

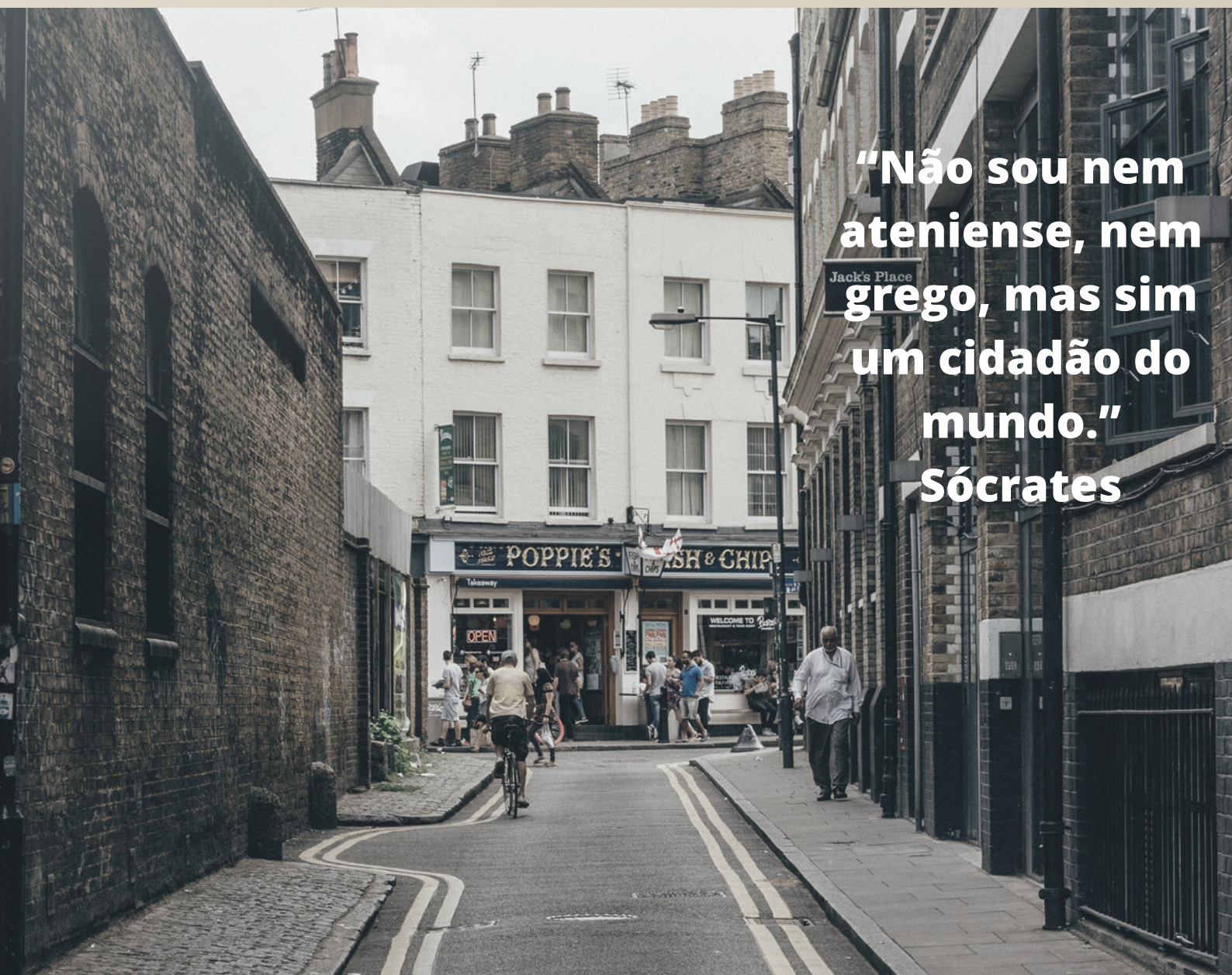


SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/11/2023

NOVEMBRO DE 2023 V.5 N.11

**“Não sou nem
ateniense, nem
grego, mas sim
um cidadão do
mundo.”
Sócrates**



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 11

Novembro 2023

Publicação

Mensal (novembro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.5, n. 11 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/11/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

INVESTINDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA Bruna Karoline Gonçalves	04
OS JOGOS E SEUS BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS Celia de Sousa Farias	14
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FORMAS DE VIOLÊNCIA Cristiane Carlos de Souza Nascimento	25
A REAL FUNÇÃO DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA APRENDIZAGEM Cristina da Silva Freitas	38
ANÁLISE DO DISCURSO COMO UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR Eliei Farias Soares	50
DISCUTINDO CONCEITOS: DA INCLUSÃO À ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM ALUNOS COM TEA Elisangela Vieira Lino	56
ESCOLA E ARTE COMO ENSINO Fernanda dos Santos Bezerra	67
A EXPANSÃO MARÍTIMA PORTUGUESA SOB O OLHAR DE PESSOA E CAMÕES Giovania Ferreira Barbosa	78
ANÁLISE DO POEMA “TECENDO A MANHÃ” DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO Igor Augusto Leite	101
ENTENDER À EVASÃO ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19: ESTUDO E ANÁLISE DE PESQUISA JORNALÍSTICA Juliano Godoi	105
MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS Loris Conceição Leonovich	109
A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE Luciene Bezerra Pereira	115
MÍDIA E PUBLICIDADE INFANTIL Magali da Silva Honório Menezes	122
PSICOPEDAGOGIA EM APOIO À EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM Maria Aparecida Freitas Veras	142
ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS DE DIFERENTES IDADES Meire Silva Galdino	149
COMO TRABALHAR O ENSINO DE ARTES PARA CRIANÇAS Mikaella Costa Paixão	154
REALIDADE VIRTUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO Mileide Mariano da Silva	161
ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS E A APRENDIZAGEM Nívea Barreto	167
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NA CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS Priscila Aparecida Mateus Camargo	175
A IMPORTÂNCIA DA RECICLAGEM PARA UM FUTURO MELHOR Raquel Silva Aparecido	180
PEDAGOGIA HOSPITALAR: LEGISLAÇÃO E APLICAÇÃO Silvana Cardoso Sousa Rodrigues	189
QUANDO O BRINCAR NA E COM A NATUREZA FAZEM PARTE DO UNIVERSO INFANTIL ESCOLAR Simone Maria da Cunha Gomes	212
CONTRIBUIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DIANTE DA DISLEXIA Vania Trosdorf Filipe	225

A RELAÇÃO DA ARTE COM A EDUCAÇÃO	
Maria Nazaré de Andrade Fernandes	234
OS PRIMEIROS PROCESSOS IMIGRATÓRIOS PARA O BRASIL	
Suely Aparecida Ferreira de Souza	246
TECNOLOGIA INTEGRADA AO ÂMBITO ESCOLAR	
Renata Mariano Ribeiro da Silva	253
BASES LEGAIS EM QUE ESTÃO DISPOSTOS OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Izildinha Aparecida Chaves Fernandes	260
INDAGAR A QUESTÃO DO LETRAMENTO	
Ligia Maria de Oliveira Vieira	272
TRÂNSITO E O MEIO AMBIENTE, UMA QUESTÃO DE CIDADANIA	
Rita Maria Araujo Rodrigues	289
A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
Regina de Cássia Anastácio de Moura	293
A PROPOSTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA DA INDISCIPLINA	
André Luiz Ramos de Sousa	299
A ARTE COMO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Giseli Aparecida de Deus	318
A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aurea Lanes Faravelli	326
O LÚDICO E A EDUCAÇÃO	
Erica Fernanda Crespo Rodrigues	339
ENSINO DO SISTEMA DE NUMERAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	
Camila Lopes Dionísio	347
FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	
Marcia de Oliveira Duduch	366
A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A CRÍTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
André Pereira Mazini	378

INVESTINDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Bruna Karoline Gonçalves

Resumo

Para a criança ouvinte a linguagem é algo muito importante para seu desenvolvimento, pois através da fala ela armazenará informações e aprenderá a nomear e dar significado às coisas ao seu redor; porém a criança com deficiência auditiva não escuta e terá que aprender através de recursos visuais, que auxiliará a mesma na compreensão do mundo, podendo aprender através da língua de sinais, o que não impede que sua oralidade seja trabalhada, pois existem deficientes auditivos que conseguem fazer a leitura orofacial das pessoas, podendo compreender a fala. Góes (1996) exemplifica que a criança:

“Deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes”, uma vez que “a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas o que é importante é o uso efetivo de signos, seja qual for a forma de realização, desde que possa assumir o papel correspondente ao da fala” (p.35).

Palavras-chave: inclusão; aprendizagem; surdez.

A criança surda pode ter as mesmas possibilidades que as ouvintes, desde que adquiram uma língua para se comunicarem, que no caso, seria a LIBRAS, pois com uma linguagem desenvolvida os surdos podem participar ativamente da sociedade. Góes (1996), ressalta:

Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (p.38).

Se as crianças surdas tiverem acesso há instrumentos, materiais adequados, assim como o acesso a Língua de sinais, podem se desenvolver normalmente, pois são dotadas de capacidades assim como as ouvintes, e podem desenvolver uma linguagem. Quadros (1997) defende a ideia de que a aquisição da linguagem somente é possível em seres humanos por serem dotados de uma capacidade linguística mental geneticamente determinada. Contudo, esclarece que o ambiente e a interação social apresentam importância inquestionável para o desenvolvimento da linguagem.

Ao pensarmos no desenvolvimento da criança surda, refletiremos sobre dois lugares e ambientes relevantes que influenciam a vida de uma criança e seu desenvolvimento: o ceio familiar e a escola. Se a criança se desenvolve a partir de suas relações, segundo pensamento de Vygotsky (1988), estes lugares são marcantes e trarão relações fortes entre os indivíduos nas trocas de experiências entre si.

A família é muito importante na vida de uma criança, pois é a base para o seu desenvolvimento. Lora (1984) e Fernandes (2004) consideram a participação da família extremamente importante para a aquisição da identidade do surdo.

Se a família é uma composição de pessoas que são responsáveis pela criança ao nascer e pelo seu desenvolvimento, qual impacto causaria a chegada de uma criança com deficiência auditiva no ceio familiar? Há um forte impacto familiar diante da notícia da espera de um filho com deficiência auditiva. Este impacto inicial se resume em: Sentimentos de culpa, confusão e desamparo. Oliveira et al. (2004) observaram que os primeiros momentos da descoberta da deficiência pela família são bastante traumáticos.

Inicialmente os familiares protelam e normalmente demoram a aceitar que tem um filho com surdez e adiam a procura por orientação de profissionais, pois ter um filho surdo acarretará mudanças inesperadas. Brito e Dessen (1999) falam que a primeira necessidade dos familiares de um surdo é a aceitação da mudança de hábito, ou seja, a família terá que se adaptar à nova realidade de ter um surdo na família, terá que buscar novos recursos, aprender a Língua de Sinais, etc. De acordo com as pesquisas de NEGRELLI; MARCON (2006), os responsáveis pela criança, recusam-se a admitir que tem um filho deficiente e protelam a busca por atendimento, o que acarreta em prejuízo para o desenvolvimento da criança.

Jackson, Traub e Turnbull (2008) realizaram uma pesquisa com oito mães, para verificar como era a repercussão da chegada de um filho surdo na família, uma das mães pesquisadas era surda. A pesquisa demonstrou que a única mãe que ficou

tranquila ao receber a notícia de que o filho era surdo foi a mãe surda, as demais mães, que eram ouvintes, demonstram sentimentos de insegurança, demonstrando preocupar-se com o futuro da família.

Mesmo após, os primeiros anos da criança e com a aceitação do diferente, a adaptação que a família terá que fazer é constante e durante todo o desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva em suas diversas fases da vida, até que ela se torne independente. De acordo com Zaidman-Zait (2007), os responsáveis (genitores) precisam encontrar formas e estratégias para se adaptar, ou seja, precisam se ajustar a sua nova condição, para que a criança cresça em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Atualmente por lei, os deficientes auditivos têm muitos direitos garantidos e através dos recursos disponíveis podem levar uma vida normal, com suas particularidades, pois são dotados de habilidades e são capazes assim como pessoas ouvintes.

Notamos assim que é inevitável o primeiro choque causado com a notícia do nascimento de uma criança com deficiência ou mesmo quando os pais têm a notícia ao decorrer da vida que tem uma pessoa com deficiência auditiva na família, porém se os familiares encararem de forma otimista pode aprender muito com a situação, provando através do “diferente” momentos únicos.

Outro fator importante e que vai influenciar no desenvolvimento da criança surda é a escola. A escola é uma instituição social que tem uma forte influência sobre pessoas que estão em formação, um espaço de convivência de pessoas de várias realidades de vida e com visões de mundo diferentes. A escola prepara as pessoas para participar da vida social, por isso se torna importante investir no conhecimento e aprendizagem dos alunos, criando neles um espírito que reconheça a diferença, que respeite à diversidade. É importante repensar um currículo que ajude os alunos a criarem um espírito crítico que possam analisar e questionar o próprio sistema (SILVA, 2000). Na educação, a preocupação é criar um ensino multiculturalista que valorize a diversidade, dando oportunidades educacionais a todos. Devemos pensar na escola como um local, que tem pessoas de diferentes contextos e apresenta tanto a cultura da escola, como a cultura escolar, que é a cultura trazida pelos alunos, e que se entrelaçam nas vivências entre os atores da escola, tanto professores como alunos e outros funcionários que participam deste processo.

A escola deve ser vista não como um modelo de integração que coloca a pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE), dentro de um sistema educacional

para que interaja com as outras pessoas, porém não pensa em viabilizar condições para que a integração aconteça de forma eficaz e enriquecedora (paradigma da integração), ou seja, o aluno acaba tendo que se adaptar ao sistema, já a inclusão, quer incluir as pessoas, independentemente de suas peculiaridades e busca pensar em soluções que dê condições para que a aprendizagem efetivamente ocorra, buscando quebrar as barreiras que dificultem a verdadeira inclusão, sejam barreiras arquitetônicas, comunicativas, formativas, etc (paradigma da inclusão).

Então, a integração insere a pessoa com NEE dentro de um sistema para apenas integra-la aos modelos do próprio sistema e a inclusão quer transformar o sistema para que seja de qualidade para todos. O princípio da integração, esteve presente durante muito tempo nos ideais da Educação Especial, na integração o aluno deficiente tem que se adaptar à escola, e não à escola ao aluno. Rodrigues (2006), diz que “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”.

Segundo Sassaki (1997), no modelo integrativo:

“a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”(p.32).

Já a educação inclusiva, respeita a diversidade de cada sujeito, sabendo que na escola chocam-se diferentes saberes, logo a criança deficiente que é inclusa na escola, deve receber toda a assistência para sua permanência e ensino de qualidade. Segundo Stainback e Stainback (1999):

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (p.21)

A escola e a família são dois ambientes diferentes e com grande responsabilidade no desenvolvimento da criança, lugares estes em que deve existir a comunicação adequada, ou uma busca por esta comunicação. Para existir a comunicação é necessário um emissor e um receptor, por isso deve-se buscar meios para que a ideia a ser transmitida seja o mais claro possível, seja através de meios sonoros, visual ou tátil, como no caso dos surdos que se utilizam da LIBRAS, um meio

de comunicação visual-espacial, para transmitir seus pensamentos. Segundo DIAZ (1982), a comunicação pode ser definida como um processo de inter-relação entre os homens, caracterizado pelo emprego de signos ou símbolos organizados em mensagens. A base para uma boa comunicação é buscar o meio adequado para transmitir sua ideia, de acordo com a situação em que se encontra, identificando assim o contexto. “À medida que ampliamos nosso conhecimento sobre este fascinante processo de comunicar, somos induzidos a melhorá-lo, levando-nos a usufruir das infinitas possibilidades advindas deste ato.” (DIAZ BORDENAVE, 1982, p.10).

Para a criança se desenvolver ela precisa estar em contato com estímulos que a ajudem a desenvolver suas capacidades, pois ela aprende a todo instante e com todos com que se relaciona. A criança ouvinte aprende através das vivências e assim vai construindo sua personalidade, assim como a criança surda também, porém, a criança surda não tem o recurso da oralidade para se orientar. Não ouve as instruções da fala, às vezes sente-se perdida em meio caras e bocas que não entende o que significam, logo podemos afirmar que uma das formas riquíssimas de aprendizagem para a criança com surdez é a utilização da Libras (Língua Brasileira de Sinais), que já é reconhecida em lei e ajuda no desenvolvimento das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Petitto e Bellugi (1988) observam que as crianças surdas com menos de dois anos de idade, saindo do período do pré-linguístico, não fazem uso de dispositivos indicativos que envolvem o sistema pronominal das línguas de sinais, mas que sim, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas. Contudo, quando entra para o estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente 'gestual' (estágio pré-linguístico) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical e linguístico próprio das línguas de sinais. (PETITTO e BELLUGI, 1988 apud RAMOS, 2011, p.23).

Muitas são as formas de comunicação e ao decorrer da história e conquistas na educação especial e educação dos surdos. Algumas formas de comunicação foram trabalhadas, como: o Oralismo, Comunicação total, Bilinguismo.

O Oralismo, foi desenvolvido na Clark School for the Deaf no fim do séc. XIX tinha como base a comunicação oral e presava que o ensino fosse dado especificamente pela oralidade, ou seja, os alunos com surdez tinham que se igualar

aos alunos ouvintes, tentando chegar o mais próximo possível da normalidade. (HONORA et. Al., 2009). De acordo com Goldfield (1997) o Oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral.

Na década de 60 havia nos EUA surge uma enorme insatisfação com o método oralista de ensino, pois não estava sendo eficaz na educação dos surdos, logo se desenvolve uma nova abordagem de ensino "Comunicação Total". Na comunicação total utiliza-se de vários recursos para facilitar a comunicação, seja a fala, imagens, as mãos, escrita, etc, visando facilitar o desenvolvimento da criança. (HONORA et. al., 2009). De acordo com Ciccone (1990), os profissionais que defendem a Comunicação Total enxergam o surdo, como uma pessoa e a surdez como uma marca que permeia as relações dessas pessoas, repercutindo nas relações sociais, afetivas e cognitivas.

No Bilinguismo, como modalidade de ensino, reconhece-se a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a primeira língua de alunos surdos e uma segunda língua, a ser apreendida, que é a língua utilizada pela maioria da comunidade, assim sendo a língua oral é trabalhada como uma segunda língua, nesta modalidade os surdos tiveram um ganho pelo reconhecimento de sua comunidade e identidade. (HONORA et. al., 2009)

De acordo com Brito (1993) no bilinguismo a língua de sinais é valorizada e reconhecida como uma importante via para o desenvolvimento do surdo, pois “propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

Considerações finais

Refletir sobre a inclusão de surdos e a melhor forma de ajudá-los em seu desenvolvimento é crucial ao pensarmos na inclusão, porque a escola deve ser um espaço de valorização da cultura surda, um espaço que possa contribuir para a construção de sua identidade e um ensino que realmente possibilite ao indivíduo ser incluso na sociedade. O ensino deve favorecer o alunado, por isso deve-se pensar primeiramente em que formas serão mais efetivas para ensinar: “qual língua irá beneficia-lo neste processo de aprendizagem? Qual a forma mais efetiva para ajuda-lo?”, por exemplo, questões como estas que são relevantes para a educação de

surdos. Podemos verificar que uma criança surda necessita de subsídios para o seu desenvolvimento escolar, assim como a criança ouvinte também, porém cada uma delas com suas particularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

ARAGUAIA, Mariana. Graduada em Biologia. **Piaget e o desenvolvimento moral na criança**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/biografia/piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>. Acesso em 13 jan. 2014.

AUDILOG. **Aparelhos Auditivos**. Como funciona a nossa audição. Disponível em: <http://www.audilogaparelhosauditivos.com.br/como-funciona-a-audicao-o-que-causa-a-perda-auditiva> Acesso em 15 jan. de 2016.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. Editora Brasiliense edição 19, 1982. 28º reimpressão, 2003. A 1º edição em 1982.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. **Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro : BABEL Editora, 1993.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: SEED, 2004.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FLAVELL, Jonh. **O desenvolvimento cognitivo**. Ed. 2, ilustrada. Editora Prentice-Hall, 1985. Original Universidade de Michigan, páginas 338.

GARCIA, Aleksandra Debom. DAGUIEL, Fátima Gomes Nogueira, FRANCISCO, Fernanda Pereira Santana. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Disponível em:

http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/Curso%20de%20Extensão%20em%20Educação%20Especial%20na%20perspectiva%20da%20Educação%20Inclusiva%20estratégias%20pedagógicas%20para%20favorecer%20a%20inclusão%20escolar/GARCIA_FRANCISCO_E_DAGUIEL_OK.pdf Acesso 10 Mai 2016.

GÓES, M. C. R. (1996). **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados.
Goldfeld, M. (1997). **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009, pag.30.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez/** Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JACKSON, C. W., TRAUB, R. J.; TURNBULL, A. P. **Parents' experiences with childhood deafness**. *Communication Disorders Quarterly*, v. 29, n. 2, p. 82-98, 2008.

LORA, A. A. B. **A família orientada como condição básica para o desenvolvimento da criança portadora de deficiência auditiva**. 1984. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

MARINS, Viviane. **You tube**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=F8Br3B2RoOo>. Acesso em 14 fev. 2016.

NEGRELLI, D. E. M.; MARCON, S. S. **Família e a criança surda**. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

OLIVEIRA, Clarisse T.; CÚNICO, Sabrina D.; CUNHA, Larissa G.; KRUEL, Cristina S.; TOCHETTO, Tania M. **O impacto do diagnóstico de surdez infantil e suas repercussões na vida da criança e de seus familiares**. Disponível em : [http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2013/06%20\(176\).pdf](http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2013/06%20(176).pdf) Acesso 15 abr 2016.

PARANÁ TV 1ª EDIÇÃO – PONTA GROSSA. Disponível:<http://globoTV.globo.com/rpc/parana-tv-1a-edicao-ponta-grossa/v/criancas-assistem-filme-legendado-em-libras/2846873/>> Acesso em 14 jan. 2016.

PETITTO L. e BELLUGI, U. **Spatial Cognition and Brain Organization** : Clues from the Acquisition of a Language in Space. In *Spatial Cognition: Brain Bases and Development* Siles-

- Davis. Mark Krijchevsky&ÚrsulaBellugi (Eds.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1988, pp. 299-325.
- PIAGET, Jean. **Como se desenvolve a mente da criança. In os anos postergados da primeira infância**, 1975.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PIAGET, J. [1932]. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- POKER, R. B. **Abordagens de ensino na Educação da Pessoa com surdez**. Marília, ano: ?. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf Acesso em: 24 jan de 2016.
- QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**, Artes médicas, Porto Alegre, 1997.
- RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acesso em: 13 jan.2014.
- RAMOS, Eliane Orlando Monteiro. **O papel da Libras no aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo não oralizado**. Monografia do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB- Pólo de Itapetininga, 2011.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: ed. Summus, 2006.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. SIDNEY, J.; LUIZA J. **Inclusão Escolar**. Disponível em: http://www.sac.org.br/apr_inc.htm. Acesso 5 jan de 2016.
- SKLIAR C. **A surdez um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre. Mediação, 1998.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 14 de jan.2014.
- UNICEF. **Conferência de Jomtien – 1990. Sobre Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm > Acesso em 14 de jan.2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Levy S. **Pensamento e Linguagem**, 3ª Edição Editora Martins Fontes 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV,

VYGOTSKY, L. S. (1989). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

ZAIDMAN-ZAIT, A. **Parenting a Child With a Cochlear Implant: A Critical Incident Study**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 12, n. 2, p. 221-241, 2007.

OS JOGOS E SEUS BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS

Celia de Sousa Farias

RESUMO

Este trabalho de pesquisa pretendeu investigar a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras e verificar se há benefícios pedagógicos em relação ao apoio para o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: jogos; brincadeiras; educação.

1 - INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que terá como referencial teórico mostrar como os jogos, brinquedos e a brincadeira são de fundamental importância para desenvolver o aprendizado e o desenvolvimento na infância, com avanços sociais e cognitivos por intermédio do brinquedo. Dentre os autores que trabalham nessa área, destaca-se Lev Vygotsky, com suas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, mais especificamente sobre a questão do brinquedo na formação humana. O objetivo deste trabalho de pesquisa foi o de apresentar uma discussão sobre a contribuição dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ensino e aprendizagem e apresentar algumas contribuições a respeito da evolução infantil, analisando a ligação com o lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem.

O interesse por este tema baseou-se no desejo de contribuir com a minha prática profissional. O eixo que orienta esta pesquisa parte da questão: os jogos, brinquedos e brincadeiras podem ajudar como mediador pedagógico no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil?

A primeira parte do trabalho Iniciou o Desenvolvimento, iniciando com a definição de jogos, jogos na educação e a visão de alguns autores sobre jogos e a importância para o desenvolvimento na aprendizagem da criança.

A segunda parte apresentou a definição do brincar e o brincar e os Pcns, mostrando a importância do professor em mediar boas relações com os jogos, os brinquedos e as brincadeiras com as práticas educativas, sabendo o professor

organizar situações onde as brincadeiras aconteçam de diversas formas propiciando um aprendizado tranquilo e agradável.

2 - DESENVOLVIMENTO

2.2. Parte I – Jogos

2.2.1. Breve histórico sobre os jogos

De acordo com Leal (2005), o jogo é uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaços determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação “imaginária”.

Brougere diz que:

Jogo é o que o vocabulário científico denomina "atividade lúdica", quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. (1998, p.14)

Na visão de Brougere,

A noção de jogo como o conjunto de linguagem, funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado. À medida que a criança interage com os objetos e com outras pessoas, construirá relações e conhecimentos á respeito do mundo em que vive. (1998, p.15)

Porém, para Friedman “o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação” (1996, p.75). Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerado apenas imaginação, principalmente por pessoas que lidam com crianças. O jogo é uma atividade física e mental organizada

por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Para Vygotsky (1996, p.56) “o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para se exercitar no domínio do simbolismo”.

Para compreender a importância que Vygotsky atribui ao jogo em relação à criança é que o desenvolvimento cognitivo resulta na interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares. Diz ele que “a adaptação da criança é bastante mais ativa e menos determinista” (SUTHERLAND apud Vygotsky, 1996), ou seja, Vygotsky deu maior ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo.

Na visão de Friedman (1996), ao analisar os jogos e brincadeiras, deve-se considerar o contexto no qual estão introduzidos: familiar, tecnológico, educacional; pois em cada um desses, o brinquedo, enquanto objeto, constitui possibilidade diversificada; a criança, às vezes, se isola num canto com um brinquedo como um consolo para aliviar sua tristeza proveniente de desentendimento com os amigos. Às vezes, ela tem o direito de escolher o próprio brinquedo e brincadeira e se desvia das normas que faz parte. Com isso, ela coopera com regras improvisadas, progredindo mentalmente, é capaz de memorizar novas informações e se divertir com determinado jogo. Isso porque os jogos e as brincadeiras estão inseridos no contexto familiar, educacional e tecnológico.

Para Rodrigues, 2001, “O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem”. Portanto, o jogo pode ser educativo. Pode ser desenvolvido com o objetivo de provocar uma aprendizagem significativa, de estimular a construção do conhecimento e, de possibilitar o desenvolvimento de habilidades operatórias, ou seja, uma capacidade cognitiva que possibilita a compreensão e a intervenção do aluno nos fenômenos sociais e culturais e o ajuda a construir conexões.

A partir de estudos e análises sobre os jogos e as brincadeiras Piaget e Vygotsky, ressalta a importância destes para o desenvolvimento da criança. Pois, uma vez que estes ganharam status como recurso pedagógico nas instituições educacionais e ainda vendo os jogos e as brincadeiras como uma necessidade no brincar. Sobre a

necessidade do brincar, para o desenvolvimento da criança Vygotsky (1998) ressalta que:

No entanto enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo parece-me as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche a necessidade da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (VIGOTSKI, 1998, p 121).

Maria Montessori (1870-1952), médica e pedagoga italiana criou o importante método que leva seu nome, aplicando-o, experimentalmente, em Roma, às crianças carentes. Valorizando o jogo como ação livre e afirmou: “É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da criança para que a Pedagogia Científica nela possa agir”. (1965, p.16).

O jogo é importante para o indivíduo dando a possibilidade de se expressar graças à prática lúdica. A brincadeira infantil possibilita com que a criança lide com a fantasia, com o medo, com a imaginação e com o faz-de-conta. É o que vai se tratar o próximo subtítulo: Jogos na educação, junto com o processo da afetividade, a interação social e o processo cognitivo serão considerados. Uma das metas fundamentais expostas é promover a autonomia dos alunos e valorizar o universo da cultura lúdica.

