é o espaço em que ocorrem as interações dos seres vivos entre si e com o meio em que vivem, o ambiente era considerado apenas como a vizinhança, os arredores. Entretanto, os profundos desequilíbrios e a crescente degradação ambiental provocados pela intervenção humana nas últimas décadas, levaram o homem a compreender que o mundo é umsó, e que o desequilíbrio e a devastação ocorridos em determinados pontos do planeta podem comprometer o ambiente como um todo (SOUZA; CARVALHO, 2015).

A exploração desordenada dos recursos naturais é um dos maiores problemas enfrentadosna atualidade, fazendo-se necessário o entendimento de que nosso modelo econômico prioriza o acumulo de riquezas, desconsiderando completamente os impactos ambientais advindos das atividades para obtenção destas não pode perdurar.

O conceito de impacto ambiental está expresso na resolução CONAMA 001/86, que defineem seu Artigo 1°, incisos I ao V, impacto ambiental como:

> Qualquer alteração das propriedades físicas, químicas, biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que afetem diretamente ou indiretamente: a saúde, asegurança, e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias ambientais e a qualidade dos recursosambientais.

A respeito dos impactos ambientais Albuquerque *et al* (2010) destacaram que o

desequilíbrio da relação entre homem e natureza vieram a configurar a crise ambiental, e podeser minimizada pela transformação da maneira que o individuo percebe, analisa e age no meioambiente focando no semiárido brasileiro, Crispim *et al.* (2013) dizem que uma das grandes preocupações nesta região, refere-se à questão da degradação ambiental, que apresenta sua complexidade ao agregar diferentes componentes do meio físico, biológico e socioeconômico, que interagem entre influenciada também por aspectos políticos, administrativos públicos e privados.

Os autores também afirmam que, as alterações no meio físico provocadas pela ação dohomem estão presentes em todo o semiárido brasileiro, estando discriminadas nas áreas urbanas, nas áreas de minerações e outras de usos ligados à supressão da vegetação natural e cultivada, uma das grandes preocupações para o domínio semiárido brasileiro, refere-se à questão da degradação ambiental.

Ela é complexa por agregar diferentes componentes do meio físico, biológico e socioeconômico, que interagem entre si, os aspectos políticos, administrativos públicos e privados, também influenciam fortemente essa questão, a preocupação com o ordenamento douso e ocupação da terra tem sido intensificada notoriamente nos últimos anos, e persiste até hoje, na medida em que diversos problemas ambientais e econômicos têm impulsionado iniciativas de estabelecimento de programas de gestão ambiental, direcionados ao uso sustentável dos sistemas ambientais.

Neste sentido, tem por objetivo apontar algumas fragilidades e impactos ambientais observados no semiárido brasileiro, considerando uma revisão bibliográfica dos dados obtidosem pesquisas realizadas nesta região, e ainda propor técnicas que possam ser aplicadas para suamitigação. Posteriormente, discute-se o entendimento das vulnerabilidades ambientais do ambiente semiárido, bem como a caracterização do processo de desertificação. avalia-se a perspectiva conceitual para estudos ambientais voltados às verificações dos problemas ambientais daquele domínio.

As particularidades do semiárido se diferencia das outras regiões devido às suas peculiaridades ambientais, suas características físico ambientais, resultantes das atividades atribuídas aos seus aspectos, tem em suas condições climáticas um dos fatores preponderantespara destacar o semiárido como um dos ambientes mais frágeis

do ponto de vista de seus recursos naturais. As diversas atividades que são exercidas e que têm intensificado sobremaneira as potencialidades naturais da área, um dos motivos do aceleramento dos impactos ambientais na região semiárida do Nordeste, está relacionado ao crescente processo de desertificação e das áreas suscetíveis à desertificação encontradas nessa região, impactos das atividades antrópicas no semiárido que podem ser sintetizados na: degradação generalizada dosecossistemas; perdas da biodiversidade animal e vegetal; erosão dos solos; assoreamento dos mananciais e perda da resiliência.

Os inúmeros problemas existentes no meio ambiente se devem por a população não ser sensibilizada para a compreensão da fragilidade dos recursos naturais e biosfera. Ela não foi e nem está preparada para resolver de um modo eficaz os problemas do seu ambiente, pois a educação para o ambiente didática e pedagógica só apareceu por volta dos anos 80, a partir dessa data que os alunos tiveram a possibilidade de se conscientizar sobre as situações que acarretam problemas no seu próprio ambiente ou para a biosfera geral e de criarem medidas para prevenir e combater esses problemas.

O professor deve ser capacitado para seguir com a Educação ambiental, elaborando e/ouutilizando das práticas pedagógicas existentes para a conscientização do indivíduo,proporcionando o desenvolvimento de novas competências, mudanças de comportamento, de opiniões a cerca do que é certo ou errado em relação às práticas ambientais, contribuindo com projetos que beneficiem a comunidade e o meio ambiente em geral.

Segundo THOMAZ (2006) observa-se que, apesar das políticas públicas se basearem empromover a educação ambiental em todos os níveis educacionais, a sua aplicação e desenvolvimento no nível superior contribui pouco no processo de ensino-aprendizagem na formação real do professor, é preciso que se defina a função da educação ambiental na sociedade e na política, para que se torne possível buscar meios de contribuição para a formação do professor que com isso irá desenvolver uma consciência ambiental nos estudantes (MEYER,2011).

De acordo com JACOBI (2003), a função do professor é ser mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social, centrada no conceito da natureza. Nos currículos escolares de formação dos professores é necessário que tenham práticas pedagógicas que permitam a adaptação desse novo profissional, com estratégias educacionais mais dinâmicas, lúdicas e de socialização (MEYER,2011).

Deve ser incrementado, na formação do professor, a educação ambiental e os que já se formaram, poderiam adquirir esse conhecimento com práticas, projetos em parceria com órgãosgovernamentais e não governamentais. Uma das medidas para a inclusão da questão ambientalnos programas escolares é por meio dos professores, já que juntamente com os pais são formadores de opinião, transmissores de saberes e novas tendências. O professor ao capacitar-se na área ambiental, poderá desenvolver projetos educacionais interdisciplinares, formando cidadãos conscientes e empenhados em desenvolver novas estratégias para a preservação do meio ambiente.

Portanto, ao discutir os argumentos que alguns destes pensadores utilizaram para justificar o uso de uma abordagem histórica no ensino, apesar dos argumentos positivos a esta abordagem, constata-se que por um curto lapso de tempo, durante o século passado, elementosde caráter humanista foram postos em segundo plano em resposta às dificuldades apresentadas pelas abordagens focadas na transmissão conceitual, como também às mudanças ocorridas no mundo atual, tanto no que tange aos aspectos políticos e econômicos, quanto na organização interna do setor produtivo. Pretende-se hoje que a escola trabalhe com maior atenção aos aspectos humanistas da cultura, como consequência, o apoio ao uso da História da Ciência no ensino das disciplinas desta área voltou à pauta de discussão, e foram realizadas observações na sala de aula e nas atividades externas para verificar a sensibilização dos alunos perante as problemáticas ambientais.

Para que a conscientização ambiental seja desenvolvida no aluno, é preciso que o professor trabalhe com atividades significativas que possam levar o educando a desenvolver um pensamento complexo nessa perspectiva, procuramos analisar se os

alunos estavam sendo conscientizados a necessidade de abordar o tema da complexidade ambiental, e decorre da percepção sobre o princípio do processo de reflexão das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de degradação ambiental da região semiárida perpassa por mudançasambientais que não se restringem somente aos seus processos e que têm mudado significativamente a capacidade de suporte da área, através deste estudo, foram delineadas algumas propostas metodológicas com o intuito de nortearmos os estudos ambientais e territoriais voltados a esta região.

No entanto, é necessário considerarmos que tais mudanças ambientais têm sido ocasionadas, principalmente pela falta de políticas de planejamento a longo prazo para a área em questão. Faz se necessário, além das metodologias abordadas, que o Estado concretize de fato as políticas ambientais voltadas ao ambiente semiárido, tanto do ponto vista ambiental quanto socioeconômico, bem como a criação de Unidades de Conservação, e elaboração de umzoneamento ambiental em escala de detalhe, com o intuito de proteger áreas frágeis e expostasde formas significativas aos processos, tendo uma maior fiscalização e utilização racional dos recursos naturais.

As peculiaridades do semiárido brasileiro acabam por tornar esta área relativamente frágil. Fragilidade essa que acaba sendo uma desvantagem perante as atividades antrópicas, potencializando os impactos ambientais, estes que são observados nesta região, como a compactação e erosão dos solos, desertificação, assoreamento dos rios, perda fauna e vegetação,entre outros problemas ocasionados pelo uso indevido dos recursos naturais pelo homem, fazendo-se necessário o desenvolvimento e implantação de medidas que possam vir a mitigar os impactos

ambientais, tais como: o plantio direto, a preservação e/ou recuperação da serrapilheira e mata ciliar, a rotação de culturas e rebanhos, entre outras medidas que têm o potencial para o desenvolvimento sustentável nesta região.

Enfim, diante da discussão sobre o processo de degradação ambiental, cabe as políticas públicas proporcionarem aos professores condições para exercerem o seu trabalho com eficácia na orientação dos estudantes, para que estes possam tomar consciência da fragilidade ambientale junto com seus tutores, desenvolverem projetos e habilidades que possam minimizar o processo de degradação ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 139p.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, M aria da Conceição Marcolino;

THOMAZ, Clélio Estevão. Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores. Dissertação de Mestrado em Educação. 2006. Campinas. Disponível em: Acessado em 20 de agosto 2019.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental: Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n.
118. São Paulo; USP, 2003.

ARAÚJO, José A. de. Caatinga, Antropismo, Impactos e Mitigação. Seminário: Pacto pela Convivência com o Semiárido. Fortaleza: Conselho de Altos Estudos e Assuntos Estratégicos da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, 2010.

CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente – Resolução n° 303 de 20 de Março de 2002. Dispõe sobre Parâmetros, Definições e Limites de Áreas de Preservação Permanentes. 178

ARAÚJO, G. H. S.; ALMEIDA, J. R.; GUERRA, A. J. T; Gestão Ambiental de ÁreasDegradadas. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 322p.

.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A PSICOMOTRICIDADE E AS BASES NEUROLÓGICAS DA APRENDIZAGEM

JAQUELINE IRIS GOMES DE SOUZA

RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar qual a importância da psicomotricidade para a alfabetização das crianças, compreendendo como ocorre o desenvolvimento neurológico durante esta fase, através de uma pesquisa bibliografica. É extremamente importante estimular a criança a trabalhar com o corpo, tomando consciência dele como um todo e de suas partes, dando ênfase a agumas delas conforme sua fase de desenvolvimento. Nesta perspectiva, acreditamos que a educação psicomotora deve ser inserida desde a educação infantil, favorecendo a evolução do corpo, da mente e das habilidades motoras, aprimorando as bases neurológicas para iniciar essa fase. Com base nos estudos, chegou-se a conclusão que o desenvolvimento das habilidades psicomotoras são indispensáveis para a formação global da criança, inclusive durante a alfabetização.

Palavra-Chave: Alfabetização; Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

No decorrer deste estudo, descrevemos sobre a definição da Psicomotricidade, finalidade e os princípios que o fundamentam, essenciais para a formação corpórea da criança, incluindo ainda sugestões de atividades para o seu desenvolvimento.

Apresentamos aqui, a construção da escrita pela criança, compreendendo desde o mecanismo da sua aprendizagem através dos estudos de Piaget, até as pesquisas sobre leitura e escrita de Emilia Ferreiro que apresenta os níveis atingidos pela criança durante esta fase.

É extremamente importante analisarmos que o movimento é a primeira demonstração na vida do ser humano. Partindo deste conceito e relacionando com o contexto escolar, podemos considerar que a psicomotricidade é um valioso recurso que nos permite buscar resultados positivos em relação às dificuldades de aprendizagem e durante a construção da escrita.

Compreendendo essa necessidade de movimento para o desenvolvimento cognitivo da criança, o Educador tem o desafio de oferecer condições necessárias para garantir a aprendizagem, articulando ações que auxiliem no desenvolvimento de alunos na educação infantil.

Através da nossa experiência na área, percebemos a problemática da dificuldade de aprendizagem de uma criança no ensino infantil, principalmente quando esta não consegue o mesmo rendimento dos demais.

Entendendo que atualmente a educação infantil está muito mais preocupada com as habilidades de leitura e escrita do que com o desenvolvimento como um todo, evitando uma "possível" reprovação na primeira série. Neste sentido, as questões que se colocam como problemas são: se for o nosso dever respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança e considerar que ela deverá vivenciar sua infância brincando, explorando, descobrindo, para que vamos privá-la disso, não respeitando as suas necessidades? Quais são os fatores que contribuem para que o aluno apresente uma dificuldade ao iniciar a sua escrita?

Assim, a presente pesquisa bibliográfica poderá contribuir para a compreensão da prática pedagógica e suas intervenções frente às dificuldades do aluno, oferecendo subsídios aos educadores de instituições de ensino infantil em relação ao desenvolvimento cognitivo e construção da escrita. Do mesmo modo, se propõe analisar a importância da Psicomotricidade para a alfabetização, compreendendo como ocorre o desenvolvimento psicomotor durante esta fase.

PSICOMOTRICIDADE

O Homem nasce com diferentes tipos de movimento, e, na grande

maioria, a sua aprendizagem depende das suas influências culturais e das oportunidades de se exercitar.

Basicamente, os movimentos são de grande importância biológica, afetiva, psicológica, social, cultural e evolutiva. É através desses movimentos que o ser humano expressa as suas necessidades, interagindo com o mundo, para conquistar os seus objetivos.

Veremos a seguir a grande importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento humano na sua totalidade.

O QUE É A PSICOMOTRICIDADE?

A Psicomotricidade é conceituada como uma ciência que tem como objetivo o estudo do ser humano, através do seu corpo em movimento e durante as interações com o seu mundo interno e externo.

> "É um termo organizado e empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização". (www.psicomotricidade.com.br)

Estabelece uma integração entre as funções motoras e intelectuais que, ao adquirir maturações do organismo e experiências neuromotoras, em boas condições emocionais, implicará em um processo dinâmico de capacitação para a aprendizagem, ou seja, nada mais é que a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção. Segundo Fonseca:

> "A gênese da psicomotricidade está ligada ao meio, já que é este que, ao solicitar o organismo numa dialética interminável, atualiza as possibilidades e capacidades, numa melodia assimiladora que se acomoda em função das situações envolvidas" (1988, p.36).

Assim, a psicomotricidade submerge toda a ação que o indivíduo realiza em seu meio, permitindo a sua relação com os demais. É o ato de movimentar-se com intencionalidade, reunindo os aspectos cognitivos, afetivos e orgânicos.

Considerando estes aspectos, veremos nas páginas seguintes além da

sua origem, os elementos fundamentais da psicomotricidade e a sua funcionalidade.

ORIGEM E EVOLUÇÃO

Há mais de um século, apareceram vários estudos a fim de compreender as estruturas psicomotoras. A palavra psicomotricidade surgiu pela primeira vez com Dupré em 1920 que já alertava os seus alunos sobre o desequilíbrio motor, pesquisando as diversas fases do desenvolvimento psicomotor, apontando os diferentes distúrbios que podem existir durante esta etapa. Constatou que as debilidades motoras não são ocasionadas por lesões do sistema nervoso e que corresponde [...] “a um distúrbio na organização e harmonização das diferentes funções articuladas por um cérebro que amadurece progressivamente”. (MASSON, 1985, p. 11).

O interesse pela tal descoberta fez com que diversos autores fizessem muitas pesquisas sobre o assunto, inclusive de diferentes linhas de pensamentos. Porém, citaremos brevemente alguns pesquisadores que guiaram os seus estudos na contribuição da psicomotricidade no desenvolvimento da criança.

De Ajuriaguerra, por exemplo, é responsável por diversos trabalhos sobre a importância do meio sobre o desenvolvimento psicomotor e psicológico da criança. Para ele:

> Tal interesse pelas pesquisas originou a criação de novos campos da neuropsiquiatria infantil, sendo o Pr. Georges Heuyer o propulsor da função, seguidos posteriormente pelo Pr. Michaux e Pr. Duché.

A psicomotricidade atraiu também a corrente pedagógica, através de Montessori, Freinet e Decroly que a utilizaram durante as suas práticas por meio de desenho, jogo espontâneo e expressões gráficas.

Do mesmo modo, a psicologia obteve grandes trabalhos no desenvolvimento psicomotor da criança graças a Wallon, Piaget, Zazzo enfatizando o reconhecimento da sensorimotricidade na evolução da criança,

surgindo assim a psicologia genética.

Diversos campos de estudos evoluíram e afirmaram que a através das técnicas corporais que era possível obterem uma melhora física e comportamental, assim, Pr. Heuyer solicitou aos especialistas em ritmo, a reeducação de algumas crianças doentes mentais. Jean Dublineau foi quem realizou os primeiros trabalhos de reeducação, a partir das leis de condicionamento, surgindo a idéia da formação de reeducadores da psicomotricidade. (MASSON, 1985, p. 14).

Atualmente, as pesquisas superam os problemas motores abrangendo por um lado as relações com a lateralidade, estruturação espacial e a orientação temporal, e por outro, as dificuldades escolares de crianças consideradas em ter a sua inteligência normal.

OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA PSICOMOTRICIDADE

Para que uma criança não passe por dificuldades na aprendizagem, será necessário que lhe ofereçam condições mínimas para que efetivamente aprenda, constituindo assim, os princípios fundamentais da psicomotricidade.

Através dos elementos que apresentaremos a seguir, o professor poderá compreender e sanar tais dificuldades, aplicando alguns exercícios psicomotores.

ESQUEMA CORPORAL

O corpo representa uma forma de expressão. A criança reconhece-se e percebe as coisas que a cercam devido ao conhecimento do seu próprio corpo, através das relações entre o Eu e o mundo exterior, sendo capaz de diferenciar e controlar as suas ações. A sua personalidade se desenvolverá devido às possibilidades de agir e transformar o mundo que a cerca.

Para Wallon (apud Meur, p.9), “o esquema corporal é um elemento indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio

corpo”.

De acordo com De Meur & Staes (1991, p. 9):

> “a criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir. Progressivamente localizará objetos, as pessoas, os acontecimentos em relação a si, depois entre eles”.

Quando a criança não reconhece a si mesma, dificilmente poderá perceber o espaço que a cerca. Além disso, através da expressão do corpo, percebermos se o sujeito estará disposto ou não durante as suas relações com o meio, fazendo com que facilite uma intervenção na vida social e afetiva da criança.

Os autores afirmam que a criança passa por quatro etapas de evolução do seu desenvolvimento corporal:

> • o corpo vivido: através dos jogos, a criança executa vários exercícios motores, explorando o meio e dominando os seus movimentos, percebendo o seu corpo globalmente.
> • conhecimento das partes do corpo: ocorre a organização do esquema corporal, realizando de forma interna (sentindo as partes do corpo) e externa (vendo cada parte no espelho). Em seguida, a criança irá identificar e nomear cada segmento, inclusive através do tato.
> • orientação espaço-temporal: o trabalho sensorial da criança é minucioso. Começa a assimilar com mais facilidade o seu corpo aos objetos do cotidiano.
> • organização espaço-corporal: a criança é capaz de identificar, compreender e refletir sobre atitudes e expressões, descrevendo um movimento até mesmo através do desenho.

A LATERALIDADE

A lateralidade representa a habilidade que um ser humano possui em utilizar mais um lado do corpo do que o outro. Geralmente, o lado dominante oferece maior força muscular, rapidez, perfeição nas ações, executando a ação principal, enquanto o outro lado auxilia. Ambos têm a mesma importância e funcionam de forma complementar.

O desenvolvimento da dominância lateral tem um papel fundamental na evolução da criança, ampliando toda a formação do seu esquema corporal e

conseqüentemente, através dessa percepção da simetria corporal, irá perceber também o ambiente em relação a esse eixo.

Com o desenvolvimento da criança, ocorre naturalmente essa definição que será para o lado direito ou esquerdo, caracterizando-se em três níveis.

Segundo De Meur & Staes (1991), estes níveis consistem em:

> • Membros inferiores: A criança chuta uma bola, após ter corrido cerca de dois metros. O pé escolhido para chutar é o lado dominante. Ou percebemos também quando pedimos que a criança desenhe no chão com o pé.
> • Membros superiores: Observando qual será a mão mais utilizada para manipular ou gesticular, (abrindo uma lata, batendo um prego, levantando uma cadeira).
> • Olhos: Quando a criança olha no visor de uma máquina fotográfica, no buraco da fechadura, ou até mesmo quando aponta um determinado ponto de um cartaz.

Esta dominância lateral é determinada pela predominância de um hemisfério cerebral sobre o outro. Mecanismo este responsável pelo desenvolvimento da dominância funcional de um lado do corpo e auxilia a criança a desenvolver a discriminação entre direita e esquerda.

Os mesmo autores demonstram que uma pessoa poderá trazer a mesma dominância nos três níveis: A criança é destra ou canhota do olho, mão e pé. Ela terá uma lateralidade homogênea. Se ela possuir uma lateralidade cruzada, por exemplo, será canhota da mão e do olho e destra do pé. E se ela for ambidestra, será capaz de executar os mesmos movimentos tanto do lado esquerdo quanto do direito.

É importante ressaltar que não podemos aplicar os conceitos de esquerda e direita antes que a lateralidade esteja bem definida, pois esse conhecimento é parte integrante da estruturação espacial que, por sua vez, refere-se à situação das coisas entre si.

A ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

A todo o momento, a criança encontra-se inserida em um espaço exigindo que se localize em diversas situações: a si própria (em relação ao próprio corpo

no espaço e demais objetos que lhe cerca), que situe objetos um em relação ao outro e que situe também os objetos em relação a outros indivíduos.

> “A estruturação espacial é a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas [...] a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las.” (DE MEUR & STAES, 1991, p. 13).

Ou seja, a estruturação espacial é fundamental na nossa vida para convivermos em sociedade, pois permite que situamo-nos no meio em que vivemos, relacionando com outras pessoas.

De acordo com Le Bouch (1987), há dois níveis de relações com o espaço: a experiência vivida, que consiste na apreciação das direções envolvendo simultaneamente diferentes pessoas e objetos, além da apreciação das distâncias, envolvendo a mira, localização, trajetória e velocidade de um objeto em movimento. O segundo nível é a estruturação espaço-temporal que se caracteriza pela analise dos dados obtidos pela experiência vivida.

De Meur & Staes (1991), ainda definem algumas etapas da estruturação espacial:

> • Conhecimento das noções: Quando a criança se desloca do seu espaço habitual, manipulando diversas formas e quantidades, e ainda assim, solicitam que se situe ou situe um objeto.
> • Orientação espacial: A criança passa a dominar diversos comandos espaciais (virar-se, ir para frente, para trás, direita, esquerda), aprendendo a orientar e direcionar objetos, adquirindo direção gráfica.
> • Organização espacial: A criança é capaz de escolher outros pontos de referência e não apenas o seu próprio corpo, desenvolvendo a noção de distância e direção.
> • Compreensão das relações espaciais: Essa etapa está fundamentada no raciocínio em momentos especiais e precisos, onde a criança é capaz de trabalhar com progressões de grandezas, quantidade e transposição, fazendo com que se situe e movimente no seu meio.

Compreendemos então, que a criança deverá explorar o seu ambiente, questionando diversas situações que ocorrem durante a sua vivência em relação ao espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo enfocou a psicomotricidade na construção da escrita na educação inclusiva onde foi possível compreender que a Educação pelo movimento é muito importante durante a alfabetização.

A pesquisa teve como problema inicial a utilização da psicomotricidade como mais um recurso favorecendo a aquisição da escrita e verificamos que a mesma é necessária desde a educação infantil, onde devem ser desenvolvidas atividades voltadas para o movimento corporal e posteriormente para a aprendizagem formal da escrita.

Há muito tempo, nós educadores, preocupados com a aprendizagem da linguagem escrita e também muitas vezes intrigados com a utilização da educação psicomotora durante as nossas práticas, percebemos que a aquisição e desenvolvimento da escrita recebem uma grande influência da psicomotricidade, o que pode ser ratificado através deste trabalho.

De fato todos nós concordamos sobre os benefícios que uma atividade física traz para um sujeito em processo de aprendizagem, para o seu desenvolvimento mental, corporal e emocional.

Portanto, é imprescindível que oportunidades para desenvolver tanto o esquema corporal como outras habilidades, sejam oferecidas aos alunos de inclusão que geralmente apresentam déficits nestes aspectos. Vale ressaltar que o respeito do educador frente a estes alunos também é um fator importantíssimo. Este profissional terá que evitar determinados comentários e principalmente mediar os conflitos gerados pelos demais colegas ao surgirem gozações, que o exponham ao ridículo.

Ficou claro que o estudo da psicomotricidade permite a compreensão da criança referente ao seu corpo e conseqüentemente, a exploração do seu meio devido a essa consciência. Destacamos então que o desenvolvimento do esquema corporal é um elemento de grande importância para a formação da criança, fazendo com que possa agir e transformar o mundo que a cerca.

Deste modo, o desenvolvimento das habilidades necessárias para a

aquisição da escrita, é resultado dessas experiências vividas, o que ajuda na facilitação da descoberta de alguma dificuldade de aprendizagem durante o processo de desenvolvimento.

Espera-se com este trabalho, contribuir para uma melhor aquisição da escrita por parte da criança, uma vez que esse é um processo que exige a participação individual (cognitiva) do sujeito, as mediações educativas e a visão por parte do educador considerando o educando em sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. Manual da psiquiatria infantil. 2 ed. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.

_____. A escrita infantil: Evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE – SBP. A psicomotricidade. Disponível em: <www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em: 08 ago. 2009.

BATALHA, E. O abecê da escrita. Disponível em: < www.invivo.fiocruz.br > Acesso em: 26 ago. 2009.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1991.

DIRINGER, Davi. A escrita. [s.l.]: Editorial Verbo, 1962.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA. V. Psicomotricidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LE BOUCH, J. Educação psicomotora: psicogenética na idade escolar. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MASSON. S. Generalidades sobre a reeducação psicomotora e o exame psicomotor. São Paulo: Manole, 1985.

MATTOS, M. G.; ROSSETO, J.J. ; BLECHER, S. Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física: construindo seu trabalho acadêmico: monografia, artigo científico e projeto de ação. São Paulo: [s.n.], 2004.

PACHECO, P. R. Psicomotricidade e reeducação pelo exercício físico. Disponível em: < www.revistadeeducacaofisica.com.br >. Acesso em 12. Ago. 2009.

PICQ, I.; VAYER, R. Educação Psicomotora e retardo mental: aplicação aos diferentes tipos de inadaptação. 4 ed. São Paulo: Manole, 1985.

SAMPSON, G. Sistemas de escrita: Tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática, 1996.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo. 7ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

RUSSO, M. F.; VIAN, M. I. A. Alfabetização: um processo em construção. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

VISCONTI, M. C.; JUNQUEIRA, Z. A. Escrita: das paredes ao computador. São Paulo: Ática, 1994.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

CAMINHOS DA INCLUSÃO: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS COM TEA (GRAUS II E III)

Lúcia Helena de Oliveira San Severino

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo central explorar e analisar a eficácia e a aplicabilidade da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto da inclusão educacional de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente nos graus II e III, no âmbito do Ensino Fundamental I. O transtorno do espectro autista é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A abordagem da ABA, embasada em princípios científicos e aplicada de forma personalizada, surge como uma promissora estratégia para auxiliar no desenvolvimento de habilidades e na promoção do aprendizado dessas crianças, visando melhorias significativas em sua interação social e desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Inclusão, aprendizado, autista, habilidades

ABSTRACT

This Bachelor's Thesis aims to explore and analyze the effectiveness and applicability of Applied Behavior Analysis (ABA) in the context of educational inclusion for children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), particularly in levels II and III, within the scope of Elementary School. Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental condition characterized by persistent deficits in social communication and social interaction, as well as restricted and repetitive patterns of behavior, interests, or activities. The ABA approach, based on scientific principles and tailored application, emerges as a promising strategy to aid in skill development and promote learning in these

children, aiming for significant improvements in their social interaction and academic performance.

Keywords: Inclusion, learning, autistic, skills

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo explorar a eficácia da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto da inclusão educacional de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente nos graus II e III, no Ensino Fundamental I. A pesquisa visa compreender os princípios da ABA e como sua aplicação pode facilitar o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado desses estudantes, melhorando sua interação social e seu desempenho acadêmico.

No âmbito dos objetivos, busca-se investigar e discutir a fundo a aplicação da ABA como estratégia eficaz para a inclusão educacional de crianças com TEA, focando nos graus II e III, no ambiente do Ensino Fundamental I. Além disso, são objetivos específicos analisar o conceito e os princípios fundamentais da ABA, avaliar os desafios na inclusão de crianças com TEA, investigar os benefícios da aplicação da ABA e compreender a importância da formação dos profissionais da educação para implementar estratégias baseadas nessa abordagem.

A relevância deste estudo se fundamenta na crescente prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e na necessidade urgente de estratégias educacionais eficazes para crianças afetadas, especialmente nos graus II e III. A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) se destaca como uma abordagem científica embasada em evidências, oferecendo intervenções personalizadas e sistemáticas para auxiliar no desenvolvimento de habilidades e na promoção do aprendizado dessas crianças. Este estudo visa contribuir para um maior entendimento sobre como a ABA pode ser uma ferramenta crucial na inclusão educacional, fornecendo subsídios para educadores e profissionais da saúde na criação de estratégias mais eficazes para esse grupo de estudantes.

A metodologia empregada neste trabalho será baseada em uma revisão bibliográfica criteriosa e abrangente. Serão consultadas e analisadas diversas fontes, incluindo artigos científicos, livros, teses, dissertações e publicações relacionadas à Análise do Comportamento Aplicada (ABA), ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à inclusão educacional. A análise dessas fontes será realizada de maneira crítica, permitindo a identificação de conceitos-chave, fundamentos teóricos, metodologias de intervenção e práticas recomendadas. A partir dessa revisão, será possível construir uma fundamentação sólida para a argumentação e discussão dos temas propostos neste trabalho.

A conclusão deste trabalho consistirá em um resumo das principais descobertas e insights obtidos a partir da revisão bibliográfica realizada. Será apresentada uma síntese das informações relevantes sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua aplicação na inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos graus II e III no Ensino Fundamental I. Além disso, serão destacadas as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento de habilidades e a promoção do aprendizado desses estudantes, visando a uma maior eficácia na inclusão educacional.

2 INCLUSÃO: ENTENDENDO O ESTUDANTE AUTISTA

O autismo, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V (APA, 2014), pode resultar em dificuldades significativas na interação social e comunicação. Isso inclui desafios na linguagem falada ou não verbal e na compreensão das emoções e intenções dos outros. Os sintomas representam uma série de déficits que variam de leves a graves nas áreas de comunicação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos. O diagnóstico de autismo é feito quando são observados esses déficits característicos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um campo de estudo abrangente desde a década de 1940, exigindo uma investigação mais aprofundada. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner descreveu 11 casos de crianças que pareciam ter "um distúrbio inato do contato afetivo", mostrando pouco interesse nas interações sociais habituais e no contato com o ambiente social. Ele detalhou os padrões de comportamento incomuns dessas crianças, incluindo resistência à mudança, insistência em certas coisas e anormalidades na linguagem, como a falta de entonação adequada na fala (COELHO et. Al., 2023).

Apesar do progresso científico no entendimento do autismo, ainda há lacunas a serem preenchidas. O autismo é identificado antes dos três anos de idade e é uma síndrome comportamental que afeta a comunicação (verbal e não-verbal), a interação social, ações simbólicas, comportamento geral e desenvolvimento neuropsicológico. É uma condição presente em todas as culturas e pode estar ligada a várias causas, incluindo fatores genéticos e ambientais. A incidência é maior em meninos, ocorrendo em cerca de um a cada quatro mil nascimentos (COELHO et. Al., 2023).

A perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, adotada aqui, salienta que entender o desenvolvimento cultural de uma criança com autismo permite atender às suas necessidades. Essa abordagem considera que as leis gerais do desenvolvimento são aplicáveis a todas as crianças e destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento e aprendizagem (COELHO et. Al., 2023).

O Art. 9° da Política Nacional de Educação Especial, divulgada em 30 de setembro de 2020, aborda as medidas fundamentais para promover a inclusão educacional. Isso inclui a criação de estratégias de gestão dos sistemas de ensino que englobem escolas regulares inclusivas, escolas especializadas e escolas bilíngues para surdos. Essas estratégias devem orientar sobre o papel da família, estudantes, escolas, profissionais especializados e comunidade, bem como normatizar a produção de materiais didáticos e especializados (COELHO et. Al., 2023).

Além disso, o artigo menciona a importância da definição de critérios para identificação, acolhimento e acompanhamento de estudantes que não se

beneficiam das escolas regulares inclusivas. O objetivo é proporcionar a esses estudantes uma educação mais adequada em um ambiente o menos restritivo possível, visando à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma justa, inclusiva e promovendo aprendizado contínuo ao longo da vida.

As diretrizes nacionais também delineiam a organização dos sistemas de ensino para atender aos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais, conforme publicado em 2001 (COELHO et. Al., 2023).

Um estudo teórico explora a integração educacional de crianças com autismo sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Salienta a necessidade de políticas eficazes para implementar a educação especial, fornecendo diretrizes sobre adaptações curriculares e avaliação pedagógica para estudantes com necessidades educacionais especiais. Destaca a importância da colaboração com instituições de ensino superior para formar adequadamente os professores, atendendo ao decreto federal n° 2.208/97, que aborda a educação profissional para esses estudantes (COELHO et. Al., 2023).

Trevizan e Pessoa (2018) mencionam as novas diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Enfatizam o estímulo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento a essas pessoas, incluindo pais e responsáveis. Essa abordagem reconhece a responsabilidade do ensino superior na formação de profissionais que trabalharão com esse grupo de estudantes, oferecendo suporte tanto a eles quanto a seus pais.

A defesa da educação inclusiva busca assegurar o respeito e a dignidade para todas as pessoas, especialmente aquelas que enfrentam desigualdades na vida. Figueiredo (2010) destaca que a inclusão envolve a capacidade da escola de oferecer soluções que atendam às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, transformando a escola em um espaço de intercâmbio educacional.

Quando se trata de integração escolar, nem todos os estudantes são incluídos nas turmas regulares, pois são pré-julgados como aptos ou não para a integração. Nesses casos, adaptar o currículo, definir cursos apropriados, aplicar avaliações específicas e ajustar metas pedagógicas para superar as dificuldades

de aprendizagem é mais adequado do que modificar os estudantes para se adequar à escola. A inclusão, por outro lado, busca a inserção completa e sistemática de todos os estudantes nas salas de aula do ensino regular, diferenciando-se da integração.

3 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E MELHORIAS NA INTERAÇÃO DO ESTUDANTE AUTISTA

A identificação precoce e precisa do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para o progresso da criança afetada. Esse diagnóstico pode ser alcançado por meio de uma análise comportamental e de entrevistas com os pais, como explicado por Lacerda (2017, p. 55). Em suas palavras, "o diagnóstico do TEA é realizado ao observar de perto os sintomas distintivos que definem essa condição por meio de uma avaliação clínica minuciosa".

Normalmente, médicos especializados, como neurologistas, psiquiatras ou neuropediatras, são responsáveis pelo diagnóstico do autismo. No entanto, se houver incertezas quanto ao diagnóstico, é recomendado que o profissional utilize uma escala específica de avaliação e triagem para o autismo (ROSA, 2023).

Após o diagnóstico médico, a criança é encaminhada para acompanhamento profissional, incluindo terapia e, em muitos casos, o uso de medicamentos. É importante ressaltar que o autismo não tem uma cura definitiva e não há um medicamento específico para tratá-lo. No entanto, por meio de terapias multidisciplinares intensivas e intervenção precoce, é possível observar avanços, como melhorias na comunicação e interação social (ROSA, 2023).

Entende-se que a inclusão de estudantes com autismo nas escolas é um desafio considerável para os educadores, pois muitas salas de aula têm um grande número de estudantes, cerca de trinta. Isso se torna ainda mais complexo ao incluir um estudante com autismo de grau III, pois, embora haja o direito a um profissional de apoio, a realidade das escolas muitas vezes não permite a

presença desse acompanhamento especializado, conforme garantido pela Lei Berenice Piana. De acordo com a lei, "quando comprovadamente necessário, o estudante com transtorno do espectro autista incluído nas classes regulares terá direito a um acompanhante especializado" (BRASIL, 2012, n.p.).

Portanto, é inviável exigir que apenas o professor da sala de aula assuma a responsabilidade por garantir uma inclusão escolar eficaz. Essa responsabilidade é compartilhada por todo o corpo docente da escola, incluindo gestores, supervisores, coordenadores, orientadores, psicopedagogos e, claro, os próprios professores, juntamente com a participação das famílias, como mencionado por Cunha (2016, p. 28). Além disso, é crucial que a instituição promova cursos de aperfeiçoamento, pois a formação contínua dos professores desempenha um papel fundamental para uma inclusão efetiva dos estudantes com TEA. Dessa forma, compreender a deficiência do estudante, suas necessidades individuais e particularidades é de extrema relevância, pois capacita o profissional a lidar com os desafios cotidianos no ambiente escolar (ROSA, 2023)

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma ciência que desempenha um papel fundamental no ensino de novas habilidades e no suporte à aprendizagem de estudantes com autismo na escola. Ela é construída sobre três fundamentos principais: ABA é considerada uma ciência aplicada, é um dos pilares da Análise do Comportamento, junto com a filosofia do Behaviorismo Radical de Skinner e a pesquisa básica chamada Análise Experimental do Comportamento. Esses três pilares estão interligados e todos são essenciais para a Análise do Comportamento. Sem considerar os princípios filosóficos e os resultados das pesquisas experimentais, não seria possível desenvolver pesquisas aplicadas e criar técnicas de intervenção eficazes (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018, p. 6).

A ABA se baseia em evidências científicas derivadas de mais de cinquenta anos de pesquisa. Ela não é simplesmente um método ou técnica, mas uma intervenção comportamental personalizada, levando em conta a singularidade de cada indivíduo (ROSA, 2023).

A Análise do Comportamento é uma disciplina voltada para investigar os fatores que influenciam os comportamentos das pessoas. A aplicação dos princípios dessa disciplina para abordar problemas que têm importância social é conhecida como Análise do Comportamento Aplicada, abreviada como ABA a partir do termo em inglês "Applied Behavior Analysis". A utilização desses princípios não está limitada apenas ao contexto do autismo, sendo aplicada em diversas áreas, como psicologia clínica, educação, economia, desempenho esportivo, e outros campos. Em resumo, ABA pode ser utilizada sempre que houver necessidade de abordar comportamentos relevantes para a sociedade. (Adaptado de GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 13).

Apesar de ter uma presença limitada no Brasil, a Análise do Comportamento Aplicada é considerada a intervenção mais eficaz para o tratamento do autismo. No entanto, há poucos profissionais que atuam nesse campo devido ao desconhecimento e preconceito em relação a essa abordagem. Segundo as autoras, o aumento da detecção de casos de autismo na população resultou em um aumento de pesquisas sobre o tema, abordando tanto as causas do transtorno quanto os efeitos de vários tipos de tratamento. Atualmente, não existe uma cura para o autismo, e os tratamentos que demonstraram os melhores resultados, com base científica, no desenvolvimento dessas crianças estão fundamentados na Análise do Comportamento. Através da ABA, é possível ensinar novas habilidades e desenvolver programas específicos para apoiar a educação de crianças com autismo, visando ao seu melhor desenvolvimento (ROSA, 2023).

Para implementar a ABA na escola, é crucial que a instituição tenha um profissional com formação na área, responsável por planejar minuciosamente as avaliações e adaptar o currículo para o estudante. Inicialmente, o profissional realiza uma avaliação funcional do comportamento para escolher as estratégias de ensino mais adequadas. Conforme Henklain e Carmo (2013, p. 10) ressaltam, ensinar requer planejamento e tomada de decisões, começando pela identificação e descrição precisa do que será ensinado. Após avaliar o estudante, é elaborado um Planejamento de Ensino Individualizado (PEI) que

define o que ensinar, como ensinar e a estruturação ideal da sala de aula para receber o estudante. É essencial que o educador compreenda o estágio de desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem do estudante, levando em consideração seu comportamento e as contingências que o envolvem (ROSA, 2023)

Conforme supracitado, a presença do profissional de apoio para auxiliar o educador com o estudante com deficiência é de grande valia — e no que se refere à execução da ABA não é diferente. Sua função será a de acompanhar a criança com autismo, aplicando o Currículo Adaptado (isto quer dizer, adaptando contingências como o material de didático ou as dicas físicas ou verbais), registrar de modo sistemático as respostas à essa aplicação e também lidar com a família da criança e com o Analista do Comportamento, interpretando os registros e planejando as novas etapas. O objetivo deste modelo de inclusão é desenvolver no sujeito habilidades acadêmicas e sociais que permitam que ele não mais precise, em algum momento, do apoio em sala de aula (BAGAIOLO; GUILHARDI; ROMANO, 2011, n.p. apud LACERDA, 2017, p. 88).

O objetivo da ABA consiste em ampliar o repertório comportamental, aquisição de habilidades sociais, repertórios pré-acadêmicos e acadêmicos, comportamento verbal, aumentar a autonomia e minimizar os comportamentos disruptivos que comprometem a interação social dos estudantes com autismo. Para cada caso de autismo, há uma abordagem específica para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da criança. Em vista disso, proporciona um vasto conjunto de recursos que devem ser utilizados para compor uma intervenção individualizada, com estratégias comportamentais para ensinar ações como: sentar-se, imitar, contato visual, esperar sua vez e apontar — pré-requisitos para a alfabetização (ROSA, 2023).

O objetivo da Intervenção Comportamental é aproximar, ao máximo, o desenvolvimento da criança com autismo ao de uma criança típica, por meio de ensino intensivo e sistemático dos comportamentos que a criança com autismo ainda não é capaz de realizar e que deixam o desenvolvimento dela em atraso (GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 26). Isto posto, algumas mudanças podem ser

necessárias, a começar pela sala de aula; o ambiente não deve ter muita estimulação visual e sensorial, pois pode causar comportamento disruptivos, até mesmo agressividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho explorou a eficácia da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto da inclusão educacional de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente nos graus II e III, no Ensino Fundamental I. A pesquisa buscou compreender os princípios da ABA e como sua aplicação pode facilitar o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado desses estudantes, melhorando sua interação social e desempenho acadêmico.

Ficou evidente ao longo deste estudo que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para a inclusão efetiva na educação, exigindo estratégias educacionais personalizadas e especializadas. A inclusão educacional dessas crianças requer um esforço coletivo, envolvendo educadores, profissionais de saúde, famílias e a própria sociedade.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) surge como uma abordagem científica embasada em evidências que oferece intervenções personalizadas e sistemáticas para auxiliar no desenvolvimento de habilidades e na promoção do aprendizado de crianças com TEA. Os resultados e a literatura revisada reforçam a importância da implementação da ABA nas escolas para promover a inclusão efetiva e o progresso educacional desses estudantes.

Entender o estudante autista, suas necessidades individuais, seu estágio de desenvolvimento e suas dificuldades de aprendizagem é crucial para a criação de estratégias de inclusão bem-sucedidas. A colaboração entre educadores, profissionais especializados e famílias é essencial para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz para as crianças com TEA.

Ademais, é fundamental investir na formação contínua dos profissionais da educação, proporcionando-lhes os conhecimentos e as ferramentas

necessárias para implementar efetivamente a ABA e outras estratégias de inclusão. A disseminação de informações precisas sobre o TEA e as abordagens eficazes de ensino é crucial para reduzir o estigma e promover uma sociedade mais inclusiva e compreensiva.

Em resumo, este estudo contribui para um maior entendimento sobre como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pode ser uma ferramenta crucial na inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos graus II e III no Ensino Fundamental I. Busca-se oferecer subsídios para educadores e profissionais da saúde na criação de estratégias mais eficazes para esse grupo de estudantes, promovendo assim uma inclusão educacional mais efetiva e uma melhor qualidade de vida para as crianças com TEA.

BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 de set. 2023.

BRASIL. Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de set. 2023.

COELHO, Gilson Gomes; ROCHA, Luisa Pereira, & Cavalcante; JHENIFER Gomes. Um estudo teórico sobre a inclusão escolar de crianças com autismo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Revista Cocar, 18(36), 1-19. ISSN 2237-0315. Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará-Brasil, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4920/2940. Acesso em 20/09/2023.

CUNHA, Eugênio Cunha. Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2016.

DUARTE, Cintia Perez Duarte; SILVA, Luciana Coltri; VELLOSO Renata de Lima (org.). Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: Editora Memon, 2018.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v.5, n.2, p. 32-38, jul./dez. 2010.

GOMES, Camila Graciella. SILVEIRA, Analice Dutra. Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva. Curitiba: Appris, 2016.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira. CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. Cadernos de Pesquisa, [S.l.], v. 43, n. 149, ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/bT6y5JYHDTjP79pmKhgbsSq/?form at=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 de set. 2023.

LACERDA, Lucelmo. Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2017.
ROSA, Sandra de Oliveira.Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua Contribuição para a Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Graus II e III no Ensino Fundamental I. Educação, Cognição e Inclusão, 11(32), [páginas do artigo]. Centro Universitário UNINTER, 2023).

TREVIZAN, Zizi; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. Educar em Revista, v. 34, p. 241-258, 2018.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

DESVENDANDO O VÉU DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: RUMO A UMA SALA DE AULA IGUALITÁRIA E INCLUSIVA

Lúcia Helena de Oliveira San Severino

RESUMO

A discriminação de gênero persiste como uma das mais graves violações dos Direitos Humanos, infiltrando-se no tecido social e, de modo preocupante, na sala de aula. Este estudo empreende uma análise aprofundada sobre as manifestações dessa discriminação no ambiente educacional, delineando seus impactos e as estratégias necessárias para combatê-la. Abordando a igualdade de gênero como um objetivo central, busca-se promover a compreensão e ações efetivas que levem a uma sociedade mais justa e equitativa. A violência de gênero no âmbito escolar acarreta efeitos negativos substanciais, repercutindo na aprendizagem, desempenho acadêmico e bem-estar emocional dos estudantes. Esse fenômeno impõe uma urgente transformação nas instituições educacionais, tornando-as ambientes seguros e acolhedores, especialmente para os vulneráveis socialmente. Neste contexto, a desconstrução da construção social do gênero é primordial, rompendo estereótipos que perpetuam a desigualdade e promovendo uma educação fundamentada na igualdade de direitos. A análise das bases legais e diretrizes educacionais evidencia um suporte normativo para a inclusão de temas relacionados a gênero e diversidade sexual nos currículos escolares. A revisão bibliográfica, adotada como metodologia, consolidou conhecimentos e perspectivas fundamentais para a compreensão dessas dinâmicas. A escola, como agente social e pedagógico, desempenha um papel crucial na formação de mentalidades e, portanto, deve priorizar a promoção da igualdade de gênero e a valorização da diversidade.

Palavras-chave: gênero, diversidade, desconstrução, igualdade.

ABSTRACT

ender discrimination persists as one of the most serious violations of Human Rights, infiltrating societal fabric and, alarmingly, classrooms. This study undertakes an in-depth analysis of the manifestations of this discrimination in the educational environment, outlining its impacts and necessary strategies to combat it. Addressing gender equality as a central objective, the aim is to promote understanding and effective actions that lead to a fairer and more equitable society.
Gender-based violence within the school context has substantial negative effects, resonating in learning, academic performance, and students' emotional well-being. This phenomenon necessitates an urgent transformation of educational institutions, making them safe and welcoming environments, especially for the socially vulnerable. In this context, the deconstruction of the social construction of gender is paramount, breaking stereotypes that perpetuate inequality and promoting education based on equal rights. Analysis of the legal foundations and educational guidelines reveals normative support for the inclusion of gender-related and sexual diversity topics in school curricula. The adopted methodology of literature review consolidated essential knowledge and perspectives for understanding these dynamics. The school, as a social and pedagogical agent, plays a crucial role in shaping mindsets and therefore should prioritize promoting gender equality and valuing diversity.

Keywords: gender, diversity, deconstruction, equality

1 INTRODUÇÃO

A discriminação de gênero é uma realidade persistente que permeia diversos aspectos da sociedade contemporânea, sendo uma das mais significativas violações dos Direitos Humanos. A desigualdade entre os gêneros manifesta-se de maneira contundente na sala de aula, apresentando-se como um desafio complexo e multifacetado. A necessidade urgente de combater essa discriminação é amplamente reconhecida por organismos internacionais, como a ONU Mulheres e a UNESCO, que ressaltam a importância da promoção da igualdade de gênero e do enfrentamento à violência de gênero no contexto educacional.

Este estudo tem como objetivo analisar e compreender as manifestações da discriminação de gênero na sala de aula, com foco no ambiente educacional. Almeja-se proporcionar uma visão abrangente das complexas dinâmicas que

contribuem para a perpetuação da desigualdade de gênero e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para a implementação de estratégias e políticas educacionais que promovam a igualdade e o respeito à diversidade de gênero.

No âmbito dos objetivos específicos, busca-se identificar as diferentes formas de discriminação de gênero presentes no ambiente escolar, analisar os impactos da discriminação de gênero no desempenho acadêmico e no bem-estar dos estudantes, investigar as raízes e os fatores que contribuem para a persistência da desigualdade de gênero na educação e examinar as bases legais e diretrizes educacionais que respaldam a inclusão de temas relacionados a gênero e diversidade sexual nos currículos escolares.

A metodologia adotada para este estudo é a revisão bibliográfica. Será realizada uma extensa pesquisa em bases de dados acadêmicas, livros, artigos científicos, relatórios de organizações internacionais e legislações relacionadas ao tema. A análise crítica e sistematizada dessas fontes permitirá uma compreensão aprofundada das manifestações da discriminação de gênero na sala de aula, bem como dos fatores que contribuem para sua persistência e das estratégias para combatê-la.

A discriminação de gênero no ambiente educacional é uma questão complexa que afeta diretamente a qualidade da educação, o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos estudantes. A compreensão aprofundada dessa problemática é crucial para a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a igualdade de gênero, a diversidade e a inclusão.

Este estudo busca contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema, proporcionando subsídios para a construção de um ambiente educacional mais igualitário, livre de discriminação de gênero e seus impactos prejudiciais. Além disso, visa sensibilizar e mobilizar educadores, gestores escolares, pesquisadores e a sociedade em geral para a importância da promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa da diversidade de gênero.

2 MANIFESTAÇÕES DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NA SALA DE AULA

A desigualdade de gênero persistente é uma das maiores violações dos Direitos Humanos em nossa época, conforme observado pela ONU Mulheres em 2014. É crucial promover diálogos e implementar projetos na escola que busquem alcançar a igualdade entre os gêneros. Essas iniciativas visam remover barreiras sociais e culturais que frequentemente impedem o avanço cultural e potencial da sociedade. Como educadores, é fundamental auxiliar essa nova geração a moldar uma sociedade livre de ódio e das amarras das desigualdades, uma sociedade justa e equitativa (MARÇAL, 2018).

A violência de gênero no ambiente escolar tem efeitos negativos significativos na educação de milhões de crianças ao redor do mundo, como apontado pela UNESCO em 2015. Portanto, é imperativo estimular a reflexão e o debate sobre esse tema no ambiente escolar, pois é uma maneira de construir uma sociedade nova, livre de preconceitos, que seja reflexiva, crítica e igualitária. Acredita-se que a transformação do mundo ocorre por meio da educação (MARÇAL, 2018).

A violência de gênero pode resultar em consequências prejudiciais para os estudantes, tais como aumento da evasão escolar, baixo desempenho acadêmico, desistência dos estudos, baixa autoestima e depressão. Estes impactos negativos afetam tanto a aprendizagem quanto o bem-estar dos estudantes, conforme apontado pela UNESCO em 2015. É fundamental que as escolas se tornem ambientes seguros e acolhedores para as crianças, especialmente aquelas que vivem em áreas socialmente desfavorecidas e afetadas por desigualdades (MARÇAL, 2018).

A comunidade acadêmica tem a responsabilidade de realizar estudos para compreender a extensão e o impacto da desigualdade de gênero no contexto escolar. Além disso, é essencial desenvolver políticas e abordagens pedagógicas para eliminar essas disparidades. Como ressaltado por Silva (2007), todas as pessoas, desde a infância, têm o direito a uma vida digna, justa, saudável e livre de violência. É crucial que as crianças e adolescentes possam desenvolver plenamente sua autonomia, capacidade de reflexão crítica e habilidades para ação construtiva.

Todos nós nascemos livres de preconceitos. No entanto, ao longo da vida, esses sentimentos podem se desenvolver e evoluir para comportamentos violentos. É um processo de construção social que ocorre com o tempo (MARÇAL, 2018).

O gênero se refere aos papéis, comportamentos, atividades e características associados a homens e mulheres em uma sociedade em um determinado período. Esses papéis definem o que é considerado apropriado para cada gênero. O que é socialmente aceito e as oportunidades disponíveis para homens e mulheres são moldados pela cultura e são aprendidos ao longo do tempo através de processos de socialização. Essas ideias e expectativas são específicas de uma época e lugar e podem mudar com o tempo. O gênero influencia as expectativas, permissões e valorizações relacionadas às pessoas com base em seu sexo. De acordo com Silva (2007), as diferenças nos sistemas de gênero, tanto masculino quanto feminino, e nas formas de interagir nas relações de poder entre homens e mulheres são produtos da cultura, não de diferenças inerentes aos corpos masculino e feminino (MARÇAL, 2018).

O estudo das relações de gênero se concentra na análise dos processos históricos e sociais que moldam a identidade de homens, mulheres, meninos e meninas. Este trabalho de pesquisa se concentra nas dinâmicas de poder entre os gêneros dentro do ambiente escolar. A importância disso está na revelação de que a escola pode perpetuar os padrões existentes na sociedade, algo que ainda persiste hoje. No entanto, é significativo identificar escolas que buscam quebrar esses padrões, adotando abordagens inovadoras para lidar com a sociedade que as cerca (MARÇAL, 2018).

Podemos concordar que o conceito de gênero é moldado pela sociedade, resultante das interações entre pessoas e suas conexões com o ambiente em que vivem. Essa construção social gera dinâmicas de poder entre indivíduos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Encarar o gênero como uma construção social amplia nossa compreensão sobre a diversidade de expressões de feminilidade e masculinidade. Isso nos permite reconhecer que podemos

atravessar estereótipos associados ao masculino e ao feminino em momentos de maior sensibilidade (CASAGRANDE; TORTATO, 2016, p. 27).