2.2.2. Os Jogos na Educação

O jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico, por conter o aspecto lúdico (CUNHA, 1988) e utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem.

Os jogos estimulam interesse e coordenação de crianças e adolescentes envolvendo disciplinas escolares que geralmente elas têm dificuldade ou não tem interesse (GOMES, 2001). Nesta perspectiva, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações (Kishimoto, 1996).

Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento

intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

Para Macedo (2005, p 16) valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. Em atividades necessárias (dormir, comer, beber, tomar banho, fazer xixi).

O jogo para PIAGET (1994) é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório motor e pré-conceitual (operatório). Através dos objetos que as crianças agem, são capazes de estruturarem seu espaço, seu tempo, desenvolverem noções de casualidade chegando a representação e a lógica.

Ao ressaltar a importância do jogo, PIAGET focaliza no momento em que a criança, ao relacionar-se no mundo dos adultos, pela falta de compreensão da realidade, acaba achando as coisas estranhas, como por exemplo, algumas regras, atividades e conceitos que lhe são determinados, como a hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em certos objetos, dentre outros. Com isso a criança tenta aproximar o mundo real a sua própria realidade, procurando satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais.

Segundo Vygotsky, 1989, os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento. Os jogos possuem um papel relevante no processo de aprendizagem fazendo os alunos adquirem iniciativa e autoconfiança. Segundo o mesmo autor, a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança é enorme. Por meio do brinquedo a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Segundo Vygotsky,

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (Vygotsky, 1989. p.45)

Gomes (2001) enfatiza que os jogos e brincadeiras têm um caráter de diversão e espontaneidade, sendo incentivado brincar das crianças, tarefa essencial do

educador. As brincadeiras estimulam a imaginação, geram um sentimento de felicidade e autoestima. A afetividade, a interação social e o processo cognitivo serão considerados no decorrer das aulas. Uma das metas fundamentais expostas é promover a autonomia dos alunos e valorizar o universo da cultura lúdica.

Destacando ainda mais a importância do lúdico, lembramos as palavras de Ronca:

“O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo”. (1989, p.27).

A tal ponto isso se faz verdade, que a criança sente e expressa a curiosidade e importante noção de que viver é brincar. E ao brincar, conhece a si própria e aos outros e realiza a dura tarefa de compreender seus limites e possibilidades e de inserir-se em seu grupo. Aprende e internaliza normas sociais de comportamentos e os hábitos fixados pela cultura, pela ética e pela moral.

Para Lima (1992), o brincar é a combinação da ficção com a realidade. Ao brincar, as crianças trabalham com informações, dados e percepções da realidade, mas na forma de ficção. Assim, vão crescendo e incorporando a representação que fazem da sua realidade, dos conhecimentos adquiridos e de seus desejos e sentimentos.

Celso Antunes (2001) argumenta da seguinte forma:

"Um professor que adora o que faz que se empolgue com o que ensina que se mostra sedutor em relação aos saberes de sua disciplina, que apresenta seu tema sempre em situações de desafios, estimulantes, intrigantes, sempre possui chances maiores de obter reciprocidade do que quem a desenvolve com inevitável tédio da vida, da profissão, das relações humanas, da turma" (p.55).

Gilda Rizzo (2001) diz o seguinte sobre o lúdico:

"[...] A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual." (p.40).

Diante de tal pensamento que a estudiosa coloca, observa-se que o principal papel do educador é estimular o aluno à construção de novos conhecimentos e através das atividades lúdicas o aluno acaba sendo desafiado a produzir e oferecer soluções

às situações-problemas impostas pelo educador. Pois o lúdico é um dos motivadores na percepção e na construção de esquemas de raciocínio, além de ser uma forma de aprendizagem diferenciada e significativa.

Convém ressaltar que o educador deve ter cuidado ao desenvolver uma atividade trabalhando o lúdico, por ser uma tarefa dinâmica, o professor fica na condição de estimulador, condutor e avaliador da feitura da atividade, no entanto o educador é o elo entre o lúdico e os alunos.

O desenvolvimento de atividades lúdicas, como o jogo, segundo Neto, 2001, é de vital importância para a criança, tornando-a um ser independente, capaz de se auto-expressar, realizando experiências e descobertas. Brougère, 1998, reforça essa ideia citando Erasmo e Baseadow:

O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém não tem valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis.

Celso Antunes cita o seguinte sobre o jogo:

"O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real." (2003, p.23)

De acordo com Celso Antunes (2003), pode-se afirmar que a ludicidade do jogo proporciona momentos mágicos e únicos na vida de um indivíduo, pois no mesmo instante que diverte, ensina e desenvolve o raciocínio e a criatividade além de obter responsabilidade diante da situação colocada a ele.

Negrine (1994, p.19) sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que toda as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade. Essas qualidades são inseparáveis: sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Quando nos referimos à utilização de jogos nas aulas, esperamos que eles tenham utilidade em todos os níveis de ensino, portanto os objetivos do jogo têm que

ser claros, adequados, e sempre representem um desafio para o nível com o qual estamos trabalhando.

Sobretudo o jogo se diferencia do brinquedo por características particulares como regras definidas pelo próprio grupo de jogadores para estabelecer uma "lógica de ação", isso representa uma atividade dinâmica, desafiando e motivando os jogadores. O cumprimento de regras envolve o fato de se relacionar com outras pessoas que pensam, agem e criam estratégias de maneiras diferentes.

Ao assumir papel educativo, os jogos requerem um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos culturais de uma maneira geral, podendo ser introduzidos e utilizados nos conteúdos e preparando a criança para verificar os itens já trabalhados.

Desta forma, o professor utiliza os jogos não como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores da mesma, colaborando para trabalhar bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns desafios.

Os jogos podem ser usados como ponto de partida para a realização de um trabalho muito interessante nas aulas. As atividades podem ser elaboradas a partir de situações ocorridas nos jogos ou criadas pela exploração feita pelas crianças.

Para que os jogos sejam entendidos e transformados em atividade educativa, é necessário que o professor, conscientemente, crie e organize situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido.

Cabe ao professor organizar a ação educativa e de forma que se torne uma atividade que incentive e estimule os alunos. Essa atividade dá possibilidade ao professor e ao aluno a atenção aos erros ou acertos, aprimorando o trabalho educativo e pedagógico. (MOURA, 1996, p.85).

Neste caso, a problematização é fundamental para que os alunos possam estabelecer novas relações, construindo novos conhecimentos. Essa construção acontecerá a partir de discussões propostas pelo professor e também com atividades escritas a partir dos jogos. Através destas atividades as crianças têm uma maior motivação, pois usam dados da sua realidade, pensam sobre situações que ocorreram ou que poderiam ocorrer de fato e utiliza-se de estratégias próprias para a resolução das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brinquedo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partiu-se do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atividades, atitudes e valores. Ao tratar da incorporação da dimensão lúdica da cultura infantil, às tecnologias didáticas para o aprendizado, o trabalho promove a necessidade de discutir a superação dos mitos em relação a um saber didático, como método único, que compreenda as brincadeiras e os jogos como uma atividade social aprendida nas interações humanas, desde a mais tenra idade, resgatando o caráter lúdico tão almejado por nós educadores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O que mais me perguntam sobre Educação Infantil. Florianópolis: CEITEC, 2003.

BRASIL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática / 5a a 8a séries**. Brasília: MEC/SEEF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto alegre: Artes Médica, 1998.
CRAIDY, Carmem; KAERCHER, GLÁDIS E. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Revista Nova Escola de 1/10/2208. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em 13 de novembro de 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FORNERO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: Zabalza, M. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. 1999. Artigo disponível em: <https://pt.scribd.com/document/62834809/O-papel-social-da-educacao-infantil-Sonia-Kramer>. Acesso dia 10 de novembro de 2018.

LEAL, Telma Ferraz. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)**. In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

LIMA, E. C. A. S. **“A Atividade da Criança na Idade PréEscolar”**, in *Idéias*, n. 10, São Paulo, 1992.

MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**/Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norival Christe Passos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATOS, Maria São Pedro Barreto. HIGUCHI, Patrícia Caroline Fiorante. **Educação infantil e a construção do educador ludico - formação e prática**. Artigo Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_10/PDF/23.pdf. Acesso: 10 de novembro de 2018.

MONTESSORI, Maria. **A criança** – (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo Nórdica, s.d.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança** (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

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

Neto, P. **Brincando com as Frações: Sistema de Jogos Educativos**. Canoas: ULBRA, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OSTETO, Luciana Esmeralda. Educação infantil: **Saberes e fazeres da formação de professores-(org)** Campinas, SP: Papirus, 2008 - (coleção Agere)

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo Edisplan, 1989.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo, 1989

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FORMAS DE VIOLÊNCIA

Cristiane Carlos de Souza Nascimento

Resumo

O presente trabalho pretende abordar as regras e punições que normatizam a convivência na escola. Nas escolas existem regras aplicadas no cotidiano, sobretudo aos alunos; algumas delas despertam nos alunos reações variadas, principalmente aquelas relacionadas com a observância do horário das aulas, o uso de uniforme, a identificação e as práticas permitidas ou proibidas no espaço escolar. Na maioria das vezes não existe consenso entre os diversos sujeitos que a compõem e convivem na comunidade escolar, e nem sempre as regras são aplicadas da mesma forma para todos, desenvolvendo sentimentos, atitudes e percepções variadas em todos os que participam do ambiente escolar.

Palavras-chave: violência; escola; professor.

Em algumas ocasiões quando a direção ameaça punir, o resultado pode ser tão ou mais eficiente que a aplicação da própria punição, mas as punições podem se tornar banalizadas e deixam de ser tidas como sanções quando seu uso não obedece a critérios e análises reais do que acontece e não oferece àquele que está sendo punido a oportunidade de se defender, levando-o à humilhação e ao constrangimento, podendo então ser caracterizado como abuso de poder (ABRAMOVAY, 2002).

A escola atual é marcada pela ausência do diálogo entre professores e alunos, predominando as atitudes conservadoras incompatíveis com a mentalidade do jovem atual. Segundo Abramovay (2002) a ideia de hierarquização das relações escolares propõe a imposição de regras rígidas, que ao serem questionadas pelos alunos tais atos são vistos como geradores de violência por parte dos alunos que devem a elas se subordinarem. Não estamos propondo a ausência de regras de convivência, pois estas são essenciais em todos os setores da vida em sociedade, mas apenas que estas não sejam impostas de modo coercitivo e sem qualquer diálogo entre as partes envolvidas.

Tratando-se a relação professor-aluno de relação interpessoal constante e que passa por vários ciclos e etapas da vida de diversas pessoas ao mesmo tempo, é

comum o surgimento de conflitos que podem ser controlados pelo professor ou não. Nesses casos, as ações transformam-se em micro violências caracterizadas pelo descaso, xingamentos e agressões verbais manifestadas pelos alunos e em contrapartida, perseguição, intimidação, e ameaças com base no papel de autoridade que ocupa o professor.

Abramovay (2002) apud Sposito (1998) e Hannah Arendt (1961), encontram lógica entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação, que de alguma forma é a matéria prima do conhecimento e da educação, negando-se assim a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo. A violência exercida pelo uso do símbolo do poder: o professor tem o poder de mandar, o aluno obedece.

Os docentes reclamam da indisciplina dos alunos, mas obscurecem suas vistas ao fato de que a indisciplina pode ser também uma reação dos estudantes às práticas desenvolvidas pelas escolas e, portanto, pelos próprios docentes. Não é uma reação à atividade educacional, mas uma reação a como tais práticas são administradas pelos estabelecimentos de ensino através, principalmente, de seu corpo pedagógico (direção, supervisão e professores). Outro autor que também concorda e partilha dessa opinião é Aquino. Para ele “do ponto de vista concreto, as inflexões disciplinares parecem ter correlação imediata com o estilo de ação do professor, mostrando-se, no mais das vezes, como uma resposta a ausência de autoridade docente ou ao seu inverso, o abuso” (AQUINO, 2003:08).

A relação professor-aluno: autoridade ou autoritarismo?

Aquino (1996a) chama nossa atenção para a relação existente entre poder e indisciplina; para conceituar poder citou Michel Foucault, autor que em sua obra trata do poder enquanto disciplina.

Para Foucault (1977) poder é verbo, é ação, é uma relação de forças marcante e indispensável em qualquer relação social e discursiva. Ele ressalta a relação entre poder/dispositivo/saber: o poder é exercício que se faz sempre nas práticas sociais, sendo estas os dispositivos, e em ocasião da constituição de um saber ou de saberes específicos, que por sua vez atribuem um caráter de naturalidade aos dispositivos de poder. E nos faz refletir para o fato de que a questão de estigmatizar e reprimir, por meio de procedimentos institucionalmente legais, incita as práticas que se quer eliminar ou combater. Quando se impõe de forma violenta ou agressiva com o propósito de

eliminar o “mau comportamento dos alunos”, se está mostrando a ele não só que a violência existe, mas pior ainda que é praticada na escola. O que deveria ser um exemplo de conduta acaba sendo um mau exemplo, já que incentiva os estudantes a cometer os mesmos atos. O que o poder faz é reprimir certos comportamentos considerados prejudiciais à pessoa e ao convívio social.

Poder disciplinar é um termo com que Foucault evidencia a estratégia predominante de poder da modernidade: não se castiga mais diretamente o corpo, mas se faz uso da liberdade humana como forma de punição, ou seja, retira-se e devolve-se a liberdade à pessoa, a suspensão do direito de ir e vir tem como justificativa a reeducação. Aquino observa:

O cárcere cumpre essa função de forma exemplar. Mas pode-se pensar, também, como a escola, eliminando aos poucos a palmatória, faz a substituição por um conjunto de práticas em que a punição é exatamente a restrição ao movimento e à comunicação com os demais. Há, portanto, efeitos físicos. Mas, o objeto imediato é a reeducação da alma do indivíduo, para que se livre de tendências delinqüenciais em vida. Para tanto é que se priva a pessoa da possibilidade de dominar seu próprio tempo, seu fazer, seu lazer (AQUINO, 1996:63).

O poder disciplinar caracteriza-se sobretudo pelo olhar hierárquico, ou seja, quem manda e quem obedece e pela medida repressiva dita como sanção normalizadora, o exame ou a prova.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (FOUCAULT, 1977:164).

Foucault (1977), diz que a figura arquitetônica dessa composição de poder, escola – professor, foi pensada para as prisões, mas acabou sendo uma imagem privilegiada para dizer como funciona a disciplinarização nas instituições modernas. Assim o olhar hierárquico do professor e seu instrumento normatizador, a prova, de uma forma preventiva garantem a ordem social. Na aplicação de uma prova ou exame, pela disposição dos indivíduos na sala de aula, há o destaque do professor no lugar físico, a escola, lugar a ele destinado e determinado previamente à frente dos alunos, em destaque. Todos o vêem e podem acompanhar seus passos, porém ele mais que qualquer pessoa da sala tem uma visão global do todo, de seus ocupantes e dos movimentos que estes venham a cometer: “É só não dormir em pé! Quero dizer, é só

não fechar os olhos e o próprio exercício do exame, ou da prova, disciplinará”. (AQUINO, 1996:65).

Shimidt, Ribas e Carvalho (1989) também expressam com base em Foucault a questão da disciplina exigida pelas instituições escolares e suas práticas que revelam seu sistema burocrático e hierárquico, como por exemplo o livro de ponto e o livro de frequência, onde o professor controla o comparecimento dos alunos, o sinal de entrada e saída, os portões cerrados, os inspetores em vigilância contínua, boletins individuais de avaliação, uniformes padronizados, punições, os livros didáticos e as fichas de avaliação que classificam os alunos. Tudo isso resulta na coerção individual e também coletiva usando de pressão e repressão para controlar os alunos.

Ainda pensando com Foucault (1977), tanto controle assim produz no mesmo ato de controlar e com a mesma sutileza o seu contrário, o contracontrole, pois quem tanto vê também é visível e de seu lugar os oprimidos fazem contracontrole, a resistência. A indisciplina faz parte da própria estratégia de poder, sendo gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle. A “cola” nos exames é um exemplo disso: ela só faz sentido no momento onde acontece uma avaliação e demonstra que o aluno do seu lugar é capaz de perceber a direção do olhar do professor e produzir exatamente na sua falha.

Um professor, para ser reconhecido como uma autoridade que merece confiança, precisa de perfeição no exercício de sua função. A autoridade do professor se faz a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe; é preciso que o professor domine não só o conteúdo mas a técnica de ensino.

Koehler (2001) em sua tese de doutorado realizou uma pesquisa de campo sobre a prevalência da violência psicológica na relação professor-aluno no município de Guaratinguetá no Estado de São Paulo, em escolas públicas e privadas com 516 alunos matriculados nas 8ª séries ou 9º ano do Ensino Fundamental II:

Como resultado da pesquisa ficou documentado que os atos de violência psicológica estiveram presentes na trajetória escolar de 488 sujeitos, o que equivale a 94,6% de toda a amostra, e os mais relatados foram gritar, humilhar alunos e comparar depreciando. E em resposta à pergunta atos cometidos pelo “pior professor”, teve como respostas: chamar a atenção na frente da classe; dizer que o aluno não será nada ou ninguém na vida; falar mal da família do aluno; comparar os alunos; mandar para fora da sala de aula.

Além do questionário os alunos fizeram um desenho retratando como viam o professor, a análise desse dado mostrou 36,2% dos 465 desenhos continham o professor como figura humana em atitudes desfavoráveis: professor autoritário, agressivo (a), punitivo (a), professor (a) rangendo os dentes; gestos que demonstram o poder, por exemplo, braços erguidos, mãos na cintura, rosto sisudo, olhar de reprovação, régua na mão do professor em posição ameaçadora (KOEHLER, 2001:7)

Os dados da amostragem indicam que a violência psicológica acontece independente do gênero ou do tipo de escola, e possibilitaram estatisticamente demonstrar a partir da voz dos adolescentes a prevalência do fenômeno da violência psicológica na relação professor-aluno, nos atos dos professores e nos sentimentos frente a estes atos. Koehler (2001) ainda aponta compreender que uma das possibilidades para se atingir o paradigma do pleno desenvolvimento humano está em investir nas relações interpessoais, na educação e na pessoa do professor como educador.

Para Aquino (1996a) a utilização de medidas punitivas é uma forma violenta da relação agente-clientela, ou seja, professor-aluno. Em muitos casos o professor fazendo-se valer da sua autoridade atribuída institucionalmente aplica medidas que são violentas por não respeitar o direito de expressão do aluno, por aplicar medidas que provocam o constrangimento físico ou moral.

Aquino (2000) diz que como qualquer outro tipo de jogo relacional a relação professor-aluno requer o estabelecimento dos lugares prévios que cada um irá ocupar; não se trata de um jogo com desconhecidos ou rivais, mas de parceiros. Conhecer e dar a conhecer, apostando nas possibilidades de cada um constituem uma alternativa simples, mas com efeitos notáveis e favoráveis a ambas as partes.

Em sua obra *Confrontos na Sala de Aula* (1996b), Aquino faz uma leitura institucional da relação professor-aluno, realizando entrevistas com alunos e professores de 6 diferentes escolas públicas e privadas de 1º, 2º e 3º graus na cidade de São Paulo, chegando a um total de 32 depoimentos. Citaremos alguns em seguida a análise feita por Aquino da relação professor-aluno segundo palavras dos próprios protagonistas. Vamos ao 1º depoimento que é de uma professora:

A gente sempre coloca qual é o limite, o que é certo, o que é errado, e até onde ele pode ir. Então, falar, eles podem falar desde que organizadamente. Levantar não precisa – pra quê? – a não ser que tenha que falar comigo. Mas se tem que falar comigo, levanta a mão e pergunta (AQUINO, 1996b:54).

Aqui a professora aponta o que considera indisciplina: o aluno não pode falar ou sair do lugar, e o papel da educadora se resume em ordenar e controlar tanto os movimentos físicos quanto da linguagem em sala de aula. O bom aluno deve ser conformado, pensar de acordo com o professor, acatar suas obrigações passivamente. No depoimento abaixo a colocação de outro docente:

Quando eu tenho trinta alunos na minha frente, por exemplo, que não estão em uma situação mínima de tranquilidade, eu perco muito o controle. Então, eu fico muito nervosa com eles. Isso eu acho que não é uma coisa muito legal. Eu admiro as pessoas que conseguem dizer pro alunos, num tom baixo, o que eles tem que fazer naquela hora, e os caras entendem (AQUINO, 1996b:67).

A professora nesse caso mostra o tamanho da sua falta de controle frente a um numero grande de alunos, resultando em agressividade e nervosismo. Numa democracia ninguém deve ser educado para obedecer, mas para colaborar e respeitar os direitos alheios. E por último a colocação de um professor:

Com qual aluno eu prefiro trabalhar? Com um que eu possa brigar, que eu possa brigar e possa ver render os frutos dessas brigas. Brigas no sentido de que não aceita necessariamente todas as imposições. Porque eu sou meio autoritário em sala de aula, até um pouco pra ser contestado em relação a esse autoritarismo, mas também muito para organizá-los, pra que eles possam aprender alguma coisa; mas, brigas em relação a notas, contestar, rediscutir, pedir pra corrigir. (...) Então, esse tipo de relacionamento é uma relação de poder. A relação professor-aluno é uma relação de poder (AQUINO, 1996b:115).

Note o quanto o professor dá ênfase a questão do poder do mesmo, uma relação dominada pela tensão entre as partes. O professor ao mesmo tempo que acredita que o aluno deve ser contestador do papel docente, manifesta que ao valorizar as brigas quer apenas deixar claro quem manda e quem obedece, quem tem o poder.

Abramovay (2002) argumenta que apesar de não ser no ambiente escolar que aconteçam os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. As ações realizadas em sala de aula afetam diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência, e principalmente, contribuem para eliminar a ideia maior do significado da palavra escola, vista como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo por excelência do exercício da aprendizagem, da ética e da comunicação pelo diálogo, todas elas práticas contrárias à violência.

Qual o significado real do que se aprende na escola?

Na década de 90, uma canção de grande propagação entre jovens e crianças, composta por Gabriel, O Pensador, propunha a discussão sobre questões e inquietações comuns e discutidas tanto pelos teóricos da educação como pelos seus protagonistas: Qual o papel de fato da escola para sua clientela e agentes? Transmitir conhecimento, preparar o cidadão para o convívio na sociedade, e qualificá-lo para o

mercado de trabalho, seriam respostas que todos que ocupam um papel na educação responderiam imediatamente (AQUINO 1996). Vamos à letra da canção:

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo...
...Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
- Ué não te ensinaram?
- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
(Vai pro colégio!!)
Então eu fui relendo tudo até a prova começar
Voltei louco pra contar:
Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino

(Estudo Errado, Gabriel O Pensador)

Percebe-se então o quão insignificante é muitas vezes o estudo para as crianças e adolescentes; no entanto, é responsabilidade do professor fazer com que a transmissão do conhecimento seja algo prazeroso e útil, que tenha uma finalidade e uma aplicação real, que este torne-se indispensável na vida, que não tenha significado apenas dentro da escola, mas fora dela, no mundo. É responsabilidade do professor também proporcionar e criar um ambiente em que respeito mútuo, solidariedade e cooperação sejam princípios não só entre os alunos, mas entre alunos e professores. Pois, para formar sujeitos autônomos é preciso mais que regras coercitivas e respeito unilateral, onde na ausência dessas não há consciência de certo ou errado, exatamente porque tais atos são conseguidos por obediência passiva imposta por ações de poder e não pelo desenvolvimento no ser humano do que é certo e errado, o que nesse caso, chamamos de consciência. Não devemos esquecer também que os professores são educadores morais, sendo este modelo de conduta e valores para as crianças.

A partir do momento em que alunos apresentam resistência a imposição de normas e regras estabelecidas pela escola e pelos professores, estão muitas vezes

mostrando seu descontentamento em relação à organização escolar e às atitudes autoritárias dos professores, o que mostra falta de preparo da instituição e dos profissionais que a compõem em atender as necessidades de seus clientes (ZANDONATO apud AQUINO 2004).

Em Aquino (1996) se o professor deixasse de se colocar apenas na posição normalizadora achando que assim consegue eliminar os conflitos, ele perceberia que é inútil estabelecer um controle totalitário e autoritário para a manutenção da ordem, pois quanto maior a repressão maior a violência.

É preciso construir práticas pedagógicas que levem em conta as características das crianças e dos jovens que hoje frequentam a escola, a organização do ano letivo, dos programas, das aulas; inclusive o ambiente físico da escola, não pode estar distante do gosto e das necessidades dos alunos. Uma escola que não tem significado para os alunos deixa de despertar interesse e envolvimento para colher apatia. A solidariedade interna, o coletivismo e a flexibilidade entre ambas as partes precisam ser cultivados, criando uma comunidade de trabalho educativo.

A escola não pode deixar de praticar sua tarefa educativa no que se refere à disciplina, mas a prática escolar deve dar condições para que as crianças não somente conheçam, mas construam e interiorizem valores e atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos colegas e aos professores.

Sem um contrato claramente definido, onde as particularidades e as exigências do professor, citadas claramente no início deste trabalho, não há uma confiança possível no outro. No entanto, além de desejável, este deve e pode ser formulado e discutido num trabalho coletivo da sala de aula, desde o programa e as atividades propostas, passando pelas tarefas, os critérios de avaliação e principalmente as justificativas para tudo que é realizado em sala de aula deve resultar não apenas do trabalho professor, mas da análise do grupo, e das dificuldades e necessidades de cada uma das partes envolvidas:

Se perguntarmos para os professores, em uma prova, se as crianças devem permanecer sentadas por todo um período escolar, se os métodos de ensino devem manter o aluno passivo, se as relações professor-aluno devem ser verticais, se os comportamentos inadequados devem ser corrigidos com punições, temos certeza de que os professores darão respostas negativas a essas colocações. Na prática, no entanto, esses mesmos professores não hesitam em aplicar as ideias que repudiaram na prova e continuam agindo de modo autoritário (D'ANTOLA, 1989:52).

Segundo D'Antola esse impasse entre teoria e prática pode ter como responsáveis vários fatores, desde a organização do sistema escolar até a expectativa

da comunidade. Muitos professores interiorizaram a importância do desempenho individual e a supervalorização da inteligência separando o ensino da realidade fora da escola. Em outros casos podemos dizer que há uma falta de vivência da democracia, uma vez que o professor vê tal situação como possibilidade da perda da autoridade, o que os assusta, e os fazem temer relações horizontais entre professor e aluno, supondo que assim pode haver uma inversão nas relações de poder e os alunos possam se colocar como dominadores.

O clima democrático não significa que professores e alunos sejam iguais; o professor ainda ocupa o lugar do mais velho, do mais experiente, do educador. Entre o professor e o aluno deve existir o diálogo; o que não pode existir é antagonismo. Sempre que aparecerem relações antagônicas entre professor e aluno, onde cada um ocupa um pólo, é sinal de que houve autoritarismo e o diálogo foi interrompido, não fazendo seu papel de abrir espaço para o entendimento; nesse caso é impossível ensinar participação ao aluno quando nessa relação (onde o professor é mediador e espelho) não oferece participação.

Milharezi apud Romeu (1989) aponta que a escola deve organizar-se para trabalhar de forma científica, oferecendo propostas concretas de ação que possibilitem a todos os educandos a alcançarem seus objetivos. Ela deve criar condições físicas e psicológicas adequadas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso, orientando o comportamento dos educandos por meio da troca de experiências. No momento em o professor estabelecer o diálogo com a criança, ele poderá conhecê-la melhor, envolvendo-a mais facilmente nesse processo e tornando-se ao mesmo tempo acessível. O ambiente de ensino deve ser organizado de acordo com a realidade daqueles que o frequentam, as regras devem ser flexíveis e os responsáveis por elas dotados de sensibilidade. Os educadores devem ser criativos e encontrar a melhor forma de agir em cada caso vivenciado no dia a dia, pois a vida em sociedade exige adaptação seja ela às regras, às pessoas e até mesmo às situações.

Essa visão dividida entre o “professor duro” versus o “professor bonzinho” certamente não traduz toda a realidade sobre os tipos possíveis de relação professor-aluno. É possível ele ter um papel ativo, energético muitas vezes, sem ser autoritário, desde que os alunos sintam que são respeitados, que existe coerência em suas ações, que ele não busca privilégios para si ou para alguns alunos em detrimento de outros, e que pauta suas cobranças em princípios de reciprocidade.