3 FATORES CONTRIBUINTES E DESAFIOS PARA COMBATER A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO

Os fatores contribuintes e os desafios para combater a discriminação de gênero são complexos e multifacetados. Contribuem para a persistência da discriminação de gênero normas culturais arraigadas que perpetuam estereótipos e expectativas de gênero. Além disso, desigualdades estruturais em áreas como educação, economia e políticas públicas também desempenham um papel significativo. A falta de conscientização, educação e sensibilização sobre as questões de gênero é um desafio fundamental, juntamente com a resistência à mudança por parte de alguns setores da sociedade. A promoção da igualdade de gênero exige um esforço coletivo para desafiar e reformar essas normas culturais, implementar políticas inclusivas e investir em educação para transformar atitudes e comportamentos prejudiciais.

A incorporação das discussões sobre gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais é fundamentada em diversos documentos internacionais e leis nacionais. Estes incluem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos Sexuais (1977; 1999) e os Princípios de Yogyakarta (2007). No âmbito nacional, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006; 2013), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Curricular Comum (2017), a Lei Maria da Penha (2006) e a Lei de combate ao bullying (2015) são referências importantes. Além disso, pareceres, resoluções e notas técnicas elaboradas pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, Conselho

Nacional de Educação e Ministério da Educação também respaldam essa integração nos projetos políticos-pedagógicos das escolas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, em seu Art.2º, afirma que todos têm o direito de exercer os direitos e liberdades estabelecidos na DUDH sem discriminação de qualquer tipo (ONU, 1948, p. 5). Os direitos sexuais são considerados direitos humanos essenciais e universais. A sexualidade é uma parte integral da personalidade de cada indivíduo, e seu desenvolvimento completo depende da satisfação de necessidades humanas básicas, como o desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, afeto e amor. A construção da sexualidade ocorre por meio da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais, sendo crucial para o bem-estar pessoal, interpessoal e social.

Os direitos sexuais são inerentes à liberdade, dignidade e igualdade de todos os indivíduos (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018). É fundamental reconhecer, promover, respeitar e defender os direitos sexuais de todas as formas para garantir uma sexualidade saudável (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Dentre os dezesseis artigos que compõem a Declaração dos Direitos Sexuais7, elaborada em 1977 no 13º Congresso Mundial de Sexologia (Valência, Espanha), revisada e aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia (HONG KONG, 1999, p. 2), o artigo 10º destaca o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora apropriada para a idade, fundamentada cientificamente, culturalmente relevante, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e com uma abordagem positiva em relação à sexualidade e ao prazer.

A escola, enquanto instituição social e pedagógica, tem a responsabilidade de garantir esse direito a todos os seus estudantes. Cury (1995, p. 94) destaca que as instituições pedagógicas desempenham um papel crucial na formação e disseminação das visões de mundo por meio de ideias pedagógicas. Portanto, a escola deve garantir que todos os seres humanos sejam livres e iguais em dignidade e direitos, pois todos os direitos humanos são

universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. O trabalho pedagógico no âmbito da orientação sexual e da identidade de gênero é essencial para promover a dignidade e humanidade de cada indivíduo, evitando qualquer forma de discriminação ou abuso.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece, no Art. 3º, inciso IV, que um dos principais propósitos da República Federativa do Brasil é garantir o bem-estar de todos, combatendo qualquer forma de discriminação baseada em origem, raça, sexo, cor, idade ou outras características.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca que o processo educativo abrange a formação dos indivíduos, incluindo aqueles envolvidos em movimentos sociais e manifestações culturais. Além disso, ressalta que o ensino deve garantir igualdade de acesso e permanência dos estudantes na escola, bem como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e promover cultura, promovendo diversidade de ideias e abordagens pedagógicas.

Atualmente, a realidade da educação brasileira revela desafios em conformidade com as propostas da LDB, especialmente no que diz respeito à alta taxa de evasão entre pessoas transexuais e à violência enfrentada por estudantes e alunas gays, lésbicas e bissexuais, conforme apontado por pesquisadores como Borges e Meyer (2008), Dinis (2011) e Junqueira (2010).

No Art. 26, parágrafo 9º, a LDB estipula que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem incluir conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes como temas transversais. Essa diretriz se baseia na Lei nº 8069/90, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também destacam a pluralidade cultural e orientação sexual como temas transversais.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais para a Educação Básica. Essa resolução destaca que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deve incorporar a missão da unidade escolar, seu papel socioeducativo, artístico, cultural,

ambiental, e abordar questões de gênero, etnia e diversidade cultural, todos como componentes essenciais para a organização e gestão curricular na escola.

O Artigo 16 da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 do CNE/CEB estabelece que questões relacionadas à sexualidade e gênero devem ser integradas nos diversos assuntos e disciplinas do currículo do Ensino Fundamental. Em outras palavras, esses temas devem ser abordados de maneira transversal, sendo incorporados em diferentes áreas de estudo e disciplinas.

Os órgãos responsáveis pela administração dos sistemas educacionais têm a responsabilidade de criar e distribuir materiais educacionais auxiliares para os professores. Esses materiais devem ajudar a combater a discriminação, o racismo, o sexismo, a homofobia e outros tipos de preconceitos, promovendo atitudes responsáveis e solidárias em relação aos indivíduos e ao meio ambiente. (BRASIL, 2010, p.05)

Os pontos destacados referem-se a respaldos legais e diretrizes educacionais no Brasil que promovem a valorização dos direitos humanos, diversidade e inclusão nas escolas. Vou resumir esses pontos em outras palavras:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 2012, estabelecem que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas que oferecem o Ensino Médio devem incluir temas como gênero, identidade de gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual e inclusão de pessoas com deficiência. O objetivo é promover a igualdade e combater preconceitos e violências de todas as formas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), inicialmente publicado em 2007 e revisado em 2013, é uma expressão do compromisso do Estado Brasileiro com os direitos humanos. Ele destaca que a educação em direitos humanos deve ser baseada na diversidade cultural e ambiental, garantindo cidadania, acesso, permanência e conclusão da educação, equidade étnico-racial, religiosa, cultural, entre outras, e qualidade da educação.

Para cumprir esses princípios na Educação Básica, o PNEDH lista 27 ações programáticas, incentivando a inclusão das temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual nos currículos escolares. Além disso, a Educação em Direitos Humanos é fundamentada no reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, conforme estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) na Resolução nº 1/2012.

A Lei nº 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, incluindo a criação e revisão dos planos municipais e estaduais de educação em todo o país. Esses planos devem estar em conformidade com as legislações educacionais e refletir as metas estabelecidas no PNE. Durante o processo de aprovação do PNE 2014-2024, houve controvérsias relacionadas à igualdade de gênero e diversidade sexual, levando à exclusão dos termos gênero, orientação sexual e identidade de gênero devido à pressão de grupos políticos conservadores ligados a instituições religiosas (SOUZA, 2016).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A persistente discriminação de gênero, evidenciada na sala de aula e enraizada em normas culturais arraigadas, é um desafio que demanda a atenção de toda a sociedade. A igualdade de gênero é um dos pilares dos Direitos Humanos, e seu alcance é vital para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Como educadores, é fundamental reconhecer nosso papel essencial na transformação dessa realidade, orientando a nova geração para um futuro livre de preconceitos.

A violência de gênero no ambiente escolar possui implicações sérias, afetando não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar psicossocial dos estudantes. Diante disso, torna-se imperativo transformar as escolas em ambientes seguros, acolhedores e inclusivos. Isso é especialmente relevante

para crianças em situações socialmente desfavorecidas, que enfrentam desigualdades acentuadas.

A construção social do conceito de gênero é uma jornada que ocorre ao longo da vida, moldando as interações e expectativas das pessoas com base em suas identidades de gênero. Nesse sentido, o estudo das relações de gênero se torna crucial para entender e desafiar os padrões arraigados na sociedade. A escola desempenha um papel fundamental na formação de visões de mundo e, portanto, deve assumir a responsabilidade de garantir a igualdade de dignidade e direitos para todos.

No entanto, para enfrentar efetivamente a discriminação de gênero na sala de aula, é necessário um esforço coletivo. As políticas educacionais devem integrar abordagens inclusivas e sensíveis ao gênero, alinhadas com diretrizes nacionais e internacionais que respaldam a diversidade e a igualdade.

A educação em direitos humanos, especialmente no contexto da sexualidade e identidade de gênero, é um componente vital para promover uma sociedade mais consciente e respeitosa.

Em suma, este estudo destaca a importância de enfrentar a discriminação de gênero na sala de aula, reconhecendo-a como um desafio complexo, mas vital para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. É um apelo para que a sociedade, educadores, formuladores de políticas e demais stakeholders unam esforços na construção de um futuro onde a igualdade de gênero seja uma realidade palpável em todos os setores da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília:MEC,2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 29 de setembro de 2023.

BRASIL. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília:MEC,2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017 Acesso em: 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei de Combate ao Bullying. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 06 nov.2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm Acesso em: 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n.°11.340, de 7 de agosto de 2006. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 07 ago.2006. Disponível em: https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/lei_maria_penha.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília,14 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Acesso em: 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Temas Transversais. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014. BRASIL. Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2023.

CASAGRANDE, Lindamir Salete et al. Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para educação. Paraná: UTFPR, 2016.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS. 14º Congresso Mundial de Sexologia. Hong Kong, 1999. Disponível em: http://www.worldsexology.org/wpcontent/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. Paris,1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2023.

MARÇAL, Leonardo. Igualdade de gênero no ambiente escolar. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47592>. Acesso em: 29/09/2023.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola. Revista Gênero, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero - NUTEG, v.8, n.1. Niterói: EdUFF, 2007.

SOUZA, H. H. Plano Estadual de Educação do Ceará: gênero e sexualidade entre avanços e retrocessos. Fortaleza:CONEDU, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php Acesso em: 20 de setembro de 2023.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

LEGISLAÇÃO E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

BRITO, Maria Alcileide do Céu

Resumo

A Educação Inclusiva têm estado cada vez mais presente nas discussões de âmbito político e educacional. Diferentemente de outros países, o Brasil veio a tratar do assunto recentemente, nas últimas décadas, tornando-se forte preocupação da Gestão Pública a partir da década de 1970, com a criação de instituições públicas e privadas, além de órgãos normativos e legislação, sejam elas federais, estaduais e/ou municipais. A legislação veio para garantir a aprendizagem desses estudantes em especial, necessitando um olhar atento e diferenciado. Dentre as inúmeras estratégias, é preciso desenvolver diferentes formas de linguagem e expressão diferenciadas, como por exemplo, corporais, cognitivas, não verbais, entre outras. Assim, esse olhar cuidadoso precisa envolver diferentes estratégias e ferramentas, contribui para que esses estudantes comecem a se relacionar melhor com o mundo a sua volta e consigo mesmo. Com tudo isso, a presente pesquisa teve por objetivo realizar revisão narrativa da literatura a fim de investigar as possibilidades de trabalhar diferentes competências e habilidades junto aos estudantes com deficiência; e como objetivos específicos, com os estudantes que possuem TEA. Os resultados encontrados indicaram que o processo de ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento do estudante com deficiência deve contribuir com a inclusão e a melhoria da autonomia do estudante.

Palavras-chave: Inclusão; Legislação; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

Inclusive Education has been increasingly present in political and educational discussions. Unlike other countries, Brazil came to deal with the subject recently, in the last decades, becoming a strong concern of Public Management from the 1970s onwards, with the creation of public and private institutions, in addition to normative bodies and legislation, whether they are federal, state and/or municipal. The legislation came to guarantee the learning of these students in particular, requiring an attentive and differentiated look. Among the countless strategies, it is necessary to develop different forms of language and expression, such as bodily, cognitive, non-verbal, among others. Therefore, this careful look needs to involve different strategies and tools, helping these students begin to relate better to the world around them and to themselves. With all this, the present research aimed to carry out a narrative review of the literature in order to investigate the possibilities of working on different skills and abilities with students with disabilities; and as specific objectives, with students who have ASD. The results found indicated that the teaching and learning process, as well as the development of students with disabilities, must contribute to the inclusion and improvement of student autonomy.

Keywords: Inclusion; Legislation; Specialized Educational Service.

1 INTRODUÇÃO

Após mudanças significativas na discussão sobre a Educação Especial, a sociedade passou a se preocupar com o princípio da dignidade como direito fundamental do ser humano. Porém, para que as pessoas com deficiências fossem representadas nessa discussão, precisou-se correr um longo percurso, onde muitos tiveram que travar uma briga para ter seus direitos preservados e respeitados.

De acordo com Mantoan (2003, s/p.), a história da Educação Especial no Brasil pode ser dividida em três grandes momentos: “De 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 - marcado por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até os dias atuais – marcado por movimentos relacionados à inclusão escolar”.

Inicialmente, no Brasil, o movimento começou a ganhar força a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e três anos mais tarde,

do Instituto dos Surdos Mudos, com o objetivo de prestar atendimento a deficientes visuais e auditivos.

Na virada do século, em 1926, criou-se o Instituto Pestalozzi, que tratava do atendimento de deficientes mentais. Só em 1954, é que foi criada a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), a qual tem o seu funcionamento estendido até os dias de hoje.

No ano de 1957, o poder público assumiu a pasta da Educação Especial começando a criar campanhas destinadas especificamente ao atendimento dos inúmeros tipos de deficiências. No mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), e na sequência a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Assim, durante esse período, vários órgãos e políticas públicas foram criadas para garantir os direitos dos indivíduos com deficiências, sejam elas físicas, intelectuais, cognitivas, entre outras. Porém, a revolução veio a acontecer a partir da criação da Emenda nº 12, presente na Constituição Federal de 1961, que trouxe uma verdadeira preocupação relacionada a esses direitos, servindo de base para uma série de medidas judiciais (ARAÚJO, 1997).

Assim, a Constituição de 1961 trouxe em seus artigos: "Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade"; Art. 89 - "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961).

O Plano Setorial de Educação e Cultura de 1972 trouxe por intermédio do Projeto Prioritário n.º 35, a prioridade relacionada à Educação Especial no contexto da educação nacional. No ano seguinte, surgiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão federal ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse episódio foi importante para que a Educação Especial fosse ampliada já que antes era respaldada apenas por ações desenvolvidas pelo Ministério.

Em 1986, houve uma mudança na nomenclatura "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", através da Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e nem mudou na inclusão dos educandos com deficiências nas escolas.

Mais tarde, a Constituição da República Federativa do Brasil, do ano de 1988 tornou essa preocupação clara assegurando o direito dos mesmos através de diversos artigos e incisos: artigo 5º, caput; artigo 7º, inciso XXXI; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, IV e V; artigo 208, III; artigo 227, inciso II do parágrafo I e II.

Em 1989, outro documento importante foi aprovado, a Lei nº 7.853/89, trazendo no que se refere à educação, a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos de ensino, prevendo crime suscetível a pena e reclusão para os dirigentes de instituições de ensino que se recusassem matricular estudantes que apresentassem algum tipo de deficiência (GUEBERT, 2007).

Já em 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, onde houve o desenvolvimento de um documento relacionado ao processo de inclusão, destacando-se a inclusão de estudantes com deficiências na classe regular de ensino comum, desenvolvendo uma pedagogia centrada no próprio educando, modificando e influenciando o cenário educacional brasileiro de forma significativa (AMÉRICO *et al.,*2014).

Nesse sentido:

> [...] o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula em um estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito de um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem (CARVALHO, 2002, p. 333).

Deve-se ressaltar o objetivo principal da Declaração de Salamanca que é:

> A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (CARVALHO, 2002, p. 22).

Assim, até então a legislação voltava-se para garantir os direitos das pessoas com deficiências, trazendo alguma contribuição para a área educacional. A partir da Declaração de Salamanca, marco na defesa dos direitos das pessoas com deficiências, a Educação Especial ganhou ainda mais força havendo a promulgação de leis específicas e a criação de órgãos voltados para esse assunto no Brasil.

Mais especificamente, a Educação Especial apareceu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do ano de 1961. Já em 1973 criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), centralizando as políticas educacionais e com o intuito proporcionar o desenvolvimento do indivíduo com deficiência para a autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social.

Mazzotta (2011) discutiu as finalidades e competências do Regimento Interno definidos no Artigo 2º, Parágrafo Único:

> Artigo 2° - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no pré-escolar, nos ensinos de 1° e 2° graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (MAZZOTTA, 2011, p. 60).

A partir disso, vários foram os órgãos criados, substituídos e/ou extintos. Isso só veio a ocorrer porque parte da população pressionou as autoridades a partir de diferentes lutas e organizações culminando na promulgação de leis favoráveis ao assunto.

Por isso, inúmeras foram as discussões a nível pedagógico para contemplar o desenvolvimento desses estudantes. Em especial, o ensino de Arte mostrou-se diferenciado no sentido de contribuir para o desenvolvimento de educandos com deficiências.

No Brasil, o ensino de Arte passou por diversas mudanças ao longo dos tempos, incialmente pela colonização pelos jesuítas que negaram a cultura indígena, até o século XIX com o detrimento do Barroco em relação ao Neoclássico.

Somente no século XX houve a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dinamizando o ensino da disciplina através de atividades diferenciadas como o desenho, a pintura, a arte tridimensional ou modelagem, entre outros temas, fazendo com que, por exemplo, nas séries iniciais propiciassem o aperfeiçoamento da coordenação motora, da criatividade e do desenvolvimento da sensibilidade, além da aquisição das noções como espaço e superfície (BRASIL, 1998).

Na LDBEN, nº 9.394/1996, a disciplina até então conhecida como Educação Artística foi extinta recebendo assim novas diretrizes, sendo chamada de Arte, e reconhecida oficialmente como área de conhecimento. O artigo 26, parágrafo 2º, definiu: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte destacaram que:

> Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico- artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, 1998, p. 31).

Assim, as linguagens importantes para a expressão e a comunicação dos indivíduos foram fundamentadas na área educacional. Além disso, para os

educandos com deficiências, ela se fez mais necessária ainda, desenvolvendo potencialidades importantes nesses estudantes.

Por isso, o presente trabalho teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico a respeito do tema, realizando uma discussão sobre as principais formas de trabalho nessa área, bem como especificamente envolvendo o desenvolvimento dos estudantes com TEA, em especial.

2 SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Historicamente, o termo autismo surgiu no ano de 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, classificando-o como uma característica da esquizofrenia. Já em 1943, Kanner, considerou-o como uma situação específica, não mais sendo considerado como um tipo de esquizofrenia. Ele foi o primeiro pesquisador a escrever sobre o autismo nos Estados Unidos:

> Assim, o autismo passou a ser reconhecido como uma síndrome, e recebeu o nome de Autismo Infantil Precoce. Suas pesquisas e observações acerca das características lhe permitiu a descrição de um perfil comum aos pais de crianças portadoras desta síndrome: “nível intelectual alto e dificuldades profundas quanto à afetividade (frieza nas relações). Nesse sentido, a literatura sobre esta síndrome põe em evidência as subjetividades dos pais como um dos 15 determinantes do autismo do filho, ainda em sua vida intrauterina” (SILVA, 1997, p. 31-32).

De acordo com o pesquisador, isso pode ser resultado da falta de relações afetivas significativas entre a criança e seus pais, em especial a mãe, a criança fatalmente deixam de lado os estímulos externos, e pouco a pouco a criança vai percebendo a falta desses estímulos reprimindo-os até interiorizá-los como inexistentes, se concentrando em seus estímulos internos, ou seja, em si mesmo, fechando-se para o mundo exterior e vivendo em um mundo só seu.

Porém, as pesquisas realizadas posteriormente indicaram que a falta de relações afetivas da criança com a mãe não é a origem e nem a causa do Transtorno do Espectro Autista (TEA). No ano de 1944, Asperger publicou um trabalho, com base em seus pacientes levantando, sobretudo, “características mais amplas que as de Leo Kanner, incluindo casos envolvendo comprometimento orgânico”.

Asperger chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos ausentes, da fala sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona, e a forma inapropriada de se aproximar e se relacionar com outras das pessoas, apresentando muitas vezes ausência de contato visual e interação social entre indivíduos com a síndrome portadores e sua família (BOSA, 2002).

Assim, critérios internacionais foram estabelecidos para diagnosticar e classificar o transtorno como doença gerando o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) da Associação Americana de Psiquiatria (APA). O autismo conceituado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento apresentando graves em várias áreas do desenvolvimento como déficits severos e prejuízo invasivo nas interações sociais, na comunicação e na presença de comportamentos estereotipados (DSM IV, 2000, p.38).

Desta forma Gillberg (apud Orrú, 2009, p. 23): “o diagnóstico e tratamento do autismo infantil, é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”.

O Autismo, nessa concepção, seria uma síndrome onde ocorre uma alteração profunda no comportamento, com diversas origens e causas e que se constitui em um caminho para a evolução de distúrbios e alterações importantes no desenvolvimento social da criança, já que:

> Entre os Transtornos Globais de Desenvolvimento o autismo é o maior representante, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo, além de (...) manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono, ou da alimentação, crises de birra, ou

> agressividade (auto-agressividade) (STEINER, 2002 apud ORRÚ, 2009, p. 24).

No caso da escola, Tardif (2000) discute o ensino de estudantes com TEA, levando em consideração o padrão disseminado por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que apresenta em sua instrução um capítulo exclusivo sobre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes descritas em um manual de orientação nesses estudantes.

Deve-se destacar que para as crianças com TEA a aprendizagem não ocorre da mesma forma que uma criança considerada “normal”, porque para elas existe uma relação desigual entre a significação e as sinapses cerebrais. As informações que são recebidas não são transformadas completamente em conhecimento (MAZZOTTA, 2011).

O professor deve estar, portanto, atento a essas diferenças, já que as crianças com TEA não estão ali apenas para se socializarem, mas sim para aprenderem também.

A convivência deste estudante na escola, e sua inclusão no ensino regular comum, torna possível o contato social favorecendo não só o seu desenvolvimento, mas também o das outras crianças, à medida que elas convivem e aprendem com as diferenças (SAGE, 1999).

Por isso, a escola é palco de oportunidades para a criança autista conviver com outras da mesma faixa etária, estimulando suas capacidades interativas e evitando o isolamento contínuo. Ainda, as habilidades são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem nesse meio.

A Arte, por exemplo, atrelada a inclusão nesse caso, oferece vivências sensoriais importantíssimas durante a execução das atividades, trazendo a oportunidade para que ocorra uma plasticidade neural, estimulando a criança com TEA a interagir com o mundo ao seu redor.

Devemos levar em consideração que a criança autista costuma apresentar uma síndrome de dificuldade de interação social, afetando assim a sua comunicação e apresentando um comportamento voltado para o seu interior, além de movimentos repetitivos.

Por isso, essa integração entre Educação Especial e Arte, pode fazer com que a criança autista, consiga se soltar de uma forma única. De acordo com os dados encontrados na presente pesquisa, muitos educadores indicam o ensino de Arte a fim de equilibrar as relações do estudante e de contribuir para o desenvolvimento dessas crianças, abrindo espaço para inúmeras possibilidades, eliminando possíveis obstáculos e criando uma nova forma dessas crianças em especial aprenderem a se expressar (SAGE, 1999).

Porém, quando o ambiente não é adequado à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento do estudante abre espaço para o prejuízo de todas as crianças. Isso indica a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive conforme previsto na legislação.

Uma inclusão adequada, mesmo que o estudante apresente deficiências cognitivas significativas e dificuldades em relação ao conteúdo do currículo da Educação Básica comum, como acontece algumas vezes no Transtorno do Espectro Autista, ela pode se beneficiar das experiências sociais.

O aprendizado de coisas simples na convivência com os colegas de classe como conhecer-se e estabelecer relações podem tornar essas crianças mais autônomas e independentes, finalmente conquistando seu lugar na família, na escola e na sociedade (TARDIF, 2000).

Assim, pensando no processo de inclusão, a Educação Especial deve ser integrada a proposta pedagógica da escola de ensino regular, promovendo o atendimento às aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, entre outras síndromes.

A Educação Especial, portanto, deve direcionar suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes e, na forma mais ampla da escola, orienta a organização, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que incluam verdadeiramente esses estudantes (MAZZOTTA, 2011).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar as relações e as contribuições da Educação Especial e das diferentes estratégias de inclusão dentro desse princípio.

Como exemplo, o ensino de Arte nesse caso funciona como um elemento transformador na vida das crianças com deficiência, a partir da aplicação de propostas pedagógicas direcionadas a esses estudantes, fazendo com que a criança passe a se perceber através do seu próprio desenvolvimento, através do lúdico, estruturando-se e desenvolvendo dimensões espacial, temporal e social.

Ainda a disciplina, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, servindo como uma alternativa ao processo de inclusão, podendo trabalhando principalmente as formas não verbais de expressão como, por exemplo, o desenvolvimento de trabalhos manuais com massinhas de modelar, argila, areia, tinta, estímulos táteis e/ou visuais, entre outros, além do desenho como forma de abstrair aquilo que ele está pensando, mas não consegue colocar para fora de forma verbal.

Desta forma, o professor deve se preocupar em planejar ações e estratégias para que todos participem e possam superar seus limites, contribuindo para a integração e a inclusão dessas crianças.

Isso porque a criança com TEA apresenta na maioria dos casos uma incapacidade para estabelecer relações, desde o vínculo materno até as relações sociais, carregando consigo um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem, o que por vezes pode limitar a sua comunicação com o mundo exterior.

Assim, os resultados encontrados indicaram que diferentes metodologias podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, servindo como alternativa para a inclusão de estudantes com deficiências, em especial os que apresentam TEA, pois, utilizam principalmente as formas não verbais de expressão como os trabalhos manuais, a pintura e o desenho fazendo com que

se descubra aquilo que a criança pensa, mas, que muitas vezes tem dificuldade em dizer para um adulto.

BIBLIOGRAFIA

AMÉRICO, B.L; CARNIEL, F.; TAKAHASHI, A.R.W. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas Inclusivas – o caso do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

ARAÚJO, P.F. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades**. 1997. 140f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. BRASIL.

BOSA, C. A. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. /LDB/204024-61. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998. 62 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Adaptações Curriculares: Ensino de primeira a oitava série.

CARVALHO, R.E. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação,2002. p. 70, 75,106, 111, 120, 174.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, A.R. R. da. **O Mito Individual do Autista**. In: ROCHA, P. S. (Org.) Autismos. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO E INCLUSIVA PARA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

NATÁLIA RIBAS COSTA CAMPOS

RESUMO

A educação inclusiva está inserida num movimento maior conhecido como inclusão social, esta proposta é devido à necessidade de uma sociedade mais justa e solidária, onde o professor seja o principal responsável por criar espaços próprios para educação de alunos com deficiência, especificamente com Paralisia Cerebral. O docente precisa de formação adequada para se preparar e preparar o ambiente que receberá o aluno com PC, para atendê-lo de maneira objetiva, ciente de quais são as possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades e eliminando a visão de "coitadinho" que se tem do deficiente, favorecendo de maneira qualitativa o aprendizado da criança com Paralisia Cerebral. Para um desenvolvimento, satisfatório e produtivo em busca da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com Paralisia Cerebral, o docente precisa de formação pertinente procurando estimular as possibilidades e potencialidades desse aluno no ambiente escolar. Esta formação não será apenas a continuada, mas também por meio de cursos referentes aos casos presentes em sala de aula, nos referimos aos alunos com PC. O professor sozinho terá muita dificuldade, pois o aluno precisa ser atendido por uma equipe multidisciplinar especializada em educação especial, que juntos poderão elaborar atividades dentro do conteúdo proposto auxiliem o professor em sala de aula a maximizar o aprendizado e otimizar o ensino do aluno com PC. O resultado será um

aprendizado de qualidade, pois o professor saberá o que e como fazer com seu ou seus alunos com PC. A formação continuada dos professores não garante que o ensino aos alunos com deficiência, em especial os que tem PC, acontece de maneira satisfatória. Há docentes qualificados em sala de aula, mas para atender aos alunos com PC, é necessário que os professores recebam formação e informação a respeito do aluno que vão ou que já tem em suas salas de aula.

Palavras-chaves: Inclusão. Formação Continuada. Paralisia Cerebral. Aprendizado.

ABSTRACT

Inclusive education is part of a larger movement known as social inclusion, this proposal is due to the need for a more just and supportive society, where the teacher is primarily responsible for creating spaces for the education of students with disabilities, specifically with Cerebral Palsy. The teacher needs adequate training to prepare and prepare the environment that will receive the student with CP, to serve him objectively, aware of what the learning possibilities are, developing his potential and eliminating the "poor thing" view that surrounds him. has of the disabled, favoring in a qualitative way the learning of the child with Cerebral Palsy. For a motivated and productive development in search of learning and development of the student with Cerebral Palsy, the teacher needs relevant training, seeking stimuli such as possibilities and potential of this student in the school environment. This training will not only be the continuation, but also through courses related to the cases presented in the classroom, we are referring to students with CP. The teacher alone will have a lot of difficulty, as the student needs to be assisted by a multidisciplinary team specialized in special education, which together will be able to develop activities within the proposed content, help the teacher in the classroom to maximize learning and optimize the teaching of students with CP . The result will be quality learning, as the teacher will know what to do with his or her students with CP. The continuing education of teachers does not guarantee that teaching students with

disabilities, especially those with CP, takes place satisfactorily. There are protected professors in the classroom, but in order to assist students with CP, it is necessary that professors receive training and information about the students they attend or who already have in their classrooms.
Keywords: Inclusion. Continuing Training. Cerebral Palsy. Apprenticeship.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular e na sociedade em geral vem sendo o paradigma dos últimos tempos, Documentos Oficiais asseguram a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), e no Plano Nacional de Educação (2000) quando estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo assim atendimento educacional especializado para as que apresentam deficiência, destacando a Paralisia Cerebral. Isto é revisto e complementado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e em outro documento do Ministério Público Federal: O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (2004). Historicamente sabe-se que a Paralisia Cerebral, foi relatada em 1843 por William John Little, ortopedista que estudou 47 crianças que apresentavam um quadro clínico de prematuridade, convulsões, dificuldade no parto entre outros. No entanto a terminologia Paralisia Cerebral foi sugerida por Sigmund Freud, em 1893 que discerniu os três principais fatores: 1- materno e congênito(pré-natal), 2-(perinatal), 3-(pós-natal). (MORRIS, 2007). A Paralisia Cerebral afeta 2 de cada 1000 criança nascida viva no mundo. Esta observação deixou-se de enfatizar a “doença”, para concentrar-se nas consequências que a Paralisia Cerebral traz, uma vez que ela não é doença, e não tem cura. Através das descobertas das dificuldades encontradas na pessoa

com Paralisia Cerebral podemos observar quais as suas capacidades de aprendizado por meio das habilidades apresentadas, pois a Paralisia Cerebral nem sempre afeta a memória (parte importante para o aprendizado). O atendimento das crianças com PC, no passado era baseado na experiência pessoal, porém na atualidade tem-se realizado estudos capazes de quantificar as respostas no desenvolvimento da criança com PC, reproduzindo resultados com maior qualidade. Hoje a preocupação ao promover a inclusão do deficiente, deve se certificar que a escola está "preparada para lidar com as diversidades e com a falta de instrumentos tais como: estrutura física, recursos humanos, P.P.P, currículo adequado", que possibilita a entrada e permanência do aluno com PC na escola, com um ensino de qualidade, promovendo seu desenvolvimento físico, motor, afetivo, cognitivo, moral, e social. Entre as crianças com PC, há aqueles que possuem a inteligência normal e outras que tem limitações atribuídas à lesão cerebral, que prejudica o desenvolvimento psicomotor, limitando a aquisição certas de habilidades. Por isso a possibilidade de andar, manipular, escrever, falar, etc., depende das oportunidades de realizar de maneira concreta determinados movimentos. Diante disso, Gordillo (1998), destaca, que os alunos com paralisia cerebral, na maioria das vezes, necessitará para uma resposta educativa mais efetiva em seu ambiente escolar dos seguintes aspectos: 1) controle postural buscando a manutenção de posturas adequadas; controle dos movimentos voluntários e involuntários; 2) facilitação da manipulação, potencializando a preensão, e exploração do ambiente; 3) facilitação do deslocamento, possibilitando a autonomia pessoal através do uso de aparelhos (andadores, cadeira de rodas manuais ou elétricas), adaptando e/ou eliminando as barreiras arquitetônicas na escola e sala de aula, bem como melhorando a distribuição da mobília e dos materiais; 4) fomentando a comunicação, e, ante a impossibilidade da linguagem oral, dotá-los de algum sistema aumentativo e/ou alternativo de comunicação; 5) valorização dos aspectos compreensivos e expressivos da linguagem, diferenciando os que compreendem dos que podem expressar, ressaltando os aspectos expressivos, sensações e verbalizações; 6) facilitação da comunicação, por meio de ajudas técnicas necessárias para qualquer tipo de expressão, (escrita, comunicadores, ordenadores com sintetizadores de voz); 7) estabelecimento de prioridades para aprendizagem, respeitando seu ritmo próprio e procurando desenvolver

suas capacidades e 8) estimulação e manutenção de sua motivação pelas aprendizagens escolares.

2. A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INLUSIVA

A proposta de inclusão escolar apresenta, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que sempre fizeram parte da sociedade historicamente. A reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática.

O psicólogo escolar no Brasil, tem o papel de conhecer as necessidades psicológicas de todos os sujeitos envolvidos, independentemente de classes sociais, capacidades físicas ou mentais, em situações de risco ou situações abastadas.

A Psicologia deve buscar romper com a cumplicidade que tem caracterizado sua relação com a Educação, para se apresentar como um conhecimento científico capaz de demonstrar e compreender a dimensão subjetiva da experiência vivida na escola pelas camadas marginalizadas. Porém, para a Psicologia assumir este novo modelo precisa superar a visão naturalizante do desenvolvimento humano, a compreensão do fenômeno psicológico como abstrato e com características universais. Georgi Lozanov é um especialista em psiquiatria e psicoterapia. Passou parte de sua vida pesquisando as reservas da personalidade humana. Além de seus trabalhos clínicos, conduziu extensa pesquisa teórica e experimental nas áreas da psicoterapia, psicologia e outras ligadas à pedagogia.

3. DESENVOLVIMENTO

A Paralisia Cerebral é um grupo de sintomas caracterizado por uma dificuldade no controle de postura e do movimento. Ela é conhecida também como Encefalopatia não

progressiva, é uma condição neurológica, não degenerativa. Entre muitas dificuldades e etapas a serem vencidas, podemos destacar a falta de formação dos professores para receber o aluno com necessidades educacionais especiais, destacando o aluno com Paralisia Cerebral. Através das descobertas das dificuldades encontradas na pessoa com Paralisia Cerebral podemos observar quais as suas capacidades de aprendizado por meio das habilidades apresentadas, pois a Paralisia Cerebral nem sempre afeta a memória (parte importante para o aprendizado), na atualidade tem-se realizado estudos capazes de quantificar as respostas no desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral, reproduzindo resultados com maior qualidade. De acordo com SCHWARTZMAN, as discussões que cercam a inclusão de pessoas com vários tipos de deficiências, entre elas as com Paralisia Cerebral (PC), têm se caracterizado por inúmeros equívocos. Tendo em vista as colocações do autor os equívocos podem ser destacados como: Falta de conhecimento de quem é esta criança, qual é o tipo de PC, qual o grau de comprometimento intelectual, cognitivo, física, motor, e por falta desses conhecimentos também são desconhecidos quais os tipos de atividades a serem realizadas com estas crianças, até que ponto elas estão compreendendo o que está sendo dito em sala, quais os materiais didáticos, quais as adaptações que devem ser feitas para melhor atende-las. Para os indivíduos com grau avançado de dificuldades são necessários certos equipamentos que as escolas geralmente não têm acesso. São tantas as questões que é necessária uma equipe para melhor atender o aluno com Paralisia Cerebral, nas redes de ensino. A imensa maioria das escolas no Brasil, sejam elas públicas ou privadas, não dispõe desses equipamentos, nem seus professores estão adequadamente habilitados para fazer o melhor uso deles. A inclusão na perspectiva escolar de crianças com Paralisia Cerebral deve apoiar-se em teóricos como Vygotsky, uma vez que discute a abordagem psicopedagógica da criança deficiente destacando a importância da relação desta com os outros indivíduos no ambiente escolar, favorecendo com isso, experiências de aprendizagem e, consequentemente, de desenvolvimento (Vygotsky, 1988). A natureza desta pesquisa é de predomínio qualitativo, e caráter teórico descritivo procura desvendar os conceitos, ideias, características da inclusão escolar referente ao assunto abordado no tema, pois não basta incluir a criança com PC, na escola em uma sala regular de ensino, é necessário que se saiba qual necessidade que tal criança apresenta, para poder ajudá-la em seu caminho

de educando. Buscando elencar diversos pesquisadores a respeito da educação inclusiva para crianças com paralisia cerebral observa-se que as discussões em torno deste tema têm apresentado equívocos. Hoje uma das grandes carências é a falta de formação dos professores que recebem em suas salas, alunos com NEE, DESTACANDO o aluno com PC, para o qual os professores não foram preparados. Através de um levantamento bibliográfico de livros e artigos no Google acadêmico, foram encontradas variedades de citações a respeito da inclusão do aluno com PC, temos os relatos que revela o início da inclusão que foram as instituições assistencialistas onde eram oferecidos abrigos entre outros serviços passando pela fase médica na qual o deficiente era tratado como doente. Felizmente a sociedade evoluiu, e com ela o conceito de deficiência também tomou outra conotação, graças às lutas pelos direitos de igualdade aos deficientes. Embora o acesso e permanência na unidade escolar seja garantido por Lei pois sabemos que o sujeito se constitui a partir de suas experiências sociais, na interação com o outro, no processo relacional do contato, do convívio, por meio da linguagem oral, corporal, visual, e essa atividade social acontece no ambiente escolar. É necessário que esta permanência nas escolas seja de qualidade, não apenas conter a presença do aluno com PC somente para se fazer cumprir a lei "educação para todos", e nos esquecemos de que devem ser todos para educação. MADER (1997, p.47), ressalta a inclusão como sendo:"... o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos... uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal" Vygotsky, vê a aprendizagem como um processo social que se caracteriza pela interrelação com a sociedade e com os outros, este contato estimula o processo interno de desenvolvimento da criança, logo este conceito terá grande influência no cotidiano da criança com PC, no que se refere à avaliação do desenvolvimento mental e ao processo educacional. Constata-se que todos os movimentos, Leis, Conferências, Estatuto, Declarações, defendem a entrada e permanência da criança com deficiência, aqui nos dirigimos aos alunos com PC, que no contesto escolar, nem sempre recebem o que vão buscar, uma vez que os profissionais da educação não foram preparados, não receberam formação adequada para atenderem as situações adversas que apresentam o aluno com PC.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada importância do assunto constata-se que no "CNE/CP- nº 9 exige que a formação dos docentes das diferentes etapas, inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos". Portando para que aconteça uma educação inclusiva de qualidade é preciso investir na formação continuada de professores, desenvolver programas de orientação a comunidade escolar com vistas a desmitificar preconceitos e informar sobre as potencialidades do aluno com Paralisia Cerebral, proporcionar através de materiais pedagógicos e técnicas o desenvolvimento nas áreas quer seja, cognitiva, psicomotora e o afetivo social interdisciplinar, favorecendo a inclusão, especificamente com Paralisia Cerebral. Por outro lado, pensar em uma escola inclusiva que abandone os rótulos e preconceitos de nossa cultura diante do aluno com Paralisia Cerebral, procurando levar em conta as possibilidades de desenvolvimento inerentes a cada aluno e promova a qualidade da formação dos professores através da formação continuada e em processo que favoreça uma aprendizagem através de um modelo pedagógico baseado num currículo transformador que possibilite o acesso do aluno com Paralisia Cerebral no ambiente escolar. Fundamentada no princípio da diversidade, onde a diferença é uma realidade e não um problema, a inclusão deve oferecer recursos, metodologias ou até tratamento diferenciado visando proporcionar condições adequadas assegurando oportunidades de aprendizagem qualitativa ao longo da vida dos deficientes, destacando os alunos com Paralisia Cerebral.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAINEZ, D; MONTEIRO, M.I, B; FREITAS, A.P; CISOTTO, C.A.; Linguagem e Deficiência: Possibilidades e Restrições da Prática Fotobiológica.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M.; Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira1 -Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LDB, 20 dezembro 1996- Capítulo V Da Educação Especial- MEC.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Atenção à Saúde: Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.

MONTEIRO, C.B.M; JAKABI, C.M; PALMA, G.C.S.; PASSIN, C.T.; JUNIOR, C.M.M.; Rev. bras. crescimento desenvolvimento. humano. vol.20 no.2 São Paulo ago. 2010.

OLIVEIRA, R.P; O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SANTOS, M.P.; INTEGRAÇÃO – vol. 10, nº.22 – ano 2000, pp. 34-40 Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro.

SCHWARTZMAN, J. S; Revista Paulista de Pediatria-ano 2011- Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral em escolas/classes regulares.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

DOCENTE E SOCIEDADE: MUDANÇAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

PEREIRA, ELOÁ MENDES PEREIRA[51]

Resumo

O referente trabalho relata sobre a educação para a cidadania no qual foi mudando o conceito dentro do processo histórico e na atualidade apresenta mais direitos, nos quais a educação está ligada no relacionamento social. A educação na sociedade no século XXI tem a finalidade da formação do indivíduo, com objetivos tanto educacionais como sociais, com vários atributos na sua função na construção do indivíduo. A educação pode produzir competências para conduzir uma sociedade melhor, mas por caminhos de natureza pedagógica e princípios de direitos sociais. A transformação da sociedade pode estar vinculada a vários fatores e a educação faz parte do conjunto social. A docência pode trazer uma nova postura social positiva.

Palavras-Chave: Docência. Educação. Século XXI.

Abstract

The relevant work reports on education for citizenship in which the concept has changed within the historical process and currently presents more rights, in which education is linked to social relationships. Education in society in the 21st century has the purpose of training the individual, with both educational and social objectives, with various attributes in their role in the construction of the individual. Education can produce skills to lead a better society, but through paths of a pedagogical nature and principles of social rights. The transformation of society can be linked to several factors and education is part

[51] Pós-graduada

of the social set. Teaching can bring a new positive social stance.

Keywords: Teaching. Education. XXI century.

1 INTRODUÇÃO

A prática docente teve muitas mudanças dentro do processo histórico educativo, mostrando-se dentro da atualidade desafios que possam melhorar a qualidade da educação e promover melhor aprendizagem aos alunos.

Hein (2014) coloca que o engajamento pedagógico é também uma construção complexa de um mundo comum que assegura a autonomia dos envolvidos no processo educacional, a pedagogia tem um potencial transformador em relação à sociedade por sua capacidade de construção da consciência crítica do aluno.

O trabalho apresenta como justificativa a abordagem dentro do sistema escolar de ensino referente aos objetivos de educar na atual sociedade que está em fases de mudanças em todas as áreas, e o docente fica ao meio de tanta informação do seu papel na educação.

Diante desse contexto, qual o papel do docente diante das mudanças do século XXI?

O objetivo geral do trabalho é analisar o papel docente diante das mudanças do século XXI e objetivos específicos são: Verificar os desafios da educação no século XXI; Analisar as mudanças dentro da prática docente e verificar o papel do educador com foco para educação.

A metodologia do trabalho é a pesquisa bibliográfica em artigos, livros que falam dos temas da educação com foco para sociedade.

2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SECULO XXI

Tenreiro e Brandalise (2002) coloca que a educação e a escola encontram-se frente a grandes desafios. a globalização, a convivência multicultural e os rápidos desenvolvimentos econômicos e técnicos, colocam alunos e professores de todo mundo diante de novas exigências, mediante tais considerações, a escola não pode ficar alienada sem tomar nenhuma atitude para corrigir as deficiências transcorridas durante seu percurso, percebendo avanços e dificuldades do trabalho pedagógico.

> Isto significa que a escola precisa repensar sua prática, a sua existência na sociedade que busca se construir em sistemas abertos, dinâmicos, que se transformam no jogo de suas trocas, portanto num caminho a ser construído baseado em mudanças e interações. (TENREIRO; BRANDALISE, 2002, p. 130).

Logo, a avaliação, conforme os autores, não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores e da instituição escolar, é uma prática muito difundida no sistema escolar, no qual concretiza-se ao desafiar o aluno a refletir sobre o estudado, sua experiência de vida, a formular e reformular seus conceitos, devendo ser uma aventura cooperativa entre professores e alunos e que estes devem ser avaliados em suas capacidades, seus ganhos, suas potencialidades e seu ajustamento pessoal e social.

Arcas (2017) coloca que para que a escola possa emancipar os estudantes, a avaliação não poderá ser instrumento de exclusão, mas de inclusão, sendo necessário que os professores tomem consciência dessa função ideológica que a avaliação e a escola podem cumprir e trabalhem no sentido de torná-la cada vez mais inclusiva, colaborando para a sua função emancipatória e não reprodutiva das desigualdades sociais.

A cidadania no tempo atual, exerce novos comportamentos diante das transformações sociais contemporâneas. De acordo com Terra (2016) a concepção contemporânea de cidadania é complexa, pois não é considerado o indivíduo isoladamente enquanto sujeito das liberdades e direitos individuais,

mas foi incorporado direitos sociais no decorrer processo histórico voltados para mudanças democráticas. Logo, é visto por um ponto de vista social de direitos.

Desta forma, a educação, conforme Terra (2016) é um instrumento básico para a formação dos cidadãos e para o desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico dentro de um mundo globalizado e informatizado. Brito (2012) considera que o novo cidadão do mundo se insere cada vez mais na sociedade das tecnologias, se tornando necessário propiciar-lhe o acesso para elas, tendo consciência das potencialidades das tecnologias e de seu uso para o bem de todos.

De acordo com Dourado e Paro (2001) sem a compreensão de categorias referente as determinações da vida em sociedade não é possível entender o que se passa em qualquer recorte específico da realidade humano-social, porém quando se trata de oferecer suporte para uma realidade específica, no caso, a educação escolar, não é possível permitir elementos e generalizações de ordem sociológica, econômica, política e cultural mais abrangentes leve para uma negligência da realidade concreta.

Essa questão, da realidade concreta, segundo Dourado e Paro (2001) precisa contemplar conjuntos de práticas com suas múltiplas implicações, ligado a atividade propriamente pedagógica e referente aos fatos e relações mais nitidamente políticos e sociais, relacionados ao poder e a convivência social.

Conforme Dourado e Paro (2001) com relação a questão social escolar, é assumido no interior da escola práticas com características sociais e políticas, nos quais não pode ser ignorado as políticas educacionais, embora produtos de determinações sociais mais amplas, as práticas escolares são configuradas também por condicionantes mais próximos e imediatos, devendo ser considerado a realidade concreta ao qual ela se manifesta.

3 MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE

A visão escolarizada da educação, conforme Bruno (2014), a par da crescente visibilidade dos processos educativos não formais a partir da segunda metade do século XX e continua no século XXI, no qual justificou a necessidade de distinguir e delimitar modalidades educativas, chegando a conclusão de que uma educação forma era precedido de professores ou profissionais da educação; o local está associado aos territórios das escolas (regulamentadas por lei, certificadas e organizadas segundo diretrizes nacionais).

Diante disso, Bruno (2014) coloca que a educação formal se baseia em ambientes e contextos normalizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, com finalidades prendem-se com objetivos relativos ao ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normalizados por lei.

> Desta forma, a educação formal requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das atividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores; tem um carácter metódico e organiza-se por idades/níveis de conhecimento. O resultado esperado é a aprendizagem efetiva, certificação e atribuição de diplomas que capacitam os indivíduos a seguir para níveis e graus mais avançados. (BRUNO, 2014, p. 13).

Logo, a educação informal, conforme Bruno (2014) educador é o outro com quem se interage ou se integra, no qual o local, espaço ou território onde se educa, assume-se como outra das questões fundamentais nesta distinção, pois acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais, seja em locais onde existem processos interativos intencionais, dentro de um contexto ou situação educativa constrói-se em ambientes de ação construídos coletivamente e a participação, regra geral, é voluntária, dentro de uma modalidade que importa destacar a intencionalidade da ação educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes.

Conforme Gomes e Vitorino (2017) os fundamentos teóricos, apontam

para o fato de que é necessário partir de um olhar socioantropológico do fenômeno educacional se quiserem enxergar a relação entre escola e sociedade para passar a ensinar e aprender com a vida que se passa além do cotidiano escolar, sem esquecer de questões que envolvem o currículo escolar.

> Essas práticas pedagógicas estão além da instituição escolar, pois nascem primeiro na sociedade e, conforme foi posto a partir das referências, orientam-nos a reconhecer a importância do educando desnudar as relações estabelecidas nas sociedades capitalistas e passar a conhecer as relações humanas e educativas em diversos contextos socioculturais. (GOMES; VITORINO, 2017, p. 200).

A partir daí, dentro da visão sociológica da educação, conforme Miorim e Araújo (2018) coloca um modelo desigual de educação, identificado a partir de duas tendências: uma que privilegiaria os anseios das classes dominantes e a manutenção de seus postos de poder e outra tendência que serviria para as classes subalternas qualificarem sua mão-de-obra para o trabalho.

> Um exemplo que já antecipa a discussão acerca do poder simbólico na relação professor-aluno, é o diploma do professor. Para além de sua dimensão técnica que se encerra na própria materialidade de um papel impresso com letras e números, ele representa (e aí está sua dimensão simbólica) um saber acumulado em uma instituição de ensino que chancela o discurso do professor e o coloca como o detentor de uma força legitimada socialmente. Note que o papel, em si mesmo, não é capaz de aferir o conhecimento de ninguém. (MIORIM; ARAÚJO, 2018, p. 171).

Logo, Miorim e Araújo destaca que é importante que se tenha em mente que toda a cultura humana está assentada nas dimensões entre o saber, a dimensão técnica e a dimensão simbólica, no qual quanto aos aspectos simbólicos é considerado a produção de significados e valores que extrapolam a materialidade da realidade e dos objetos.

> Assim, tanto a família como a escola nutrem os sujeitos para inseri-los no seio da sociedade, tomando o seu papel, a sua função, o seu

> espaço de atuação nessa mesma sociedade. Portanto, essas duas instituições, escola e família, seriam culturalmente imprescindíveis, e quase determinantes, para a definição do lugar de cada pessoa na estrutura social. (MIORIM; ARAÚJO, 2018, p. 172).

Desta forma, conforme Miorim e Araújo (2018) essa postura de professor carrega um simbolismo da importância dos estudos do professor para que ele seja capaz de definir os destinos, a verdade, o certo e o errado dentro da sala de aula. Logo, todo processo de transferência de ideias, conhecimentos, valores, visões de mundo são ações pedagógicas.

Deste modo, conforme Bruno (2014) a tendência para o questionamento da utilização dos conceitos de educação formal, não formal e informal, em contextos cada vez mais amplos da educação e de diversidade de processos educativos, leva a propostas que apresentam conceitos mais híbridos, e que pretendem mostrar a complexidade dos fenómenos educativos contemporâneos.

> Essas transformações demandam um novo perfil profissional, ou seja, um profissional mais flexível e polivalente, pressupondo, assim, um ensino que contribua para a formação de indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente e que desenvolvam competências e habilidades para atuarem de forma ética, crítica e participativa na sociedade. (SERRAZES; CORREA, 2013, p. 64).

De acordo com Dourado e Paro (2001) se a escola tem finalidade a educação do indivíduo, visando a sua constituição como ser histórico, portanto está relacionada ao social, no qual ela não pode ignorar a perspectiva que essa formação não se restringe somente à escola, mas a educação do indivíduo tem por finalidade a influência de toda sociedade, é um direitos dos cidadãos controlarem democraticamente, participando das decisões dos serviços, pois a educação é um direito constitucional do cidadão, com a função da escola como democrática e transformadora social.

4 FOCO NA EDUCAÇÃO

Miorim e Araújo (2018) colocam que a educação já teve traços de dominadores e dominados, colocando a escola e a sociedade em uma relação sistêmica e orgânica em que inicia um processo de transformação, passando a impactar também um ao outro, logo, a escola, ao reconhecer suas fragilidades democráticas no que se refere ao seu acesso, tem a potencialidade de iniciar uma operação de transformação de processos pedagógicos e sociais, com um horizonte de oportunidades muito mais largo para cada um dos educandos que ali estão, esperando através da resignação e o pessimismo para dar lugar ao pensamento crítico e a um empenho por mudanças.

> A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 2014, p. 1).

A partir daí, Cicone e Moares (2016) relata que dentro da história da educação, se destaca o francês Emile Durkheim (1858-1917), considerado um dos autores mais importantes na definição da sociologia e da pedagogia como ciências autônomas, separadas da Filosofia, Moral, Psicologia e Teologia, no qual o autor afirmava que não se tratava de compreender os indivíduos, mas o comportamento social deles.

> Para Durkheim, o objeto da “nova ciência” não seria toda a realidade, mas apenas os fatos sociais, cujas características seriam a coerção social, que pressionaria o indivíduo a agir de determinada maneira; a exterioridade em relação ao indivíduo, isto é, as ações não seriam originadas no indivíduo, mas na coletividade; e a generalidade, ou seja, a ocorrência em todos ou quase todos os indivíduos. (CICONE; MORAES, 2016, p. 107).

Deste modo, conforme Cicone e Moraes (2016) entre o surgimento da

Escola Nova no Brasil e os dias de hoje, a sociedade transformou-se profundamente, deixando de ser uma economia agroexportadora para se tornar uma economia industrial, nos quais os processos educacionais acompanharam as mudanças e a Escola Nova ganhou mais audiência e passou por algumas, ainda que restritas, experiências, sem que o ensino tradicional perdesse terreno.

Sendo a educação um dos suportes da estrutura de uma sociedade, assim como a escola e a família, ela é também a principal influência dos princípios históricos, geográficos e organizacionais do tecido social. (WUNSCH, 2018, p. 138).

> Durante a ditadura militar, o ensino tecnicista ganhou espaço. E foi somente com a redemocratização na década de 1980 que as ideias da Escola Nova se transformaram em um instrumento de combate à pedagogia tecnicista e tradicional. Por fim, é nesse mesmo contexto que essas novas ideias também foram contestadas pela Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani. Esses elementos devem ser considerados na construção da trajetória histórica e da atualidade da Escola Nova. (CICONE; MORAES, 2016, p. 137).

Desta forma, “o século XXI apresenta novos desafios e nos obriga a pensar novas formas de ensinar e de aprender, e a didática passa a ser convocada a repensar os espaços formativos e de aprendizagem.” (BATISTA; BUECKE, 2017, p. 40).

> A didática se refere ao processo de ensino, portanto devemos pensar que esse processo é parte integrante de uma série de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais e, assim, formamos o sujeito para que este participe da sociedade de modo ativo, crítico e consciente. (BATISTA; BUECKE, 2017, p. 40).

Deste modo, Batista e Buecke (2017) relata que as primeiras ideias que embasaram a prática pedagógica educativa foram as que caracterizam pela pedagogia tradicional, no qual dentro do grupo de tendências liberais, que focam o papel social do indivíduo, a pedagogia tradicional remonta às práticas jesuíticas em que o principal ator da ação educativa é o professor.