Professores e educadores devem em geral rever os seus planos, os objetivos estabelecidos e reconsiderar a sua própria conduta, pois um comportamento só é incorporado quando vivido no cotidiano, na prática:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (RESENDE apud ARENDT, 1995:161).

O saber, o poder, as realizações, os sentimentos, são construções comuns e verdadeiras de todos que vivem neste mundo, sejam crianças, jovens, adultos e velhos.

É comum encontrar jovens alunos que já não almejam mais nada, anestesiados pelo imobilismo, pelo imutável, pela desesperança; outros são conduzidos e impedidos de construir sua autonomia pessoal ao longo do processo de desenvolvimento.

Difícilmente iremos encontrar um lugar tão rico como a escola para conhecer o desafio e a aventura de desempenhar o papel de profissional da educação e poder proporcionar a esses indivíduos vontade e possibilidade de verdadeira autoria fazendo-os acreditar que a história pode ser escrita por muitos autores, homens comuns, alunos de nossas escolas, nossos alunos.

Considerações Finais

Todas as situações abordadas neste trabalho de certa forma puderam ser confirmadas durante os estágios que realizei em escolas públicas de Ensino Fundamental I e Ensino Médio, o que foi muito gratificante para mim, como educadora que serei e como autora neste momento desse trabalho de conclusão de curso. Quando escolhi este tema para estudar e me aprofundar teoricamente, tomei como ponto de partida situações pelas quais eu mesma vivi, durante meus anos de formação, mas de certa forma, sempre achamos que com o passar dos anos eles melhoram, pois a sociedade atual é uma sociedade dinâmica, com profissionais com outras visões de como acontece a educação, visões inovadoras e coerentes com o tempo em que vivem e os ensinamentos que veem. Mas na prática, pude ver que poucas coisas mudaram de 20 anos atrás quando estava na educação infantil para os dias de hoje, é

surpreendente o quanto o apelo por uma nova educação pensada no aluno como centro das ações ficou apenas no papel.

Todo o discurso de uma educação libertadora, do ensino construtivista, é tudo lindo, mas na verdade o que vemos na sala de aula é o velho autoritarismo e a educação tradicional de sempre em ação. O professor que não deixa o aluno se manifestar, que grita, ameaça tirar o recreio ou a educação física dos alunos para conseguir sua disciplina durante a aula e a falta de respeito pelo ser humano em geral. A educação ao longo desses anos só tem piorado, e os alunos indisciplinados e desrespeitosos são em muitos casos, o reflexo dos professores que tem e das ações que vivem em sala de aula, claro, não generalizando. A relação educador e educando cada vez mais é pautada no autoritarismo do que no diálogo. Mas não quero em momento algum aqui julgar, acusar ou defender o professor por tais ações, mas situar o leitor dos acontecimentos reais que ocorrem na sala de aula nos dias de hoje, por trás de todos esses problemas existem motivos diversos que podem explicar tais procedimentos e atitudes.

A educação hoje é marcada não só pela indisciplina dos alunos ou pelo autoritarismo do professor, mas, em grande escala pela violência não só verbal, mas física dos alunos para com os professores, realidade essa também vivenciada durante os estágios realizados, principalmente no ensino médio, o desrespeito pelo educador que pude presenciar não tenho palavras para descrever aqui.

Há algum tempo, já tramita no Congresso Nacional o projeto de lei 6269/09, que criminaliza a agressão contra professores, dirigentes educacionais, orientadores e agentes administrativos de escolas. Dentro deste projeto de lei, a pena prevista é de quatro anos de detenção (em casos de agressão física) e de três anos (em caso de agressão moral). Esse projeto alteraria o Código Penal 2.848/40 que se refere ao desacato ao funcionário público. Caso o aluno agressor seja menor de idade deverá receber penalidade estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

Em novembro de 2009, foi aprovada pela Comissão de Educação e Cultura do Senado, o Projeto de Lei 191/2009 que cria barreiras e punições contra alunos que cometerem agressão contra o docente. O projeto de lei aprovado não exclui as punições já previstas no Código Penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Um tema riquíssimo para futuras pesquisas a partir do tema-problema de pesquisa aqui desenvolvido.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

AQUINO, Julio R. Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996b.

AQUINO, Julio R. Groppa. *Do Cotidiano Escolar: ensaio sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, Julio R. Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996a.

D'ANTOLA, Arlette. [et al.]. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia Educação e Moral*. Livro segundo Portugal: Rés. Editora Ltda, 1974.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1989.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. *Constituição (1988)*: emenda constitucional n. 35, de 20 de dezembro de 2011. 29ª edição. São Paulo: Saraiva, 1995.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

Documentos Eletrônicos

FERRARI, Rosane de Fátima. *Considerações psicopedagógicas da relação vincular professor-aluno*. Disponível em : http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_59.pdf . Acesso em 28 de abril de 2011.

REBOUÇAS, Fernando. *Violência contra professor e aluno*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociedade/violencia-contra-professor-e-aluno/> Acesso em 24 de outubro de 2011.

KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. *Violência Psicológica: Um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. Disponível em: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congresso/36-Sonia%20Ferreira%20Koehler.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2011.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php> . Acesso em 05 de agosto de 2011.

ZANDONATO, Zilda Lopes. *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/zildalopeszandonato.rtf>. Acesso em 15 de março de 2011.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA APRENDIZAGEM

Cristina da Silva Freitas

Resumo

Atualmente a leitura e alfabetização matemática nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura e alfabetização matemática é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização matemática e leitura e alfabetização matemática, que são coisas completamente diferentes.

Palavras-chave: alfabetização matemática; aprendizagem; inclusão.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização matemática de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e alfabetização matemática e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura e

alfabetização matemática ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- “encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças”. Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças. A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivências de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. A matemática deve ser vinculada em ambientes e situações que sejam interessantes para as crianças. Os conceitos matemáticos podem ser inseridos em jogos, brincadeiras e até nas contações de história. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes. Na apreciação pela leitura e alfabetização matemática o professor deve buscar ações

que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura e alfabetização matemática dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido à linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. A matemática não corresponde a elementos soltos, ela funciona a partir de engrenagens, ou seja, uma informação é interligada a outra. É na educação infantil que estas informações ganham significados, conectando conhecimentos já vivenciados, indiferente à idade, com novos conceitos apresentados. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura e alfabetização matemática.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e alfabetização matemática e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da educação, o senso numérico corresponde a um conjunto de fatores que possibilitam a compreensão da função no número. sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

Emília Ferreiro enfatiza: "A tão famosa "maturidade para a leitura e alfabetização matemática e escrita" depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita 'esperando que amadureça'(...)" (Ferreiro, 1985).

A escola por muitos anos negou o acesso da criança a escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana

Teberosky e Emília Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização matemática com o livro: “A psicogênese da língua escrita”, destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e alfabetização matemática e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos. Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.

A leitura e alfabetização matemática desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores precisamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas. O processo de desenvolvimento cognitivo é individual, cada pessoa assimila e acomoda informações conforme o nível de estímulos significativos que foi exposta e, também, pelo próprio ritmo da pessoa. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

Em uma sala de aula, principalmente, na educação infantil, o nível de conhecimento é muito diferenciado, cada criança possui seu ritmo. Com os processos mentais matemáticos não é diferente, ele acontece individualmente conforme o ritmo da criança, nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura e alfabetização matemática.

Ser para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, É na roda de leitura e alfabetização

matemática que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc. (Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura e alfabetização matemática deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura e alfabetização matemática, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leitura e alfabetização matemáticas através de imagens ou imaginação.

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura e alfabetização matemática? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura e alfabetização matemática se relacionam com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura e alfabetização matemática esta palavra deriva do latim “lectura”, originariamente com o significado de “eleição, escolha”, e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura e alfabetização matemática faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização matemática. A leitura e alfabetização matemática são muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores.

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura e alfabetização matemática.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida. A leitura e alfabetização matemática é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

A questão é: Como despertar o gosto pela leitura e alfabetização matemática nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura e alfabetização matemática trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura e alfabetização matemática, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura e alfabetização matemática deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura e alfabetização matemática nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer

atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura e alfabetização matemática foi criada para o prazer e não ser um dever.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura e alfabetização matemática se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura e alfabetização matemática de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura e alfabetização matemática, trazendo confiança, criatividade e alegria.

Quando falamos em criança pequena, a releitura e alfabetização matemática de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura e alfabetização matemática, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura e alfabetização matemática em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura e alfabetização matemática é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura e alfabetização matemática também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura e alfabetização matemática produtiva e com conteúdos críticos.

A leitura e alfabetização matemática é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura e alfabetização matemática devem ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser focado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertório de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

É importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura e alfabetização matemática com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura e alfabetização matemática ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura e alfabetização matemática, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura e alfabetização matemática, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura e alfabetização matemática como, por exemplo:

- organizar um mural para troca de leitura e alfabetização matemática;
- promover indicações de leitura e alfabetização matemáticas;

- organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;
- incentivar troca de livros;
- incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

-familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

-escutar textos lidos, apreciando a leitura e alfabetização matemática feita pelo professor;

-interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;

-escolher os livros para ler e apreciar.

- Conteúdos relacionados ao falar e escutar

-uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;

-elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;

-participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;

-relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;

-reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;

Algumas práticas de leitura e alfabetização matemáticas que não deve faltar na Educação:

-participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

-observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo;

-valorização da leitura e alfabetização matemática como fonte de prazer e entretenimento.

Considerações finais

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura e alfabetização matemática na educação, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura e alfabetização matemática, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere à indicação e leitura e alfabetização matemática de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e alfabetização matemática e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura e alfabetização matemática de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura e alfabetização matemática de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura e alfabetização matemática abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

Referências

ARROYO, L. **Matemática Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – **Psicoeducação da linguagem oral, um enfoque comunicativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). **A Escolarização da Leitura e alfabetização matemática Literária: O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal, **SME**. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A Criança, o Professor e a Leitura e alfabetização matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: **Construção Coletiva**. In: **Seminário de Atualização Pedagógica**. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam?** São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANÁLISE DO DISCURSO COMO UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Eliei Farias Soares

RESUMO

Esse artigo busca detalhar a temática da interdisciplinaridade em sala de aula buscando trazer sua relevância para o ensino atual, iremos buscar na História como se deu início essa discussão e o porquê.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; educação; aprendizagem.

De acordo com Hilton Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é uma resposta ao conhecimento fragmentado por uma universidade compartimentada e dividida por causa das especializações. Ivani Fazenda, em seu livro *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia* (FAZENDA, 2011, p. 11), conceitua a interdisciplinaridade como uma nova atitude diante de um conhecimento fragmentado, atitude que entende a importância de todas as áreas do conhecimento na construção dos sentidos dos objetos de estudo.

Na segunda metade do século XIX e, principalmente, no início do século XX, houve um processo de fragmentação do conhecimento que se intensificou a ponto de alguns autores proporem a interdisciplinaridade como um modo de compreender e articular os conhecimentos resultantes dessa fragmentação, dando-lhes sentido por meio de um pensamento mais complexo sobre o objeto analisado. Esse pensamento complexo interdisciplinar teria como finalidade a construção de um método capaz de reintegrar os saberes que foram separados artificialmente. Nos séculos anteriores ao XIX, já havia uma preocupação com a unidade do saber. Na Grécia Antiga, os gregos não tinham, por assim dizer, uma preocupação interdisciplinar, mas estavam preocupados em “dar unidade ao saber”:

A Filosofia, que naquelas eras correspondia ao complexo dos conhecimentos lentamente elaborados, representava o papel de síntese. Platão (429-347 a.C.), ao fundar a sua Academia, e Aristóteles (384-322 a.C.), ao criar o seu Liceu, tiveram crescente preocupação em dar unidade ao saber e foram, inegavelmente, “interdisciplinares” e “transdisciplinares” em suas magníficas sínteses, notadamente o segundo. Inegável também é a estreita vinculação da sua Filosofia com

a peculiar visão do mundo que desenvolveram, e que tanta influência exerceu sobre a organização da sociedade e a cultura posterior (COIMBRA, 2000, p. 60, grifos do autor).

Os filósofos gregos não estavam preocupados em desenvolver um olhar especializado, mas em debater, considerando múltiplos pontos de vista, sobre o mesmo objeto para que pudessem chegar a um resultado comum. A autora Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) acrescenta que “a educação grega estava, portanto, centrada na formação integral — corpo e espírito” (ARANHA, 1996, p. 50). Os filósofos ocupavam a Ágora e explicavam um objeto de estudo como um todo. Havia uma preocupação com o saber unitário.

A obra *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*, de Hilton Japiassu (1976), também aponta para um conhecimento integrado tanto na Grécia Antiga quanto na Idade Média:

Tanto o cosmos grego quanto o medieval protegiam o homem, afastavam-no do desespero e da angústia, situavam-no existencial e metafisicamente em seu lugar dentro do cosmos. O saber só podia exercer-se no âmbito da totalidade. O conhecimento do particular só tinha sentido na medida em que remetia ao todo (JAPIASSU, 1976, p. 46).

Podemos observar, ainda, que na Idade Média a educação também apresentava um aspecto unificador, pois o estudo era organizado em disciplinas afins. O Quadrivium era composto de Geometria, Aritmética, Astronomia e Música, e o Trivium, de Gramática, Retórica e Dialética. Por meio dessas sete disciplinas, os alunos eram preparados para os graus mais elevados de educação. “Enquanto as disciplinas do trivium se voltavam para as artes do bem falar e discutir, o quadrivium era também conhecido como o conjunto das artes reais” (ARANHA, 1996, p. 77). Portanto, havia uma preocupação com a relação e a complementação dos saberes uns pelos outros nessa forma de educação, e isso facilitava a aprendizagem.

Os séculos XVI e XVII ficaram marcados pelo Renascimento, que foi um movimento artístico, cultural e científico que surgiu na Itália, no século XV, e se expandiu para outras regiões da Europa, promovendo renovação nas áreas de filosofia, política, economia, cultura, artes, ciência, entre outras. O movimento estabeleceu princípios, métodos e formas artísticas com características da arte clássica da cultura greco-romana.

É nesse contexto de retomada da cultura grega que surgem as enciclopédias. De acordo como dicionário Houaiss (2021), o termo enciclopédia tem origem no “fr. encyclopédie, do gr. egkuklopaideía, por egkúklios paideía ‘ensino circular’”. O desejo

de englobar todos os conhecimentos humanos em uma única obra já existia na Grécia ao tempo de Aristóteles (século IVa.C.).

No período do Renascimento, o termo enciclopédia conservou o sentido grego de “educação que abrange todo o conhecimento” (ARANHA, 1996, p. 49). A autora ainda destaca que os filósofos gregos buscavam desenvolver no homem um processo de construção consciente que permitisse ser “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito” (ARANHA, 1996, p. 50). Ainda sobre as enciclopédias, José de Ávila Aguiar Coimbra destaca: “Os conhecimentos de diversas disciplinas passaram a ser compartilhados em grandes volumes, logo, o conhecimento ainda não estava separado” (COIMBRA, 2000, p. 60).

O século XVIII é conhecido como Século das Luzes (Iluminismo). Nessa época, a Europa passou por grandes transformações no campo político em virtude das Revoluções burguesas na Inglaterra e da Revolução Francesa, que defendeu os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade. Essas revoluções culminaram no início dos processos de independência das colônias. As ideias de liberdade dos pensadores iluministas também atingiram a educação, que na Idade Média era influenciada pela igreja e estava em poder do Estado, mas as ideias dos pensadores iluministas promoveram a separação entre escola e Estado.

No século XIX, iniciou-se o movimento de fragmentação do conhecimento em áreas especializadas. Japiassu (1976) adverte que, a partir do século XIX, ocorreu uma especialização de disciplinas de forma exagerada, ocorrendo com isso a fragmentação do conhecimento. Segundo ele, “a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico” (JAPIASSU, 1976, p. 40).

Com a especialização, as disciplinas distanciaram-se e as universidades se fecharam em modelos rígidos com disciplinas estanques. Com isso, surgiram autores propondo um método que pudesse reintegrar os diferentes saberes dessas disciplinas: o método interdisciplinar. Segundo Campos (2018), essa forma de conhecimento organizada em disciplinas isoladas é análoga a gavetas:

Com efeito, na segunda metade do século XX e o impulso dado à pesquisa científica, disciplinas e especialidades em geral foram se desenvolvendo, juntamente com a criação das universidades modernas, que introduziram uma forma de organizar o saber em gavetas, influenciada pelo corporativismo ideológico e acadêmico da época, assim “configurando um sistema que tem sido chamado ‘de cômoda’, com suas gavetas bem arranjadas. Essa forma de organizar a produção do conhecimento desenvolveu-se enormemente no século XX” (CAMPOS, 2018, p. 98).

Esse modo de organizar as disciplinas separadamente, de forma fragmentada, é muito criticado por pesquisadores da interdisciplinaridade, que propõem, por sua vez, um método interdisciplinar em todas as esferas do ensino. Esse método é focado no diálogo e no livre intercâmbio entre as disciplinas, além de pressupor a colaboração mútua entre os membros da equipe docente para a troca de informações sobre um mesmo objeto de estudo. No método interdisciplinar, não há uma linguagem única nem uma limitação das disciplinas, mas uma interação entre elas, o que facilita a obtenção de um resultado satisfatório.

Segundo Fazenda (2011, p. 162), “a interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela concepção unitária do ser humano”. Essa preocupação também foi compartilhada por Edgar Morin (2000) em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, em que o pensador fala sobre a necessidade de uma educação preocupada com o ser humano na sua totalidade:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano (MORIN, 2000, p. 15).

A fragmentação de conteúdos e saberes dificulta a assimilação e o entendimento social, o que causa problemas para a compreensão do caráter complexo da realidade e torna invisíveis as interações existentes entre as partes e o todo. Morin (2000) faz uma crítica ao conhecimento fragmentado por não alcançar o aluno como um todo e ressalta a importância da interdisciplinaridade por promover a interação entre os saberes, entre as disciplinas, por meio da troca e do diálogo, atitude que pressupõe um método contrário a um “saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades em que cada um se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento”(JAPIASSU, 1976, p. 46).

É importante ressaltar que os autores não criticam os cursos de especialização nem a formação dos profissionais em suas áreas de atuação, mas o distanciamento das disciplinas e a falta de diálogo. É preciso uma ação conjunta entre professores e estudantes em que essa reciprocidade entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência vise a um enriquecimento mútuo (FAZENDA, 2011). Não há problema em se especializar, mas é necessário que o especialista tenha uma atitude interdisciplinar, pois, ao fazer isso, os estudantes serão

favorecidos.

Nesse contexto, pode-se compreender a Análise do Discurso (AD) como uma tarefa interdisciplinar, porque leva em consideração os contextos histórico, ideológico e social dos textos e os articula aos estudos gramaticais, propondo um diálogo entre linguística e as demais ciências que estudam a sociedade.

A AD surgiu na França entre as décadas de 1960- 1970 (BRANDÃO, 2004), reunindo conhecimentos da Linguística, da História, principalmente do Marxismo, e da Psicanálise. Naquele momento, estava ocorrendo a Guerra Fria, 1 que foi a divisão entre capitalismo e comunismo, e os jovens estavam se mobilizando, principalmente contra o ensino tradicional. Foi nesse cenário que nasceu a AD, com uma perspectiva de intervenção, de ação transformadora, visando combater o excessivo formalismo linguístico então vigente. A AD buscou entender o momento político da época analisando os discursos produzidos naquele momento. O pesquisador, ao analisar os discursos materializados nos textos, mobiliza ou ativa conhecimentos políticos e culturais e suas relações com a sociedade e articula com a História, conforme aponta Guimarães (2019):

Não pode [...] o discurso ser objeto de uma investigação puramente linguística. Seu domínio é muito mais vasto, estando a Análise do Discurso presa entre o real da língua e o real da história. Língua e História-repetimos- constituem dois caminhos para um trabalho em Análise do Discurso (GUIMARÃES, 2019, p. 114).

A citação da autora evidencia o caráter interdisciplinar da AD, atestado, inclusive, pelas origens dessa atividade: “a AD nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era preocupação não só de linguistas como de historiadores e alguns psicólogos” (BRANDÃO, 2004, p. 16). É do ponto de vista dessa área interdisciplinar por excelência que este trabalho será conduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade, por fim, é um modo de pensar que recusa a fragmentação do conhecimento e defende que é preciso compreendê-lo como um todo, em uma visão de conjunto, que relacione e integre seus diferentes aspectos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda et al. A interdisciplinaridade segundo Edgar Morin e Alzira Lobo de Arruda Campos. Revista Unifal em pesquisa, v. 10, n. 2, p. 93-107, abr. 2018.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JUNIOR, A. et al. (ed.). Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo: Signus, 2000. p. 52-70.

FAZENDA, Ivani Catarina. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2019.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.

DISCUTINDO CONCEITOS: DA INCLUSÃO À ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM ALUNOS COM TEA

Elisangela Vieira Lino¹

RESUMO

A celebração da diversidade é um verdadeiro desafio para todos os educadores, combatendo o modelo classificatório determinante do último século da educação, mantido sempre como referencial de padrão, de uniformidade, de homogeneidade. Devido a este modelo as instituições de ensino mantêm-se fortemente seletivas e excludentes, uma vez que se contrapõem à natureza própria do desenvolvimento humano – que tem sua origem na diversidade (HOFFMANN, 2005).

Palavras-chave: Educação Inclusiva; TEA; Autismo; Inclusão.

1 O processo de inclusão escolar

Diversos autores que se debruçaram sobre o tema “inclusão” discutem a íntima relação da mesma com a “exclusão”.

No entendimento de Sawaia (2008, p. 9), inclusão e exclusão são processos interligados e que coexistem numa relação dialética que "gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado ou revoltado", sendo que tais subjetividades não podem ser determinadas por apenas um aspecto. As relações com as pessoas, consigo mesmo e com o mundo que o cerca, dentre inúmeras outras variáveis, determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

De acordo com Silva (2008), alguns discursos colocam a inclusão como o simples fim da exclusão, numa abordagem minimalista desse conceito e que não discute com profundidade quem são, onde estão e o porquê são excluídos, o que também pode ser visto como uma forma de inserção social perversa.

Ainda hoje, é possível deparar-se com situações em que, apesar desses discursos inclusivos, observa-se nitidamente todo o preconceito social diante da diversidade humana.

¹ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

[...] mesmo dentro de um movimento supostamente a favor da inclusão de todos [...] certos privilégios são batalhados politicamente por alguns grupos, os quais, vencendo em suas posições, marcam seus territórios e mantêm, assim, a lógica da exclusão e da reprodução de relações desiguais de poder. (SANTOS, 2007, p. 24).

Diante das observações dos autores citados acima, verifica-se que a inclusão e exclusão envolvem uma gama de fatores os quais precisam ser conhecidos para que se possa desconstruir as ações e palavras que excluem as pessoas que são consideradas diferentes, em uma sociedade que estabeleceu normas perpetuadoras da desigualdade social.

Conforme Batista e Enumo (2004), a rejeição é fator preponderante na ocorrência de comportamentos de agressividade, violência e indiferença. Os estudantes rejeitados, geralmente, apresentam estes comportamentos quando se relacionam com aqueles socialmente aceitos.

Mussen et al (2001) afirmam que um dos fatores que determina a aceitação e a rejeição de crianças nos grupos é a cultura a qual pertencem, a aparência física e, especialmente, a aquisição de habilidades sociais. Essas ações sociais são refletidas no espaço escolar, e a sua simplificação, ou seja, o olhar minimalista sob as questões excludentes, tendem a levar os processos inclusivos ao fracasso.

Rodrigues (2006) salienta que no processo de inclusão escolar a educação que se propõe a ser inclusiva deve rejeitar qualquer forma de escola tradicional, excludente, seletista e conservadora. Numa escola inclusiva que opta pela inclusão de todos e todas, incluir, no entendimento de Perrenoud (*apud* RODRIGUES, 2006, p. 304), significa que:

A perspectiva da Escola Inclusiva é sim bem oposta à da escola tradicional: é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e ao cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular.

Segundo Oliveira (2006, p. 100), “a escola exclui as pessoas que apresentam necessidades especiais pelo não acesso, pela não matrícula, pelo atendimento em classes especiais diferenciadas do ensino e classes comuns e no desenvolvimento do processo educativo”. A escola, portanto, é um espaço contraditório, apresentando tanto práticas de discriminação como de conscientização. A escola que se tem hoje, por meio de diversas práticas, seleciona, estipula rótulos, culpa os indivíduos pelos fracassos e se utiliza de diversos subterfúgios para justificar sua organização injusta, acabando por negar seu papel como instituição educadora.

Esse é um discurso da sociedade que acaba sendo refletido no contexto escolar. Culpa-se o outro pelo seu próprio fracasso, escondendo todos os privilégios diante da situação econômica e social de uma minoria que acaba por direcionar as ações excludentes da sociedade.

Para Glat et al (2006, p. 2), "respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusiva".

Na concepção de Hoffmann (2005, p.41), "diversidade tem sua origem em divergir, que significa afastar-se progressivamente dos limites fixos e preciso, discordar, questionar padrões, buscar a diferença."

Compreendendo os diferentes jeitos de viver e de aprender de cada aluno, estaremos propondo espaços e tempos educativos adequados às suas possibilidades cognitivas e às suas necessidades afetivas. Significa compreendê-los e valorizá-los no que apresentam de diferente, de único e peculiar como aprendizes e atendê-los com base nesse conhecimento, oferecendo-lhes o direito a melhores e mais dignas oportunidades de aprendizagem no ambiente escolarizado.(...) a justiça de valorizar as diferenças, de desejar, principalmente, que os alunos pensem de maneiras diferentes, de pensar de jeito diferente sobre os alunos, de buscar meios de dialogar com eles, de inventar estratégias pedagógicas diferentes diante das encruzilhadas, de ser um professor, uma professora diferente a cada dia a partir do que aprender com tudo isso. Significa incluir o aluno verdadeiramente no contexto de diversidade que caracteriza toda sala de aula, sem desrespeitar, para isso, o seu jeito próprio de aprender, de expressar-se, de vestir-se, de pensar, de ser. É procurar aprender com cada um deles novos jeitos de ensinar e de agir (HOFFMANN, 2005, p. 42).

A inclusão escolar na concepção de Cesar (2013, p. 15), “pressupõe que todas as crianças têm a capacidade de acompanhar o processo educacional regular independentemente de suas limitações físicas e/ou cognitivas”, visando garantir a presença do aluno com necessidades educacionais especiais em sala comum do ensino regular, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas no intuito de possibilitar a permanência e o sucesso acadêmico deles. Para tanto, a escola deve ser democrática e aberta à diversidade.

Apesar das normativas, legislações e demais documentos pertinentes ao tema, na prática, observa-se a dificuldade de implementar ações que promovam a inclusão de fato no cotidiano escolar. Tal fato denota a necessidade de rever as práticas escolares, fornecendo instrumentos aos profissionais que atuam no espaço escolar, para que possam engajar-se no processo de inclusão escolar.

2 Professores como agentes da inclusão escolar

Os estudiosos da área de educação muitas vezes pontuam as falhas na formação dos professores, o que os leva a terem dificuldades para atuarem no cotidiano escolar, principalmente quando se deparam com situações que fogem das expectativas de alunos “adequados”, “ideais”.

Elias et al. (2020) observam que há o entendimento de que o professor é o elo principal no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a forma como atua em sala de aula, possibilitará ao aluno construir o seu conhecimento. Dessa forma, muito se questiona com relação a sua própria formação.

Esses autores apontam que “a formação docente inclui a troca e interação com seus pares, a participação em cursos, seminários, oficinas e ainda a participação em grupos de estudos dentro ou fora da escola que contemplem seus anseios profissionais” (ELIAS et al., 2020, p. 34).

No entanto, observa-se que na prática a formação continuada não acontece a contento, e, apesar das diretrizes educacionais, permanece o ensino tradicional, onde o conhecimento é engessado, excluindo-se a possibilidade de um diálogo entre aluno e professor, no intuito de promover o conhecimento a partir de vivências, de reflexão e sim como mera reprodução de conteúdo.

Verifica-se que existem dois paradigmas que determinam a prática docente: o conservador, que privilegia o saber-fazer, onde a formação do educador é centrada exclusivamente no treino e no domínio do conteúdo; e o inovador que aponta para uma interconexão de diferentes abordagens, visões e abrangências educacionais, predominando uma nova necessidade de formação e qualificação contínua que abordem uma visão crítica, reflexiva, bem como transformadora da educação (BEHRENS, 2007 *apud* ELIAS et al., 2020).

Quanto ao papel das instituições, esse consiste em oferecer encontros contínuos que promovam a reflexão individual e coletiva da ação docente, observando que a atuação do professor precisa ser compreendida em sua totalidade, na qual teoria e prática são indissociáveis, podendo gerar uma ação efetivamente transformadora (BEHRENS, 2007 *apud* ELIAS et al., 2020).

Para Mizukami et. al. (2002), aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão dos mesmos. Os autores observam que o modelo da racionalidade técnica não dá mais conta da formação de professores, mas de se investir numa racionalidade prática, onde a aprendizagem deve se dar por meio de situações práticas, que sejam efetivamente problemáticas. Além disso, no modelo de racionalidade técnica, a formação inicial pretendia atender as necessidades de formação profissional do educador.

Conforme apresenta Lima (2007), a formação docente é um processo contínuo, e trata-se de um processo de longa duração, sem um estágio final pré-definido, dinâmico e, muitas vezes, imprevisto, permeado por valores, suposições, quadros referenciais, preconcepções, crenças pessoais, ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas, articulando-se às vivências de sala de aula e às experiências diárias na escola.

Dessa forma, a aprendizagem docente ocorre em vários contextos e circunstâncias e é marcada pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiência docente, pelo modo como eles lidam com as situações complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e religiosas, pela sua interação com o meio profissional (LIMA, 2007).

Glat et al. (2006) chamam a atenção para o fato de que os professores, de maneira geral, não são formados/não se sentem capacitados para lidar com a diversidade existente entre os alunos, apesar de acreditarem no valor da inclusão. É necessária a melhoria da formação de professores como condição fundamental para a inclusão dos alunos.

A política de inclusão tem como objetivo inserir o aluno com necessidades educacionais na classe comum do ensino regular e para isso exige mudanças estruturais na escola e nos cursos de formação de professores visando atender as diferenças. Contudo de acordo com pesquisas recentes no âmbito da formação de professores, que atuam na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, a formação de professores para a inclusão escolar é um sério problema, pela insuficiência e inadequação desta formação inicial. (CESAR, 2017, p. 17).

Pires (2006) afirma que o processo de inclusão escolar nos diferentes contextos da aprendizagem significa que os educadores verdadeiramente engajados no processo de inclusão são os criadores e defensores de novos valores e novas condutas que rompem com a moral tradicional, instaurando a nova ética. Por isso eles são seres criativos: os criadores éticos são capazes de colocar suas vidas a serviço de um novo tempo, inaugurado por eles graças às suas ações, que contrariam a moral vigente.

Silva (2006) aponta que o papel do docente no processo de uma escola inclusiva é de ser competente naquilo que faz, reconhecer seus limites e procurar superá-los a partir da pesquisa em obras afins, consulta a profissionais especializados em outras áreas, com vistas a utilizar múltiplas estratégias de ensino e avaliação alternativa para atender às necessidades de seus alunos. É importante, também, acreditar na capacidade que eles têm de aprender e desenvolver suas potencialidades.

Em se tratando da formação docente, para Rocha et al. (2003 *apud* SANTOS et al., 2019), trata-se de aspecto delicado, uma vez que não se trata de um treinamento para competências profissionais, requerendo uma certa transcendência de tais competências, no sentido de que o professor possa trabalhar as representações sobre o ofício de ser mestre. Ao contrário do que possa supor, o problema não se encontra apenas no fato de incluir o autista na escola de ensino regular. O que tem maior relevância é a busca de novos procedimentos, assim como repensar a formação dos educadores, visando garantir a qualidade educacional para todos os alunos. Observam que o educador é uma referência para o aluno, sendo que a sua formação

ênfatisa o seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão.

Ao se refletir sobre as práticas educativas, inclusivas ou não, Santos et al (2019) ressaltam a importância da formação do professor que atuará com os autistas. Lembram que, até recentemente, apenas os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica, posteriormente escolhendo atuarem na Educação Especial. No entanto, na prática, observa-se que a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, tendo como solução a capacitação do profissional em serviço, por meio dos programas de formação continuada, contrariando as próprias diretrizes do MEC.

Esses autores ressaltam que são imprescindíveis as práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências, no intuito de facilitarem a evolução dos alunos, sendo que o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados. Enfatizam que a prática pedagógica é o elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade (SANTOS et al., 2019).

Quando o assunto é a formação de professores para atuar junto à inclusão de crianças autistas, tem-se, dentre as principais competências que devem ser desenvolvidas: o conhecimento dos transtornos do espectro autista, a capacidade de identificar as necessidades e habilidades de cada criança, a habilidade para elaborar e aplicar estratégias pedagógicas individualizadas, a habilidade para trabalhar em equipe multidisciplinar, e a habilidade para lidar com comportamentos desafiadores (NAC, 2015 *apud* SANTOS et al., 2023) .

3 O aluno autista

Dentre a diversidade que se encontra na vida e no contexto escolar estão as pessoas com autismo que, ainda causam estranhamento diante da falta de informação sobre o que é o autismo.

Como colocam Posar et al. (2017 *apud* EVANGELHO et al., 2021), o termo autismo significa “si mesmo”, sendo criado em 1908, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, como uma condição subjacente à esquizofrenia, caracterizada pelo isolamento social. O autismo, como é conhecido atualmente, foi identificado pela psiquiatra russa Grunya Sukhareva, em 1924, duas décadas antes de Leo Kanner, em 1943 e Hans Asperger, em 1944.

Silva e Mulick (2009) explicam que o transtorno autista faz parte de um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento, os quais recebem a denominação de: Transtornos Globais

do Desenvolvimento (TGDs), Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) ou Transtornos do Espectro do Autismo (TEAs).

Esse grupo de transtornos compartilha sintomas centrais no comprometimento em três áreas específicas do desenvolvimento, a saber: (a) déficits de habilidades sociais, (b) déficits de habilidades comunicativas (verbais e não-verbais) e (c) presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Além do transtorno autista, fazem parte desse grupo transtorno (ou síndrome) de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância (ou outro transtorno desintegrativo da infância), o transtorno (ou síndrome) de Rett e o transtorno global do desenvolvimento – sem outra especificação (incluindo o autismo atípico) (World Health Organization [WHO], 1992; American Psychiatric Association [APA], 2003 *apud* SILVA; MULICK, 2009, p. 118).

Na perspectiva da neurociência o TEA, conforme Braga (2018), é considerado como um transtorno neurobiológico, de funcionamento cerebral, em que áreas cerebrais específicas funcionam de forma diferente do que é esperado para cada região que compõe o chamado “cérebro social”, evidenciando respostas inadequadas diante das demandas sociais, porém, traz na atualidade um quadro diagnóstico de múltiplas possibilidades, do mais discreto ao mais acentuado.

As alterações no funcionamento do córtex cerebral pré-frontal em pessoas com TEA, somadas a prejuízos em outras áreas cerebrais podem resultar em perturbações das funções executivas, assim como afetar direta ou indiretamente as funções cognitivas, dificultar aprendizagens e a capacidade de adaptabilidade social, desencadeando extrema desorganização com comprometimento na habilidade de planejamento, dificuldades na tomada de decisão e flexibilidade de pensamento, flutuação atencional, falta de iniciativa e desregulação emocional (BRAGA, 2018).

A etiologia do autismo é complexa, influenciada por um mecanismo multifatorial, envolvendo fatores genéticos e ambientais (TAKAHASHI, 2020 *apud* EVANGELHO et al., 2021).

De acordo com Orrú (2009 *apud* CESAR, 2013, p. 49), em se tratando de pessoas autistas, a manifestação dos comportamentos estereotipados é um dos aspectos que assume maior importância no âmbito social, o que representa um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente.

As principais características das pessoas com autismo referem-se a aspectos que estão diretamente vinculados às relações interpessoais como abstração, linguagem/comunicação e interação social, desenvolvendo assim, movimentos estereotipados. Comportamentos estereotipados são comportamentos diferentes como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, entre outros.

Estudo epidemiológico, no período de 1990 até 2016, estimou que 62,1 milhões de pessoas no mundo têm o transtorno do espectro autista (OLUSANYA, 2016 *apud* EVANGELHO et al., 2021). Dessa forma, promover ações que levem à compreensão do TEA são necessárias, para que se possa diminuir o preconceito e para que haja a inclusão efetiva das pessoas com autismo.

Cesar (2013, p. 17) observa que as políticas nacionais e regionais de educação especial, baseadas nos direitos humanos, adotam “por meio da educação inclusiva, uma postura de não discriminação e de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos autistas. No entanto, na prática, a inclusão escolar destes alunos apresenta-se como uma questão complexa, devido “às especificidades do autismo, entre os quais a dificuldade em manter contato afetivo com outro, ou seja, dificuldade de socialização”.

A educação para ser inclusiva precisa levar em conta os desejos dos alunos autistas e não os rótulos sobre eles, suas potencialidades, capacidades e não somente suas dificuldades. Não é um processo de negar a diversidade, mas sim de saber que há um ser humano para além das diferenças, e não permanecer “engessados” por elas. É ler além das linhas escritas, ver além das aparências, prever que diferenças exigem variadas intervenções pedagógicas e múltiplos olhares, sem, contudo, diminuir o que se pode ensinar, subestimando assim o aluno e suas reais possibilidades (CESAR, 2013, p. 47-48).

Santos et al. (2019) citando Vasques (2003) e Chiote (2013), observam que a escolarização das crianças com TEA é um campo em construção, o qual encontra-se marcado pelos diferentes modos de compreendê-las, desde o seu desenvolvimento às possibilidades educativas de cada abordagem. É de conhecimento que, historicamente, a escolarização de tais crianças ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas, sendo que o atendimento a elas tinha como base o modelo clínico médico, no qual o trabalho educativo encontrava-se centrado na sua deficiência, no intuito de corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança com autismo ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver.

Segundo Marques (2009 *apud* SANTOS et al., 2019), com relação à aprendizagem dos alunos com TEA, uma das representações sociais é a de que o papel da escola seria apenas o de socialização, assim como da sua integração às normas sociais. Porém, o objetivo deveria ser o de adequar a escola e sua prática pedagógica às necessidades de tais alunos.

Quanto aos docentes, Santos et al. (2019) apontam não com relação ao ensino adaptado ao público dos conteúdos escolares, mas para o nível de inadequação ao padrão de aprendizagem esperado, o dito “padrão normal”, não existindo uma busca por métodos individualizados e avaliações específicas para o público autista.

Weizenmann et al. (2020) colocam que a escola é um meio de estimulação para a criança com autismo, uma vez que essa amplia o seu contexto de interações sociais, o que auxilia no seu desenvolvimento. A prática pedagógica sofre interferência de fatores como a falta de conhecimento em relação ao TEA e as crenças criadas em torno deste. Existem professores que apresentam ideias distorcidas em relação ao Transtorno, principalmente em relação à comunicação destes alunos.

Para Cook e Odom (2013 *apud* SANTOS et al., 2023), a escola deve estar preparada para acolher as demandas específicas da criança autista, trabalhando em parceria com os pais e profissionais de saúde, no intuito de garantir que a inclusão em sala de aula ocorra de forma adequada e efetiva. Além disso, é preciso que a escola esteja aberta ao diálogo, buscando constantemente aprimorar suas práticas visando garantir que todas as crianças possam aprender e se desenvolver de forma plena e satisfatória.

Santos et al. (2023) colocam que a inclusão da criança autista na sala de aula é um desafio o qual exige um esforço conjunto da equipe escolar, família, comunidade e sociedade, sendo importante que sejam criados ambientes de aprendizado inclusivos que atendam às necessidades individuais da criança, assim como sejam implementadas estratégias eficazes de adaptação curricular, formação de professores, o suporte individualizado, a interação social e o suporte da família e comunidade.

Referências

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sonia Regina Fiorin. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo azul e de todas as cores**: guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas, 2018.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escolas inclusiva e autismo**: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PÁ. 69f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/06/july_rafaela_vasconcelos_cesar.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; GILZ, Claudino. Concepções docentes quanto aos processos de formação de professores: um estudo exploratório. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 29-44, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100029&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2023.

EVANGELHO, Victor Gustavo Oliveira; COSTA, Fabrício da Mota Ramalho; CASTRO, Helena Carla; BELLO, Murillo Lamim; AMORIM, Márcia Rodrigues. Autismo no Brasil: uma revisão sobre estudos em neurogenética. **Revista Neurociências**, [S. l.], v. 29, p. 1–20, 2021, v29., 12440. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/12440>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane. P.F. ; SILVA, Kátia Regina Xavier. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Publicado em **Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife – Pernambuco, 2006. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário e a avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, Soraia Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARIANO, Ana Paula. **Diálogos com professores e estagiários da escola pública sobre inclusão escolar**: contribuições da Teoria sócio-histórico-cultural. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/bitstream/handle/22573/2/Ana%20Paula%20Mariano.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde A. A problemática da ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Adelcio Machado dos; SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; TAVERNA, Christiane Honorato; SANTANA, Marttem Costa de; BOMFIM, Vitoria Vilas Boas da Silva. Inclusão da criança autista em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e**

Educação, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 2422–2432, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9989>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SANTOS, Layane Bastos dos; FERREIRA, Lilian Maria de Oliveira; FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. Autismo e inclusão: a percepção de um grupo de docentes acerca da Inclusão do aluno Autista na Rede Municipal em Teresina-Piauí. **Anais... CONEDU - VI Congresso de Educação**, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID11929_21082019190518.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Deficiência e Eficiência: Quem é o sujeito? In: Carlos Alberto de Mattos Ferreira; Maria Inês Ramos. (org.). **Psicomotricidade - Educação Especial e Inclusão Social**. 1. São Paulo: Lovise, 2007.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Kátia R. X. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em Educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M. (org.). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Luzia G. S. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2009, v. 29, n. 1, pp. 116-131. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2020, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ESCOLA E ARTE COMO ENSINO

Fernanda dos Santos Bezerra

Resumo

Desde início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

Palavras-chave: educação; arte; criança.

A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdo, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança.

Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”.

Estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área.

Esses princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação através da Arte”. Fundamentado principalmente nas ideias advindas dos pensadores, os filósofos do século XX, mais precisamente, da década de 40.

Esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, ele, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições conceituais foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos.

Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

1 A reflexão produziu mudanças

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. Como em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores.

[...] acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a interação da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade. (RIZZI, 2002, p. 64-65).

Com a aprovação da Lei 9394/96, várias práticas de ensino de Arte foram adotadas. Levando em conta os poucos profissionais com habilitação na área; já que anteriormente a legislação apenas exigia licenciatura curta para o exercício da função docente dessa disciplina, havia pouca formação específica dos professores regentes de classe.

Considerando que a capacidade de criar é da natureza do homem, mas que ao longo da história da educação, esta área do conhecimento humano não vem sendo reconhecida como tal.

Pois de acordo com os estudos a arte historicamente ocupou um papel de coadjuvante dentro do espaço escolar, dos currículos escolares e, quando se tinha um espaço era algo muito seletivo e elitizado, foi necessário se percorrer um longo caminho de estudos, formação e capacitação profissional até que o ensino de arte fosse concebido dentro de sua especificidade e compreendido em toda sua dimensão.

Assim, fez-se necessário que o Ensino de Arte fosse discutido dentro das especificidades inerentes à sua área. E, através deste trabalho, intitulado: “Arte, educação e empoderamento na constituição do sujeito - uma reflexão”, pretende-

se propor uma reflexão sobre a promoção de uma recíproca integração das atividades artísticas às demais atividades escolares, no ensino fundamental.

Relacionar essa integração se dá com o intuito de chamar a atenção para o entendimento de que a Arte não deve auxiliar, se fazer coadjuvante as outras áreas curriculares, outras disciplinas, como por exemplo Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências ou História, já que por muito tempo foi entendida e desenvolvida dessa forma nas escolas, mas como uma área específica.

Há uma série de aspectos relevantes que nos leva a identificar a Arte na educação como uma questão a ser mais discutida no meio acadêmico. Duarte Júnior (1991) classifica a Arte através de três dimensões:

- 1- a dimensão sociocultural, que aponta o pensamento artístico como causa da preservação da cultura de um determinado grupo social num determinado tempo;
- 2- a dimensão currículo-escolar, na qual a arte como área específica leva o aluno a estabelecer conexões com outras disciplinas do currículo - a Geografia e a História, por exemplo;
- 3- a dimensão psicológica, que observa a educação em arte como promotora de um pensamento capaz de fazer com que o indivíduo possa relacionar-se com outros levando em conta uma maior afetividade, além do desenvolvimento da criatividade.

De acordo com o estudo, verifica-se ainda, que temos traços cada vez mais fortes deste ensino, e que este está gerando certa “crise de identidade cultural” – nesse sentido, haveria a inexistência de características próprias de um indivíduo em relação a um determinado grupo ao qual este faz parte.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 no Artigo 26, inciso 2º, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, legitimando a Arte enquanto Área Curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, volume 06, relativo à área Curricular Arte, apontam a educação em Arte como forma de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, além de proporcionar, a muitos indivíduos, uma relação afetiva com o meio em que vivem.

Os PCN também apresentam a Arte como uma das possibilidades de valorização do ser humano através de suas diferentes formas de manifestação,

porém, percebemos que no contexto atual do ensino, uma série de elementos compromete o desenvolvimento efetivo do que está previsto nos textos oficiais.

2 A Arte proporciona possibilidades

A Arte é uma das possibilidades que tem o educando de relacionar-se com o meio social de forma mais prazerosa. Isso já foi constatado por projetos sociais que visam a integração do indivíduo à sociedade, como os projetos Axé e Ilê-aiê em Salvador e o Afroreggae no Rio de Janeiro, dentre outros, que têm conseguido sucesso inclusive afastando muitas crianças e adolescentes do mundo da criminalidade.

Por outro lado, observa-se que é através das diferentes manifestações artísticas que se pode valorizar e resgatar elementos da cultura no meio em que o indivíduo está inserido. Diante disso, o presente trabalho faz uma análise conceitual acerca da temática, utilizando como referências as ideias de educadores/pesquisadores como Ana Mae Barbosa, César Coll, Louis Porcher, João Francisco Duarte Júnior, Maria Fusari, Sílvio Zamboni e outros, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que serviram de base teórica para a concepção sobre o tema focalizado, na busca da compreensão do mesmo. Deste modo percebe-se que a Arte deve ser uma conexão entre as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e a aprendizagem tão almejada nos processos pedagógicos, seja no espaço acadêmico, seja dentro da sala de aula.

Ao fato se somava uma realidade que pouco contribuía para as mudanças observadas; o pouco interesse e/ou conhecimento das escolas, pois o privilégio atendia à outras disciplinas e outras linguagens e códigos e a escassez recursos para a área, proporcionavam muitas dificuldades em alcançar os objetivos propostos nos documentos curriculares sugeridos pelo MEC.

Como fazemos nossas experiências, nossas vivências nas artes e quais conhecimentos adquiriram com essa vivência. Assim, as questões da percepção, da cultura, da semiótica, das condições formais e estruturais dos diferentes meios de comunicação, da interpretação de imagens e obras de arte, das análises críticas de textos teatrais, textos não verbais, textos poéticos, enfim todos os portadores textuais escritos e não escritos, esculturas, linguagens plásticas, poéticas e todas as demais com potencial para leitura, escrita e interpretação.

Em relação aos objetivos de criar e inventar, incluem-se a oferta de métodos variados, técnicas diversificadas e estratégias bem abrangentes para a formação e a criação de ambientes estéticos, de experiências perceptivas, ou seja, imagens, objetos, músicas, peças e jogos teatrais e outras vivências que podem repertoriar mais e melhor todos os aprendentes envolvidos no processo de leitura, escrita e interpretação de mundo nessa perspectiva.

Visam ao desenvolvimento da criatividade. Ler as produções artísticas existentes diz respeito à compreensão de como determinados meios foram utilizados e que formas de arte estão disponíveis no acervo cultural da humanidade, que influenciaram e influenciam o mundo.

É com esse acervo historicamente constituído que se compreende o mundo, os povos, as culturas, as concepções de moral, ética e transformação, que trazem como consequência as mudanças ou estagnações sociais e formas de ser ver relacionar com o mundo.

Dessa forma, a nova, ou melhor, a atual organização e concepção de ensino de arte nos mostra que as aulas de Arte não se resumem a pintar um quadro, cantar uma música e, nem aprender uma ou outra técnica.

Muito para além do que outrora se compreendeu com educação artística, a nova concepção está pautada em compreender e atuar no mundo, se expandiu com inclusão da História dos povos africanos e indígenas, enquanto obrigatoriedade o que alavancou para a descolonização de um currículo eurocêntrico que por tanto tempo se repercutiu e repetiu, considerando uma única visão de construção de mundo.

Projetos nasceram, envolvendo história da arte, arte e mídias, culturas, história, sociologia, antroposofia, elaboração de roteiros e outros campos interdisciplinares são considerados, numa concepção intercultural e multidisciplinar.

Se de um lado os Parâmetros Curriculares Nacionais consolidaram, no país, a transição dos currículos produzidos durante o regime militar para currículos mais democráticos, por outro, as novas concepções propostas implicam em mudanças curriculares e mudanças de paradigmas, isso esbarrou em algumas dificuldades na implantação de estruturas do sistema escolar.

As contínuas lutas em manter a disciplina como partes integrantes do currículo contrastam com as tarefas cada vez mais abrangentes com que eles se

defrontam em decorrência da ampliação do conceito de arte numa visão de construção de mundo.

A disciplina Arte deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. Para tal é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte o ensino de arte fora constituído a partir de estudos, reflexões e discussões que versaram sobre dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas.

Isso considera que as discussões que vêm ocorrendo na escola brasileira. O documento foi estruturado procurando se fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana.

Os PCNs têm como objetivo analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte e se fundamenta na história da arte, da educação buscando trazer e ampliar a visão global do ensino de arte dentro dos espaços escolares.

Assim como os Parâmetros Curriculares, toda discussão pedagógica, fundamentação teórica e legislação que embasam e respaldam a prática do ensino de arte orientam os currículos e o ensino com base em uma construção de sociedade.

O presente estudo evidencia que um longo caminho foi percorrido, mas que muitas concepções e fundamentações ainda precisam se consolidar, porque ao se compreender o cenário atual é possível constatar que diferentes casos, encontram-se em situações semelhantes às do passado de segregação e exclusão, casos que poderão ser analisados e discutidos num outro momento.

Nesse caso, compreende-se que o discurso é prática política, é expressão e constituição da realidade social, não o único, mas um elemento fundamental da constituição de um conjunto de relações sociais.

E, se considera a história de discussões que abordam, na década de 90, questões referentes à política educacional. Temas como “educação para todos”, descentralização da gestão educacional, flexibilização na formação de professores

passaram a ser discutidos, ganhando visibilidade em documentos e estudos acerca da questão.

A educação nesse contexto se faz presente, necessária e atuante, rica em potencial e espaços de atuação. Configura-se por mudanças nas políticas públicas, especialmente na política educacional. Contribuindo por um gradativo distanciamento da institucionalização total, e uma aproximação cada vez maior no ensino à todos.

A interpretação da arte mediada pelo folclore estabelece um diálogo com mais um movimento histórico-cultural nacional e busca dialogar para com as mudanças perpassadas pela arte, educação e cultura enquanto movimentos e linguagens plurais. Dessa forma, no próximo capítulo, o tema Folclore será brevemente explanado e se dará esse diálogo.

Considerações finais

Portanto, o objetivo com este trabalho é mostrar como a arte pode ser desenvolvida, apreciada e utilizada como linguagem em nossa vida escolar. Objetivando e destacando o importante papel da Arte na educação como elemento facilitador da aprendizagem para os alunos.

Identificar a importância do ensino da arte na educação desde Educação Infantil, primeira série do Ensino Fundamental e primeira série do Ensino Médio.

Conscientizar a importância do ensino da arte, para os alunos que também é importante como às outras do ensino da educação. Conhecer a história da arte e no Brasil. Estimular e incentivar alunos observarão obras artísticas. Desenvolver atividade de forma mais participativa para os alunos. Conhecer as técnicas utilizadas no ensino da arte.

Arte na Educação é importante para o trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminharemos a formação do gosto, estimulando a inteligência e contribuindo para a formação da personalidade do ser humano, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

Os alunos não dão importância no o ensino da arte, porque para eles é só fazer desenho ou pinturas e participar de atividades que envolva apresentações em datas comemorativas na escola como: música dança e teatro.

Cabe aos professores mudar estes pensamentos sobre o ensino da arte para os alunos que o objetivo desta disciplina conhecer aspectos importantes relativos ao

ensino-aprendizagem neles através da arte, fazer leitura das imagens, terem uma visão crítica uma percepção visual, reflexão sobre os mais variados contextos artísticos e também sob a visão dos seus próprios valores culturais.

Referências

ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). (2003). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A.

ARANHA, M. L. C. (2003). **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF.

ARANHA, M. S. F. (1979). **A educação como técnica social**. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. (orgs.) **Educação e sociedade (leituras de sociologia da educação)**. 10a edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional. BARBOSA, A. M. (2002). **Inquietação e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.

ALMEIDA, Renato de. **O FOLCLORE E A EDUCAÇÃO DE BASE**. JORNAL “Diário de Notícias”, Rio de Janeiro, 18 de abril de 1954. Documento F-1247. Acervo CDU. Biblioteca Amadeu Amaral. Disponível em: http://www.ugb.edu.br/revista-episteme-transversalis/edicao_2/LUIZA_ANGELICA_PASCHOETO.pdf. Acesso em: 07. jul. 2020.

ALMEIDA, Renato de. **OS PROFESSORES E O FOLK-LORE**. O Jornal Guanabara, 22 de fevereiro de 1948. Documento F-1235. Acervo CDU. Biblioteca Amadeu Amaral. Disponível em: http://www.ugb.edu.br/revista-episteme-transversalis/edicao_2/LUIZA_ANGELICA_PASCHOETO.pdf. Acesso em: 07. jul. 2020. BRASÍLIA.

BRASIL (1989). **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL**. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. Constituição (1988). **CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069. (1990). DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DÁ OUTRAS PROVIDENCIAS**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

CARCIULO, Bruno Matarazzo. **O FOLCLORE: FORMAÇÃO. 1948**. Documento F-1233. Acervo CDU. Biblioteca Amadeu Amaral. Disponível em:

<https://psicod.org/memria-educaco-e-folclore-o-pensamento-de-professores-e-folclo.html?page=5>. Acesso em: 07. ago. 2020.

CARTA do Folclore Brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE 1. De 22 a 31 de agosto de 1951. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 1951. V.1. Disponível em: < <http://www.geranegocio.com.br/html/arte/p21.html#a1>>. Acesso em: 27. ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 11, de 21 de março de 1956.** Institui na Secretaria Geral de Educação e Cultura, um Centro de Estudos Folclóricos e dá outras providências. Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Diário Oficial do Distrito Federal, 28 de março de 1956. Documento F-1257. Acervo CDU. Biblioteca Amadeu Amaral. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-11-de-26-de-marco-de-2020-249996300>. Acesso em: 17. ago. 2020.

DUARTE J.; (1991) João Francisco. **PORQUE ARTE-EDUCAÇÃO?** 6. ed. – Campinas, SP: Papirus.

FERNANDES, Florestan. **O Folclore em Questão.** São Paulo: HUCITEC, 1978.

FARIAS, A. (2002) **ARTE BRASILEIRA HOJE.** São Paulo: Publifolha, Arte. Currículo do Estado de São Paulo

GIL, A. C. (1994). **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL.** São Paulo: Atlas.

GUERRA, M. T.; MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (1998) **DIDÁTICA DO ENSINO DE ARTE: A LÍNGUA DO MUNDO – POETIZAR, FRUIR E CONHECER ARTE.** São Paulo: FTD.

MARTINS, J. S. (2002). Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (2007) **TRAVESSIA PARA FLUXOS DESEJANTES DO PROFESSOR-PROPOSITOR.** In: OLIVEIRA, M. de (Org.). **Arte, educação e cultura.** Santa Maria/RS: Ed. da UFSM.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (2006) **escavador de sentidos.** In: Christov, Luiza Helena; Mattos, Simone (Org.). **ARTE-EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, QUESTÕES E POSSIBILIDADES.** São Paulo: Expressão e Arte.

MARTINS, M. C; SCHULTZE, A. M.; EGAS, O. (Org.). (2007) **MEDIANDO CONTATOS COM ARTE E CULTURA.** São Paulo: Instituto de Artes/Unesp/Pós-Graduação.