> Nessa pedagogia, o aluno era visto como incapaz e o professor, como o dono do saber, afinal, os padres jesuítas eram os grandes intelectuais da época, vindos da civilização, e aqui encontraram seres totalmente incivilizados que não tinham como aprender senão a partir de alguém que já detinha o conhecimento. Nessa concepção, o homem só se humaniza a partir das informações recebidas passivamente da geração anterior, e só então poderá se tornar um transmissor de informações. (BATISTA; BUECKE, 2017, p. 62).

Deste modo, conforme Batista e Buecke (2017) cabe ao professor dentro desse pensamento ensinar e, ao aluno, aprender. A cognição tem um papel meramente acumulativo. Quanto mais informação armazenada, mais inteligente é o aluno. A aprendizagem é entendida apenas como memorização e o papel da escola e da educação é apenas transmitir os conhecimentos acumulados considerados importantes para a vida na sociedade. A pedagogia tradicional também reconhece apenas a escola como capaz de transmitir conhecimentos. A metodologia básica dessa pedagogia é a aula expositiva, em que o professor irá transmitir aos alunos os saberes culturalmente importantes e a eles cabe assimilá-los passivamente.

Mas diante das tendências, destaca-se Batista e Buecke (2017) estudos sobre o processo de aprendizagem, como de Jean Piaget (1896-1980), Seu campo de estudo denominou-se epistemologia genética (que busca entender como os fatores biológicos influenciam na aquisição de conhecimentos), e trouxe muitas contribuições ao campo da pedagogia, no qual ele comprovou que a aprendizagem ocorre através das descobertas feitas pelas próprias crianças, que podem construir o seu próprio conhecimento conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontram.

> Por isso, Piaget é considerado o pai do construtivismo, que, longe de ser um método de ensino, se configurou como uma teoria precursora do interacionismo, que pretende se fazer presente em muitas escolas hoje em dia. Para Piaget, a escola deve adequar suas práticas aos estágios de desenvolvimento das crianças, propiciando situações que lhes favoreçam as descobertas possíveis dentro de sua faixa etária. (BATISTA; BUECKE, 2017, p. 84).

Assim, entre outros evolucionistas, conforme Batista e Buecke (2017)

destacam-se as contribuições de Henri Wallon (1879-1962), que revolucionou o ensino de sua época ao defender a formação integral da criança, integrada ao meio em que está imersa, destacando o papel das emoções no desenvolvimento infantil e Lev Vygotsky (1896-1934) , o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças quando propõe que aquela seja mediadora da aprendizagem, Para Vygotsky, o outro tem papel fundamental na aprendizagem, e sem a intervenção de um mediador não é possível que esta ocorra eficazmente, pois somente na interação social é que a aprendizagem de fato acontece.

> Em um dos seus principais conceitos, Vygotsky defende que é necessário conhecer o que aluno já sabe e o que aluno não sabe para atuar na intersecção entre essas áreas. Essa distância entre o desenvolvimento real (o que a criança já consegue fazer sozinha) e o desenvolvimento potencial (o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém) ele chamou de zona de desenvolvimento proximal. (BATISTA; BUECKE, 2017, p. 86).

Estes modelos mostram, conforme Batista e Buecke (2017) um papel que o professor assume como facilitador e de dinamizador de situações de aprendizagem, no qual o processo de ensino e aprendizagem realiza-se através do envolvimento dos alunos em projetos nos quais há oportunidade para a construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, dentro dos cenários escolares, há ainda divisões de tendências, carregadas de experiências, práticas e formações, buscando-se na atualidade novos conceitos para didática e avaliação, escola, professor/aluno, demonstrando que a tendência construtivista apontam para melhores resultados de aprendizagem, pois a escola deve preparar alunos para interagir com a sociedade, agindo com flexibilidade, como críticos e

reflexivos, aprendendo a tomar posturas mediantes as problemática sociais, construindo uma melhor sociedade, derrubando opiniões que defendem o domínio capitalista, surgindo a concepção humana da educação.

Logo, o papel do educador, diante de tantas mudanças, é inovar posturas, reinventar ações que promovam melhores resultados para atingir uma educação de qualidade, valorizando uma formação humana e social, construindo uma aprendizagem além da escola para sociedade.

REFERÊNCIAS

ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação na Educação.** Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

BATISTA, Valéria; BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Didática.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

BRUNO, Ana. **Educação formal, não formal e informal**: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. Mediações: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2014.

CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **História da Educação**: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Editora Xama, 2001.

GOMES, Thauana Paiva de Souza; VITORINO, Diego da Costa. **Educação Formal e não formal**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Fundamentos da educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar.** Disponível em < https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_liban eo.pdf> Acesso em 15 Fev. de 2024

MIORIM, Marina Araújo. ARAUJO, Marcele Juliane Frossard de. **Sociologia da Educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

SERRAZES, Karina Elizabeth; CORRÊA, Rubens Arantes. **Políticas da Educação básica**. Batatais, SP: Claretiano, 2013.

SILVA, Audrey Debei da; SOARES, Claudia Aparecida Morgado; PINTO, Rosângela de Oliveira. **Teorias e práticas do currículo**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2017.

TENREIRO, Maria Odete Vieira; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação da Aprendizagem e Currículo**: Algumas Reflexões. Ponta Grossa: Olhar de Professor, 2002.

TERRA, Márcia de Lima Elias. **Políticas Públicas e Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

WUNSCH, Luana Priscila. **Tecnologias na educação**: conceitos e práticas. Curitiba: Intersaberes, 2018.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

DOCÊNCIA: FORMAÇÃO FRENTE A CRISE EDUCACIONAL

PEREIRA, Eloá Mendes Pereira[52]

Resumo

O presente trabalho fala sobre os problemas educacionais contemporâneos interviram nos processos de ensino/aprendizagem de forma a diminuir a qualidadeda educação e cada vez aumentar progressivamente os problemas. Há muitas questões que envolvem a escola, o professor, as políticas de educação e a população. O docente diante de todas as contextualização, é atingido de forma direta e indireta, ocasionando a desvalorização da profissionalização e a responsabilidade de mudança e solução para os problemas educacionais e sociais. O docente pode cumprir seu papel com a responsabilidade da educação e por ela trazer pontos positivos para profissão, para os alunos e para sociedade diante das práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Crise educacional. Docente. Transformação Social.

Abstract

The present work talks about contemporary educational problems that intervene in the teaching/learning processes in a way that reduces the quality of education and progressively increases the problems. There are many issues that involve the school,the teacher, education policies and the population. The teacher, faced with all contextualization, is affected directly and indirectly, causing the devaluation of professionalization and the responsibility for change and solutions to educational andsocial problems. The teacher can fulfill his role with the responsibility of education and bring positive points to the profession, students, and society through pedagogicalpractices.

Keywords: Educational crisis. Teacher. Social Transformation

[52] Pós-graduada

1 INTRODUÇÃO

Educar no contemporâneo, exige o comprometimento com as mudanças educacionais e sociais, nos quais os problemas educacionais não podem interferirna qualidade da docência emancipadora e democrática, que valorizam a profissão através da própria prática pedagógica na construção de uma aprendizagem significativa para mudanças e transformações sociais de modo crítico e reflexivo.

A justificativa do trabalho são os grandes problemas de educação desmotivando à docência e desvalorizando a profissão. Muitos tentam fugir dos transtornos educacionais e excesso de cobranças, perdendo o foco do compromissoda educação, não se preocupando com o objetivo principal da profissão, deixando- se levar pelas crises educacionais.

Ao passo que, como o docente pode contribuir para uma melhor educação e sociedade pelas práticas pedagógicas?

O objetivo do trabalho é analisar algumas questões de problemas educacionais e verificar uma nova postura docente com a crise educacional no contemporâneo.

2 PROBLEMÁTICA NA EDUCAÇÃO

O docente mediante suas práticas pedagógicas, encontra-se entre a função educativa e as questões problemáticas da educação pública, colocando a escola como resolução e solução para sociedade.

Mediante a isto, Dourado e Paro (2001) coloca que as reais condições da escola pública, o problema maior é o da ignorância a respeito da situação o que acaba levando que se faça juízo errado sobre as verdadeiras causas do mau

funcionamento da escola. Nesse processo, é possível abstrair os baixos salários dosdocentes, considerado um mínimo necessário para um ensino de qualidade para formação de cidadãos e a sua autoestima desvalorizada para quem tem a missão deelevar o autoconceito dos alunos e se apropriar da cultura.

Dourado e Paro (2001) relata também salas com número alto de alunos, abstraindo insuficiência nas condições de trabalho, falta de assessoramento didático à precariedade do material escolar e ausência de recursos pedagógicos, além da falta do conhecimento qualificado sobre educação, onde as fontes governamentais colocam que o problema da educação pública está na incompetência do professor ou inadequação administrativa da direção escolar.

> Uma apreensão crítica da realidade pode nos permitir perceber que a escola pública tem baixa qualidade, antes de tudo e principalmente, porque, em seus métodos e conteúdo não favorece a atualização histórico-culturalda criança e do adolescente de modo a se construírem como sujeitoshistóricos e em condições de exercitarem uma cidadania efetiva. (DOURADO; PARO, 2001, p. 39).

A realidade escolar, segundo Dourado e Paro (2001) em geral, nega a oportunidade de realizar os direitos dos usuários para aproveitar as potencialidades na melhoria do desempenho educativo da escola, fechando-lhes as portas e dando- lhes tratamento indigno, que vai desde um mau atendimento até a culpa pelo fracasso escolar.

Arendt (2004) coloca que na América, um dos aspectos mais característicos e reveladores é a crise periódica da educação a qual, pelo menos na última década, se converteu num problema político de primeira grandeza de que os jornais falam quase diariamente, não sendo necessária grande imaginação para se avaliarem os perigos decorrentes de uma baixa constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar.

> A escola se apresenta como um lugar fundamental de formação e restauração de valores, perdidos ou redefinidos pela modernidade. Mas, assim como o conjunto da sociedade ela também experimenta e vivencia crises, seja de paradigmas, seja de visão de mundo ou de seu papel social

– por ser um reflexo da sociedade. (HEIN, 2014, p. 76).

De acordo com Dourado e Paro (2001) de um lado há uma reflexão a respeito das potencialidades reais da educação como relação social capaz de contribuir para a transformação social, do outro está relacionado com as questões pelas buscas dosproblemas que sua prática apresenta os objetos de estudos e análises para solução que se formulam.

> Diante das exigências dos tempos contemporâneos e das crises sistêmicas do atual cenário mundial, vemo-nos envolvidos em problemas e desafios que envolvem todos os povos em escala planetária que, na maioria das vezes, exigem-nos soluções urgentes no âmbito local. (GADOTTI, 2009, p. 16).

Brito (2012) explica que é possível explicar a existência dos problemas educacionais, com as colocações de ausência de uma política clara para a educação como um todo, falta de recursos financeiros, péssimas condiçõesmateriais das escolas, salários baixos para o professor, precária formação doprofessor em razão da estrutura tradicional dos cursos de licenciaturas, entre outras.Logo, conforme Dourado e Paro (2001) as práticas vigentes na escola pública supõe a insatisfação com o atual ensino escolar e a perspectiva de transformação,considerando que as reformas ou mudanças que se propõem estão nos limites daideologia liberal dominante e do sistema capitalista vigente. “Diante da gravidadedos problemas verificáveis na realidade da escola pública, em contraste com a magnitude das potencialidades que essa mesma escola pode oferecer para difusãode uma “reforma intelectual e moral” necessária à transformação social. (PARO, 2001, pp. 44 - 45).

3 EDUCAR NO CONTEMPORÂNEO

De acordo com Veiga e Amaral (2015) a mudança no campo educacional trouxe expectativa de um regime de colaboração dos sistemas de ensino, com um

executivo federal que dita as normas para redefinição de responsabilidades em termos da oferta de ensino, ampliando as funções do controle de qualidade, de avaliação e definição de padrões curriculares, nos quais o país convive com uma descentralização que vem de cima, nos quais, surge as diversas implicações para escola e para os professores que se veem diante de um acúmulo de papéis, funçõese responsabilidades impostos por um processo de reforma que não foram consultados.

Conforme Hein (2014) o enfrentamento de todos os problemas foi apontado como um fator importante na luta pela educação e cultura, nos quais surgiram sistematizações teóricas, que não pretendem acabar com as experiências passadas, mas traz um novo discurso para superar o conteudismo e politicismo, para criação de uma escola que não seja uniforme, crítica, participativa e autônoma, existindo pluralismo sadio de ideias.

De acordo com Winter (2017) nenhum sistema educativo é homogêneo, não há uniformidade entre as escolas, professores e alunos, todos são singulares sendo esperado igualmente dos alunos desempenho particulares, desta forma, as propostas educativas e os currículos não são únicos. Assim, na execução dos projetos pedagógicos das escolas deve ser estimulada a construção coletiva e o exercício de autonomia e planejamento no processo de ensino aprendizagem:

> Ao discutir propostas educativas coletivamente, são tomadas decisões importantes, definindo-se como ensinar incluindo as dimensões plurais e múltiplas do saber, do ser, do saber-fazer, do convívio associado à formação de valores, atitudes e posturas necessárias para a vivência e construção de uma sociedade mais solidária, responsável e justa e fundamental na formação geral do indivíduo. (WINTER, 2017, p. 266).

Winter (2017) propõe uma articulação das disciplinas, com conceitos estruturadores, metodologias e procedimentos comuns, sendo possível, mesmo em áreas diferentes para o trabalho interdisciplinar, trabalhando convergências e divergências, escolhendo eixos temáticos e métodos comuns, definindo a unidade de trabalho para os diferentes docentes, nos quais são feitos com a devida contextualização, com a correspondência dos

alunos, escola e sociedade em geral.

Desta forma, o docente em meio as crises educacionais, pode ter uma postura dinâmica do profissionalismo da mediação da educação, para que atravésda educação possa surgir mudanças de melhorias educacionais positivas, começados dentro da sala de aula.

Hein (2014) questiona que no Brasil a escola é vista como uma instituição que tem a missão de promover a unidade nacional por meio da transmissão de conteúdos, unificados, além de valores culturais e morais, nos quais o poder público via educação força de forma civilizadora para a construção do consenso na conformação do Estado.

Barbosa (2003) coloca que no mundo contemporâneo, fica destacado o desenvolvimento do docente nos aspectos da transformação da sociedade, os valores e as formas de organização do trabalho, o avanço da ciência nas últimas décadas e a consolidação progressiva de uma ciência da educação que possibilita a todos acesso aos saberes elaborados no campo pedagógico, exigindo do docente, saberes complementares, colocando o desafio que o domínio da área científica do conhecimento não é suficiente.

De acordo com Ramos e Faria (2011) a perspectiva do trabalho educativo pressupõe a construção de um conhecimento sobre o saber fazer do educador e do educando que reconheça sua natureza socialmente construída e questione a forma em que se relaciona com o contexto social para que se aproprie das possibilidades transformadoras geradas na relação interativa dos espaços socioeducativos.

O docente, conforme Barbosa (2003) o saber pedagógico e político, possibilita pela ação educativa, a construção de consciência em uma sociedade globalizada, complexa e contraditória, assim docentes e discentes se tornam sujeitos da educação, logo, o docente como profissional, realiza um serviço à sociedade e no campo educacional, precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito da sua disciplina, além da capacitação de exercer a docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problemas educacionais como baixos salários dos docentes, considerado um mínimo necessário para um ensino de qualidade para formação de cidadãos e a sua autoestima desvalorizada para quem tem a missão de elevar o autoconceito dos alunos e se apropriar da cultura, número alto de alunos, abstraindo insuficiência nas condições de trabalho, falta de assessoramento didático à precariedade do material escolar e ausência de recursos pedagógicos geram a insatisfação com o atualensino escolar e a perspectiva de transformação, rodeados de novos desafios.

O docente se vê diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostos por um processo de reforma pelas políticas públicas que editam as regras, querendo unificar de conteúdos valores culturais e morais

O Docente pode interagir com as outras disciplinas, com uma postura dinâmica do profissionalismo, para a construção de um conhecimento, podendo então, professores e alunos de forma crítica e reflexiva interagirem no contexto social e educacional, gerando possibilidades de transformação.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **La tradición oculta.** Barcelona: Paidós, 2004.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios eperspectivas. São Paulo: Editora Unesp: 2003.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias**. Curitiba: Intersaberes,2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas &Educação Básica**. São Paulo: Editora Xama, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: Inovação e processo. São Paulo:Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Fundamentos da educação**. São Paulo: PearsonEducation do Brasil, 2014.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk: **Aprender a ensinar**:diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores:**
políticas e debates. São Paulo, Editora Papirus: 2015.

WINTER, Edna Magali; FURTADO, Waléria. **Didática e os caminhos da docência**.Curitiba, Intersaberes, 2017.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A LUDICIDADE COMO INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

FABIANA CONCEIÇÃO DOS SANTOS

Eixo: Ludicidade

Resumo

A importância da ludicidade na intervenção do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem, nos faz refletir sobre a importância de uma aprendizagem significativa para a criança, reforça a as contribuições da ludicidade como instrumento de investigação e possibilidade de mediar a construção do conhecimento, apontando as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: : Educação Infantil,Aprendizagem,Ludicidade

ABSTRACT:

This scientific article is a partial requirement for obtaining and seeks to elucidate the importance of playfulness in the intervention of the psychopedagogist in the face of learning difficulties, it makes us reflect on the importance of a meaningful learning for the child. It reinforces the contributions of playfulness as a research tool and a possibility to mediate the construction of knowledge, pointing out the learning difficulties.

Keywords: : Early Childhood Education, Learning, Playfulness

1 INTRODUÇÃO

. Com o intuito de alfabetizar, muitos professores tornam a alfabetização como algo ruim, desinteressante e monótono, ao invés de utilizaram-se de metodologias que estimulem esse processo de forma prazerosa despertando assim o interesse da criança pela leitura e escrita,com o objetivo realizar uma investigação com o foco na contribuição da ludicidade na intervenção do psicopedagogo, em crianças em fase de alfabetização, período esse em que as crianças começam a codificar e decodificar a escrita, a leitura, compreender suas funções; visa um olhar crítico para a ludicidade, como forma de desenvolver o aprendizado através de jogos, brincadeiras, vindo assim investigar a ludicidade como ferramenta utilizada na intervenção do psicopedagogo.

Diante dessa problemática o assunto, as questões levantadas e os objetivos da pesquisa. Em seguida apresentarei o conceito teórico de alfabetização e ludicidade, fazendo uma relação com a prática vivenciada no estágio supervisionado e pesquisa de teorias a importância do lúdico na alfabetização e na intervenção psicopedagógica, estimulando as crianças a serem autônomas e construtoras do seu próprio conhecimento de forma prazerosa e descontraída.

Com a nova proposta do Ministério da Educação (MEC), o ensino de 9 anos, as crianças ingressam mais cedo na escola de ensino fundamental, com 6 anos de idade crianças vêm de uma vivência na Educação Infantil, em que não tinham a obrigatoriedade de aprenderem a ler e a escrever, a alfabetização era

feita de forma representativa e lúdica é algo muito presente no cotidiano das crianças, havendo assim necessidade de valorizá-la no processo de introdução da alfabetização.

A importância do atendimento psicopedagógico considerando a faixa etária e a necessidade de proporcionar momentos de ludicidade, interação com o meio a Psicopedagogia busca respostas para a dificuldade de aprendizagem em suas formas patológica ou normal compreender, estudar e intervir no processo de aprendizagem do indivíduo.

Partindo das hipóteses a serem levantadas nesse processo de investigação, unindo a teoria e prática, poderei assim, fazer um link entre as contribuições que a ludicidade traz para a intervenção do psicopedagogo através de jogos e brincadeiras. Citarei referenciais teóricos diferentes para que a comparação entre eles nos apresente uma discussão ao redor do assunto.

A Alfabetização, antes vista como uma ação mecanicista de codificação decodificação, com o passar do tempo, vem sendo colocada como função social, não basta saber codificar/decodificar é necessário que se aprenda fazer uso da escrita e da leitura de modo que as mesmas tenham valor social.

Segundo Ferreiro (1996, p.24):

> “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Muitos educadores utilizam-se de métodos de alfabetização tradicionais pautados em transmissão de conhecimentos, utilizando-se de atividades mecânicas como cópias e reproduções de textos. De acordo com Carbonari e Silva (2001):

> [...] a cópia assim como a leitura oral origina-se a partir de estímulos textuais, e da maneira como vem sendo instituída e utilizada dentro das salas de aula ambas se configuram em reprodução textual, uma motora e outra sonora. O que é restritivo e pontual na concepção de

> alfabetização apenas como codificação e decodificação de signos. (Silva e Carbonari, 2001, p.97)

Dá-se ai a importância de um ambiente alfabetizador, acolhedor que estimule as crianças a construírem conhecimento partindo de vivências reais e prazerosas o brincar deve ser considerado desde a mais precoce infância através do brincar a criança criará laços de com o meio externo, obtendo laços afetivos com o outro, desenvolvendo ações individuais e coletivas desenvolvendo autonomia e socialização a dificuldade de aprendizagem pode se dar por não se considerar a criança como ser único e em transformação, buscando meios e intervenções diferentes para que avance, respeitando sempre seu tempo, meio e sua cultura, elaborar intervenções que estejam de acordo com o contexto da criança.

> 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 sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a interação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p.110).

O processo de aquisição da leitura e escrita, como é citado no RCNEI, 1998, p.153, v.3, as atividades permanentes nessa fase são a leitura de diversas fontes de informação, gêneros e autores jornal, livros de histórias infantis, histórias em quadrinhos etc.; jogo de escrita, como letra móvel, caça palavras, forca, brincadeiras de faz de conta, nos ambientes interiores e exteriores da instituição, fazendo novas formas de interação da linguagem, organização de diversos materiais para que do jogo simbólico, possa obter um resultado como: livros de receitas, blocos de anotações etc.

Segundo Kato:

> [...] a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (1986 apud FARIA e MELLO, 2005, p.07)

Segundo PIAGET (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer as atividades lúdicas segundo Vygostky (1984, p. 29), reforçam o potencial associativo da criança, em função de proporcionar a possibilidade de estabelecimento de situações reais e imaginárias, ajudando a criança a viver processos reais, por meio de adequação de sistemas estabelecidos em atividades simbólicas. A partir daí começam a entender o real, separando assim o que é imaginação, fazendo assimilações.

É através da ludicidade que ela desenvolve não só a imaginação, mas também desenvolve afetos, elabora conflitos e ansiedade, explora habilidades e à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competência cognitivas e interativas (ANTUNES,2004)

Na intervenção psicopedagógica a ludicidade serve com facilitadora no processo de ensino aprendizagem, pois através do lúdico a criança absorve conhecimentos e torna-os significativos.

> Pelo lúdico a criança faz 'ciência', pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência quotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos (RONCA; TERZI, 1995, p. 98).

Segundo Passerino (1998) apud Moratori (2003) os objetivos indiretos que as atividades lúdicas podem propiciar as crianças são: memória (visual,

auditiva, cinestésica); orientação temporal e espacial (em duas e três dimensões); coordenação motora viso-manual (ampla e fina); percepção auditiva, percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação), raciocínio lógico-matemático, expressão linguística (oral e escrita), planejamento e organização.

Segundo Berni:

> [...] a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar (BERNI, 2006, p.253)

Incluir a ludicidade através de jogos, brincadeiras, músicas, atividades direcionadas e intencionalizadas para despertar o interesse pela leitura e escrita de forma prazerosa. De acordo com Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI):

> A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes materiais adequados, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

. Segundo Cancian:

> “Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que

> reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática". (2000, p. 72)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após observar que o ensino na sala de aula, quando é feito de forma tradicional, utilizando-se livros didáticos, cópias de textos, atividades mecânicas, não considerando os conhecimentos prévios e o meio em que a criança está inserida, procedimentos como esses causam aversão à alfabetização e ao conhecimento.

A criança ao ingressar no ensino fundamental com 6 anos as crianças não têm maturidade para construir o conhecimento de forma tradicional, a alfabetização nesse caso torna-se um entrave, causando traumas psicológicos e dificuldades de aprendizagem ,quando a aula é planejada levando em consideração a ludicidade, os conhecimentos prévios, a cultura, a singularidade que cada criança traz, o aprendizado se dá de maneira prazerosa.

A necessidade de interação com outro é muito evidente entre as crianças, quando o professor propicia esses momentos às crianças estabelecem vínculos entre a imaginação e a realidade, tornando-se capazes absorver os conteúdos sistemáticos tornando-os significativos.

O professor faz uma brincadeira para ensinar o alfabeto, a criança internaliza esse aprendizado, pois o professor o apresentou de uma maneira que para a criança foi especial e significativo as atividades lúdicas em sala de aula devem ter como objetivo o ensino-aprendizagem, sendo utilizada como ferramenta facilitadora na construção do conhecimento com uma intencionalidade pedagógica de aprendizagem são apontadas como a falta de

capacidade que os indivíduos têm de realizar determinada tarefa, os quais são encaminhados para acompanhamento psicopedagógico.

A ludicidade é uma questão importante a ser discutida na educação, pois através da ludicidade a criança desenvolve raciocínio lógico, cognitivo e emocional. É nas representações apresentadas nas brincadeiras, na interação com o outro, nos contextos de ludicidade que a criança se apropria do conhecimento de forma prazerosa ,sendo de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança despertando assim a criança para ser ativa em seu processo de alfabetização

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: um conceito central na teoria de Vygtsky. São Paulo, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CANCIAN, A. K. Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores. Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, V. G. Linguagem do Corpo e Movimento. Curitiba, PR. FAEL, 2006.

LUCENA, M. D. S. Planejamento estratégico e gestão do desempenho por resultados. São Paulo: Atlas, 2004.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. São Paulo: Zanhar, 1971.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

OS CAMINHOS DO CURRÍCULO NA BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL

MARIA DALVA LIMA DE SOUSA

RESUMO: O presente trabalho tem como escopo o currículo escolar oficial brasileiro e suas consequências na busca por uma qualidade de ensino, para isso será alvo de análise a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica), cada uma dessas normas irá trazer contribuições para a melhoria do ensino no Brasil. Para aprofundar o conhecimento proposto, foi realizado pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Currículo Escolar, Currículo Oculto, Ensino Público, Qualidade Educacional.

INTRODUÇÃO

A eficiência do Currículo tem sido objeto de estudo ao longo da história. Questões sobre, se possuímos um currículo que visa a qualidade que buscamos na Educação, permeiam as discussões.

Porém, para refletir sobre a construção de uma educação de qualidade, é necessário primeiramente, esclarecer o que entendemos por qualidade, pois trata-se de um termo cujo caráter relativo, nos leva a inúmeras definições.

Na perspectiva que vivemos hoje, qualidade corresponde, em linhas gerais, ao alcance de resultados positivos, obtidos com eficiência, competência e Produtividade. Qualidade nesse caso, associa-se a quantitativismo e a produtivismo, medidos por meio de exames, provas e procedimentos que vêm configurando o sistema nacional de avaliação, elaborado para aferir e classificar os resultados obtidos por estudantes, docentes, cursos e instituições educacionais de diferentes graus de ensino.

No entanto, são bem distintas, em outra perspectiva, as concepções de qualidade e de relevância na educação e no Currículo.