MINAYO, M. C. (2001). **CIÊNCIA, TÉCNICA E ARTE: O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL.** In: MINAYANO, M. C. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes.

NAGLE, J. (199. 5) **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA PRIMEIRA REPÚBLICA** - EPU/MEC - São Paulo - 1ª Reimpressão -1976 - pg. 11. PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da Educação. 4ª ed. São Paulo: Ática.

OSTROWER, F. (1998) **A SENSIBILIDADE DO INTELECTO: VISÕES PARALELAS DE ESPAÇO E TEMPO NA ARTE E NA CIÊNCIA**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

RIZZI, M. C. de S. **CAMINHOS METODOLÓGICOS**. In: **BARBOSA. A. M. (Org.) (2002) INQUIETAÇÃO E MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE**. São Paulo: Cortez.

ROUSSEAU, J.J. (1998). **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes.

SÃO PAULO (1992) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**: 2o grau. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (2004), SEE-SP/FDE. **EDUCAÇÃO COM ARTE: IDEIAS** Devanil Tozzi. São Paulo: FDE.

SÃO PAULO (2006), SEE-SP/CENP. **O ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES INICIAIS: CICLO I**. Organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia. São Paulo: FDE.

SÃO PAULO (2008) SEE-SP/FDE. **HORIZONTES CULTURAIS: LUGARES DE APRENDER**. Devanil Tozzi e outros. São Paulo: FDE.

SÃO PAULO (2011) Secretaria da Educação. **CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**; coordenação geral, maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE.

A EXPANSÃO MARÍTIMA PORTUGUESA SOB O OLHAR DE PESSOA E CAMÕES

Giovanía Ferreira Barbosa

Resumo

Sempre foram possíveis cruzamentos entre História e Literatura. Desta maneira a pesquisa que aqui se apresenta, tem a intenção de trazer aos nossos olhos o grande tema das Navegações Portuguesas abordados por dois grandes poetas e escritores portugueses: Fernando Pessoa e Luis Vaz de Camões, em suas respectivas obras: *Mensagem* e *Os Lusíadas*.

Palavras-chave: educação; grandes navegações; Portugal

1 introdução

Notadamente, Portugal foi um país pioneiro em várias medidas entre a Idade Média e a Idade Moderna. Ainda no século XIII, tornou-se o primeiro Estado formalizado na Europa, o que lhe favoreceu em vários aspectos. Com uma unificação política garantida, a condição de primeiro país.

Incentivou novos investimentos dentro do panorama que se tinha no Velho Mundo. Naquela época, o comércio era muito fundamentado nas negociações de produtos feitas no Mar Mediterrâneo. Entretanto, com a conquista dos turcos nessa rota, houve a necessidade de se buscar novos caminhos para se obter as especiarias oriundas do Oriente, que tanto agradava ao mercado europeu.

Assim, o presente trabalho terá como objetivo ilustrar as aventuras e desventuras na busca desses “novos caminhos”, sob à luz do olhar de dois poetas portugueses.

É sabido, que Portugal reunia condições favoráveis para os negócios que marcavam o momento, era um país já unificado, dispunha de uma condição geográfica favorável para se lançar ao mar e contava com um grupo de investidores interessados nos negócios marítimos.

Neste contexto, a pesquisa, procurará ilustrar de forma épica e histórica contextualizando todas ou as principais nuances dessas jornadas marítimas, ocorridas em meados dos séculos XV e XVI.

No capítulo I, o trabalho traz uma introdução histórica contextualizando, o período das

Grandes Navegações Marítimas Portuguesas, explicação sobre o que foi a Escola de Sagres, o Tratado de Tordesilhas, a viagem de Vasco da Gama às Índias, suas incursões e desafios.

As biografias dos poetas Fernando Pessoa e Camões e suas respectivas obras, que abordam o tema da expansão marítima: *Os Lusíadas* e *Mensagem* serão tratados nos capítulos III e IV.

Uma breve análise crítica, observando pontos de convergência e divergência entre as obras em pauta, será assunto do capítulo V.

Nas considerações finais (cap.VI) serão descritas as possíveis conclusões acerca da análise do tema.

No capítulo VII, conterão as referências bibliográficas.

E, por fim, no capítulo VIII, conterão os anexos que ilustrarão personagens, heróis e autores dessa flamar histórico-literário acerca do tema: Expansão Marítima Portuguesa.

2 Uma terra de desbravadores

As Navegações Portuguesas para o comércio começaram muito cedo em relação aos outros países. Buscando quebrar o domínio que havia sido estabelecido sobre o comércio de especiarias no Mar Mediterrâneo, Portugal traçou uma nova e arriscada empreitada, que consistia em contornar o continente africano para se chegar ao Oriente.

Uma viagem que ninguém havia feito antes ou mesmo conhecia suas possibilidades. Esse trajeto que se seguiria ganharia o nome de Périplo Africano. Naturalmente, esse contorno do continente não aconteceu em uma única viagem, pois tudo ainda era muito inovador e misterioso.

A estratégia dos portugueses foi contornar o continente africano fazendo entrepostos ao longo da costa da África. Desta forma, Portugal evoluiu gradativamente pelo entorno do continente e conquistou diversos territórios, tomando posse das terras todas as vezes que fazia paradas e estabelecendo novas regiões para usufruir de seus produtos e negócios.

Embora isso tenha retardado a chegada dos portugueses ao Oriente, foi importante para estabelecer suas colônias. Uma das grandes conquistas de todas essas viagens foi cruzar pela primeira vez o chamado Cabo das Tormentas, nomeado posteriormente de Cabo da Boa Esperança, região ao sul do continente africano que estabelece a

entrada no Oceano Índico.

Essas navegações pelos mares permitiram uma série de descobrimentos entre 1415 e 1543. O resultado foi a grande expansão do império marítimo português e uma remodelação da real dimensão do mundo.

Buscando uma nova rota para comércio que superasse o monopólio estabelecido no Mar Mediterrâneo, os portugueses foram responsáveis por grandes avanços tecnológicos para encarar as condições de navegação no Oceano Atlântico e grandes avanços culturais.

Após muito tempo de investimento, os portugueses finalmente chegaram às Índias em 1498, firmando uma nova rota para comércio de especiarias e conquistando uma grande remessa de lucros sobre os produtos que seriam comercializados.

Dois anos depois, após indicações da existência de terras também a Oeste do continente africano, a expedição de Pedro Álvares Cabral estendeu sua rota no Atlântico para alcançar e tomar posse dessas terras. É o que se chama de descobrimento do Brasil, em 1500. Com o passar dos anos, esse novo território no novo continente, que seria chamado de América, tornar-se-ia a mais importante colônia portuguesa.

Entretanto, mais dois marcos importantes ainda seriam estabelecidos, a chegada na China, em 1513, e ao Japão, em 1543. Este último é considerado, inclusive, como o marco final desse período de Navegações Portuguesas e suas descobertas e colonização.

Assim, os descobrimentos portugueses foram o conjunto de viagens e explorações marítimas realizadas pelos portugueses entre 1415 e 1543 que começaram com a conquista de Ceuta na África. Os descobrimentos resultaram na expansão portuguesa e deram um contributo essencial para delinear o mapa do mundo, impulsionados pela Reconquista e pela procura de alternativas às rotas do comércio no Mediterrâneo. Com estas descobertas os portugueses iniciaram a Era dos Descobrimentos europeus que durou do século XV até ao XVII e foram responsáveis por importantes avanços da tecnologia e ciência náutica, cartografia e astronomia, desenvolvendo os primeiros navios capazes de navegar em segurança em mar aberto no Atlântico.

Embora com antecedentes no reinado de D. Dinis (1279) e nas expedições às Ilhas Canárias do tempo de D. Afonso IV, é a partir da conquista de Ceuta em 1415, que Portugal inicia o projecto nacional de navegações oceânicas sistemáticas que ficou conhecido como "descobrimentos portugueses".

Terminada a Reconquista, o espírito de conquista e Cristianização dos povos

muçulmanos subsistia. Os portugueses dirigiram-se então para o Norte de África, de onde tinham vindo os mouros que se haviam estabelecido na Península Ibérica. Avançando progressivamente pelo Atlântico ao longo das costas do continente africano, passaram o Cabo da Boa Esperança e entraram no Oceano Índico movidos pela procura de rotas alternativas ao comércio Mediterrânico.

As expedições prolongaram-se por vários reinados, desde o tempo das explorações na costa africana e americana impulsionadas pelo regente D. Pedro, duque de Coimbra e o Infante D. Henrique, filhos de D. João I, e mais o seu sobrinho D. Infante D. Fernando, duque de Viseu, até à descoberta de um caminho marítimo para a Índia no reinado de D. João II, culminando com o de D. Manuel I a altura em que império ultramarino português fica consolidado.

2.1 A escola de Sagres

Seria esta uma escola náutica lendária, fundada pelo infante D. Henrique (vide anexo B-p.31) no promontório algarvio de Sagres, no século XV. A escola teria servido para a preparação técnica dos navegadores e pilotos que estavam ao serviço do Infante, constando de sábios nacionais e estrangeiros versados em astronomia, geografia e cartografia que dedicavam o seu tempo a um aturado estudo de todas estas matérias e a inventar toda a sorte de instrumentos de marear que pudessem vir a ser úteis à náutica.

Segundo Luisa Gama, a existência ou não da Escola de Sagres já foi amplamente debatida no panorama historiográfico português. Porém, desde o princípio do século XX que a ideia de uma escola náutica fundada pelo Infante D. Henrique, onde se agrupariam os mais variados sábios, de várias partes da Europa, com objectivo de obter uma vasta informação sobre determinadas áreas científicas como a geografia, a astronomia ou a cartografia, se encontra ultrapassada.

Esta ideia é sobretudo uma lenda que carece de provas evidentes, devida principalmente a escritores e historiadores ingleses que procuraram promover a figura e acção do Infante de Sagres.

O infante D. Henrique fundou de facto uma vila no Algarve. Em 1443 pediu a seu irmão, o regente D. Pedro, que lhe concedesse a região inóspita de Sagres, para aí fundar uma vila. O pedido foi concedido e a vila foi fundada no lugar de Terçanabal. O infante deixou convenientemente explicitados os objectivos da fundação desta vila,

numa carta testamentária datada de 19 de Setembro de 1460. Esta seria um ponto de assistência aos navegadores que aí passassem perto e precisassem de mantimentos ou de aguardar por boas condições de navegação.

Em toda a documentação do príncipe analisada até hoje, não encontramos qualquer tipo de referência a uma escola náutica em Sagres, nem sequer é uma ideia presente em nenhum escrito que seja seu contemporâneo. Gomes Eanes de Zurara apenas faz referência à vila em construção.

Duarte Pacheco Pereira tal como João de Barros, apenas menciona uma vila fundada pelo Infante na Angra de Sagres. Só em 1567 na Crônica do Príncipe D. João, Damião de Góis começou a dar consistência à lenda da erudição do Infante, quando escreve que o príncipe era um homem muito dado ao estudo das letras, principalmente da Astrologia e Cosmografia.

Para cultivar esses estudos e mandar navios para a Costa africana, D. Henrique teria fundado uma vila no sítio de Sagres.

Duarte Leite, num estudo sobre a Escola de Sagres, apresentou Samuel Purchas como o verdadeiro introdutor do tema em Portugal e no resto da Europa, corria o ano de 1625. Este afirmou que o Infante contratou o mestre catalão Jaime de Maiorca, para dirigir uma escola de marinha, e não apenas para ensinar os marinheiros portugueses a fazerem verdadeiras cartas de marear. O próprio João de Barros o afirma, mas Purchas entende que esta escola seria uma condição indispensável para a realização das viagens marítimas do período henriquino.

Em 1660, D. Francisco Manuel de Melo atribuiu ao infante um considerável conhecimento cosmográfico e matemático e afirma que este teria fundado a vila algarvia não só para pôr em prática esse tipo de conhecimento, mas também para garantir assistência aos nautas que precisassem de apoio.

Cerca de 100 anos depois, a ideia já começava a ficar enraizada, como é possível comprovar através da obra de Francisco José Freire Nobres *Vida do Infante D. Henrique*, escrita e dedicada à Majestade Fidelíssima de El-Rei D. Joseph I N.S.

Pouco tempo depois, António Ribeiro dos Santos descreveu entusiasticamente a Escola onde se erguera um observatório astronómico, o primeiro que tinha existido em Portugal.

Em Sagres haviam-se concentrado eminentes sábios, capitães e pilotos experientes. O Infante tinha transformado o seu paço real numa escola de estudos náuticos, com um seminário de geógrafos, matemáticos, astrónomos e náuticos.

Já no século XIX, o Cardeal Saraiva afirmou que os progressos da marinha portuguesa

só tinham sido possíveis graças à escola fundada por D. Henrique, uma vez que tinha sido na escola que os vários instrumentos náuticos, utilizados nos descobrimentos, foram fabricados e aperfeiçoados. Segundo o Cardeal, também teriam sido estudados nesta escola métodos para a determinação de latitudes e longitudes marítimas.

Muitos historiadores estrangeiros também trabalharam sobre esta matéria, tentando procurar os alicerces científicos das navegações do século XV. O escritor Malte – Brun afirmou que no Portugal de quatrocentos proliferavam escolas para o estudo da navegação, acrescentado que Colombo tinha aprendido a sua «arte» numa delas.

A historiografia romântica deu o contributo final para o enraizamento da Escola de Sagres na memória coletiva dos portugueses. Oliveira Martins, na sua obra *Os Filhos de D. João I*, compilou uma suposta listabibliográfica que teria sido utilizada pelo infante e pelos mestres da escola.

Esses livros teriam sido adquiridos pelo infante D. Pedro, durante o seu longo périplo pela Europa. Tal tese foi refutada sucessivamente, uma vez que as obras que figuram nessa lista e nomeadamente as cartas de Gabriel de Valseca e os livros de Jorge Peurbach, nunca poderiam ter sido trazidas para Portugal por D. Pedro.

A descrença na questão surgiu ainda durante o século XIX, quando vários historiadores começaram a rever esta tese. Em 1877 o marquês de Sousa Holstein afirmou que não teria existido propriamente uma escola, mas sim uma academia científica, que tratava de problemáticas náuticas e geográficas. Seguiram-se autores como Luciano Pereira da Silva ou Joaquim Bensaúde, os quais demonstraram que a náutica da época apenas criou regras e regimentos empíricos, logo os marinheiros não necessitariam de grandes conhecimentos astronômicos; e por certo o infante nunca chegou a ler obras de homens citados por Oliveira Martins, como Johannes de Monte Régio ou Jorge de Peurbach.

O último grande defensor de uma verdadeira escola náutica em Sagres foi Jaime Cortesão. O autor defende a imagem do infante e da sua escola daqueles que pretendem criar uma lenda anti-infantista, homens como Duarte Leite que afirmavam que o príncipe não se interessaria muito pela cultura geográfica e científica do seu tempo. É importante afirmar que o infante revelou ao longo da sua vida preocupações culturais, que estão bem presentes na protecção que deu à Universidade, embora nenhuma cadeira de ensino matemático tenha sido aí criada durante o seu tempo.

Será Duarte Leite o primeiro acérrimo defensor da não existência da Escola de Sagres, pois para o escritor ela é apenas um mito nacional. Segundo a sua tese, os pilotos henriquinos não se distinguiram dos árabes ou dos nautas que navegavam no

Mediterrâneo. Nem sequer é conhecida a existência de sábios ou técnicos estrangeiros que viessem para Portugal, exceto daquele que aparece referido como Jaime de Maiorca.

Durante o século XX desconstruiu-se a tese da escola científica, mas neste capítulo é importante perceber, tal como afirma Teixeira da Mota, que a lenda teve a sua grande expansão durante os séculos XVIII e XIX, ou seja, numa época em que as academias científicas proliferavam por todo o mundo.

Talvez por isso, os historiadores de então transportassem a sua realidade para o século XV e o julgassem à luz dela. Para estes homens os acontecimentos do tempo do infante eram, sem dúvida, fruto de uma revolução das técnicas de navegação, logo, as descobertas teriam sido levadas a cabo por instituições científicas, que trabalhavam diretamente sobre os problemas apresentados pelos marinheiros.

Para a historiografia atual, sem pôr em causa o interesse que o Infante teria de ter tido pelos problemas da navegação, pois deles dependia o sucesso das viagens que promovia (mas sem que isso queira dizer também que seria um sábio ou um perito na arte de navegar), a Escola de Sagres, mais do que uma instituição académica, transformou-se sobretudo num símbolo, símbolo do infante D. Henrique e de todas as atividades relacionadas com as navegações portuguesas do seu tempo.

Símbolo da progressão das técnicas de navegação adquiridas empiricamente pelos navegadores que enfrentaram o Atlântico no século XV, e que criaram as bases da navegação astronómica, tal como veio a ser praticada nos séculos subsequentes - no que é aliás, uma das consequências mais importantes dos Descobrimentos.

Embora o mito da sua existência tenha sido alimentado durante muito tempo, os investigadores não lhe encontram fundamento histórico, tendo esta teoria tomado forma na investigação de bastantes historiadores do século XIX. A fama adquirida por este instituto chegou ao ponto de a tornar um modelo de comparação com a "degradação" do ensino em épocas posteriores, como aconteceu no governo pombalino.

A verdade é que o rei D. Manuel I tinha na sua corte cinco médicos e astrólogos de origem judaica, não se conhecendo menções a quaisquer uns forasteiros, e que o conceituado Jaime de Maiorca esteve em Portugal nos alvares do século XV na qualidade de mestre de fazer cartas de navegar, ensinando a técnica da cartografia.

Por outro lado, era ainda incipiente a navegação experimentada pelos pilotos e navegadores através dos astros, não sendo produtiva a imposição de uma técnica ainda em fase de teoria e, sobretudo, não sendo este procedimento conforme à mentalidade da época.

Finalmente, não se registam quaisquer menções a esta escola ou associação com fins similares nas crônicas da época ou imediatamente posteriores, o que deve ser tomado em linha de conta.

Optaram determinados historiadores por uma solução de compromisso, em que por "Escola de Sagres" se entende a forma de navegar no Oceano Atlântico e de resolver os problemas específicos que iam surgindo e não uma instituição física.

2.2 O Tratado de Tordesilhas e o domínio do Atlântico Sul

Face à chegada de *Cristóvão Colombo* à América no mesmo ano 1492, segue-se a promulgação de três bulas papais - as Bulas Alexandrinas - que concediam a Espanha o domínio dessas terras. Cientes da descoberta de Colombo, os cosmógrafos portugueses argumentaram que a descoberta se encontrava em terras portuguesas.

D. João II consegue uma renegociação, mas só entre os dois Estados, sem a intervenção do Papa, propondo estabelecer um paralelo das Ilhas Canárias. Os castelhanos recusaram a proposta inicial, mas prestaram-se a discutir o caso. Reuniram-se então os diplomatas em Tordesillas.

Como resultado das negociações, foi assinado em 7 de Junho de 1494 o Tratado de Tordesilhas entre Portugal e Castela. Este tratado estabelecia a divisão do Mundo em duas áreas de exploração: a portuguesa e a castelhana, cabendo a Portugal as terras "descobertas e por descobrir" situadas antes da linha imaginária que demarcava 370 léguas (1.770 km) a oeste das ilhas de Cabo Verde, e à Espanha as terras que ficassem além dessa linha.

Em princípio, o tratado resolvia os conflitos que seguiram à descoberta do Novo Mundo por Cristóvão Colombo e garantia a Portugal o domínio das águas do Atlântico Sul, essencial para a manobra náutica então conhecida como *volta do mar*, empregada para evitar as correntes marítimas que empurravam para norte as embarcações que navegassem junto à costa sudoeste africana, permitindo a ultrapassagem do cabo da Boa Esperança.

2.3 A chegada à Índia

Nos anos que se seguiram à assinatura do Tratado de Tordesilhas (1494) Portugal prosseguiu no seu projecto de alcançar a Índia, o que foi finalmente alcançado pela frota de Vasco da Gama, na sua primeira viagem de 1497-1499.

Mantendo o plano de D. João II, o rei D. Manuel I mandou aparelhar as naus e escolheu Vasco da Gama, cavaleiro da sua casa, para capitão desta armada. Segundo o plano original, D. João II teria designado seu pai, Estêvão da Gama, para chefiar a armada; mas esta altura já ambos tinham falecido.

A 8 de Junho de 1497 iniciou-se a expedição semi-planetária que terminaria dois anos depois com a entrada da nau *Bérrio* pelo rio Tejo adentro, trazendo a boa-nova. Neste dia parte do Restelo a armada chefiada por Vasco da Gama. Tratava-se de uma expedição comportando três embarcações (anexo A p.32). É a partir da viagem de Vasco da Gama que se introduzem as naus. A 20 de Maio de 1498 Vasco da Gama chega a Calecute. Estabelecia-se assim o caminho marítimo para a Índia: tema central de discussão da obra de Luís Vaz de Camões.

3 **Luis Vaz de Camões: vida e obra**

A biografia e a bibliografia de Luís Vaz de Camões (vide anexo B-p.33) é apaixonante. Isso se dá não só pela distância temporal como também pela falta de dados confiáveis. Nos fascina a grandiosidade da obra, é um verdadeiro mito dentro da literatura portuguesa e universal.

Luís Vaz de Camões foi um dos vultos maiores da literatura da Renascença. Nascido em 04 de fevereiro de 1524, em local incerto (Lisboa ou Coimbra), filho de uma família da pequena nobreza, não se pode aceitar que não tenha tido uma educação formal de qualidade, tendo em vista a universalidade do conhecimento de sua obra, particularmente da épica.

São mal conhecidas a sua infância e primeira mocidade. Estudou em Coimbra, sem que se saiba onde e como acumulou a larga e variada cultura humanística patente em sua obra. Fidalgo, ainda que pobre, frequentou a corte de Dom João III.

Frequentou a corte e a boémia lisboeta, onde o gênio forte e aventureiro o marcaram e conseguiram o cognome de "o trinca-ferros" com que passou a ser conhecido. Envolvido em brigas e confusões, acabou embarcado para o serviço militar nas Índias - Portugal então estava empenhado na expansão ultramarina - e passou cerca de vinte e cinco

anos longe da pátria, chorando o "exílio amargo e o gênio semventura".

Sofreu provavelmente exílio no Ribatejo e, em 1547, partiu para Ceuta, a servir naquela guarnição militar; ali, em luta com os mouros de Mazagão, vazaram-lhe o olho direito. De volta à pátria, feriu numa rixa, em Lisboa, a um moço do paço e foi para a prisão, de onde saiu engajado para a Índia. No Oriente, tomou parte em várias expedições militares e cruzeiros marítimos. Em Macau, teria exercido o cargo de provedor de defuntos e ausentes; demitido por causa de uma questão com os colonos, foi chamado a Goa. O navio que o conduzia naufragou no mar da China, mas o poeta conseguiu salvar-se a nado com o manuscrito de *Os Lusíadas*, então já bem adiantado. Em Goa ficou até 1567, quando regressou a Portugal com escala em Moçambique, onde sedemorou alguns anos e onde Diogo do Couto, seu grande admirador, o foi encontrar tão pobre que "comia de amigos". Depois desse longo desterro, voltou a Lisboa, por obra e graça do acaso e da ajuda de amigos, em 1569 ou 1570. Dois anos mais tarde publicou *Os Lusíadas*, que por si só vale por uma literatura inteira. Dom Sebastião, a quem é o poema dedicado, galardou-o por três anos com uma tença anual de 15.000 réis. Mas o poeta morreu na miséria, num leito de hospital.

À parte *Os Lusíadas*, quase toda a produção camoniana foi publicada postumamente: numerosos sonetos, canções, odes, elegias, élogos, cartas e os três autos -Anfitriões (1587), Filodemo (1587), El-rei Seleuco (1645). Edição crítica de sua lírica de Leodegário de Azevedo Filho, em 7 vol. Quatro deles já foram publicados pela Imprensa Nacional de Lisboa

3.1 Camões e sua epopeia marítima

"Por mares nunca d'antes navegados"

Portugal é uma terra pequenina – são

92.080 quilômetros quadrados de extensão (cerca de 30% da área de São Paulo) – que viu na adversidade um aliado. Com o território banhado pelo Oceano Atlântico e o mar Mediterrâneo, a nação portuguesa se lançou ao mar para conquistar novos territórios, já que não podia competir com as cidades italianas detentoras do monopólio comercial do Oriente.

A princípio, o objetivo era explorar a costa ocidental da África, mas Portugal constituiu um império que abarcou os quatro continentes. Mais: soube conservá-lo durante séculos.

Dai o entusiasmo de Camões com sua epopeia marítima, *Os Lusíadas*, o poema que encanta e fascina público e crítica há gerações nasceu também de um encantamento de seu autor pela aventura de Vasco da Gama às Índias, entre 1497 e 1499. Depois dele, outros navegadores portugueses disputariam territórios e rotas comerciais com grandes nações expansionistas da época, como Espanha e Inglaterra.

Pioneiros absolutos nas rotas marítimas, a história confirma os versos de Fernando Pessoa em Mensagem: “Ó mar salgado, quanto do teu sal / São lágrimas de Portugal!”. As caravelas (anexo A-p.32) lusas riscaram os oceanos Tateando caminhos que mais tardes seriam usuais. Açoitados por tempestades, piratas e imprevistos de toda ordem, teimosamente deitaram seu sangue sobre as ondas, numa fúria de possuir terras a qualquer custo, numa alucinada febre messiânica depovo “assinalado”.

Moviam-nos a autoridade dos reis, “a glória de mandar!”, a “vã cobiça”. Movia-os também o desejo de “dilatir a fé”, levando um Cristo salvador àqueles que eles acreditavam serem gentios em “terras viciosas”. E já não importa a legitimidade de seus motivos ou a moralidade de seus expedientes. Eles creram e foram, e nós outros, se não carregamos uma gota de seu sangue, trazemos sua mais bela herança: a Língua Portuguesa.

Antes mesmo de Portugal ser um país, já experimentava forte sentimento de nacionalidade. No século 8, quando houve as invasões árabes na Península Ibérica, o povo organizou uma resistência gradual, mas implacável, durante quase oito séculos (de 711 a 1492). Uma persistência titânica. Conforme a conquista dos territórios foi efetuando-se, formaram-se na Península os reinos de Aragão, Navarra, Leão e Castela.

Como recompensa aos serviços prestados no combate aos árabes, dom Afonso VI, rei de Leão e Castela, concedeu a Dom Henrique o Condado Portucalense, onde se formou uma unidade linguística particular, o galego-português. Em 1143, o Condado tornou-se um estado independente, vindo a constituir Portugal, o quinto reino da Península Ibérica. O tempo acentuou as diferenças entre o Galego e o Português até a separação completa entre os dois idiomas.

Mesmo quanto à constituição sócio-político-econômica, Portugal foi uma nação atípica, pois, fundada durante a Idade Média numa Europa predominantemente feudal, teve um feudalismo inexpressivo. Os colonos eram organizados e instituíam pequenas unidades democráticas que elegiam suas próprias autoridades, solicitando apenas aos reis o reconhecimento delas e a confirmação dessa “autonomia municipal”.

3.2 Armas e versos

Segundo Clenir Bellezi de Oliveira, “muitas batalhas foram travadas para que a soberania nacional fosse mantida. Mas a índole guerreira do povo mesclava-se a um espírito paradoxalmente lírico e melancólico que encontrou na poesia uma forma imediata de expressão. Os registros literários mais antigos remontam ainda ao século 12, o primeiro de sua autonomia como país.

A famosa *Cantiga da Ribeirinha*, ou *Cantiga da Guarvaia*, atribuída a Paio Soares de Taveirós e marco do Trovadorismo português, data provavelmente de 1189 ou 1198. Esse movimento, que associava a poesia à música, durou até o século 14, quando o Humanismo avançou trazendo a historiografia de Fernão Lopes (1380-1460), a poesia palaciana, a prosa didática e, já em meados do século seguinte, o teatro de Gil Vicente (1465-1536).

Aliás, os séculos 15 e 16, momento da renascença portuguesa, são de relativa estabilidade para o povo. Estabilidade essa mantida sob rígido militarismo e forte moralidade católica herdada do recente medievalismo.

Entretanto, mesmo nos mosteiros, os estudos dos latinistas revivesciam o legado da Antiguidade greco-romana, paradoxalmente impulsionando o desejo de conhecimento e de investigação do mundo físico por meio do resgate do passado.

A burguesia ascendia, as descobertas ultramarítimas alargavam os horizontes, o mercantilismo se instaurava, o mundo se ampliava num além aparentemente sem fim. Tanto, que “se mais mundo houvera lá chegara”.