Como bem acentuou Bauman (2001), para se operar no mundo, ao invés de se ser por ele operado, é preciso entender como o mundo atua. Relevância e qualidade em educação podem, ressaltamos, pavimentar o caminho em direção a essa compreensão. Para isso, fazem-se necessários conhecimentos escolares significativos, selecionados, organizados e distribuídos de forma tal que se façam viáveis sua apreensão e sua crítica. No desdobramento desses processos, desenvolve-se o diálogo entre os saberes disciplinares e outros saberes socialmente produzidos, aos quais o sujeito precisa se apropriar para a construção global do conhecimento.

Além das disciplinas previamente organizadas em grades, e a aplicação de forma mecanizada dessas disciplinas, as Escolas de hoje devem agregar em seu Currículo, conhecimentos diversos, problemas sociais, culturais e políticos, além de uma metodologia diversificada, projetos interdisciplinares e profissionais capacitados para a promoção e aplicação desse novo Currículo que surge.

Debater currículo e qualidade do ensino, portanto, significa pensar e repensar o conceito de qualidade na época atual e os pilares de uma organização curricular afinada com este conceito.

Deste modo, estudar o Currículo e os Caminhos por ele percorrido na busca por uma educação de qualidade se torna relevante, à medida que entendemos que o seu caráter é totalmente mutante e os estudos e pesquisas sobre a funcionalidade do Currículo se farão sempre necessários.

CURRÍCULO

A palavra currículo provém do latim *currere*, que significa carreira, isto é, percurso que deve ser realizado (SACRISTÁN, 1998), o caminho a ser seguido que, segundo Krasilchik (2005), é feito por uma instituição que assume aresponsabilidade de colocar em prática uma proposta educacional. Portanto, o currículo é o conteúdo, o recheio, por onde os alunos serão guiados durante o processo de escolaridade (SACRISTÁN, 1998).

Segundo a publicação do MEC "Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.":

> "À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:
>
> a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
>
> b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelosalunos;
>
> c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
>
> d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
>
> e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdose nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. "

Sacristán (1998) também afirma que o currículo é um instrumento de mediação entre a cultura real e a cultura escolarizada, no qual torna-se fonte dedistorção dos propósitos originais externos. Por esse motivo, é importante destacar que a realidade não se reduz somente ao que é evidente, é preciso buscar e descobrir o que não está evidente.

O CURRÍCULO OCULTO

Acredita-se que a expressão Currículo Oculto tenha sido utilizada pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, em um livro intitulado *Life in classrooms*. O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma explícita, paraaprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2003). Assim a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importanteespaço pedagógico onde são levantados relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. (MOREIRA e SILVA, 2002)

Os conteúdos programáticos são apenas uma parte do saber, e se incorporam aos que os alunos já trazem da vida vivida. (Coimbra 2006), na prática o currículo oculto está visível na disposição das carteiras, nas atitudes etratamentos que os alunos trazem de casa na forma como a sociedade se espelha na escola, SILVA (2003) com relação aos propósitos do currículo ocultodestaca:

> "Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradasinjustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo [...]. Numa perspectiva mais ampla, aprendem-

se atravésdo currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferassociais, como, por exemplo, àqueles ligados à nacionalidade.

O CURRÍCULO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A forma como o currículo escolar é tratado nos documentos oficiais mostra como este tema tem sido tratado de acordo com sua significativa importância para o processo socioeducacional. Neste trabalho, serão três os documentos legais analisados: a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica).

CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA

A Constituição Federal Brasileira constitui-se em um conjunto de normas jurídico constitucionais elaboradas com o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem- estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de umasociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social ecomprometida, na ordem interna e internacional. Dessa forma, sendo a educação uma instância social, segundo o título II, capítulo II, artigo 6º da Constituição, a educação fundamenta-se em um direito social assegurado por lei. De acordo com a Constituição em seu título VIII, capítulo III, seção I, artigo 205, em que trata da educação, lê-se o seguinte: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboraçãoda sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Já no artigo 206, inciso VII, lemos: “garantia de padrão de qualidade”, complementando no que diz respeito ao currículo com os artigos 209 e 210:

> “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
>
> I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional;
>
> II - Autorização E avaliação de qualidade pelo Poder Público.
>
> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental,de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
>
> § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu título I, artigo 1º, define a educação da seguinte forma: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. ”

Os artigos 26 e 27 tratam especificamente do currículo, tanto em suaparte comum, como em sua parte diversificada:

> “Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter umabase nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

> § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política,especialmente do Brasil.
>
> § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover odesenvolvimento cultural dos alunos.
>
> § 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.
>
> § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
>
> § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeiramoderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.
>
> Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
>
> I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordemdemocrática;
>
> II - Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
>
> III - Orientação para o trabalho;
>
> IV - Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivasnão-formais.

Já no artigo 28, a LDBEN traz uma preocupação especifica quanto asescolas rurais na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes deensino brasileiras.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestaçõesculturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento (DCNEB).

No que tange ao currículo propriamente dito as Diretrizes CurricularesNacionais da Educação Básica destacam que nas abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, trazendo assim uma comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento. E traz em sua redação a resolução nº 4, de 13 de julhode 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no seu artigo 2º, inciso I:

> I - Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e demais dispositivos legais, traduzindo- os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola.

Já o seu artigo 10 garante a exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que asua avaliação se associa à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola. A partir do seu Capítulo II, artigo 14, a resolução trata da formação básica comum e parte diversificada do currículo salientando:

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

a) A Língua Portuguesa;

b) A Matemática;

c) O conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,

d) A Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se amúsica;

e) A Educação Física;

f) O Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos doconhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

Em seu artigo 15 no que tange a parte diversificada a resolução mostra preocupação com as questões interdisciplinares quando diz:

"Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar,perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista

> as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações”

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas (DCNEB). Assim destacando ainda, que o percurso formativo deve, nessesentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis (DCNEB) mostrando uma clara preocupação com a possibilidade de percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO E NO CURRÍCULO AO LONGO DOTEMPO NO BRASIL.

Constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o númerode anos do ensino obrigatório. A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos;pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todosos brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDBEN sinalizou para um ensinoobrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A LDBEN nº 9.394/96 ampara a necessidade de uma base comum no currículo escolar para possibilitar uma modificação na qualidade de ensino, principalmente da rede pública e em seu art. 23 incentiva a flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade de um modo geral tem feito progressos significativos em vários aspectos e a escola nem sempre acompanha essas evoluções para favorecer o acesso ao conhecimento. Para isso, se faz necessário que essa instituição que trabalha diretamente com o processo educacional do ser humanoentenda e tenha clareza do que quer alcançar e onde quer chegar.

A escola precisa ter objetivos bem definidos, para que possa desempenhar bem o seu papel social, onde a maior preocupação deve ser o crescimento intelectual, emocional e espiritual do aluno. É aí que entra aimportância do currículo escolar e o uso adequado da tecnologia educativa buscando as suas fontes de inspiração no saber e nas necessidades do contextosocial onde a comunidade escolar está inserida.

Sendo assim, acredita-se que a criação de um blog para formação profissional dos educadores com diversas formas e

possibilidades de trabalhar o currículo em sala de aula pode ser favorável em determinados aspectos da prática docente. Os professores têm se esforçado para relacionar os conteúdos escolares a aspectos da vida dos alunos objetivando o desenvolvimento cognitivo deles. Na análise realizada, espera-se que com a utilização do blog, os professores podem e devem buscar a desfragmentação do ensino, mostrando que é possível unir cem por cento do conteúdo ministrado à experiência de vida dos alunos.

Nesta linha de raciocínio, o blog fundamenta-se como uma ferramenta que auxilia nas novas e velhas teorias do currículo e, portanto, está inserida dentro de uma ótica mais moderna da concepção de ensino-aprendizagem. Logo, pode-se assim considerar, o desempenho escolar dos alunos deve ser bem mais elaborado, visto que suas realidades são conhecidas e levadas em consideração no cotidiano da sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm -acesso em 02/04/2024

BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. MEC SEESP, 2001 - http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf - acesso em 02/04/2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998a .

Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. - http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf - acesso em 02/04/2024

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2005.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In.*Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* São Paulo:Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G e GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre RS: Artmed, 1998, p. 119 -148.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teoriasdo currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Zanella, Liane Carly Hermes. Metodologia de estudo e de pesquisa em administração / Liane Carly Hermes Zanella. – 2. ed. reimp. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. 160p. : il.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

JOSEFA TEMOTEO DA SILVA OLIVEIRA[53]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo a análise de alguns documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os que especialmente regem a Educação Infantil deste município. Em vários momentos, a análise dos referidos documentos apontava para um questionamento, a saber: *o que uma criança pode fazer por outra no campo das aprendizagens, por meio da imitação e da observação da outra criança*. Entretanto, o laço, que se pretendeu estabelecer entre educação e psicanálise, teve como foco interpelar a presença da criança na escola, ultrapassando os limites da aprendizagem e vislumbrando o circuito da constituição de existência.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação Infantil; Criança.

INTRODUÇÃO

As crianças da Educação Infantil ingressam, a cada ano, mais cedo nas Escolas. Atualmente, bebês com apenas três meses de vida já circulam pelos espaços da unidade educacional. A presença desses pequenos sujeitos nesse espaço público carrega consigo a necessidade de ampliar as discussões

[53] Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2024); Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

em relação à toda dinâmica que envolve o contexto educacional. Pressupõe-se dialogar sobre as relações existentes ali e, que, por muito tempo, foram desconsideradas e até desvalorizadas. Exige-se, sobretudo, o reconhecimento de que a educação vai além da dualidade professor - aluno. E esse reconhecimento não é a tentativa de excluir a figura e atuação docente. Ao contrário, é a forma de colocar em pauta a "potência da criança", compreendendo o professor no limiar da demanda e do desejo, que traz consigo a capacidade de questionar os esforços destinados a caminhos que apontam para uma potencialidade, para o desejo de encontrar a criança, e de não a enxergar como mero "objeto" de seu trabalho.

Voltolini (2022) em discussões apresentadas no Café Filosófico[54], que recebeu o título "Escola sem aventuras – Crianças na pandemia", coloca em pauta que, por muito tempo, as escolas valorizaram atuações que tinham como referencial a potencialidade da infância, em nome de um pensamento hegemônico que enxergava a escola como um lugar de potencialização das aprendizagens. Acontece então que os esforços deveriam se basear na organização, na metodologia de trabalho e na compreensão de um desenvolvimento linear e progressivo por parte das crianças e, inegavelmente, bem conhecido do professor.

Neste quadro, a finalidade da educação consiste em forjar na criança algo que ela ainda não é, haja vista ser um ser em construção, é uma potencialidade, por isso deve ser regada, acompanhada e cuidada para desenvolver da melhor forma possível. Neste sentido, a preocupação gira em torno das rotinas, das estratégias e dos métodos pedagógicos, para assegurar bom êxito em seu desenvolvimento. Em contrapartida, Voltolini propõe pensar a infância sob a ótica da psicanálise e da filosofia, o que possibilita

[54] [2]O Café Filosófico CPFL, em seu canal no Youtube, lançou uma série de lives tematizadas: "A canoa virou: infância e pandemia", que aconteceu durante o mês de abril do ano de 2022 com a curadoria de Rinaldo Voltolini. O último encontro, denominado "Escolas sem aventuras: as crianças na pandemia", ocorreu dia 28 de abril e contou com as discussões do próprio curador – Voltolini, que neste programa apontou a escola como um lugar de relações e destacou que ela é algo além de uma simples agência de aprendizagem.

reconhecê-la como um ser que já é, e isso representa uma potência que merece ser trabalhada, tomando por referência o que há de vulnerabilidade, mas também o que há na infância enquanto potência.

Assim, as verdades sobre a criança precisam ser transitórias, jamais imutáveis. Por este motivo, Skliar (2003) questiona algumas verdades pedagógicas e sugere que:

> [...] do mesmo modo com que o objetivo de ordem da modernidade terminou sendo uma expressão de impossibilidade de um projeto igualmente impossível, também a ordem da escola foi-se despedaçando, foi-se fragmentando nas várias tonalidades do tempo presente. Um tempo presente que permita nos desvanecer para criar uma outra pedagogia. Uma pedagogia do acontecimento, uma pedagogia descontínua, que provoque o pensamento,que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido, que emudeça a mesmidade. Que desordene a ordem, a coerência, toda pretensão de significados. Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro. Que desminta um passado unicamente nostálgico, somente utópico, absolutamente elegíaco. Que conduza a um futuro incerto (SKLIAR, 2003, p. 46).

Ademais, é instigante a reflexão de Skliar, ao sublinhar o desafio de pensar em uma pedagogia capaz de atender às demandas do nosso tempo. Há um convite que reverbera uma mudança: desprovida de certezas absolutas; de sentimento de incertezas diante dos acontecimentos; da ausência de definições frente ao plural que o outro é e traz, sem abrir mão de sua singularidade.

Por esse motivo, considera-se importante pensar que a psicanálise auxilia a pedagogia a questionar os discursos naturalizados acerca da criança, interrogando os olhares que insistem em produzir uma criança ideal, assim como contesta a produção da criança enquanto objeto de trabalho docente.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS...

A partir de um viés psicanalítico, analisaremos algumas partes do "Currículo da Cidade – Educação Infantil de São Paulo", pressupondo que os documentos constituem peças fundamentais para se pensar e, se necessário, desconstruir o discurso pedagógico vigente.

Foram revisitados alguns documentos norteadores da Educação Infantil na Cidade de São Paulo. Importa informar que a presente pesquisa foi realizada em uma das escolas municipais deste município, e tendo como foco principal de análise o "Currículo da Cidade – Educação Infantil", bem como algumas vinhetas ou fragmentos do "Currículo Integrador da Infância Paulistana".

O "Currículo da Cidade – Educação Infantil" foi publicado em 2019 e se caracteriza como um documento norteador para os trabalhos que envolvem a educação de crianças (pequenas) na Prefeitura de São Paulo. Foi elaborado por diversos profissionais que compõem a Rede de Ensino, ao longo do ano de 2018, e surge com a finalidade de "integrar as experiências, práticas e culturas acerca das crianças já existentes na história desta Rede" (SÃO PAULO, 2019, p. 7).

Durante a elaboração do documento, as experiências das crianças que estudam na Rede Municipal de Educação de São Paulo foram levadas em consideração e, em muitos momentos, evidenciadas nos escritos que permeiam os capítulos.

Reconhecida a elaboração deste documento como um avanço, considera-se um avanço ainda a sua sensibilidade, ao perceber as crianças e suas atuações no ambiente escolar; e mais, a possibilidade de somar a essa conquista algo que acontece entre elas, e que pode contribuir e potencializar o cotidiano na Educação Infantil.

Convém ressaltar que, embora tenhamos adotado o "Currículo da Cidade – Educação Infantil" como documento que serviu de apoio para as discussões, outros documentos educacionais, tais como: Declaração dos

Direitos das Crianças, Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) também foram revisitados e sugerem uma reinvenção de metodologias pedagógicas, fator indiscutivelmente significativo para o comprometimento dos que respondem pela rede de ensino com a educação infantil. Em consequência, constatam-se os esforços canalizados para a definição de estratégias educativas, no intuito de, em última instância, recriar a Educação Infantil.

Nas páginas iniciais do "Currículo da Cidade – Educação Infantil", correspondentes a sua apresentação, vem à tona a finalidade do documento, que é evidenciar os processos de aprendizagens e as novas possibilidades de intervenções docentes, com foco em reflexões pedagógicas que promovam as aprendizagens de crianças. A expectativa prevista com a leitura do documento é "a contínua construção de um trabalho de qualidade com as crianças" (SÃO PAULO, 2019, p. 17).

O ponto de partida do "Currículo da Cidade – Educação Infantil" é a descrição do ambiente, isto é, do contexto de nascimento da criança. Na percepção dos que produziram o documento

> Os bebês e as crianças nascem em seus grupos familiares, e essa é a primeira instituição a lhes oferecer um modo de viver e de realizar tarefas do cotidiano como comer, brincar, vestir-se, isto é, aprender a estar ativamente socializando. Vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças encontram-se na escola (o termo "escola" neste documento será tomado como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento) e iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Esse trecho do documento evidencia os critérios fundamentais relacionados à constituição da criança. No entanto, as escolhas teóricas que pautam o documento participam de um movimento que desconsidera aquilo

que a psicanálise aponta enquanto distinção entre sujeito e EGO .

A rigor, não se pode negar que à família cabe cuidar e, ao cuidar, ela não oferece apenas as condições concretas de desenvolvimento, mas, sobretudo, as condições simbólicas de constituição de um sujeito. A família atua nos "mal-entendidos", como advertiu Lacan na obra "Mal-entendidos" (2008) e, aos poucos, dá forma ao sujeito, e significa o grito, o choro e as ações da criança, transformando-as em demandas. Esse movimento é um processo de subjetivação que vai além de comer, vestir-se e explorar os brinquedos.

Segundo Lacan (2008), o grupo familiar é um significante[55] instituinte, isto é, tem o papel de fundar um sujeito, e não se pode esquecer que o grupo familiar institui as funções materna e paterna, e que não podem ser confundidas com os pais, mas tomadas como a posição exercida junto às crianças por aqueles que ocupam esse lugar.

Conforme Fonseca, Lacet e Baroukh (2022),

> As funções materna e paterna funcionam como uma díade articulada e podem ser agenciadas de modo singular e contingente por alguém que ocupe uma posição privilegiada junto ao bebê. Tais funções dizem respeito aos laços verticais estabelecidos entre o bebê e seus cuidadores, laços esses caracterizados pela assimetria intergeracional (FONSECA; LACET; BAROUKH, 2022, p. 182).

A inscrição realizada no corpo da criança pela função materna, dentre muitos efeitos, também consiste na antecipação de uma subjetividade ao bebê, algo ainda não presente, mas suposto. Então, no exercício dessa função, há a travessia do corpo do bebê enquanto organismo para um corpo marcado pelo significante, por meio da linguagem, do olhar e do desejo materno. Kupfer (2013) esclarece que a mãe

> Antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas virá a instalar-se justamente porque foi suposta. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as

[55] Esse termo já foi definido anteriormente. Entretanto, cabe ressaltar que, segundo Jorge (2008), "o significante é produtor de sentido novo que depende precisamente da inserção subjetiva" (JORGE, 2008, p. 82). É ele que "engendra a ausência, que cria a falta" (Idem, p. 156).

> palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer (KUPFER, 2013, p. 49).

É a função materna que convoca a criança para a linguagem e, desse modo, a insere em uma história. Já a entrada da função paterna é caracterizada pela presença de um terceiro, que relativiza a relação mãe-criança, intervindo na constituição do sujeito. Lacan (2008), aponta que é por meio da função simbólica do pai que ocorre a transmissão social da lei e da cultura. Fonseca, Lacet e Baroukh (2022) afirmam que a função paterna perturba a completude que havia entre mãe e criança fazendo surgir a falta, o desejo e o sujeito. Logo, a função paterna "possibilita a entrada do sujeito no laço social, que traz, como um de seus efeitos, o reconhecimento da diferença: a alteridade. Estabelece-se uma tensão entre a diferença e a semelhança, o que possibilita processos identificatórios" (FONSECA; LACET; BAROUKH, 2022, p. 183).

Apenas desse modo é possível compreender o que evidencia o trecho a seguir:

> Para um bebê ou uma criança, ingressar numa escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares" (SÃO PAULO, 2019, p. 21).

Colocando a Educação Infantil como lócus que amplia as "experiências humanas" das crianças, procura-se realçar dois aspectos importantes, quais sejam: a relevância do simbólico[56] e a existência da singularidade[57]. Contudo, entre a consideração desses aspectos como pertinentes e a sua real aplicabilidade, situa-se uma lacuna que precisa ser superada, pois entre os pedagogos, o singular se confunde com o individual. Com isso, a interpretação que impulsiona a ação dos docentes resulta na

[56] [4]Segundo Jorge (2008), as relações entre o inconsciente e a linguagem descrevem aquilo que Lacan denominou como "o registro do simbólico".

[57] [5]"Podemos considerar o singular como sendo o que chamamos de estilo de cada um ou a marca peculiar de cada um, que surge, ou que se dá a ver em alguns momentos, em algumas situações" (PESARO; DAVINI; CASTRO, 2020, p. 70).

construção de perspectivas comuns, a partir de pontos de vistas individuais, que compreende a criança como um ser que não é dividido; e, de modo algum, singularidade pode ser confundida com individualidade, pois o que se quer enfatizar é que há uma referência àquilo que é próprio de cada um. Desse modo, só será possível considerar pontos de vistas singulares se em algum momento for considerada, no processo de escolarização, algo que é específico ao sujeito.

As pesquisadoras e escritoras Pesaro, Davini e Castro (2020) sustentam que

> [...] o professor que está atento à singularidade do aluno com EE é aquele capaz de reconhecer o que é uma produção própria do aluno e enlaçá-la à estrutura da linguagem, relacionando o que o aluno manifesta ao campo do sentido. Assim, as manifestações do aluno tornam-se legíveis e não só observáveis, "bizarras" ou idiossincráticas. Podem, enfim, se transformar em produções de um sujeito – o seu modo de dizer e comunicar algo. Por isso, consideramos que haverá uma tensão, presente na sala de aula, entre o trabalho do professor em dar a ver o singular do aluno com EE e as atividades e conhecimentos que são oferecidos à sua sala de aula. (PESARO; DAVINI; CASTRO, 2020, p. 70).

A título de exemplificação, Isaque e Moisés, duas crianças autistas, estavam brincando e, no momento de trocar de atividade, Moisés começou a gritar e a derrubar as cadeiras da sala. Após alguns segundos, Isaque aproximou-se de Moisés, fez um carinho em suas costas e começou a lhe perguntar: "Passou? Passou?" e, como quem sugerisse um exercício, respirava enquanto esperava que o amigo fizesse o mesmo. Depois lhe ofereceu um lápis de cor e disse: "Você consegue Moisés! Você consegue!".

Ora, essa criança que ajudou a outra a lidar com a falta, muito provavelmente, tinha como subsídio o mesmo tipo de suporte em casa, quando em situação semelhante. O presente exemplo evidencia um universo simbólico por trás da ação de Isaque, bem como um ponto de vista singular inscrito em perspectivas coletivas, que surgem de uma experiência com o grupo, mais do que com uma ação pedagógica direta. São efeitos como esses que poderão contribuir para que as propostas presentes no Currículo da Cidade possam

ganhar formas concretas.

Ao tratar das interações entre bebês, crianças e grupos, o "Currículo da Cidade – Educação Infantil" evidencia o seguinte:

> Para as crianças maiores, a convivência com bebês e crianças menores é igualmente uma oportunidade de aprendizado: fortalece a sua autoestima, pois se sentem responsáveis pelos menores. Aprendem, percebem que ensinam e, assim, aprendem juntamente com o grupo. [...] E quanto mais diversa for a composição dos grupos (gênero, raça, etnia, religião, tipos de famílias), mais variadas são as questões que elas se colocam (SÃO PAULO, 2019, p. 71).

Inúmeros são os trechos do Currículo nos quais evidenciam que as interações entre as crianças atravessam marcadores de pares, que sabem e ensinam; de pares menos experientes que aprendem e que são cuidados pelos maiores; de fatores culturais e biológicos que marcam os corpos infantis. O que lhes escapam, no entanto, mas que fazem parte do convívio de crianças na Educação Infantil, são as diferentes posições que ocupam, as quais transcendem a esfera física, cultural, e do ensinar e aprender. A partir das interações entre as crianças, também podem ser observadas diferentes posições estruturais: crianças com entraves na estruturação psíquica, crianças neuróticas, crianças psicóticas; assim como posições discursivas: "aquela que brinca sozinha", "aquela que bate", "aquela que não participa das vivências coletivas", "aquela que foge do contato com o outro", "aquela que não suporta barulho" etc. São naturalmente aspectos que emergem das interações entre os diferentes, que quando adequadamente considerados podem trazer benefícios para todos.

No capítulo do documento, em que se discute as propostas para a Educação Inclusiva, destacam-se elementos que sustentam as pretensões do Currículo da Cidade:

> A existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na

> igualdade de oportunidades e na equidade. Possibilitam-se assim novas formas de impulsionar, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento de todos os bebês e crianças presentes no espaço da Educação Infantil, sem distinção (SÃO PAULO, 2019, p. 33).

Conceitos como potencialidade e desenvolvimento fundamentaram por muito tempo a pedagogia e o trabalho desenvolvido com as crianças. Nesse sentido, pensar em potencialidade e desenvolvimento demonstra um foco no saber pedagógico que é fundamental para a dinâmica escolar. E não se pode omitir que quando se objetiva desenvolvimento o foco é o crescimento e a superação de situações enigmáticas. Todavia, determinadas vertentes da pedagogia tradicional ainda tomam desenvolvimento como etapas a serem superadas. É exatamente isso que é interpretado a partir da leitura de um trecho do Currículo Integrador da Infância Paulistana, a saber:

> Superando as formas como se têm tratado as crianças de acordo com etapas do desenvolvimento (a criança é uma até 3 anos, torna-se outra dos 3 aos 6 anos, e outra, ainda, dos 6 aos 12 anos), o Currículo Integrador defende que as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e desafiadoras das ações das possibilidades das crianças. Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a educação infantil até o ensino fundamental. Desse modo, cuidam-se e educam-se bebês e crianças que pensam e agem de forma cada vez mais curiosa e autônoma no mundo (SÃO PAULO, 2015, p. 16).

Tem-se aqui o trecho do documento tomado por educadores para continuar lendo a criança como uma potencialidade, tendo seu desenvolvimento encerrado em etapas pré-estabelecidas, com base no qual, possivelmente, ignore o essencial, cujo foco deve ser a percepção da integralidade da criança de zero a doze anos e de sua circulação na educação infantil e no ensino fundamental.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana também sinaliza que "a antecipação de etapas retira das crianças o direito de viver a infância, tempo

que os seres humanos precisam para construir suas potencialidades que não são genéticas, mas históricas e culturais, isto é, aprendidas na relação criança-sociedade" (São Paulo, 2015, p. 17). Enquanto os pedagogos de vertente tradicional entendem a relação criança-sociedade como a resultante de um processo, mediado pela cultura e história, na medida em que supera as sucessivas etapas do desenvolvimento, a pretensão desta pesquisa é que a expressão criança-sociedade seja compreendida como um significante, à medida que evidencia outra forma de perceber a escola e a criança, ou seja, a escola ocupa o lugar do grande Outro e agencia a inscrição da criança nas relações que a precedem. Nesse sentido, deve se encarregar de apontar uma direção que não apague as marcas do sujeito e sustentar no laço outro lugar para ele, o que é diferente daquilo que acontece na superação de etapas anteriores no desenvolvimento.

O ambiente escolar é, como se sabe, distinto do ambiente domiciliar para a criança. As experiências vividas em cada um desses ambientes são diferentes, não precisam ser entendidas como antagônicas, pois podem e devem ser complementares no desenvolvimento integral da criança. O Currículo da Cidade destaca:

> Hoje, quando passamos a perceber bebês e crianças como seres potentes, precisamos também repensar o que da cultura lhes apresentamos [...], na escola apresentamos para as crianças a cultura mais elaborada, pois, assim, elas constituem para si um sentido estético apurado e podem usufruir de tudo o que foi criado ao longo da história humana [...]. Se o nosso objetivo como espaço educacional, diverso do ambiente domiciliar, é apresentar aquilo que bebês e crianças não conhecem, a fim de ampliar as suas experiências estéticas, não há sentido em reproduzir a programação de seus lares (SÃO PAULO, 2019, p. 82).

A partir do exposto, é possível perceber que os documentos oscilam entre considerar a potência e a potencialidade da criança. A potência da criança aparece e dialoga com a ideia segundo a qual os bebês e as crianças são potentes, pelo que são e representam, mas não há precisão no discurso expressado, dando a entender que a potência é pensada em termos abstratos.