Portugal tinha um passado de glórias, e alguns já sentiam o impulso de cantá-lo. No ano de 1520 o escritor João de Barros publicou uma espécie de romance de cavalaria intitulado *Crônica do Imperador Clarimundo*, no qual, por meio das aventuras do protagonista, reconta a História de Portugal e de sua realeza, dando-lhes a vitória sobre o exército turco. Com isso quis predizer a vitória portuguesa sobre os mouros.

Treze anos depois, recitou para o rei D. João III em Panegírico, poema de louvor, aproveitando o ensejo para condenar duramente o fato de os poetas da corte cultivarem somente poemas de amor, então em moda por toda a Península, e não as glórias das armas lusitanas. Mas elas foram cantadas. Foram tanto e tão alto e tão lindamente, que parecem obra de Calíope enérgica despertada de um sono de 1500 anos, soprando versos de luz aos ouvidos de um homem escolhido à revelia.

4 Fernando Pessoa: vida e produção

Poeta português e principal representante do modernismo português, Fernando Pessoa (vide foto anexo B–p.33) nasceu em Lisboa - Portugal a 13 de junho de 1888 e morreu na mesma cidade a 30 de novembro 1935. Estudou na universidade de Captown, África do Sul e no Curso superior de Letras, em Lisboa, que não chegou a concluir. Viveu pobremente em Lisboa como tradutor e correspondente estrangeiro em casas comerciais. Foi uma das figuras centrais do movimento de "Orfeu", revista que em 1915 lançou o Futurismo em Portugal. Essa fase de Pessoa caracteriza-se por intensa atividade doutrinária (manifestos, panfletos, artigos, notas) e poética .

Na sua fase de maior atividade, Pessoa lançou diversas teorias estéticas: sensacionismo, paulismo, interseccionismo. Colaborou nas revistas *Centauros*, *Portugal Futurista*, *Contemporânea* (de que foi um dos diretores), *Presença* *Descobrimientos* e outras publicações literárias. O único livro editado em vida do poeta foi *Mensagem* (1934), com o qual ganhou o segundo prêmio em concurso lançado pelo Secretário de Propaganda Nacional. O levantamento completo de sua obra dispersa em periódicos ou inédita, só veio a ser feito depois de sua morte. Em vida do poeta só um restrito circuito de amigos e de admiradores reconheceu seu grandeza.

Fernando Pessoa é considerado hoje o poeta mais complexo de toda a literatura portuguesa. Essa complexidade se revela não só pelas dificuldades de compreensão de sua poesia com por seus aspectos exteriores. A obra de Pessoa realiza através de várias personalidades poéticas. Além dos poemas que deixou assinados com o próprio nome, a maior parte dos quais permaneceu inédita, grande parte da sua poesia foi atribuída a quatro personagens distintos (imaginários), que seriam heterônimos e não simples pseudônimos: Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Fernando Pessoa, ele mesmo.

4.1 Apresentação do poema *Mensagem*

Mensagem foi elaborado ao longo de anos 1913 a 1934 e a sequência cronológica dos poemas não correspondem à sua ordenação no livro. Segundo Carlos F. Moisés, isso "sugere que o poeta foi escrevendo poemas avulsos, anos a fio, e só certa altura percebeu que todos tratavam da mesma matéria - a alma portuguesa através da sua História".

Até pouco antes de ser publicado, *Mensagem* se chamava *Portugal*, e, antes de seguir para o prelo, ainda sofreria acréscimos: o livro de 44 poemas. Logo depois da

publicação a mudança do título foi esclarecida. Primeiro (quem o diz é Gaspar Simões) porque

o poeta não achava "a sua obra à altura do nome da Pátria", depois (então já palavra do próprio Pessoa) "porque o meu velho amigo Cunha Dias me fez notar que o nome da nossa Pátria estava hoje prostituído".

De acordo com Carlos F. Moisés, "a mudança de título sugere uma conclusão paradoxal, tipicamente pessoana. Um livro que procura ir fundo no tema "Portugal" acaba por eliminar do título este nome, não porque a obra não tivesse à altura da Pátria, mas exatamente porque ia muito além. Mensagem se dirige, sem dúvida, aos portugueses, trata de Portugal, sua alma e sua História, mas se dirige também a qualquer leitor, para além de nacionalismos estreitos, e trata da condição humana em geral. Ao mudar o título, Pessoa sutilmente "desportugalizou" um pouco Mensagem, como que chamando a atenção para o seu alcance também universal".

Mensagem recebeu o prêmio de Segunda categoria: "Em 1934, o Secretariado Nacional de Propaganda, do governo salazarista, instituiu o prêmio "Antero de Quental", a ser atribuído ao melhor livro de poesia nacionalista que se apresentasse a concurso. No dia 31 de dezembro de 1934 foi divulgado o resultado. O júri atribuiu o prêmio ao livro Romaria, do padre franciscano Vasco Reis. O regulamento previa um prêmio único, mas, o júri faz saber que, à última hora, decidiu criar, para Mensagem, um prêmio de "segunda categoria".

Mensagem trata da História de Portugal, não é uma obra narrativa, como Os Lusíadas que conta a História de Portugal de forma ordenada, o "que Pessoa faz é apenas referir-se a fatos e personagens históricos, às vezes de forma indireta e metafórica, às vezes só nos títulos dos poemas.

Mensagem foi o único livro em língua portuguesa publicado por Pessoa em vida. Seus poemas estão organizados de forma a compor uma epopéia fragmentada, em que o conjunto dos textos líricos acaba formando um elogio de teor épico a Portugal. Traçando a história de seu país, o poeta envereda por um nacionalismo místico de caráter sebastianista.

4.2 Análise de alguns poemas de *Mensagem*:

II. HORIZONTE

Ó MAR anterior a nós, teus medos Tinham coral e praias e arvoredos. Desvendadas a noite e a cerração, As tormentas passadas e o mysterio, Abria em flor o Longe, e o Sul siderio Splendia sobre as naus da iniciação.

Linha severa da Longinqua costa -

Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta Em árvores onde Longe nada tinha; Mais perto, abre-se a terra em sons ecores:

E, no desembarcar, há aves, flores, Onde era só, de Longe a abstrata linha.

O sonho é ver as fôrmas invisíveis

Da distancia imprecisa, e, com sensíveis Movimentos da esperança e da vontade, Buscar na linha fria do horizonte

A arvore, a praia, a flor, ave, a fonte -Os beijos merecidos da Verdade.

O título do poema remete às perspectivas em relação ao futuro. O mar, espaço infinito, de expansão e de aventura, trazia aos portugueses o medo, que se baseava nos mistérios que nele continha, e que ainda não tinham sido desvendados. O mar é considerado como entidade superior, divina e mitificada.

A necessidade de alcançar um ideal, fazia com que os navegadores ultrapassassem o medo. Eles optavam pela aventura e pelo sonho, mesmo vendo que a descoberta ainda estava longe. Mas, quando chegam perto, aquele medo abre espaço para a realização do sonho que parecia ser inatingível.

O ideal da descoberta transforma-se, em realidade. O mergulho no desconhecido, trouxe a esses navegadores a verdade que procuravam: a ultrapassagem dos medos interiores.

A idéia de Sul sidério é um referência cabalística.

Pessoa neste poema retrata, que o verdadeiro valor do ser humano consiste em não se conformar com a imperfeição, mesmo sendo ele imperfeito. Ele quer que busquemos o absoluto.

V. EPITAPHIO DE BARTOLOMEU DIAS (vide anexo B-p.35)

Jaz AQUI, na pequena praia extrema, O Capitão do Fim. Dobrado o Assombro, O mar é o mesmo: já ninguém o tema!

Atlas, mostra alto o mundo no seu ombro.

Fernando Pessoa neste poema ressalta a morte de um grande navegador: Bartolomeu Dias.

Enviado em 1486, por d. João II, no mesmo rumo de Diogo Cão, descobriu o que chamou de cabo das tormentas (depois rebatizado, por d. João II, como cabo da Boa Esperança), no extremo sul da África. Acompanhou Cabral na descoberta do Brasil e

naufraçou, a caminho da Índias, nas proximidades do cabo que descobriria.

A travessia dos mares provocava grande temor, porque os acidentes geográficos ainda não estavam cartografados e a viagem de Bartolomeu Dias é a primeira bem sucedida, abrindo o caminho a de Vasco da Gama rumo às Índias.

Ninguém mais temia aquele “monstruoso” mar, pois Bartolomeu Dias o havia contornado. Ele era o “Capitão do Fim”, do fim do imaginário da época (de que os mares eram habitados por monstros temários). Pessoa no último verso faz uma referência mitológica grega, “Atlas”, que é um dos titãs. Estes foram derrotados por um novo grupo de deuses, chefiado por Zeus. Atlas foi condenado a sustentar os céus sobre os ombros.

VI. OS COLOMBOS

OUTROS haverão de ter
O que houvermos de perder. Outros poderão achar
O que, no nosso encontrar, Foi achado, ou não achado, Segundo o destino dado,

Mas o que a eles não toca É a Magia que evoca
O Longe e faz d'elle historia, E por isso a sua gloria
É justa aureola dada
Por uma luz emprestada.

Os colombos são os navegadores e os habitantes que chegaram à América: Portugueses e Espanhóis.

Nos primeiros versos podemos inferir a ideia de que outros navegadores puderam encontrar e conquistar o que eles, os colombos, perderam ou deixaram de conquistar.

Portugal era inimigo da Espanha, que conseguiu conquistar o Império (Tratado de Tordesilhas). Porém, a nação mesmo derrotada, acreditava que somente eles continham a “Magia”. A Espanha pode ter conquistado o Império, mas a glória da conquista, nunca pertencerá a outros navegadores. A alma dos portugueses é superior a qualquer outra, segundo o poeta. Portugal atribui ao fatalismo muitas das suas descobertas, influência dos fados, do destino. E essas fatalidades só são atribuídas aqueles que têm a “Magia”, é isso que faz dessa nação diferente.

VII. OCCIDENTE

COM DUAS mãos - o Acto e o Destino - Desvendámos. No mesmo gesto, ao céu

Uma ergue o facho tremulo e divino E a outra afasta o véu.

Fosse a hora que haver ou a que havia A mão que ao Occidente o véu rasgou, Foi a alma a Sciencia e
 corpo a
 Ousadia
 Da mão que desvendou.

Fosse Acaso, ou Vontade, ou Temporal A mão que ergueu o facho que luziu, Foi Deus a alma e o corpo
 Portugal
 Da mão que o conduziu.

Esse poema remete-nos à descoberta da América.

No segundo verso do poema Pessoa nos aponta duas entidades, Deus e a Ciência. Ambas favorecem a descoberta da América. Deus inspirou a Ciência que acabou concretizando a descoberta. A descoberta portanto foi o ato e o destino, a ação do homem na mão de Deus. O ideal do sonho, é de desvelar, descobrir, mergulhar no desconhecido, com a ousadia do corpo e com a alma na inspiração divina.

Neste poema Fernando Pessoa, nos faz recordar daquela famosa frase, “DEUS QUERE, o homem sonha, a obra nasce”. Deus é o agente, o herói é um homem que sonha, um instrumento de uma vontade superior à sua, que ele não alcança e não compreende.

Pessoa sugere, que a História é uma espécie de jogo no escuro, em que tudo acontece por caso, arbitrariamente. Ou em que tudo acontece por obra de uma vontade misteriosa, acima da compreensão humana.

VIII. FERNÃO DE MAGALHÃES (vide anexo B – p.35)

No VALLE clareia uma fogueira. Uma dança sacode a terra inteira.
 E sombras disformes e descompostas Em clarões negros do valle vão Subitamente
 pelas encostas,
 Indo perder-se na escuridão.

De quem é a dança que a noite aterra? São os Titans, os filhos da Terra,
 Que dançam da morte do marinheiro Que quis cingir o materno vulto - Cingil-o, dos
 homens, o primeiro -, Na praia ao longe por fim sepulto.

Dançam, nem sabem que a alma ousada
 Do morto ainda comanda a armada, Pulso sem corpo ao leme a guiar
 Que até ausente soube cercar A terra inteira com seu abraço.

Violou a Terra. Mas elles não
 O sabem, e dançam na solidão;
 E sombras disformes e descompostas, Indo perder-se nos horizontes,
 Galgam do valle pelas encostas
 Dos mudos montes.

Fernão de Magalhães foi navegador e descobridor português. Descobriu o caminho das Índias pelo Ocidente, e provou a redondeza da terra. Ele se impôs com aspereza e

astúcia, aos diversos obstáculos, para concretizar seu plano, pois alguns navegadores não queriam prosseguir viagem e outros visavam à rota do Cabo da Boa Esperança.

Nesse poema Pessoa remete-se à circunavegação que fez Fernão de Magalhães, que viajou por encostas, perdendo-se na escuridão. Guiou as naus, porém, antes de terminar a viagem, morreu envenenado por uma flecha, mas depois de sua morte, seus homens continuaram a viagem e conseguiram concretizar o que ele desejou provar, ou seja, completaram a circunavegação.

Podemos perceber também que o poema trata do ritual do sepultamento do marinheiro, fazendo referência mitológica aos *Titãs*, que na mitologia grega, foram os primeiros deuses, em sua maioria, representavam sob a forma humana, fenômenos naturais, tais como: a Terra, o Céu e o Sol.

É interessante notar que, o marinheiro mesmo após a morte, continua guiando o leme com a sua força, que não morre, pois o seu ideal continuou vivo.

“Que até ausente soube cercar A terra inteira com seu braço.”

IX. ASCENSÃO DE VASCO DA GAMA

Os DEUSES da tormenta e os gigantes da terra
Suspendem de repente o odio da sua guerra
E pasmam. Pelo valle onde se ascende aos céus
Surge um silencio, e vae, da nevoa ondeando os véus,
Primeiro um movimento e depois uma sombra.
Ladeiam-o, ao durar, os medos, o ombro a ombro,
E ao longe o rastro ruge em nuvens e clarões
Em baixo, onde a terra é, o pastor gela, e flauta
Cahe-lhe, e em extase vê, à luz de mil trovões,
O céu abrir o abismo à alma do Argonauta.

Vasco da Gama, um dos mais importantes navegadores de Portugal, comandou a frota que deixou o Tejo em 1497, a mando de d. Manuel, e cerca de um ano depois, completou a primeira viagem marítima às Índias.

Nesse poema, Vasco da Gama representa a ousadia do navegador português, o enfrentamento das dificuldades em mares “nunca dantes navegados” - como diria Camões -, o contato com habitantes de lugares longínquos e conseqüentemente as revelações de culturas até então desconhecidas, acabaram por gerar uma nova concepção do homem e do universo.

No primeiro verso Pessoa retoma o episódio do gigante Adamastor - de “Os Lusíadas” - que é a personificação do Cabo das Tormentas (ou Cabo da Boa Esperança), o símbolo de todas as ameaças e perigos da navegação. Retratando assim as batalhas e guerras

que o navegador enfrentou até completar a viagem às Índias.

O poeta faz também uma comparação da alma do navegador ao mito do Argonauta.

Argonautas eram um grupo de heróis da mitologia grega. Navegaram com seu chefe Jasão no navio *Argo*, à procura do Tosão de Ouro, uma pele de carneiro de ouro. O malvado rei Pélias, tio de Jasão, mandou buscar o Tosão, que era guardado por um dragão, num bosque do Colóquida.

Os Argonautas, tiveram que percorrer um longo caminho até chegar à Grécia. Na viagem, enfrentaram muitos perigos. Mas os Argonautas sobreviveram aos perigos e voltaram para casa com o Tosão de Ouro.

Assim também foi Vasco da Gama, que superou diversos obstáculos e perigos durante suas expedições, e sempre voltou ao seu país triunfante.

5 Diferenças e semelhanças de Pessoa e Camões e suas respectivas obras: Mensagem e Os Lusíadas

Este capítulo se iniciará com o estudo dos elementos que aproximam as duas obras. Logo, assim, como em Mensagem, nos Lusíadas é épico o tema da conquista dos mares e do confronto do ser humano com o meio ambiente hostil. É lírica a musicalidade confeccionada nos dois textos.

As figuras do Gigante Adamastor (poema camoniano) e o Mostrengo (de Mensagem), ambos podem ser vistos como uma síntese de todos os perigos do mar desconhecido.

Nota-se também, no estudo das semelhanças das presentes obras, uma fidelidade extrema à causa nacional portuguesa, uma dedicação sem fim ao ideal lusitano de transpor os limites do humanamente conhecido. Para isto, é necessário saber controlar os próprios medos e estar imbuído de uma noção muito forte de coletividade.

Segundo Jorge de Sena, outro fator comum é o “caráter arquitetural” das respectivas obras. Em Mensagem, a arquitetura textual “é por assim dizer, pleonástica, por ser, de raiz, de ordem simbólica e mítica”. Nos Lusíadas, têm-se como um dos vários elementos simbólicos e míticos o chamado “maravilhoso pagão”. No conjunto do texto os deuses desempenham um papel importante, contribuindo em um permanente centro de atração do interesse dos leitores. Deve-se notar aqui, que os deuses pagãos, com o que representam de fruição e sensualidade, demonstram o interesse renascentista pelos valores terrenos, mesmo num poema preocupado em reafirmar o espírito da cruzada que justificou ideologicamente a expansão ultramarina portuguesa.

Elementos que distanciam as duas obras não faltam, a começar pela questão temporal das mesmas. Segundo Carlos F. Moisés “ao contrário da maioria dos poemas épicos

conhecidos, o foco de interesse de Mensagem localiza-se no futuro e não no passado. Enquanto Camões glorifica o passado nacional, Pessoa, chamando a atenção para as dificuldades do presente, concentra-se no que ainda está por vir, embora simule falar o tempo todo do passado. Daí o tom enigmático da maior parte dos poemas, Pessoa encara os acontecimentos do passado como sinais misteriosos, que devem ser decifrados a fim de entrever neles, por antecipação, o que ainda está por acontecer”. Por isso, o poeta fala do “futuro do passado” que ele não sabe quando chegará.

Outro elemento diferenciador de Mensagem e Os Lusíadas é que no segundo o ponto de vista adotado é o da aristocracia governante, pois Camões se propõe a cantar os nobres e reis que se teriam destacado no processo.

Logo, Mensagem não sendo uma obra narrativa, como Os Lusíadas que conta a História de Portugal de forma ordenada, o que Pessoa faz é apenas referir-se a fatos e personagens históricos, às vezes, de forma indireta e metafórica, às vezes só nos títulos dos poemas”.

Quanto ao título de ambos observam-se pontos curiosos e ao mesmo tempo interessantes: Os Lusíadas entendidos como um canto de louvor ao povo português, têm este último como o verdadeiro protagonista da epopeia (o título do poema quer dizer “Os Portugueses”).

Quanto à matéria narrativa, Mensagem não tem, portanto, um narrador como Os Lusíadas, em que Camões usa a sua própria voz para narrar a viagem de Vasco da Gama. Em Mensagem, aparecem várias vozes. Às vezes, é uma voz impessoal, esta voz fala quase sempre de alguma coisa, sem se dirigir a ninguém, apenas discorre a respeito de algo. Outras vezes, é uma voz pessoal, um rei, um guerreiro, um navegador, que fala para si mesmo – um monólogo. Às vezes a impessoalidade da voz é atenuada, quando esta se dirige a um interlocutor. Na 3ª. Parte (O Encoberto) aparece a voz do poeta, falando em nome de D. Sebastião, do mar português, dos seus sentimentos e de seu livro.

Enquanto que, Os Lusíadas apresentam regularidade estrófica (todas têm o mesmo número de versos) rímica (todas com o mesmo esquema de rimas) e métrica (todas com o mesmo número de sílabas métricas), nos 44 poemas de Mensagem, encontra-se irregularidade estrófica (prevalece a de 4 versos), métrica (o decassílabo é o mais freqüente), rímica (predomínio de rimas alternadas; o 1º. verso com o 3º., 2º. com o 4º)

O tema da viagem, que aparece em Mensagem e nos Lusíadas, é distinto. Em Mensagem, este “tem uma dimensão geográfica, literal, enquanto referido à expansão

marítima, ponto de convergência de toda a História portuguesa. Tem também uma dimensão metafórica que remete à dimensão da viagem interior. Mensagem nos convida, na verdade a viajar para dentro de nós mesmos, sem medo de enfrentar nossas próprias contradições”.

Nos Lusíadas tem-se a viagem espacialgeográfica. Porém, de forma sutil a interior, a de vencer as próprias limitações. Camões, mesmo com passagens marcadas por certo prosaísmo, consegue através do seu manuseioverbal desenvolver em vários episódios a exploração dos ritmos, imagens e outros recursos poéticos.

Já Pessoa, conseguiu captar as aspirações do homem de sua época – horrorizado com as atrocidades da Primeira Guerra Mundial e em busca de uma saída para a humanidade que caminhava para a autodestruição – e representou-as metaforicamente no exemplo português. Daí, a sua atualidade, daí a situação de Supra- Camões.

A lição maior de Mensagem a ser extraída tem que ver com o elogio que ela faz da *loucura*, aquela modalidade peculiar de loucura sem a qual, pergunta o poeta “que é o homem / Mais que a besta sadia / Cadáver adiado que procura? / loucura entendida como mescla de desprendimento e coragem, determinação e lucidez.”

6 Considerações finais

Mensagem é uma obra em versos, ao mesmo tempo, líricos e épicos. Nela, Pessoa recria a História de Portugal, a partir de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões.

Escrita no período neoclássico (século XVI), *Os Lusíadas* é considerada a maior epopeia existente em língua portuguesa, tendo immortalizado a glória e a soberania de Portugal, no período da expansão ultramarina.

No diálogo intertextual que Fernando Pessoa estabelece com *Os Lusíadas* para escrever *Mensagem*, percebe-se que o objetivo maior desta obra é restabelecer a grandeza messiânica da pátria, conquistada na época de Camões por meio das Grandes Navegações Marítimas, e nunca mais recuperada.

Em sua atmosfera mitopoética, visionária, *Mensagem* busca resgatar a glória e a soberania portuguesas, vendo a pátria predestinada a realizar um destino superior, tão nobre quanto o realizado no século XVI, mas de natureza metafísica, espiritual: a criação da Grande Poesia.

Esta seria a obra com que Portugal, no século XX, doaria à humanidade a ousadia de enfrentar não mais a grandeza do mar, mas a grandeza da transfiguração poética de todo o sofrimento humano, ou seja da transmutação da vida em poesia.

Segundo, André Luiz de Oliveira, “A *Mensagem* de Fernando Pessoa traduz em linguagem épica e metafórica uma aspiração antiga do ser humano: o sentimento mais ou menos obscuro e presente, de que existe um mundo interior a ser descoberto, à semelhança dos descobrimentos portugueses. Essa sensação de intervalo, essa ânsia doída contida nos versos do poeta refletem aquilo que não temos e não vemos, mas desejamos e queremos: o lugar encoberto onde reina o mais legítimo de nós mesmos. É navegar por dentro.

Apontando as **preocupações arquitectónicas** comuns às duas obras, o autor Jacinto do Prado Coelho, ressalta ainda, o carácter mais abstracto e interpretativo de *Mensagem* em relação a *Os Lusíadas*. A dominante mística é, no poema de Pessoa, solidária da desvalorização da narração e da descrição, características da epopeia, dando relevo a um pensamento unificador, ostensivo na proliferação de símbolos em detrimento da ação e conferindo ao poema uma dimensão mais emblemática do que épica.

Enfim, dois poemas épicos – ou **épico- líricos?** – “de espécie complicada”, diria Pessoa, e digo eu: como convinha a Portugal.

7 Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Luís de, «Escola de Sagres», *Dicionário de História de Portugal*. Dir. de Joel Serrão, Vol. III, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1971, pp.716-717.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTONIO, Severino. *Português: novas palavras: literatura, gramática*. São Paulo: FTD, 2000.

Disponível na [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$escola-de-sagres>](http://www.infopedia.pt/$escola-de-sagres).

Escola de Sagres. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-02-11].

FARACO & MOURA, *Língua e Literatura* v.3, 19 ed. São Paulo: Ática, 2000 p. 61-64.

GARCIA, José Manuel, *Sagres, Vila do Bispo*, Edição da Câmara Municipal de Vila do Bispo, 1990.

<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/navegacoes-portuguesas.html>
http://pt.wikipedia.org/wiki/Descobrimentos_portugueses

INFANTE, Ulisses. *Curso de Literatura de Língua Portuguesa*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2001

LEITE, Duarte, *História dos Descobrimentos. Coletânea de esparsos. Organização*,

notas e estudo final de GODINHO, Vitorino Magalhães, Lisboa, Editora Cosmos, 1958.

LUFT, Celso Pedro, FERNANDES, Francisco & GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário BrasileiroGlobo*. 37 ed. São Paulo: Globo, 1995.

LOURENÇO, Eduardo: *Poesia e Metafísica, Camões*, ANTERO, Pessoa, Lisboa: Sá da Costa editora, s/d

LOURENÇO, Eduardo: *Fernando Pessoa Rei da Nossa Baviera*, Lisboa: Gráfica Telles Silva, 1986.

MAIA, João Domingos, *Português*. V. único, 7 ed. São Paulo: Ática, 2000

MOISÉS, Carlos Felipe. *Roteiro de leitura: Mensagem*. São Paulo: Ática, 1996

MOTA, A. Teixeira da, *A Escola de Sagres*, Lisboa, 1960, Separata dos Anais do Clube Militar Naval.

PESSOA, Fernando. *Poesias Ocultistas*. 2 ed. São Paulo: Aquariana, 1996.

Revista: *Discutindo Literatura*. p. 42-43, no. 8, ano 2

ANÁLISE DO POEMA “TECENDO A MANHÃ” DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Igor Augusto Leite

Resumo

O “engenheiro das palavras” João Cabral de Melo Neto assina o poema, imprimindo seu novo ‘modo’ de fazer poesia. A sua atividade poética, em sua origem, mostra a brava tentativa de “desvendar elementos concretos da realidade, os quais se apresentam como um desafio para a sua inteligência”². Sempre guiado pela lógica e pelo raciocínio, seus poemas evitam análise e exposição do ‘eu’, dando atenção para o universo dos objetos e das paisagens e dos fatos sociais por meio da palavra, sem jamais apelar para o lado sentimental do ser humano. O prazer estético que sua poesia pode incitar origina-se, sobretudo, de uma leitura racional e analítica, deixando em segundo plano o envolvimento emocional com o texto.

Palavras-chave: literatura; poesia; linguística.

Introdução

Publicado na obra *A Educação pela Pedra* de 1966, o poema “Tecendo a manhã”, torna-se o *corpus* para uma análise linguístico-literária. Tem-se como pretensão expor (e apenas expor)

² <http://www.releituras.com/joaocabral_bio.asp> Acesso às 22h34 em 28 de outubro de 2013.

o que o poema, linguisticamente falando, interfere no contexto em que a tal obra literária se destaca. Para isso, apresentam-se aspectos linguísticos que recheiam este texto literário, levando-nos a uma reflexão pela/sobre a linguagem.

Tecendo a manhã: elementos de um(a)manhã cheio de linguagem

Já que a palavra, de acordo com Cereja ³, “também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é síntese das práticas discursivas historicamente construídas”, percebemos que, assim como o título do livro sugere, o poema é “duro” como uma “pedra”, necessitando de lapidações para que, com empenho nas análises, obtenha-se o seu “sentido líquido” que ora era revestido pela complexidade, pela “dureza”, pela densidade da(s) palavra(s). No contexto ditatorial, o poema traz a ideia de revolução, de união, mas também de que para que isso acontecesse, seria necessário que todos compreendessem (e, assim, respondessem) à linguagem dos outros sujeitos. No que diz respeito à métrica clássica, o poema apresenta uma construção em metro irregular. Os versos não seguem um padrão conforme o número de sílabas poéticas, apesar de ser dividido em estrofes, caracterizando assim, o tratamento das divisões comuns em uma forma fixa.

No tocante ao ritmo, este recebe um tratamento rico, complexo e incomum. As figuras de linguagem são o mote para as sensações: as aliterações dão um apoio crível para a realização do ritmo, merecendo destaque quando os fonemas /m/; /t/; /d/; /n/ e /g/ aparecem. As assonâncias que mais chamam a atenção são /a/; /o/ e /ã/, considerando as pausas necessárias incorporadas nos versos.

Outra percepção relevante é a repetição de palavras, cujo efeito é estabelecer a relação entre substantivo e verbo. Destacam-se: galo, grito, todos, toldos, manhã, tecer e suas derivações. Nos versos “De um que apanhe esse grito que ele” e “que apanhe o grito que um galo antes”

³ cf. BRAIT, 2005, p. 204.

reconhece-se a elisão do verbo lançar (e as suas devidas flexões), recurso usado para evitar o eco no verso seguinte. E, observando o posicionamento do artigo definido “a” no vocábulo “manhã”, este transforma-se em “amanhã”, numa precisa projeção de futuro, sendo tal projeção condizente com o contexto histórico-social no qual o poema se desenvolvera.

Outro caso que merece atenção é o de que no penúltimo verso, o vocábulo “tecido” tem função de substantivo. A palavra retorna no último verso, agora como verbo, em outra repetição dentro da mesma restrição do léxico.

Na discussão estilística, pode-se situar o poema como uma alegoria sobre a identidade coletiva através de uma realização, mas esta seria uma leitura mais abrangente.

As flexões verbais que partem do presente, passando pelo gerúndio e pelo particípio, também merecem atenção, pois o presente é retomado no último verso, indo ao encontro de um dos aspectos cruciais na elaboração de um texto: a relação.

É válido, também, atentar-se à paráfrase do provérbio popular: “uma andorinha só não faz verão”, sendo que “um galo só não tece uma manhã”. Por isso, um único canto não será capaz de trazer a luz e anular a escuridão. Torna-se, então, necessário que o galo convoque todos os (outros) galos e que eles possam, dentro de uma gradação envolvente, também invocar a manhã.

Considerações finais: além do elemento linguístico

O foco em expor os elementos linguísticos marcados na obra literária de João Cabral de Melo Neto pode, além de cumprir sua função de simples exposição, trazer uma reflexão acerca do que se compreende de tal fazer poético. Bakhtin afirma que:

“Na obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, compreende e imagina o poeta, ele vê, compreende e imagina com os olhos da sua linguagem, nas suas

formas internas, e não há nada que faça sua enunciação sentir a necessidade de utilizar uma linguagem alheia, de outrem.”⁴

A linguagem é essencial para que a vida obtenha sentido. Não há poeta que, influenciado pelo seu contexto, seja ele qual for, não mergulhe na linguagem para através da enunciação, produzir enunciados que recorram aos elementos linguísticos a fim de gerar sentido no e para o outro.

No poema “Tecendo a manhã”, os elementos linguísticos são o viés de um sujeito carente de transmitir significado e de conhecer a resposta (as análises, as declamações) dele no outro.

Referências bibliográficas

<http://www.releituras.com/joaocabral_bio.asp> Acesso às 22h34 em 28 de outubro de 2013.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética (A teoria do romance)**. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 94.

⁴ BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética (A teoria do romance)**. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 94.

ENTENDER À EVASÃO ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19: ESTUDO E ANÁLISE DE PESQUISA JORNALÍSTICA

Juliano Godoi⁵

Resumo

Este estudo tem o objetivo de entender como os efeitos da pandemia de covid-19, isolamento social e a suspensão das atividades escolares, se manifestaram e agiram em relação à ampliação da evasão educacional dos estudantes das escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. Pretende-se evidenciar a relação entre a pandemia e uma eventual ruptura do vínculo dos alunos e da comunidade escolar com as unidades escolares a partir da análise da pesquisa jornalística realizada pelo instituto Datafolha.

Palavras-chave: educação; pandemia covid 19; isolamento.

Introdução:

A pandemia de COVID-19 teve impactos significativos na educação em todo o mundo, incluindo no Brasil e, mais especificamente, na cidade de São Paulo. As escolas públicas municipais enfrentaram desafios consideráveis durante esse período, incluindo a ampliação da evasão educacional de estudantes. A pandemia teve vários efeitos que podem ter contribuído para a ampliação da evasão dos estudantes das escolas públicas municipais.

Vários fatores surgiram para esse aumento na evasão, e a relação entre a pandemia e a possível ruptura do vínculo dos alunos com as escolas e a comunidade escolar é evidente ao se observar as dificuldades de acesso à internet e dispositivos

⁵ Professor de História da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo

adequados para participar de aulas online, que os estudantes tiveram no período, os desafios socioeconômicos e financeiros que se abateram sob os núcleos familiares, a falta de suporte educacional nos lares e, em alguns casos, a necessidade de adolescentes trabalharem para ajudar financeiramente suas famílias devido às dificuldades econômicas causadas pela pandemia.

A interrupção das aulas presenciais, suspensas por vários meses e a mudança para o ensino remoto, fez com que muitos alunos ficassem perdidos, sem o contato direto com seus professores, colegas e outros membros da comunidade escolar. Isso contribuiu para a elevação da sensação de isolamento dos educandos e a desconexão com as práticas escolares, que por sua vez pode ter contribuído para a decisão de alguns estudantes abandonarem a escola.

Alguns dos principais fatores incluem:

- **Falta de acesso a recursos tecnológicos:** Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, muitos estudantes não tinham acesso a dispositivos eletrônicos, internet ou condições de estudo em casa. Isso dificultou sua participação nas aulas virtuais, o que pode ter levado à desmotivação e à evasão.
- **Desigualdades socioeconômicas:** A pandemia destacou as desigualdades sociais existentes. Muitas famílias de baixa renda enfrentam dificuldades financeiras agravadas pela crise econômica decorrente da pandemia, o que pode ter levado os alunos a deixarem a escola para ajudar a família ou procurar trabalho.
- **Dificuldades emocionais e de saúde mental:** A pandemia trouxe estresse e ansiedade para muitos estudantes, tornando mais difícil manter o foco nos estudos. A falta de interação social nas escolas também teve impacto nas relações entre os alunos e a comunidade escolar.
- **Perda de vínculo com a escola:** A interação direta com professores e colegas é importante para o desenvolvimento dos estudantes. O distanciamento social e

o ensino à distância podem ter contribuído para a perda do vínculo emocional com a escola.

- **Desafios de aprendizagem:** Alguns estudantes podem ter enfrentado dificuldades no ensino à distância, o que levou à perda de interesse e, eventualmente, à evasão.

Para entender a relação entre a pandemia e a evasão escolar em São Paulo, é importante observarmos dados revelados por uma pesquisa do Datafolha sobre o impacto da Pandemia na Educação.

Em agosto de 2020, o Datafolha realizou uma pesquisa nacional sobre o impacto da pandemia na educação. Embora não seja específico para São Paulo, a pesquisa fornece insights importantes sobre as tendências gerais de evasão escolar no Brasil. Os dados revelam que 35% dos estudantes da rede pública não acompanharam atividades escolares durante a pandemia, indicando uma lacuna significativa na continuidade do aprendizado para uma parcela substancial de alunos.

A pesquisa ainda revelou que uma parcela significativa dos estudantes da rede pública envolveu dificuldades para acessar as atividades escolares durante uma pandemia. Isso se deve principalmente à falta de acesso a dispositivos como computadores e à conexão à internet. Isso impediu que muitos alunos participassem das aulas on-line ou acessassem materiais de estudo fornecidos pelas escolas.

Conclusão:

Assim, pode concluir que os efeitos da pandemia na educação atingiram em cheio uma das principais conquistas da educação pública brasileira, que é o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. A evasão oriunda do alarmante período de pandemia afastou faixas consideráveis de estudantes dos bancos escolares por longos períodos e isso sem sombra de dúvidas retardou o desenvolvimento educacional de uma expressiva parcela da geração de estudantes contemporâneos.

Fontes Bibliográficas:

Jornal Folha de S.Paulo –

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/alunos-aprendem-so-45-do-esperado-na-volta-ao-presencial-e-31-podem-desistir-da-escola.shtml#:~:text=O%20risco%20de%20evas%C3%A3o%20escolar,31%25%2C%20segundo%20a%20pesquisa.>

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

Loris Conceição Leonovich

RESUMO

A motivação dos alunos em contextos multiculturais é um tema que tem despertado crescente interesse nos últimos anos. A escolha desse tema para minha pesquisa de conclusão de curso não foi por acaso. É uma área que, acredito, desempenha um papel crucial na eficácia do processo educacional, influenciando diretamente o engajamento, o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes.

Palavras-chave: educação; criança; multiculturas.

INTRODUÇÃO

Desde que entrei no campo da educação, sempre fui fascinada pela diversidade que permeia nossas salas de aula. Cada aluno é único, trazendo consigo não apenas diferentes habilidades e conhecimentos, mas também um rico conjunto de experiências culturais, valores e perspectivas. Nesse contexto, a questão da motivação dos alunos ganha uma dimensão especial. Como educadores, nosso objetivo é não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar e capacitar nossos alunos a alcançarem seu pleno potencial. E isso não é tarefa fácil, especialmente quando lidamos com um mosaico de culturas e identidades.

Ao longo de minha jornada como estudante e futuramente como educadora, percebi que a motivação dos alunos é um dos maiores desafios que enfrentamos. Em salas de aula cada vez mais diversas, as diferenças culturais podem afetar significativamente o nível de motivação dos alunos. Alunos de origens culturais distintas podem ter diferentes valores, expectativas e formas de expressar motivação. Entender como a multiculturalidade influencia a motivação dos alunos é, portanto, fundamental para aprimorar as estratégias de ensino e promover um ambiente inclusivo e estimulante.

Além disso, vivemos em uma época em que a educação global é valorizada como nunca antes. À medida que as fronteiras se tornam mais permeáveis e as conexões interculturais se intensificam, a capacidade de motivar

alunos em contextos multiculturais se torna uma competência essencial para educadores e instituições de ensino.

O objetivo principal deste trabalho é investigar a motivação dos alunos em contextos multiculturais, explorando como fatores culturais, sociais e educacionais interagem para influenciar o nível de motivação dos estudantes.

Ao abordar esses objetivos, esperamos não apenas adicionar conhecimento à área de pesquisa, mas também fornecer insights práticos que possam ser aplicados por educadores e instituições educacionais para melhorar a experiência de aprendizado de alunos provenientes de diferentes culturas.

MOTIVAÇÃO, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

A compreensão dos conceitos-chave é essencial para a análise da motivação dos alunos em contextos multiculturais. A motivação é um processo psicológico que impulsiona o comportamento humano em direção a metas específicas. Ela é fundamental na educação, pois influencia o interesse pelo aprendizado, a persistência diante de desafios e a qualidade do desempenho acadêmico. Como afirma Pintrich (2003), "a motivação é um fator crítico para o sucesso educacional, pois afeta tanto a escolha quanto o empenho dos alunos nas tarefas de aprendizado".

O multiculturalismo, por sua vez, refere-se à coexistência e interação de diferentes culturas em um ambiente social ou educacional. Segundo Banks (2008), o multiculturalismo na educação envolve o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas presentes na sala de aula, promovendo a equidade e a inclusão. Em contextos multiculturais, os educadores enfrentam o desafio de criar um ambiente que respeite e celebre a diversidade cultural dos alunos.

A educação é o processo de facilitar a aquisição de conhecimento, habilidades, valores e atitudes. No contexto deste estudo, a educação é vista como um cenário onde a motivação dos alunos é crucial para o sucesso acadêmico. Como declarado por Vygotsky (1978), "a educação é o processo cultural por excelência, o principal meio pelo qual a cultura é transmitida e perpetuada".

Diversas teorias da motivação têm sido aplicadas ao campo da educação, fornecendo insights sobre como os educadores podem compreender e promover a motivação dos alunos. Duas teorias notáveis são a Teoria da Autodeterminação

(Deci & Ryan, 1985) e a Teoria da Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002).

A Teoria da Autodeterminação enfatiza a importância da autonomia, competência e relacionamento social na motivação dos alunos. De acordo com esta teoria, os alunos são mais motivados quando se sentem autônomos para tomar decisões, competentes para realizar tarefas e conectados socialmente com seus colegas e professores.

A Teoria da Expectativa-Valor, por outro lado, destaca a importância das expectativas dos alunos sobre seu desempenho e o valor que atribuem às tarefas acadêmicas. Ela sugere que os alunos são mais motivados quando acreditam que podem ter sucesso (expectativa) e quando consideram as tarefas significativas e relevantes (valor).

A multiculturalidade na sala de aula é uma realidade cada vez mais presente. Como observa Nieto (2004), "as salas de aula refletem a diversidade da sociedade". Portanto, é crucial que os educadores estejam preparados para criar ambientes inclusivos e culturalmente sensíveis.

Uma abordagem eficaz é a incorporação do currículo multicultural, que inclui materiais e atividades que representam diversas culturas e perspectivas. Além disso, a pedagogia multicultural enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, promovendo a equidade e a justiça social na educação.

A integração entre motivação e multiculturalismo na educação é complexa. Os alunos de diferentes origens culturais podem ter diferentes motivadores e valores, tornando essencial que os educadores estejam cientes dessas diferenças.

Como salientado por Phinney (1992), "a motivação é influenciada pela identidade cultural dos alunos". Portanto, os educadores precisam reconhecer a importância de criar um ambiente que respeite e valorize a identidade cultural dos alunos, pois isso pode afetar diretamente sua motivação para aprender.

Numerosos estudos têm explorado a relação entre motivação e multiculturalismo na educação. Por exemplo, Peschar (2007) conduziu uma pesquisa que revelou que a inclusão de elementos culturais nos currículos pode aumentar a motivação dos alunos de origens diversas. Da mesma forma, os estudos de Phinney (1990) destacam a importância da identidade étnica na motivação dos estudantes.

Essa revisão da literatura destaca a complexidade da motivação dos alunos em contextos multiculturais e estabelece as bases para a pesquisa a ser realizada neste trabalho. A próxima etapa da investigação envolverá a análise dos

desafios específicos enfrentados por alunos em contextos multiculturais e a identificação de estratégias eficazes para promover sua motivação.

DESAFIOS DA MOTIVAÇÃO EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

As barreiras linguísticas são um desafio fundamental em contextos multiculturais, onde os alunos podem ter diferentes níveis de proficiência na língua de instrução. Essas barreiras podem afetar negativamente a motivação dos alunos, pois a comunicação é essencial para o envolvimento na aprendizagem. Como afirmado por Cummins (2000), "a falta de proficiência na língua de instrução pode limitar seriamente a participação ativa dos alunos e seu sucesso acadêmico."

É fundamental adotar estratégias para superar as barreiras linguísticas e promover a motivação dos alunos. Isso inclui oferecer suporte linguístico adicional, como aulas de apoio, e usar métodos de ensino que facilitem a compreensão, como o uso de recursos visuais e atividades práticas.

Os estereótipos culturais podem prejudicar significativamente a motivação dos alunos em contextos multiculturais. Os estereótipos são simplificações generalizadas sobre um grupo cultural e podem levar à discriminação e à desvalorização das contribuições individuais dos alunos. Como destacado por Steele e Aronson (1995), "estereótipos podem se tornar uma profecia autorrealizável, afetando o desempenho e a motivação dos alunos."

Para promover a motivação dos alunos, é essencial combater os estereótipos culturais por meio da conscientização e da educação. Os educadores podem criar um ambiente inclusivo onde as diferenças culturais são valorizadas e onde os estereótipos são desafiados. Além disso, o currículo pode ser adaptado para refletir a diversidade cultural e promover uma compreensão mais profunda das várias culturas representadas na sala de aula.

Os alunos que se mudam para um novo país ou ambiente cultural muitas vezes enfrentam dificuldades de adaptação. Isso pode incluir choque cultural, sentimentos de isolamento e a necessidade de se ajustar a novas normas e expectativas. Essas dificuldades de adaptação podem afetar negativamente a motivação dos alunos, uma vez que o bem-estar emocional é um componente essencial da motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar as dificuldades de adaptação, é importante oferecer apoio emocional e prático aos alunos. Isso pode incluir programas de orientação, mentoria de colegas e serviços de apoio psicossocial. Quando os alunos se sentem apoiados e integrados em seu novo ambiente cultural, é mais provável que encontrem a motivação necessária para se destacarem academicamente.

Os desafios da motivação em contextos multiculturais são complexos, mas podem ser superados com estratégias adequadas. As barreiras linguísticas, estereótipos culturais e dificuldades de adaptação podem afetar a motivação dos alunos, mas, com conscientização, educação e apoio, é possível criar ambientes educacionais inclusivos e motivadores.

Reconhecer a importância desses desafios e trabalhar ativamente para superá-los é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem cultural, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial acadêmico e pessoal em contextos multiculturais.

REFERÊNCIAS

VELASCO, Marcelino Horácio; TIMBANE, Alexandre António. O processo de ensino-aprendizagem do português no contexto multicultural moçambicano. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 32, p. 99-120, 2017.

JOSUÉ, José Ricardo da Silva Gomes. **O ensino das artes visuais em contexto multicultural**. 2011. Tese de Doutorado.

ARAÚJO, Sónia Almeida. **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural**. Observatório da Imigração, ACIDI, IP, 2008.

PEREIRA, Ágata; GONÇALVES, Carolina. Aprender a escrever em contextos multilingues através da descrição de obras de arte. **Signo y Pensamiento**, v. 36, n. 71, p. 84-99, 2017.

CARVALHO, Luísa Manuela da Costa Ramos de. **Identidade étnica e estratégias de aculturação em contextos multiculturais: Estudos com crianças e agentes socializadores**. 2009.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE

Luciene Bezerra Pereira

Resumo

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

Palavras-chave: ludicidade; psicomotricidade; aprendizagens.

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase na qual o egocentrismo é predominante nas suas ações, pensamentos e sentimentos. A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são

captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social, cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas ‘organizações de brincadeiras.

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o asseguarmento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos-nos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschmied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra “heurística” vem do grego *eurisko* e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluimos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não

quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão i

As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que

mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

Considerações finais

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Referencias

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar**: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

MÍDIA E PUBLICIDADE INFANTIL

Magali da Silva Honório Menezes

RESUMO

Tudo o que a criança vê na TV é motivo para estudarmos criticamente, porém será analisado e demonstrado o discurso publicitário voltado para o público infantil e o que a propaganda trabalha no aspecto de estímulo de consumo para as crianças.

Focamos a pesquisa nos hábitos comportamentais de crianças adquiridos por influência de anúncios publicitários, uma vez que compreendemos a criança como um ser em processo de formação e desenvolvimento.

O que se pretende não é reprimir a televisão e sua programação, mas sim entender o envolvimento desse poderoso meio de comunicação na formação da criança e coletaremos dados através de pesquisas com crianças e pais para melhor obter resultados da mesma.

A mídia é um meio de comunicação muito utilizado por diversas classes sociais e diversas idades, sendo assim as crianças assistem à televisão por vários motivos e através de pesquisas verificamos que ela passa muito tempo frente à TV, entretanto o mais relevante em nossa pesquisa foi a análise de anúncios e propagandas hoje vistos pelas crianças e sua influência na construção da sua identidade. O objetivo é investigar a publicidade voltada para a criança e a interferência ou não em seu desenvolvimento. Todavia, nossa pergunta de pesquisa é: Qual o tipo de educação que a publicidade exerce sobre a criança?

Faz-se necessário levantar dados para que tenhamos uma reflexão crítica de que formação cultural e educacional que nossas crianças estão recebendo por meio da mídia.

Questionamos propagandas que parecem ser inocentes, mas podem ser ideológicos instrumentos para influenciar no comportamento das crianças, transformando-as em consumidoras desde os primeiros anos de vida.

Esse trabalho será elaborado por meio de entrevistas, teses e pesquisas, podendo assim, ampliar mais o nosso conhecimento e chegar a uma conclusão, sobre o assunto aqui explicito.

Palavras-chave: consumismo; criança; educação.

PESQUISA DE CAMPO

CANAIS ABERTOS

Tendo em vista o intuito de compreendermos melhor o tema aqui exposto entendemos como parte do processo de pesquisa além da necessidade de reflexão em referenciais teóricos o aprofundamento em outras formas de coletas de dados, como pesquisa de campo. Sendo assim, focaremos este capítulo em entrevistas com pais e crianças para fundamentarmos as partes que compõe o nosso objeto de estudo e promover a evolução de nossos conceitos.

Como complemento, queremos destacar que na televisão brasileira existem alguns programas infantis, como por exemplo, na Cultura (Diversos Desenhos), SBT (Patati e Patata e Bom Dia e Cia) e Globo (TV Globinho), e as propagandas infantis passam no mesmo

horário, pois é a hora que as crianças estão assistindo a televisão, entretanto é o meio de comunicação que desperta emoção e alegria no telespectador infantil e através dela pode viver perigosas aventuras, pois as propagandas infantis formam muito mais que meros consumidores e sim estabelece uma ideia ou criam uma consciência de que o produto anunciado é primordial e de grande importância para a sobrevivência, sendo assim as crianças são alvos de estereótipos e de fidelização (precoce).

Segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios/ 2002), a televisão é uma mídia de massa utilizada para o entretenimento e educação, representa a fonte de informação mais acessada pelas pessoas, sendo que a cada 100 residências, 90 possuem pelo menos um aparelho televisivo. Verificamos então que às propagandas durante a apresentação dos programas, com duração de 2hs a 03hs passam cerca de vinte e um comerciais, por exemplo, no dia 16/03/12, no “Bom Dia e Cia”, não passou nenhuma propaganda de roupas ou sapatos, passaram três propagandas para os meninos, quatro para as meninas, um de gibi da Turma da Mônica, sete propagandas que não são relacionados a crianças e seis de alimentos, como do refrigerante Dolly e Mc Donald’s. Sendo assim a maioria dos comerciais é de consumo alimentício. Além de verem muitas propagandas, principalmente de alimentos, as crianças ficam tempo todo na frente da televisão comendo sem perceber o que estão fazendo e é por isso que acontece a obesidade infantil, como citado no capítulo anterior, mas não é somente isso, esse tempo também proporciona para a criança a banalização do consumo, o materialismo excessivo, a sexualidade precoce e irresponsável, a antecipação da vida adulta, os desgastes e estresse das relações familiares e a violência infantil.

Essas características negativas advêm do consumismo enfreado, precisamos de regulamentação e controle dos veículos de propagandas, principalmente dirigidas às crianças, é urgente a presença do governo no seu papel constitucional de proteger a infância dessas veiculações.

• ENTREVISTA COM PAIS

Essa pesquisa teve grande contribuição para a realização do trabalho. Com o objetivo de retratarmos melhor o tema, fizemos entrevistas com trinta pais que tem filhos de cinco a nove anos e que são integrantes da Associação dos amigos de Bairro Jardim Aurora, de uma comunidade em Guaianazes na Zona Leste de São Paulo, sendo que vinte são mulheres entre vinte e cinco a cinquenta anos, a maioria com escolaridade incompleta e homens entre vinte e cinco e quarenta anos, a maioria também com escolaridade incompleta.

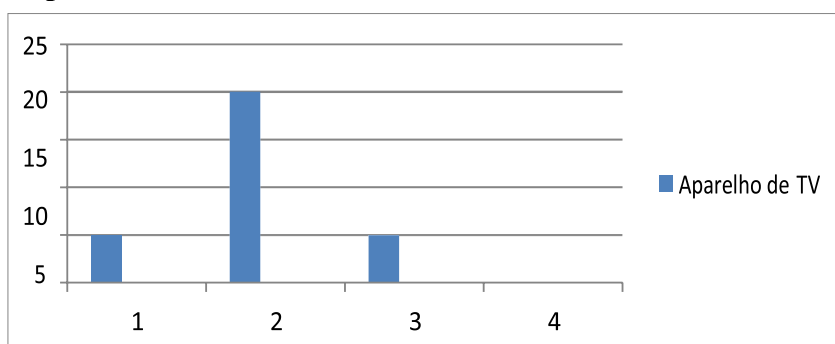
Esses pais foram entrevistados individualmente em três dias de reunião na associação acima citada, na qual dois companheiros de produção deste trabalho, também são sócios. O

tema da reunião não era sobre Criança e Consumo, porém os pais atenderam as nossas solicitações e responderam as perguntas.

Os entrevistados foram escolhidos por se tratarem de pessoas comuns, com vidas semelhantes ao nosso cotidiano, no que diz respeito à assistência dirigida aos canais televisivos.

Conforme informações dos trinta pais entrevistados, analisamos que existem vinte residências com dois aparelhos de televisão, cinco residências com um aparelho de televisão e uma residência com dois aparelhos.

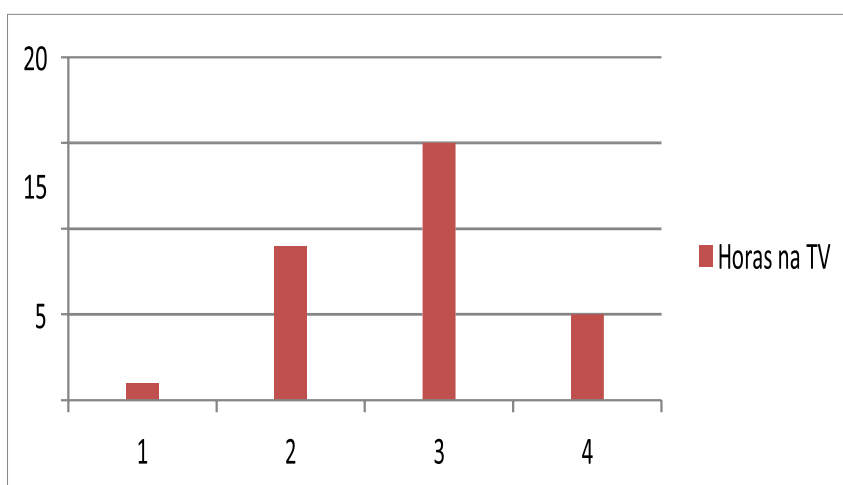
Aparelhos de TV na Residência;



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Quinze pais alegam que suas crianças ficam cerca de três horas diárias na frente da televisão, nove ficam duas horas e uma fica uma hora.

Horas na TV;

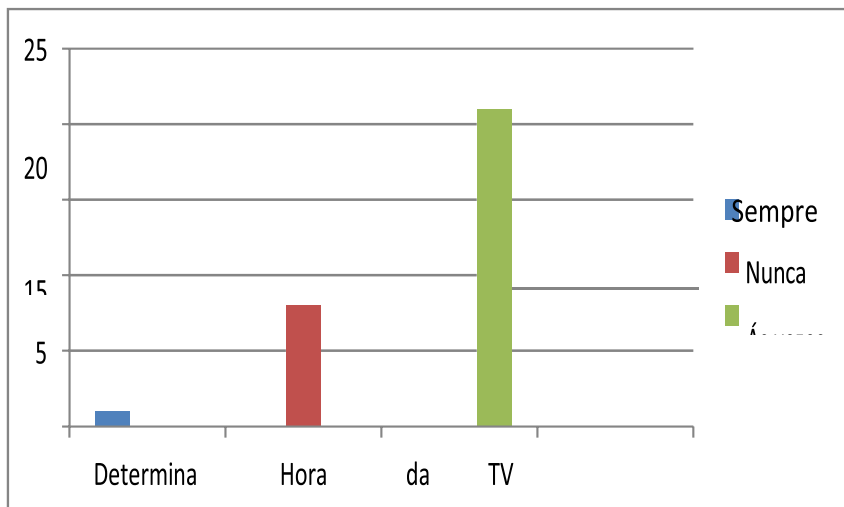


Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Os pais disseram que vinte e uma crianças, às vezes, tem horário determinado pelos pais para ver televisão, oito nunca tiveram e somente uma criança tem horário determinado pelos

país para ver TV.

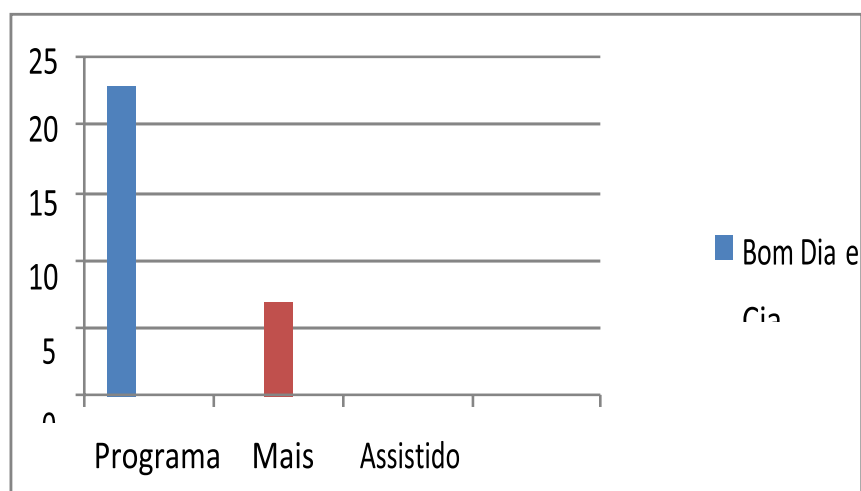
Determinar hora na TV



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Para vinte e sete pais às crianças preferem assistir “Bom Dia e Cia” e sete disseram outros programas infantis.