O termo até aparece, mas surge como se fosse uma aposta que a escola faz em uma suposta potência infantil, sem descrevê-la e sem operacionalizá-la em termos de trabalho. Parece refletir mais um valor moral, um discurso pedagógico que almeja realçar que essa geração, que dialoga com as questões da infância, pensa sua travessia e potência como nenhuma outra que a precedeu, mas é um ideal sem precisão científica, visto que o documento não mostra qual seria essa potência.

O segundo capítulo do Currículo da Cidade explicita as propostas e os atravessamentos relacionados aos bebês e às crianças, colocando as interações e as brincadeiras como os princípios fundamentais e indispensáveis à ação pedagógica. Estabelece-se, por sua vez, as trajetórias capazes de evidenciar que, tanto o brincar quanto o que acontece entre as crianças, pautam-se no circuito da aprendizagem. O foco do capítulo é a aprendizagem, ou seja, é a reunião de uma gama enorme de processos e interações; é a mensuração da ação pedagógica e da expectativa escolar. O que escapa são os movimentos que acontecem no interior das relações entre as crianças, que nem sempre resultam em repercussões pedagógicas, nem sempre é possível medir, mas que tem um efeito, embora também não possa ser mensurado. Escapa ainda a percepção de que o que se passa de criança para criança tem um potencial de desenvolvimento.

O Currículo da Cidade aborda o modo como uma criança se enlaça com a outra, e como a socialização contribui para o seu desenvolvimento.

> A amizade das crianças proporciona interações que impulsionam o desenvolvimento. Percebemos que a socialização contribui de maneira significativa para o desenvolvimento por meio de interações, tornando a escola um ambiente de extrema importância (SÃO PAULO, 2019, p. 54).

Enquanto o documento aponta para os laços afetivos entre as crianças, a psicanálise atenta para os laços constitutivos da subjetividade (que será aprofundado no próximo capítulo). E mais, enquanto o documento aborda as emoções, o desenvolvimento afetivo e a convivência para ampliar

experiência, a psicanálise se interessa pelos efeitos das representações inconscientes que se manifestam no que acontece entre as crianças. E não é pelas amizades e pelos afetos das crianças que os docentes devem se interessar prioritariamente, pois estes são conscientes; a psicanálise convida os docentes a se interessarem, antes e acima de tudo, pelo inconsciente.

No fragmento acima, a palavra socialização aparece relacionada ao desenvolvimento e, por essa razão, merece ser destacada aqui, pelo simples fato de ser fundamental para a presente pesquisa. O termo socialização é muito apreciado pelos pedagogos, até por ser considerado sinônimo de convivência, e designando a escola como o espaço que garante o viver junto, no "enquadramento" da socialização. Por outro lado, sob o viés pedagógico, a socialização também é aquele momento destinado à sobra de tempo que fica entre as atividades pedagógicas – o espaço para que as crianças se "socializem" após uma empreitada pedagógica. A socialização das crianças é algo que envolve o ambiente escolar, mas, muito raramente, é reconhecida como uma condição capaz de contribuir com a educação.

O esforço de socialização é, de algum modo, estranho ao trabalho pedagógico. Por esse motivo, esclarece Voltolini:

> A noção de socializar aparece aqui definida por oposição ao trabalho pedagógico, trabalho sentido como o de excelência na escola. Socializar seria então uma espécie de circulação social espontânea, sem finalidade pedagógica – mas será que sem finalidade educativa? – que deve promover nesta criança um convívio e os benefícios decorrentes dele. O que se suprime dessa definição é que essa circulação social possui, em si mesma, uma complexidade com potencial educativo. De um lado ela está marcada pelo significante escola – e não outro, por exemplo, o de clube, ou de parque – logo um condicionamento na constituição desse laço social e que oferece um significante identificatório à criança; de outro, porque isso possibilita que em seu interior as relações horizontais se promovam já que esse condicionamento cria grupo e não uma massa aleatoriamente construída, a exemplo de uma fila de ônibus (VOLTOLINI, 2022, p. 161).

A socialização aponta, como se pode depreender, para o estabelecimento de laços com o outro e, sendo isso fundamental, não deve ser nem o resto, nem o fracasso pedagógico, justamente por possibilitar que as crianças vivenciem experiências para além de uma relação dual, institucionalizada, encerrada etc.

Ainda sob a perspectiva da socialização, o autor pronuncia que é por meio dela que as relações horizontais são promovidas, capazes de criar grupos e não massas. Para melhor especificar,

> A socialização humana, e a educação é o campo onde ela se inscreve e se desenvolve, é a inserção do homem nas possibilidades da experiência desse comum, fora da qual tudo que lhe ocorrer aprender permaneceria fora do sentido que liga esse aprendido com a posição e função dele no registro do comum. Nessa socialização eu constituo, ao mesmo tempo, um outro e um eu que se distingue deste outro. Singularidade e sociabilidade intrinsecamente interligadas ao modo moebiano e que servem de base para essa experiência do comum. Por essa razão mesma destacávamos acima a incorreção em se pensar nelas ao modo hierárquico ou cronológico: hominizar, socializar e singularizar são dimensões simultâneas e de relação intrínseca na educação. Como tal, elas não cessam de se constituir e de desdobrar seus efeitos ao longo da vida (VOLTOLINI, 2022, p. 116 -117).

Outra discussão sustentada por Voltolini pretende indicar que a escola ocupa um lugar na rede de relações, que ela é o lugar constitutivo da socialização, que representa o processo de entrada da criança no mundo público. Para Voltolini (2022), "a socialização força o encontro, injunção que coloca cada um frente a uma presença, a uma demanda" (p. 162). Dessa forma, o autor faz os encaminhamentos para colocar em pauta a função educativa, presente na socialização, que muitas vezes é desconsiderada pela instituição de ensino ou pelos docentes, em nome de um planejamento, seja pedagógico ou seja institucional.

Sob a mesma perspectiva, Freire (1996) salienta que "é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado" (FREIRE, 1996,

p. 43). De modo que falar na socialização como eixo que permeia o pedagógico sempre vai esbarrar em rotinas instituídas que desconsidera que há uma ação que acontece entre os pares, que não é técnica, não se baseia em métodos, mas que funciona, e é justamente essa a força da socialização entre as crianças.

Logo, considerar o real significado do termo socialização significa supor que é impossível haver sujeito isolado de seu laço social. Por isso, a noção de socialização que se pretende enfatizar carrega consigo o que acredita ser "duas outras funções da educação: socialização e singularização" (VOLTOLINI, 2022, p. 116), que permeia o registro do simbólico; é isso que possibilita que o que foi vivenciado se transforme em experiência.

Em relação à figura do professor, o "Currículo Integrador da Infância Paulistana" sugere que:

> [...] quando educadoras e educadores são estudiosos de crianças (criançólogos), observadores de crianças (criancistas), caçadores dos "achadouros" das infâncias que habitam os espaços coletivos de educação, revela-se uma infância potente, real, viva e pulsante que é fundamental para a construção do Currículo Integrador, capaz de considerar bebês e crianças em sua integralidade e articular vida e educação de forma significativa e socialmente relevante, sem rupturas (SÃO PAULO, 2015, p. 19-20).

Nesse trecho do Currículo Integrador é possível encontrar uma proposta que nos permite pensar a criança em sua integralidade. Adverte, no entanto, que o entendimento desta integralidade depende da articulação entre a vida e a educação. É compreensível, de fato, não estar entre os objetivos do documento apontar a subjetividade da criança, mas o seu reconhecimento é fundamental, tendo em vista que o documento destaca a ausência de rupturas no olhar daqueles que intencionam se endereçar à criança. Nesse sentido, Bastos destacou que "a cognição e a subjetividade não estão separadas, mas guardam entre si uma relação de continuidade" (BASTOS, 2017, p. 23). Em outras palavras, entender a infância enquanto "potente", "real", "viva", "pulsante", requer acreditar na

> Educabilidade, incluindo a dimensão do sujeito psíquico, e não exclusivamente a ótica das capacidades cognitivas como organizadores do campo das aprendizagens, abre espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar" (BASTOS, 2017, p. 146).

O Currículo da Cidade também afirma que "é nas relações com os territórios que os bebês e as crianças constituem suas identidades pessoais e sociais" (SÃO PAULO, 2019, p. 27), assim como: "A escola é espaço de formação e de construção das identidades sociais dos bebês e das crianças, que se compromete com a transformação social" (Idem, p. 46). Definindo a identidade em uma perspectiva social, no entanto, para a psicanálise, identidade diz respeito à constituição subjetiva; trata-se da "construção de um ser para que se torne humano no pleno sentido da palavra" (BERNARDINO, 2006, p. 20).

Quanto ao brincar, os dois documentos analisados - "Currículo da Cidade – Educação Infantil" e "Currículo Integrador da Infância Paulistana" - destacam:

> [...] brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência (SÃO PAULO, 2015, p. 60).

> No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídas com a ação coletiva das crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 88).

Ambos apontam o brincar como a linguagem por meio da qual o aprendizado da criança acontece.

> Mas afinal, o que observar na brincadeira? É possível observar tudo: a turma, para enxergar crianças que estejam

> isoladas; uma experiência em particular, para acompanhar o interesse, a motivação e a interação entre as crianças; um grupo de crianças ou determinada criança, para conhecer mais sobre ela e sobre sua brincadeira, suas interações, linguagens utilizadas, tempo e materiais de interesse, grupos de amizade, conflitos e soluções encontradas. A observação do adulto é fundamental para conhecer as crianças e compreender melhor suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar o que vivem e de agir sobre o mundo. Nesse sentido, seu olhar pode focar algumas questões envolvidas no brincar: do que as crianças brincam; com que temas, objetos ou brinquedos; quais brincadeiras se repetem; que regras organizam as brincadeiras; em que espaços e durante quanto tempo brincam; como se escolhem e se distribuem os participantes; que papeis são assumidos mais frequentemente; como se organizam em grupos; que critérios envolvem as escolhas de parceiros; que conhecimentos e habilidades revelam nas brincadeiras (SÃO PAULO, 2019, p. 96 -97).

Dada a sua relevância e centralidade, a pergunta pode ser repetida. “Mas afinal, o que observar na brincadeira?”. O esforço de produzir uma resposta nos permite tecer algumas considerações importantes sob o viés psicanalítico.

Para a psicanálise, a brincadeira vai além daquilo que representa uma expressão legítima da infância. “O brincar, segundo esta perspectiva, assume não só a dimensão de uma posta em cena do inconsciente, mas a própria possibilidade, o próprio estabelecimento de inscrições constituintes do sujeito na infância” (JERUSALINSKY, 2009, p. 200).

Segundo Jerusalinsky (2009), o jargão “brincadeira é coisa séria”, implica considerar os atos de sujeito que caracterizam as produções da criança. Algo novo é evidenciado pela autora, pois a seriedade consiste em reconhecer um sujeito que, por meio do brincar, desdobra um saber-fazer.

O brincar exprime uma experiência prenhe de sentido(s). Embora não seja um ato vedado aos adultos, o brincar revela ser uma experiência característica da criança. Isto nos permite afirmar que

> O brincar é um sintoma constituinte do sujeito na infância. Com ele a criança produz resposta ao paradoxo temporal

> ao qual está confrontada: entre a antecipação simbólica – que situa, desde o inconsciente parental, seu lugar na filiação, sexuação e identificação – e a maturidade real de seu corpo (JERUSALINSKY, 2009, p. 196).

Jerusalinsky (2009) retrata o brincar como a forma da criança lidar com o crescer e não apenas isso. Segundo a autora, em suas elaborações o brincar é estrutural; é um significante que possibilita a inscrição e a reinscrição da criança entre o gozo e o saber. "Enquanto no adulto o chiste, o sonho, o ato falho, o devaneio, fazem comparecer o desejo nas formações do inconsciente, o brincar da criança que procura operar com o desejo é o próprio movimento de um *inconsciente em formação*" (JERUSALINSKY, 2009, p. 201).

Desse modo, pode-se reiterar que brincar na Educação Infantil não é passatempo, nem tempo livre, muito menos uma simples linguagem que caracteriza uma faixa etária. E essa é uma discussão que se trava, ano após ano, junto aos familiares, em relação à criança da Educação Infantil. Em suma, baseado nas observações, nas pesquisas, nas discussões, nos dados produzidos, é possível afirmar que o brincar é constitutivo da infância.

> Brincar, portanto, não é simplesmente chafurdar sem direção no gozo da infância. Brincar é o próprio trabalho de constituição do sujeito na infância, da inscrição da letra na borda entre gozo ao saber. Daí que se intervenha com e a partir do brincar na psicanálise com crianças, inclusive de crianças que ainda não acederam à fala – por serem ainda muito pequenas ou por, mesmo tendo idade para fazê-lo, estarem acometidas por psicopatologias que as impedem de tomar a palavra (JERUSALINSKY, 2009, p. 200).

Os argumentos de Jerusalinsky caracterizam contribuições importantes e suscitam outro olhar para o brincar. No intuito de exemplificar, quando uma criança é questionada sobre

o que faz o dia todo na escola, de prontidão ela responde: "Brinquei!". Jerusalinsky insiste que

o brincar expresso pela criança "comporta um árduo trabalho psíquico desse sujeito em constituição, trabalho no qual o próprio corpo fica convocado, e muitas vezes até a exaustão" (JERUSALINSKY, 2009, p. 198).

Por isso, o brincar não deve ser apenas rentabilizado para atingir objetivos pedagógicos específicos; não deve ser reduzido a mecanismo, instrumento ou recurso para a obtenção de algo, isto é, brincar para fortalecer a coordenação motora; brincar para aprender a ler; brincar para identificar os números; brincar para desenvolver a oralidade etc. Muitos são os resultados esperados para uma linguagem que é própria da infância.

Já está consolidada entre os pedagogos a importância da brincadeira no ambiente escolar. Contudo, nos planejamentos e trabalhos pedagógicos, o brincar ainda aparece como uma atividade, e não como uma linguagem a ser explorada, estimulada, potencializada. Ora, bem sabemos que uma atividade está às voltas com o resultado, enquanto uma brincadeira promove e sugere interações diversas, que resultam em investimentos psíquicos da criança.

Para exemplificar os fortes investimentos psíquicos, convém a reprodução de uma cena em ambiente escolar. Uma criança, enquanto brincava de pega-pega, caiu e machucou o joelho, e precisou ser interrompida pela "banalidade do cuidado". Quando chamada para receber os devidos cuidados, a criança disse: "Que chato! A professora me chama toda hora!". Sem dúvidas, a brincadeira era mais convidativa e merecia mais investimento sob a ótica infantil, mesmo diante da necessidade de tratar o ferimento. Para a criança, ser "interrompida" representava uma perda de tempo.

Outro eixo do "Currículo Integrador da Infância Paulistana" ressalta que "o olhar inaugural dos bebês em relação ao mundo é curioso, potencializado pelas necessidades de se comunicar e pela experiência humana de se relacionar" (SÃO PAULO, 2015, p. 15). Essa percepção representa indiscutivelmente um avanço. No entanto, por não ter sido um documento amplamente debatido e construído com a participação "das bases", muitas de suas percepções não são compartilhadas pelos docentes de inúmeras escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ora, defender em um documento tão importante que a criança tem necessidade de se comunicar e viver experiências humanas é um convite a pensar que esse tipo de relação se dá

com mais eficácia entre as crianças, por isso que nesse eixo os olhares também precisam ser aperfeiçoados.

Outrossim, o Currículo Integrador ainda aponta que "[...] as educadoras e educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas" (SÃO PAULO, 2015, p. 44), evidenciando que apesar da presença do educador ser importante, ele não pode substituir a vivência do aluno, quer dizer, não pode tudo controlar. São ecos que precisam ser ouvidos e traduzidos, para que a ênfase do educativo não esteja apenas na relação da criança com o objeto de aprendizagem, pois existem dimensões profundas, que podem ser suprimidas, se tudo estiver apenas a serviço de um objetivo desenvolvimental.

O Currículo Integrador ressalta, neste contexto formativo, o que acontece com os bebês e as crianças:

> [...] cada bebê e cada criança são únicos, constituem histórias singulares. Esse reconhecimento supõe, por parte das educadoras e educadores, a organização de rotinas flexíveis, planejadas cuidadosamente e abertas às imprevisibilidades, à participação de bebês e crianças, fazendo-as significativas. As rotinas devem ser planejadas para promover oportunidades de interação entre pares e com crianças de idades diferentes; interações de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com materiais diversos, em espaços organizados como ambientes diferenciados, considerando a concepção de crianças e infâncias" (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Os documentos analisados até então tocam aspectos discutidos em nossa pesquisa. O nosso próximo passo será analisar a "função do semelhante" nas relações entre as crianças. Trata-se de tema pouco conhecido entre os pedagogos, mas de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem e do reconhecimento da criança em sua integralidade. Ao evocar a função do semelhante, pretende-se compreender "o que só uma criança pode fazer pela outra".

Bastos, ao discorrer sobre a função do semelhante nas "Orientações

para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo" (São Paulo, 2021), subverte a noção de professor mediador, apontando para a sua função de promover o laço com os outros estudantes da turma. Para a autora,

> [...] os professores precisam estar atentos à sua função de mediadores, operando como uma ponte que possibilite o enlace do estudante com o universo da sala de aula. O professor deve entender a importância de poder apresentar-se como um adulto referência, tomando o estudante como membro de seu grupo classe, mas sabendo retirar-se da cena alternando, gradativamente, sua posição de única referência para que outros atores compareçam. Ou seja, dando espaço para que os outros estudantes da sala construam vínculo e tornem-se uma referência de grupo para esse estudante com TEA. Sabemos que uma criança pode fazer pela outra muito mais do que um adulto faz por uma criança e essa potência do laço social entre pares nomeamos como função do semelhante na escola inclusiva (SÃO PAULO, 2021, p. 48-49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos momentos dos documentos analisados (Currículo da Cidade - Educação Infantil e Currículo Integrador da Infância Paulistana) - resta evidente o que uma criança pode fazer com a outra no campo das aprendizagens, no que diz respeito aos processos de imitação e observação. Mas o laço que se pretendeu estabelecer entre educação e psicanálise tem a finalidade de questionar a presença da criança na escola, ultrapassando o limite da aprendizagem (formal) e vislumbrando o circuito da constituição de uma existência. Porque uma criança está sempre a desafiar a outra, condição em que se constata a presença de elemento altamente significativo e vigoroso ao processo pedagógico de uma escola que é ampla e que abarca o singular de cada um.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017.p. 135-148.

BERNARDINO, L. M. F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil. In: **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição.** São Paulo: Escuta, 2006.

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

FONSECA, Paula Fonseca, LACET, Cristine, BAROUKH, Josca Ailine. A função do semelhante: o que só uma criança pode fazer pela outra? **In: APEGI: acompanhamento psicanalítico de crianças em escola, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito/**M. Cristina Kupfer, Leda Fischer Bernardino (organizadoras) – São Paulo: Escuta/Fapesp: 2022.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo.**
Doutorado em psicologia clínica. São Paulo: PUC, 2009.

JORGE, Marco Antonio Coutinho**. Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação**. Escuta, 2013.

LACAN, J. **Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia.** Tradução Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

PESARO, Maria Eugênia; DAVINI, Juliana; CASTRO, Maria da Paz. Recursos pedagógicos para a Aprendizagem Terapêutica de alunos com EE. **In: Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito/** Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini. (organizadoras). São Paulo: Escuta/Fapesp: 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Orientações para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo. São Paulo: SME / COPED, 2021

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista,** Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva.** São Paulo: Benjamim Editorial, 2022.

VOLTOLINI, R. **Escola sem aventuras: as crianças na pandemia.** Café Filosófico CPFL,
28 abril. 2022. Disponível em
https://www.youtube.com/live/tJ0qnF1TvpE?feature=share.
Acesso em 28 abr. 2022.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A SUBVERSÃO DO CONCEITO PEDAGÓGICO DE POTENCIALIDADE DA INFÂNCIA

JOSEFA TEMOTEO DA SILVA OLIVEIRA[58]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar as influências da psicanálise no campo da educação. Discutindo os elementos ideológicos que fundaram os olhares em relação à criança no contexto educacional. Neste sentido, buscamos em discussões e pesquisas as formas de questionar o modo como a criança foi interpretada, como possibilidade de enorme contributo para a comunidade academia, a comunidade escolar e a sociedade, visto que o discurso pedagógico acabou por transformar os resultados de inúmeras pesquisas em "verdades" aplicáveis ao processo de escolarização de crianças.

Palavras-chave: Psicanálise; Criança; Discurso Pedagógico.

INTRODUÇÃO

> Este que está diante de mim tem sobrenome, um nome, uma história; portanto,ele existe em sua singularidade e em sua diferença; a situação que nos une não se parece com nenhuma outra, ainda que eu possa encontrar nela aspectos descritos na teoria. [...] Além disso, mesmo que eu saiba "tudo" sobre aprendere ensinar, me faltaria, no momento, inventar, fazer surgirem gestos e palavrasque não estão nos

[58] Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2024); Professorade Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo

> livros, e isto não primeiramente para meu benefício próprio ou para a acumulação de uma ciência, mas para o benefício dele (CIFALI, 2001, p. 104).

Falar de subversão do conceito de infância pressupõe se debruçar, para análise e interpretação, sobre os elementos ideológicos que fundaram os olhares em relação à criança nocontexto educacional. Neste sentido, buscar em discussões e pesquisas as formas de questionar o modo como a criança é interpretada no contexto educacional pode ser o início de um percursocom perdas, mas também a oportunidade de enorme contributo com a comunidade acadêmica, a comunidade escolar e a sociedade, visto que o discurso pedagógico acabou por transformar os resultados de inúmeras pesquisas em "verdades" aplicáveis ao processo de escolarização decrianças.

Ora, convém pontuar que, por exemplo, quando a Psicologia foi instituída, como uma dasciências da educação, não se preocupou em perguntar criticamente sobre quais eram as demandas pedagógicas, às quais estava respondendo e, em consequência, acabou respondendo de forma acrítica. Nesse cenário, as discussões foram encaminhadas para as noções de desenvolvimento e de adaptação das referidas demandas, como eixos centrais do processo de aprendizagem. De modo que estes termos - desenvolvimento e adaptação - foram extraídos docampo da Biologia de forma acrítica e se tornaram comuns entre os educadores.

Assim, surgem as seguintes variáveis: endógenas, exógenas e a afetividade que foram disseminadas pela Pedagogia. As variáveis endógenas foram tomadas como aquelas ligadas à maturação orgânica e às bases genéticas do desenvolvimento da pessoa. Não sem razão, Jean Piaget (1896-1980) foi considerado no Brasil o principal representante desta posição. As variáveis exógenas, por sua vez, estavam relacionadas às influências do meio e à análise do momento histórico no qual a pessoa se desenvolve, e Lev Vygotsky (1896-1934) se tornou o mais destacado representante deste modo de pensar. Quanto à afetividade, neste quadro, verifica-se por meio da

articulação entre inteligência e ato-motor, pautada na evolução da consciência de si e do outro, e tendo como o seu mais renomado representante Henri Wallon (1879-1962).

Dessa forma, Piaget, Vygotsky e Wallon aparecem no cenário educativo brasileiro para subsidiar aquilo que os pedagogos compreendem como desenvolvimento infantil. A interpretação das formulações desses autores, sob a perspectiva educacional, possibilitou que muitos professores acreditassem que o conhecimento acerca do funcionamento do alunogarantiria os meios da prática docente.

Não se pode omitir, sem consequências para o adequado conhecimento da questão, que as contribuições desses teóricos refletiram em mudanças na escola, ao sublinharem a necessidade do estabelecimento de relações mais respeitosas com os alunos ou, pelo menos, vale salientar que, a partir dos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, verifica-se uma tentativade olhar para a criança de forma diferente daquela até então protagonizada pela pedagogia tradicional. Contudo, uma determinada apropriação pedagógica das ideias destes autores serviupara alimentar uma ilusão de completude. Ou seja, como se a soma destes fatores compusesse um indivíduo completo.

No ideário pedagógico brasileiro, tais fatores são considerados suficientes para encaminhar um trabalho escolar, sem que se perceba que a mera soma destes não atinge a subjetividade concreta, isto é, a criança na sua integralidade. Então, “quem” uma criança é nãose reduz a “que” uma criança é.

Se nos propusermos a pensar a potência da infância - como um dos objetivos de nossa pesquisa -, será necessário levar em conta a subjetividade da criança no ambiente escolar. Isto porque quando uma criança aprende a contar enquanto brinca com blocos de encaixe, identifica cores durante brincadeiras fora da sala de referência, amplia o repertório de movimentos, divide os brinquedos, exercita a oralidade durante rodas de conversa, entre

outras tantas possibilidades,o que se constata é o seu desenvolvimento em processo de aprendizagem, movimento que requer uma interpretação sobre o que parece não ter sentido ou repercussão. A universalidade,a partir da qual o discurso pedagógico considera em geral a criança, deixa de fora a criança como potência, limitando-a ou reduzindo-a a conjunto de potencialidades a seremdesenvolvidas.

Ao eleger a "potência da infância" como objeto de análise, pretende-se na verdade destacar a inscrição do singular e da dimensão subjetiva, de tal modo que a criança não se reduza a ser, nem a projeção dos sonhos dos adultos, nem a concretização dos objetivos que o adulto invoca. Em outros termos, a fórmula "potencialidade da criança" induz a pensar em uma"criança padrão", que se desenvolve segundo trajetórias universais idênticas a todas elas, e segundo estágios delimitados também universalmente. Por outro lado, pretende-se com a fórmula "potência da criança" sublinhar a ideia de singularidade neste processo, o que jamais poderia ser universalizada.

O que se pretende analisar aqui coaduna, por exemplo, com a atitude de uma diretora daRede Municipal de Ensino de São Paulo. Em uma das reuniões pedagógicas, ela chamou a equipe docente e salientou: "O que eu gostaria de saber não era o que Piaget, Vygotsky, Wallone tantos outros acham dessas crianças. Queria saber o que a equipe dessa escola acha; o que a criança representa em nosso contexto" (Marta, 2015). As palavras da diretora, como se verifica,não foram, de modo algum, lançadas ao vento.

A bem da verdade, as palavras da diretora nos instigou a pensar em quatro eixos que dialogam com a presente pesquisa, quais sejam: 1) que só é possível subverter as verdades cristalizadas acerca da criança e do conceito de potencialidade da infância quando há questionamentos e não apenas certezas; 2) convida a pensar quais as práticas pedagógicas que precisam ser subvertidas, de modo que seja possível à criança ser vista como um sujeito que jáé e não como um indivíduo universal em desenvolvimento; 3) é preciso investimento naquilo que a experiência com a criança é capaz de indicar,

vislumbrar, proporcionar etc., ao invés de simplesmente recorrer aos especialistas, como se apenas eles tivessem algo a dizer sobre a criança; e 4) que toda criança, portanto, em sua singularidade, deve ser considerada um enigma,assim como Pinóquio foi para o Gepeto[59].

O DISCURSO PEDAGÓGICO

O discurso pedagógico, desde que estabelecido historicamente ao lado das Ciências, estáàs voltas com a máxima: "saber é poder". Talvez por esse motivo, desde a "formação" na graduação, o pedagogo é impulsionado pelo conhecimento das leis da aprendizagem que lhe garantirá, sob a perspectiva docente, a capacidade de analisar e de reconhecer os efeitos dos métodos que escolherá no exercício de sua prática pedagógica.

O conhecimento das leis da aprendizagem e o domínio das teorias, que discutiu o desenvolvimento humano, colocam em pauta algo que se tornou

[59] Carlo Collodi (2019), um dos escritores da história de "Pinóquio", inicia o conto com a célebre frase: "Era uma vez... um pedaço de madeira…", desvelando que naquele contexto o personagem Pinóquio precisava ser sonhadopor outros para que pudesse "vir a ser". Assim, Pinóquio para Gepeto era a representação da criança fabricada, uma extensão de um projeto, pois a existência do menino revelava o desejo de Gepeto, de percorrer o mundo cumprindo os ideais que haviam sido pensados para ele. Collodi traduz o desejo de Gepeto em relação a Pinóquioda seguinte forma: "Pensei em fabricar para mim um belo boneco de madeira: mas um boneco maravilhoso, que saiba dançar, lutar com espada e dar saltos mortais. Com esse boneco quero correr o mundo, para ganhar meu pão e um trago de vinho" (p. 10). As expectativas de Gepeto em relação a Pinóquio se ancoravam em sua atuação, mas a continuidade da história mostra que Pinóquio inicia um processo de humanização, subvertendo o modo como havia sido pensado. Isso fica evidente quando Pinóquio argumenta: "[...] só sei que amanhã cedo quero ir emboradaqui, pois se eu ficar, me acontecerá o mesmo que a todos os garotos, me levarão para a escola e terei que estudarde qualquer jeito. E pode acreditar que não gosto nada de estudar, prefiro me divertir caçando borboletas e subindonas árvores para pegar ninhos de pássaros" (p. 17). O problema revelado por Pinóquio não era a escola, mas a concepção que se tinha de infância naquele ambiente, o suprimir do desejo em nome da ocupação de um lugar pensado, a previsibilidade sempre presente e esperada; ficando evidente na fala do Grilo: "[...] não percebe que, assim, quando crescer será um grandessíssimo burro e todo mundo zombará de você?" (p. 17). Por isso que Pinóquio foge e se lança às incertezas do viver e crescer. A história de Pinóquio é um convite àqueles que pensama escolarização de crianças na Educação Infantil para não encerrarem o ideal de criança em um conceito, em uma fórmula com as medidas pré-estabelecidas, mas, pelo contrário, enxergarem enigmas onde há certezas.

“estrutural” para a Pedagogia.Entende-se que os caminhos adequados, quando escolhidos e percorridos, favorecem o encontrocom a criança. E mais, Piaget, Vygotsky e Wallon foram, grosso modo, interpretados e usadospela pedagogia com a finalidade de estruturar pressupostos que guiam, orientam e “formam” o pensamento hegemônico de educadores. Formar assim pressupõe o movimento de construção de uma linguagem específica e única acerca da criança, que influencia pensamentos e ações docentes.

Por isso, os resultados de pesquisas, realizadas por Piaget, Vygotsky e Wallon, tomados por educadores, representaram, e ainda representam, nos debates docentes, alternativas e possibilidades que estruturaram, e ainda estruturam, projetos e produções. Os desdobramentos da aplicação destes pensamentos, reconhecidos como técnicos e científicos, resultantes de pesquisas acima de qualquer suspeita, revelaram, e seguem desvelando, o quanto a concepção que se tem de criança, no contexto escolar, persiste em demonstrar a criança como um “devir”,principalmente quando se leva em consideração a organização da escola em determinados momentos da história; o que sugere que a criança era, ou permanece sendo pensada, mais no âmbito da potencialidade do que da potência.

Um exemplo disso é a utilização de termos específicos para pensar a criança ou a infância em determinados ambientes, tais como: tábula rasa, jardim de infância e estágios de desenvolvimento; expressões que refletem uma criança idealizada pelos educadores de cada época. Segundo Voltolini (2011):

> A curiosa escolha pelo termo jardim de infância, por exemplo, para indicar a primeira escola da criança, que aludiria, a princípio, a uma preferência pela ideia de desenvolvimento, já que insinua uma planta em crescimento, demonstra, antes, que há necessidade de se regar, de se pôr aí a mão humana,sem a qual não se tem um jardim, e sim uma selva (VOLTOLINI, 2011, p. 49).

A utilização tanto da expressão “jardim de infância” quanto da “tábula rasa” prevê, fundamentalmente, uma ação condicionadora e indispensável do

docente que encaminha a criança de um estágio “precário” a outro mais avançado; ou que pressupõe um ponto de partida(a princípio, a ser superado) e um ponto de chegada (estágio ou grau almejado); ou ainda que se depreende um estágio do qual se deva afastar (pois, indesejado) para atingir a outro idealizado para toda criança. A criança é entendida como um ser faltante e cheia de lacunas que precisam ser preenchidas na direção de um adulto ideal. Assim, tem-se o retorno à universalização dos padrões.

Já a concepção dos estágios de desenvolvimento, extraída da psicogênese piagetiana, se ocupa do sujeito epistêmico e dialoga com a percepção de criança no circuito da aprendizagem.Isto é, lidar com o “sujeito epistêmico” diz respeito à compreensão daquilo que é comum ao desenvolvimento de todos os sujeitos. Logo, se valer dos estágios de desenvolvimento como eixo norteador da prática pedagógica pressupõe aceitar o convite da fragmentação da criança, uma vez que essa lógica separa o que estava ligado, reduz o complexo ao simples, imprime esforços na decomposição com vistas a eliminar desordens e contradições no entendimento daqueles que ocupam o espaço escolar.

Segundo Leandro de Lajonquière (1989), Piaget investe esforços na construção dopensamento, atrelado a um processo de equilibração imanente que sustenta níveis estruturadose estáveis. Ao que nos interessa, a questão norteadora da obra piagetiana sempre foi aprogressiva especulação de como se dá a construção do conhecimento universalmente reconhecido, cujo estudo resultou ainda na elaboração de uma epistemologia genética.

Lajonquière (1993) também desenvolveu um estudo intitulado “De Piaget a Freud – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber”, no qual questiona as formas de encaminhamentos dos processos educativos a partir da psicanálise e destaca que, ao contrário da apropriação feita pelos educadores das ideias centrais de Piaget, a psicanálise se preocupa com os “contratempos na constituição de um sujeito particular”, e desvela a impossibilidade deuma padronização dos métodos e dos sujeitos, devido a uma dramática desejante

presente na estrutura da linguagem.

A propósito, ainda segundo Lajonquière,

> Um sujeito se constitui como tal no interior do campo do Outro, graças ao qual sobrevém uma série de operações estruturantes às quais a psicanálise dá o nome de estádio do espelho e de complexo de Édipo. Mais ainda, na medida em que tais acontecimentos não são momentos evolutivos passageiros – um sujeito em todo momento se defronta com encruzilhadas estruturais isomorfasàquelas – cabe dizer que *nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana pode ser pensada como acontecendo fora do campo do Outro*. Sendoassim, só podemos concluir que as mesmíssimas aprendizagens e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado, sua outra face, têm lugar no seu interior (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 177).

Contudo, os apontamentos acima descritos não minimizam as influências dascompreensões piagetianas nos planejamentos, ações e formas de enxergar a criança no contexto educacional. E, na contracorrente desta visão, o discurso que predomina na educação atual aindaestá às voltas com a previsão do ato educativo, que desconsidera a existência de desequilíbrios e visa à eliminação do imprevisto, do erro e do inconsciente. Em suma, a escola ainda sustentaum ideal de criança, de ação educativa e de coletivo. Por essa razão, premissas como as piagetianas e de autores que tangenciam o pensamento destes são tão convidativas.

Kohl (1993) quando escreveu a obra "Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – umprocesso socio-histórico", apontou que "o homem se transforma de biológico em socio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana"(KOHL, 1993, p. 24). Ideia como a de Kohl, por exemplo, é rapidamente transformada pelo discurso pedagógico em práticas muito definidas que, no fundo, traem seu sentido original. Ora,prática como, observar o cadastro dos alunos ao recebê-los em sala de aula, ainda no início doano, é considerada como a melhor forma de conhecer a condição sócio-histórico-cultural do aluno. O que escapa a essa interpretação é o surgimento das marcas que não foram representadas, porque

encobertas por fatos e datas. Porém, Rosa (2015) destaca que a história vai além de fatos e datas, e deve ser tomada "com significância, como trama de sentido. Os fatos existem enquanto reclamam sentido. É sempre junto da falta de sentido, e pela exigência de preenchimento dessa falta, que se forma o pressentimento daquilo que será a história de cada um" (ROSA, 2015, p. 67).

O empenho da instituição escolar em padronizar métodos e vivências acaba por reduzir as condições fundamentais para a emergência da diversidade de experiências e da pluralidade de seres e sentidos. Exemplos como os destacados acima demonstra que a Pedagogia parte de concepções universais da criança, o que a dificulta perceber a singularidade.

Muitas foram as interpretações e adaptações das pesquisas wallonianas no campo da Pedagogia, que suscitaram o surgimento de concepções que permeiam ações e documentos. Eu- outro aparece no livro "Psicologia e educação da Infância" (WALLON, 1979) e traz à tona o confronto da criança com outras pessoas, enquanto há o processo de imitação daquelas com as quais pretende se identificar. Essa contribuição foi interpretada como o movimento que encaminha para a independência da criança e a consciência de si. Mas, em se tratando de sujeito, sob o viés psicanalítico, não se pode afirmar a centralidade na dimensão daconsciência, uma vez que o ponto de partida das formulações do sujeito deveria ser o descentramento. Quanto ao outro, deve ser compreendido como semelhante, que demanda uma implicação frente à semelhança, para poder inscrever a diferença. Compreensões baseadas nas interpretações de Wallon servem de eixos que estruturam o pensamento em relação à criança.

Se pretendemos aprofundar a compreensão acerca da estrutura do pensamento pedagógico, impõe-se-nos a necessidade de observar o que chamamos aqui de estrutura do pensamento, lembrando que ela "possui uma temporalidade própria, baseada na repetição de certos lugares e na reprodução da mesma lógica articulatória" (DUNKER et al., 2016, p. 155) e ainda que "a ideologia discursiva opera, portanto, não apenas construindo falsos universais,

mas também produzindo falsos particulares" (Idem, p. 155), uma vez que toda determinação desujeito depende fundamentalmente do discurso.

Nesta mesma obra, os autores subvertem a lógica da construção de falsos universais e daprodução de falsos particulares, e salientam:

> Esta é a língua fundamental à ideologia: a cada espaço seus lugares e a cada conjunto de lugares suas posições. O analista de discurso é aquele capaz de mostrar que há posições que subvertem lugares, e que há lugares fora do espaço prescrito por um discurso. Neste ponto a noção de ato do psicanalista tensiona-se com a de discurso do psicanalista. E é por esse tensionamento – que abre espaço para a contingência transformativa – que a teoria lacaniana dos quatro discursos não é apenas uma tipologia dos modos de uso coletivo da linguagem (DUNKER et al., 2016, p. 293).

Apesar de colocar em questão a figura do analista, pode-se perceber que são olhares que possibilitam contribuições para a educação, uma vez que influências teóricas, ações docentes e formas de enxergar a criança, no contexto educacional, estão no circuito de constantes questionamentos e possíveis revisões.

O trabalho desenvolvido por Lemer e Voltolini (2015) também propõe questões relevantes para o aprofundamento dessa temática. Em suas investigações, ancorados no "Seminário – Livro 17: o avesso da psicanálise de Lacan", os autores consideram a presença de significantes na engrenagem discursiva, destacando que significante "pode ser uma palavra ouuma marca sonora que provém do campo do Outro e que é determinante para a constituição dopsiquismo humano" (LEMER; VOLTOLINI, 2015, p. 90). Em outros termos, o discurso pedagógico reflete marcas da dialética característica do campo social.

Na esteira do pensamento de Lemer e Voltolini, a respeito dos significantes de mestria, que fazem parte do discurso do mestre[60], podemos

[60] O discurso do mestre foi apresentado no Livro 17 – O seminário, de Lacan (1996). Nesta obra, o autor formula ateoria dos quatro discursos, a saber: o discurso do mestre, o

considerá-lo como “aqueles que impõem ao

Importante frisar que, estes significantes, marcados pelo ímpeto de “fazer funcionar”, sutilmente levam os professores a se apropriarem do mecanismo de observação do contexto pedagógico, com a finalidade de achar o que é disfuncional, para reparar e eliminar aquilo quepode impossibilitar a continuidade do desejo do mestre de que as coisas caminhem. “De acordocom Lacan, o mestre não tem o desejo de saber, mas sim, ‘desejo de que as coisas andem’” (LEMER; VOLTOLINI, 2015, p. 90).

Outrossim, o deslocamento do desejo que poderia empurrar o professor para “saber” maissobre a criança (e saber mais sobre a criança aqui pressupõe considerá-la como enigma, e não a encerrar em um conceito ou em etapas desenvolvimentistas); o empurra para o desejo de que as coisas andem, funcionem, reflitam o esperado, e não considera a “falta” como condição estrutural do trabalho pedagógico, mas uma condição que precisa ser reparada, na impossibilidade de ser eliminada com urgência.

“Falta” no discurso pedagógico tem outra conotação, carrega outro significado; simbolizauma lacuna que necessita ser preenchida com aquele conhecimento docente que faz as coisas funcionarem. A título de exemplificação, portanto, é possível pensar no professor que, movidopelo discurso do mestre, a todo tempo “interage” com os seus alunos, considerando que suas ações, cheias de manejos e técnicas - que já foram eficazes em outras situações e circunstâncias
- sejam capazes de suprir a “falta” e de solucionar o que considera problema, ao posicionar a criança que chega no contexto coletivo. A falta aponta para um contexto educacional que se compromete com a resolução do mal-estar,

discurso universitário, o discurso da histérica e o outro que algo deve ser feito, tal como o mestre que ordena ao seu escravo que trabalhe para que ele usufrua. Como produto da operação do discurso de mestria, encontramos uma série de procedimentos técnicos para ‘fazer funcionar’” (LEMER; VOLTOLINI, 2015, p. 80).

sempre tomado como solucionável.

Por outro lado, é preciso considerar que

> À medida que o sujeito tenta, pela linguagem, suturar a falta na qual essa mesma linguagem o introduziu – falta redobrada, considerando que o acesso a essa parte do seu ser não cessa de escapar-lhe, uma vez que o Outro (ele mesmo barrado) não pode fornecer a chave –, a referência ao sujeito da enunciação, como dizíamos, constitui o fundamento de um trabalho clínico deprocessamento dos dados. Nessa via, convém atribuir um interesse pronunciado às rupturas e descontinuidades introduzidas no processo deenunciação. Mais precisamente dois tipos de acidentes localizam o sujeito: em primeiro lugar, as mudanças do discurso que podem se produzir no âmbito do encontro clínico sob transferência (estrutura da fala); em segundo lugar, as descontinuidades da cadeia significante ao longo do discurso [a metáfora e a metonímia como estrutura da língua] (DUNKER; PAULO; RAMOS, 2016, p.145).

E o professor, como representante desse grande Outro no contexto educativo, deve considerar a necessidade de subversão, inclusive epistemológica, do significado de "falta" no ambiente pedagógico.

Imbert (2001), em "A questão da ética no campo educativo", realiza uma significativa articulação entre a fabricação do Eu-Mestre e as finalidades da ciência, destacando a cientificidade como aquela que está às voltas com o propósito de mestria. Segundo o autor:

> A fabricação do Eu-Mestre encontrará a garantia de seu sucesso em uma prática erigida em ciência. Compreende-se, então, a insistência do pedagogo em fazer apelos aos serviços do psicólogo ou de qualquer outro cientista. Para além de qualquer informação, o pedagogo espera obter um saber sobre a criança; um saber que lhe permita superar seu objeto e lhe garanta que nada de imprevisto poderá advir; nada que possa introduzir a menor brecha em uma compreensão que pretende ser completa e definitiva (IMBERT, 2001, p. 48).

Neste sentido, a ciência contribui para que o campo educativo seja considerado o campoda aplicação. No entanto, as formas de percepção em relação à criança não podem ser esgotadaspelo conhecimento técnico que se

tem a respeito dela. Em outros termos,

> Não se pode, aliás, descobrir um outro sem passar por si mesmo, esperar conhecê-lo sem trabalhar o saber de si [...]. Isso quer dizer também que não sairemos incólumes; estamos engajados, modificados por nossa démarche. Não podemos procurar impunemente o saber sem sermos afetados pelos sujeitos encontrados (CIFALI, 2009, p. 157).

Bastos (2020), em seu texto "O saber-fazer do professor-sujeito como condição da aprendizagem terapêutica", questiona a relação de aplicação existente na escola, destaca a necessidade de implicação docente, salienta que o professor implicado é aquele que "pode reconhecer e dar testemunho de sua condição de sujeito dividido em sua transmissão docente, uma vez que suporta não saber tudo sobre seu aluno, posto que não sabe tudo sobre si mesmo" (BASTOS, 2020, p. 54).

A partir dos últimos fragmentos em citações, contata-se que os autores não apenas convidam os docentes a pensarem acerca da disfunção, do não saber ativo e do domínio da teoria na compreensão da criança, mas também põe em relevo o "não saber tudo" como eixo fundamental, que contorna e endereça olhares para a infância. Logo, o "não saber tudo" teria afunção de subverter aquilo que já está cristalizado.

Em perspectiva semelhante, as afirmações de Mannoni (1977), mesmo já tendo passado muito tempo, permanecem atuais e, em razão desta sua atualidade, mas sobretudo por sua relevância, nos propomos a dialogar com algumas delas. Mannoni destaca que "o paradoxo deBonneuil é que não se pratica aí a psicanálise [...] mas tudo o que aí se faz baseia-serigorosamente na psicanálise, a qual não se recorre como técnica de ajustamento, mas outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis" (MANNONI, 1977, p. 16). Assim sendo, enquanto as técnicas de ajustamento forem mais convidativas aos docentes, a criança continuará sendo endereçada ao ideário pedagógico hegemônico da instituição escolar, que trabalha em nome de um "vir a ser" e, por conseguinte, delimita os contornos da experiência escolar das

crianças.

Estudos realizados por Voltolini (2008) apresentam o termo "A" criança, imbuído de muitos significados e discussões. Segundo o autor, "'A' criança é uma produção nascida da confluência dos vários discursos científicos que a tomam como objeto para descrever-lhe e fundar práticas em torno das crianças" (VOLTOLINI, 2008, p. 17). Na sequência, Voltolini sinaliza aspectos fundamentais que ampliam as discussões propostas, ressaltando que "A" criança é uma produção, por esse motivo tomada por objeto e, por meio desta produção ou criação socialmente institucionalizada, é possível fundar e consolidar práticas pedagógicas a ela direcionada.

Ao apontar que "A" criança é uma produção, Voltolini (2008) expressa que essa fabricação tem como foco uma criança "sob medida", que deve ser o resultado do desejo que se tem em relação a ela quando crescer. Desejo e realização têm o subsídio da ciência nesse processo de produção. Entretanto, essa criança fabricada "não corresponde às crianças com as quais nos encontramos diariamente, ao contrário nos afasta delas, uma vez que aumenta nossa ignorância sobre elas, nos predispondo para o encontro com um objeto e não com um sujeito" (Idem, p. 18). A criança é tornada objeto por idealização de outro, que ignora a sua singularidade e sua condição indispensável à relação de alteridade.

Quando tomada como objeto, "A" criança é a representação de investimentos pensados para sustentar a demanda e alimentar o gozo daqueles que enxergam resultado onde deveriam visualizar um sujeito. Por isso, Voltolini assim adverte:

> Como investir planejadamente numa criança, de modo a fazê-la 'render' seu máximo, é o espírito da pedagogia contemporânea, seja aquela que alimenta os pais em suas dúvidas inseguras com os filhos, seja aquela que alimenta os professores em sua formação, já governada pelas ciências da educação. Comose sabe, a lei de diretrizes e bases da educação brasileira ressalta como principal objetivo educativo 'o desenvolvimento das potencialidades do aluno' (VOLTOLINI, 2008, p. 19).

Importante salientar, na esteira do pensamento de Voltolini, que “os termos desenvolvimento e potencialidades escondem mal o viés capitalista e sua vertente decidida da direção do rendimento” (Voltolini, 2008, p. 20). Mas essa afirmação também ajuda a destacar o discurso pedagógico contemporâneo como sendo tendente à objetalização da criança na infância, e, como se sabe, esta é a via ideológica que prepara o discurso pedagógico para afirmara “potencialidade da infância”.

A condição de ser descrita por outros e de ser o sustentáculo que fundamenta as práticaspedagógicas docentes constituem apontamentos feitos por Voltolini, que revelam o ideário pedagógico. Isto significa que à medida que “A” criança é tomada como objeto do ensino, do conhecimento, da aprendizagem etc., é-lhe criada a condição ser descrita, dissecada, estudada, pretensamente conhecida e “tudo que nela escapar ao controle tende a ser apagado, oureinterpretado dentro da estratégia montada. Afinal, o controle das flutuações rumo a norma é imprescindível” (VOLTOLINI, 2008, p. 21). Destaca-se ainda que a manipulação técnica é uma marca registrada deste empreendimento, e “obedece a uma lógica de eficácia, tendendo a deixarde lado qualquer outra dimensão da discussão que não se encaixe neste perfil” (Idem, p. 21).

Por essa razão, Voltolini (2008) enuncia que o discurso universalizante sobre “A” criançanão dialoga com os anseios voltados para pensá-la em toda sua integralidade e, por sua vez, propõe uma reflexão acerca dos motivos que levam a conservar esse discurso universalizante, mas “castrador”, uma vez que o sujeito do desejo não se encontra nele.

Na mesma direção, ao discutir o termo “A” criança, Lajonquière (2010) destaca que

> A naturalização violenta da infância, via império do tecno-cientificismomédico-psico-pedagógico pão-nosso da vida cotidiana, nas últimas décadas, deu lugar a um fantasma singular que ultrapassa toda divisão societária: A- criança. Esse ser natural, dotado de direitos e necessidades educativas mais ou menos especiais, porém sempre

> clamante de satisfação, virou parâmetro comportamental onipresente em nossa vida cotidiana com as crianças (LAJONQUIÈRE, 2010, p.19).

Desse modo, percebe-se que Lajonquière (2010) também alerta para as influências dessediscurso técnico-científico-médico-psico-pedagógico e, por seu turno, fornece-nos referências diversas para pensarmos na inscrição do sujeito de forma que este se referencie pelo desejo e estabeleça laços sociais satisfatórios e condizentes com as suas vivências cotidianas.

Quanto à concepção de criança articulada ao discurso do mestre, o trabalho desenvolvidopor Imbert (2001) propõe questões relevantes para o aprofundamento da temática que vem sendo discutida. Em sua investigação, o autor sinaliza que

> A demanda dos Mestres dirige-se a uma criança-planeta; uma criança totalmente identificada, definida, presa em circuito fechado. Assim, o "bom aluno" corre o risco de ser privado de qualquer ex-istência possível [existência subjetiva, desiderativa, para além da inércia imaginária]. Sua função consisteem refletir, ou seja, servir de espelho. Ser o reflexo do sucesso do mestre, o da instituição escolar (IMBERT, 2001, p. 78).

Ancorados na sinalização de Imbert, é possível ponderar que essa criança forjada para refletir o sucesso do mestre, difere do caminho proposto por Freud. No prefácio elaborado paraо livro de August Aichhorn (1925), Freud revela duas necessidades, quais sejam: que todo educador deve se submeter a uma análise, se seu objetivo for o desejo de decifrar o enigma que é a criança, e também que o educador deve pensar em sua própria educação, uma vez que sua ação educativa é determinada por seu próprio inconsciente.

O caminho pavimentado por Freud permite aos estudiosos de seu pensamento produzir inúmeras interpretações. Em termos freudianos,

> Todos aqueles que se interessarem pela educação de crianças deveriam receber uma formação psicanalítica, de vez que sem esta as crianças, o objetode seus esforços, permanecerão sendo um problema inacessível para ela. Uma formação desse gênero é melhor executada se a própria pessoa se submete a uma análise e a experimentá-

la em si mesma (FREUD, 1925, p. 9).

Sem lugar a dúvida, a proposta de Freud encontra, historicamente, resistência entre os educadores, mas é verdade que a sua implementação possibilitaria a percepção do Inconsciente pelos docentes, geralmente não considerado, mas sempre presente no contexto educativo. Por isso, "teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera, poiso que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o Inconsciente do pedagogo e do educando" (MILLOT, 1987, p. 149).

No texto "Notas sobre um caso de neurose obsessiva", Freud (1909/1996c) assimdescreve: "o inconsciente, expliquei, era o infantil; era aquela parte do eu (self) que ficara apartada dele na infância, que não participara dos estádios posteriores [...] e que, em consequência, se tornara reprimida" (FREUD, 1909/1996c, p. 181). Na condição de intérprete,segundo Lajonquière (1992), "o inconsciente é 'aquilo' impossível de ser representado, de ser dito exaustivamente, 'aquilo' que quando o Eu do sujeito fala não pode senão restar. [...] o inconsciente é o real, entendido como aquilo que 'não cessa de não se inscrever'" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe destacar que essa noção de sujeito apresentada pela Psicanálise, pode contribuir com a compreensão do que representa a natureza do vínculo pedagógico, pois "existe um inconsciente na sala de aula" (FILLOUX, 2002, p. 58) e, considerar a existência deste na educação, seria o início da percepção que tanto professores quanto crianças são divididos e motivados por forças desconhecidas.

Desse modo, é preciso pensar na possibilidade de o professor se posicionar na intersecçãoentre inteligência e (desejo) inconsciente. Trata-se de perceber que a escolarização também pode ser um encontro desses significantes que não são dicotômicos e distintos como muitos consideram ser.

Assim, seria possível lidar com os contratempos de um sujeito singular, o que ajudaria a encarar as vicissitudes nas aprendizagens, compreendendo-as como "função dos acidentes simbólicos próprios da constituição de uma subjetividade, e não dos contratempos rítmicos inerentes ao desenvolvimento de um organismo" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 149).

REFERÊNCIAS

BASTOS, M.B; KUPFER, M.C.M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar decrianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica,** Vol. 15, nº 1, 2010.

BASTOS, Marise Bartolozzi. O saber-fazer do professor-sujeito como condição daAprendizagem Terapêutica. In: PESARO, M. E; KUPFER, M. C; DAVINI, J. **PraticasInclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito.** São Paulo: Escuta/Fapesp: 2020.

CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação e escrita. In: PASQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 103 – 117.

CIFALI, Mireille. Um ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. In: **Educação em Revista.**
Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 149-164, abr. 2009.

COLLODI, Carlos. **Pinóquio.** Traduzido por Max Welcman. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

DUNKER, Christian Ingo Lenz, PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-RAMOS. **Análisepsicanalítica de discursos: perspectivas lacanianas.** 1. ed. - São Paulo: Estação das Letras eCores, 2016.

FILLOUX, Jean Claude. **Psicanálise e educação.** São Paulo: Expressão de

Arte, 2002.IMBERT, F**.** ***A questão da ética no campo educativo***. Petrópolis:

Vozes, 2001.

KOHL, Marta. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.**

LAJONQUIÈRE, L. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione,1989.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** Petrópolis: Vozes,

1992.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** Petrópolis: Vozes, 1993.

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

MANNONI, M**. Educação impossível.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MARTA. **Depoimento em uma reunião pedagógica**, 2015.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1987.

ROSA, Miriam Debieux. **Psicanálise, política e cultura: a clínica em face da dimensão sócio- política do sofrimento.** Tese (Livre-Docência – Departamento de Psicologia Clínica.) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

VOLTOLINI, Rinaldo. A escola e os profissionais d'A criança.. In: FORMACAO DEPROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000320080 00100012&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 27 Mar. 2024.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

SL EDITORA