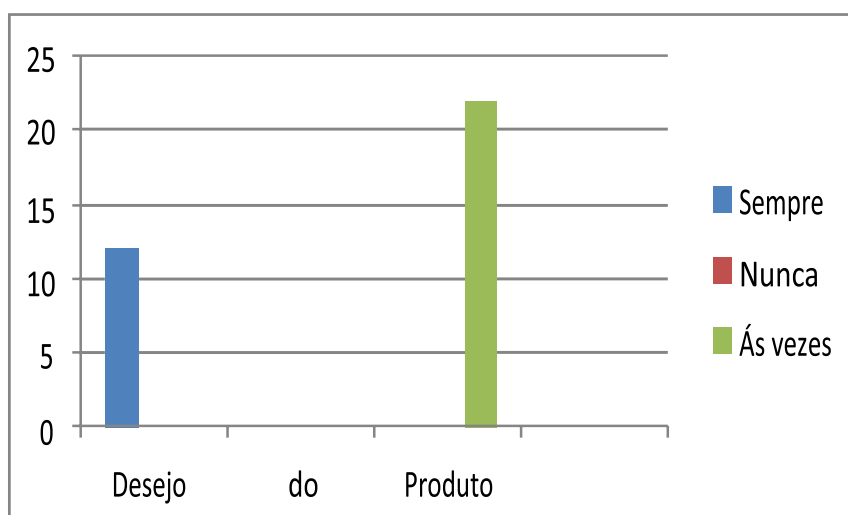
Programa Preferido



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Na opinião dos pais entrevistados, vinte e duas crianças sentem às vezes, o desejo pelo produto anunciado nas propagandas e para doze o desejo é constante.

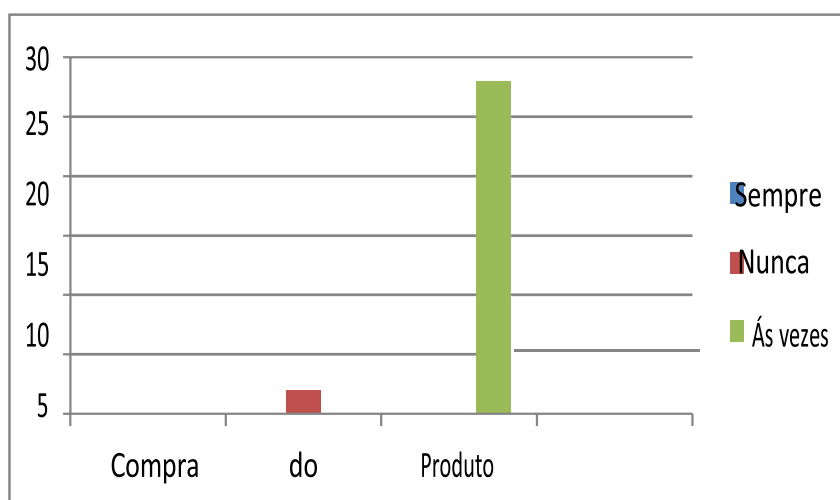
Desejo do Produto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

E nessa linha de raciocínio questionamos se os pais cedem aos desejos das crianças comprando os produtos, vinte e oito alegaram que às vezes, compram os produtos para seus filhos e dois entrevistados nunca cedem os desejos dos filhos.

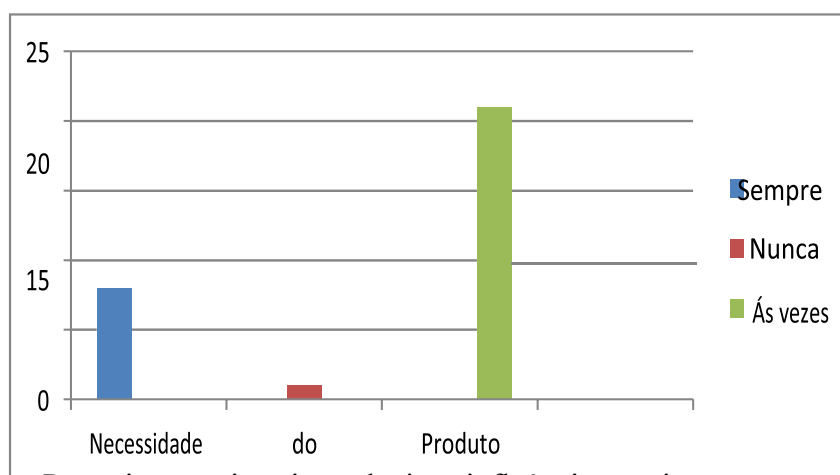
Compra do Produto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Quando perguntamos quanto à necessidade da compra dos produtos solicitados pelas crianças, vinte e um pais entrevistados disseram que, às vezes, compram para seus filhos os produtos desejados, oito alegaram que sempre fazem a vontade dos filhos comprando os produtos e apenas um pai disse nunca teria comprado.

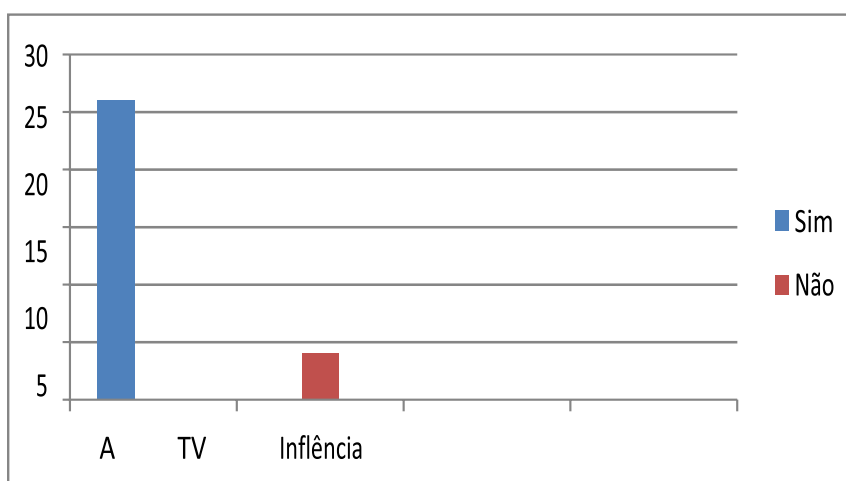
Necessidade do Produto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Para vinte e seis pais a televisão influencia as crianças e para quatro disseram que não, que a televisão não faz diferença na mudança do comportamento dos filhos.

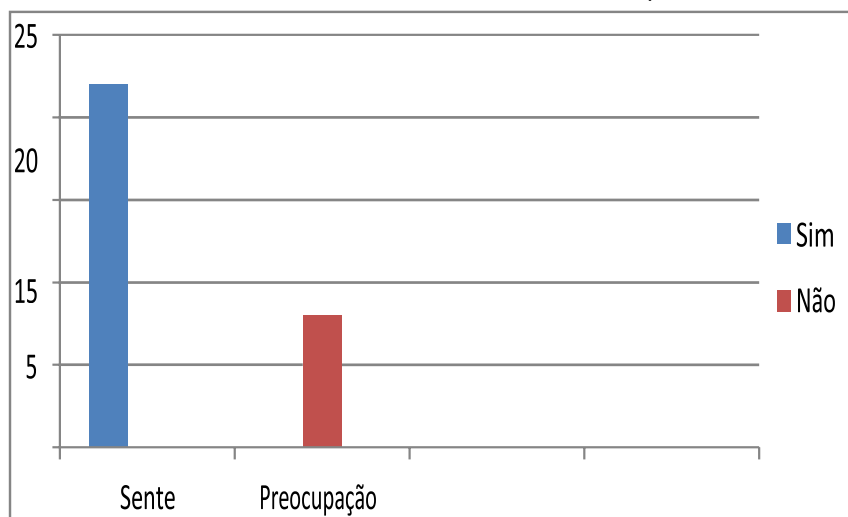
Influência da TV



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Portanto, vinte e dois pais disseram se preocupar com essa influência da televisão atribuída aos filhos e oito pais disseram que mesmo que exista a influência da TV isso não é motivo para preocupações.

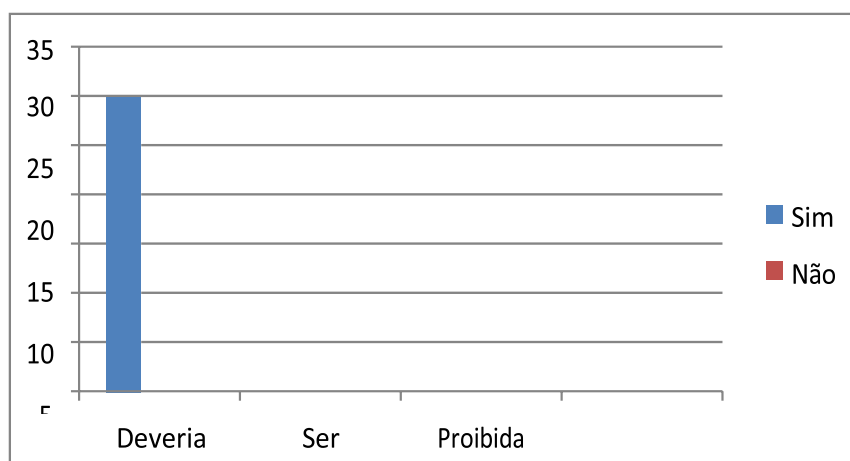
Preocupado com a Influência da TV



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre por Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Para finalizar a entrevista perguntamos se os pais acreditavam na importância da proibição das propagandas e a resposta foi unânime, 100% dos pais, os 30 entrevistados disseram que são a favor da proibição.

Proibir a Propaganda



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Selecionamos algumas frases ditas por mães, pais e parentes feitas em nossas entrevistas:

❖ “Acho exagero tanta propaganda voltada para as crianças, não é sempre que podemos realizaro desejo delas” (Mãe, criança de seis anos).

❖ “Não gosto que a minha filha assista o SBT porque tem muita propaganda que pode influenciar no comportamento dela, então evito o máximo” (Mãe, criança de cinco anos).

- ❖ “Oriento meu filho para que não tenha vontade de ter tudo o que aparece na TV, mas o grande problema é o Mc Donald’s que sempre aparece nas propagandas e tenho que levá-lo por causa do Mc Lanche Feliz”. (Mãe, criança de cinco anos).
- ❖ “Não acho certo as crianças ficarem na TV assistindo esses programas violentos que podem torná-los violentos também, deveria ter mais programas educativos”. (Pai, criança de sete anos).
- ❖ “Meu filho sempre tem vontade de possuir os produtos anunciados, percebo que às vezes ele fica triste, mas não acho certo satisfazer todos os desejos dele”. (Mãe, criança de nove anos).
- ❖ “Minha filha tem vontade de ter maquiagem e roupas de gente grande, me preocupa, porque acho que a criança tem que ser criança e não querer ser adulta acho que a TV e o computador influência nisso”. (Mãe, criança de sete anos).
- ❖ “É errado ter esses programas e propagandas que faz a criança ter vontade de ter as coisas que na anunciam, isso deveria ser proibido”. (Mãe, criança de seis anos).
- ❖ “Meu filho sempre me pede os brinquedos que são anunciados na TV, mas nem sempre eu compro porque não acho certo, se existe tanta propaganda é porque muitos pais compram para seus filhos”. (Mãe, criança de oito anos).
- ❖ “Fico preocupada com minha neta por ela ficar assistindo TV que tem muita coisa que não presta, deveria ter mais programas educativos e não esses desenhos violentos”. (Avó, criança de cinco anos).
- ❖ “É ruim o seu filho pedir algo que viu na TV e você não poder comprar, não é certo essas emissoras que só mostram brinquedos caros e que fazem um monte de coisas, não deveria ser assim”. (Mãe, criança de sete anos).
- ❖ “Meu filho sempre me pede os brinquedos e eu sempre falo que vou comprar para ele não ficar triste, mas nem sempre eu compro e ele me cobra, quando ele esquece a propaganda lembra”. (Pai, criança de oito anos).

❖ “A TV tem algumas coisas boas, mas também tem muitas coisas ruins, o problema é que a gente tem controle e a criança assiste o que quer e pode aprender muitas coisas erradas”. (Tia, criança de seis anos).

❖ “Meu filho ficou doente por causa do relógio do “Ben 10” e eu tive de comprar porque ele só falava disso. Acho que essas propagandas influenciam de maneira negativa na educação das crianças, o que pode acontecer com as crianças que os pais não podem comprar, esses programas e propagandas deveriam ser proibidos”. (Pai, criança de sete anos).

❖ “Minha filha me pede as roupas, sapatos e brinquedos que ela vê na TV, mas não acho certo comprar sempre, isso torna a criança mal acostumada e vai sempre achar que pode ter tudo”. (Mãe, criança de nove anos).

• ENTREVISTA COM CRIANÇAS

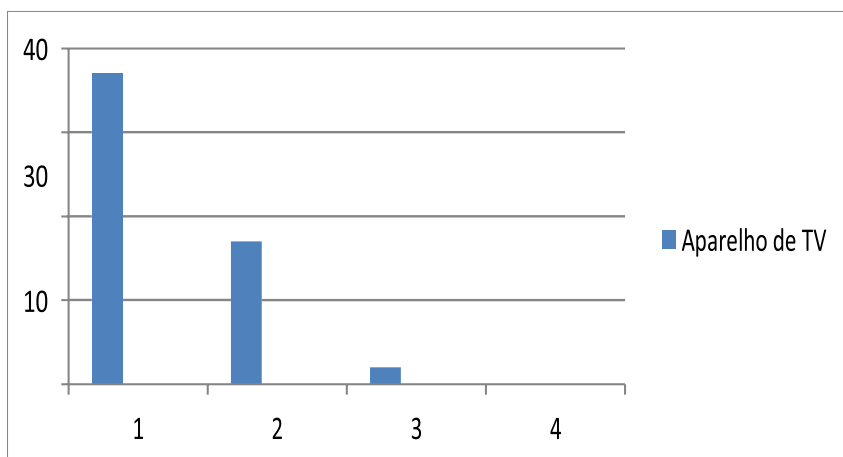
Essa pesquisa nos levou as conclusões do nosso trabalho, pois nada melhor que a própria criança para nos dar a resposta sobre o assunto aqui estudado.

Entrevistamos individualmente cinquenta e seis crianças do 1º e 2º ano de uma escola pública, EMEF Clotilde Rosa Henrique Elias, localizada na Zona Leste de São Paulo.

Escolhemos as vinte e nove crianças do 1º ano, devida à facilidade de comunicação adquirida em um ano de estágio no Projeto Ler e Escrever por uma companheira de produção deste trabalho, a escolha dos vinte e sete alunos do 2º ano é decorrente ao contato e diálogo que também tem com eles, já que estudam na sala ao lado.

Analisamos que de cinquenta e seis, trinta e sete possuem um aparelho de televisão, dezessete crianças possuem dois aparelhos e duas crianças possuem três.

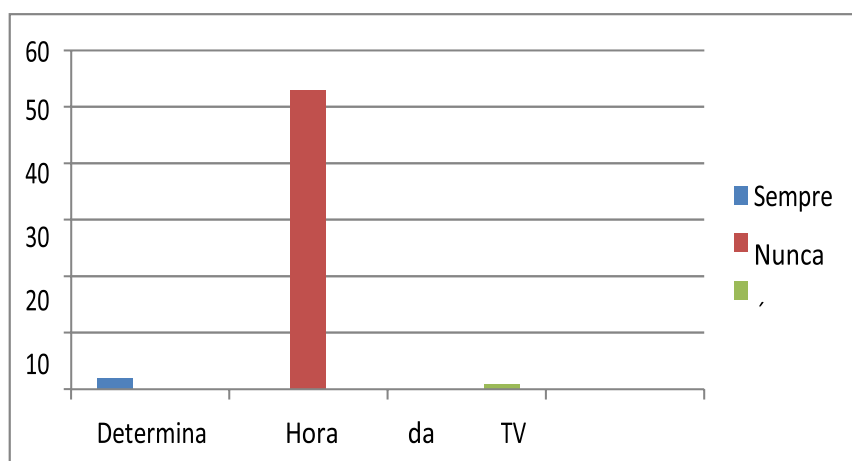
Aparelhos de TV na Residência



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Diferente da entrevista com os pais, cinquenta e três das crianças alegaram que não tem horário para assistir televisão, duas sempre tem o horário estipulado pelos pais e uma criança somente, às vezes.

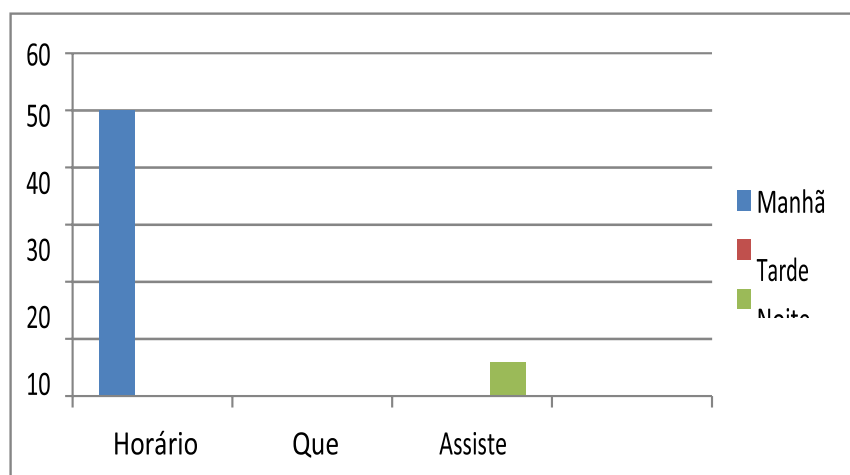
Horário Determinado Pelos Pais



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Quanto ao horário mais assistido pelas crianças, cinquenta disseram que é no horário da manhã, nenhuma assiste no período da tarde e seis crianças assistem no período da noite.

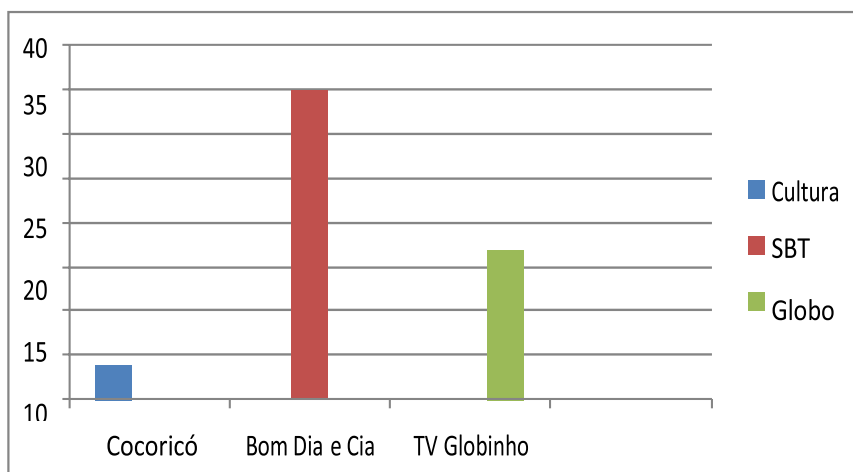
Horário Que Vê TV



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Conforme verificamos, o canal e programa mais visto é o SBT com o programa “Bom Dia e Cia”, conforme os votos de trinta e cinco crianças, dezessete preferem a Globo com TV Globinho e quatro preferem Cultura com Cocoricó.

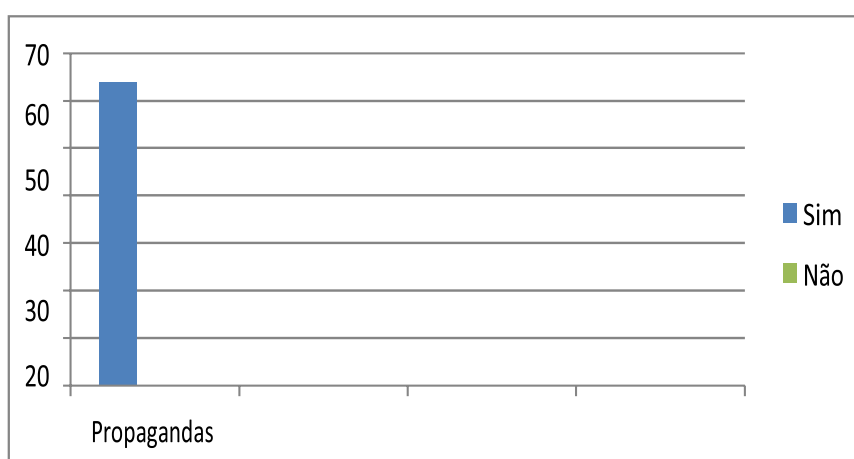
Programa Mais Visto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Questionamos as crianças sobre sua atenção destinada as propagandas durante os intervalos dos programas e 100% delas disseram que ficam atentas nos comerciais, pois as sessenta e quatro crianças entrevistadas disseram ver e prestar muita atenção.

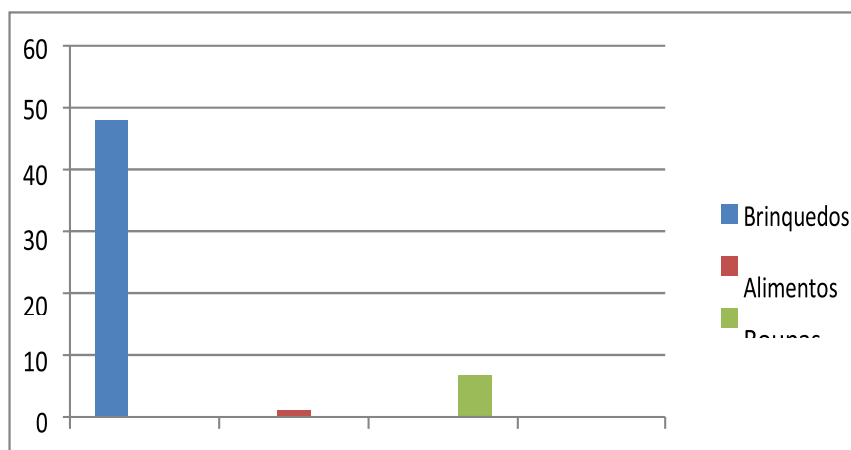
Atenção nas Propagandas



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

As propagandas e anúncios que as crianças mais gostam são de brinquedos com 48 votos, somente um voto para comerciais de alimento e sete votos para propagandas de roupas.

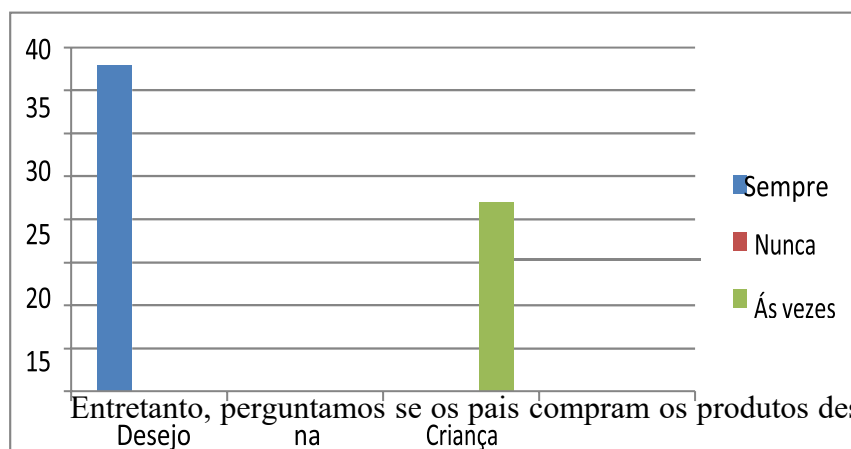
Preferência nas Propagandas



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Perguntamos se quando elas veem os comerciais na TV sentem o desejo de ter os produtos anunciados, trinta e oito crianças disseram possuir este desejo constantemente, vinte e duas crianças às vezes sentem vontade de adquiri-los.

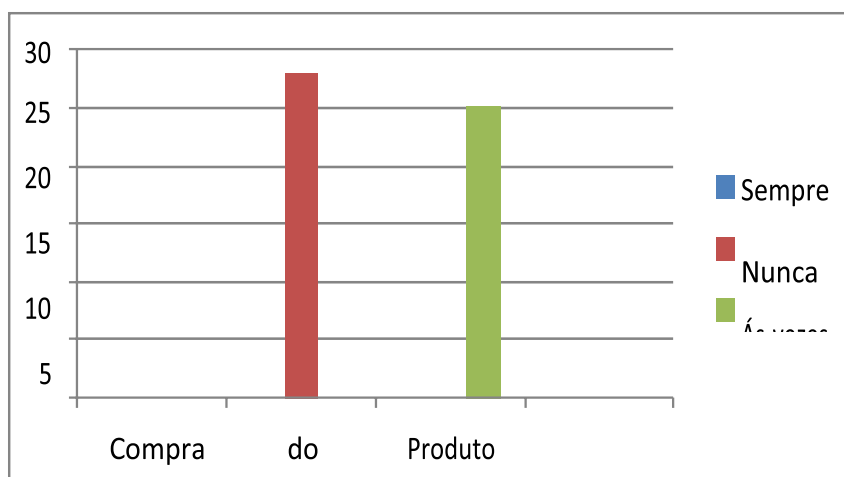
Desejo Pelo Produto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Entretanto, perguntamos se os pais compram os produtos desejados, vinte e oito disseram que os pais nunca compram e vinte e cinco às vezes, sedem a essas solicitações.

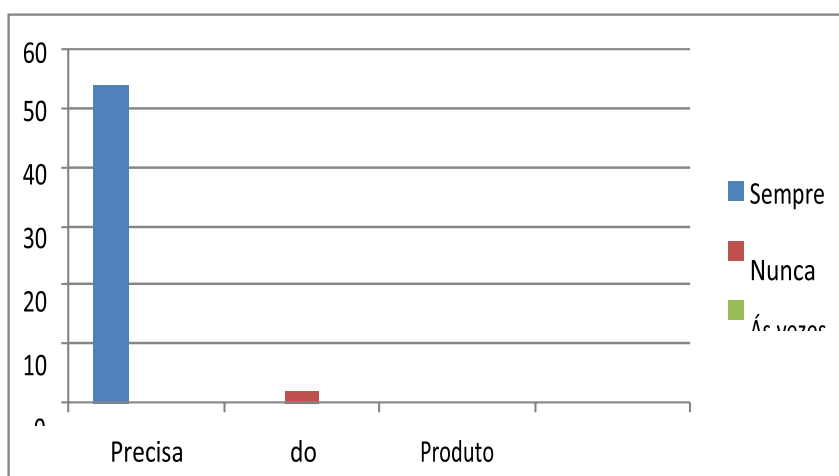
Compra do Produto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Quando questionados sobre a necessidade dos produtos em suas vidas, cinquenta e quatro crianças disseram que sempre precisam e somente duas disseram que não é tão necessário.

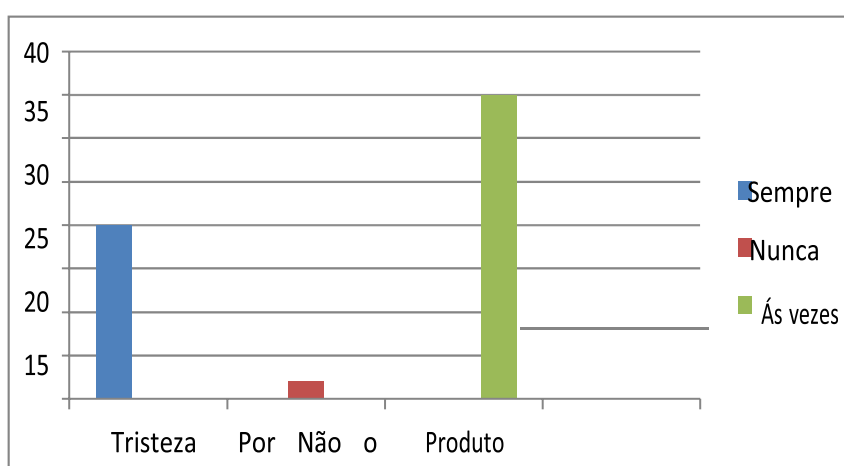
Necessidade do Produto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Perguntamos se quando eles não ganham os produtos se sentem tristes, vinte crianças alegaram que sim, duas disseram que não e trinta e cinco disseram que às vezes.

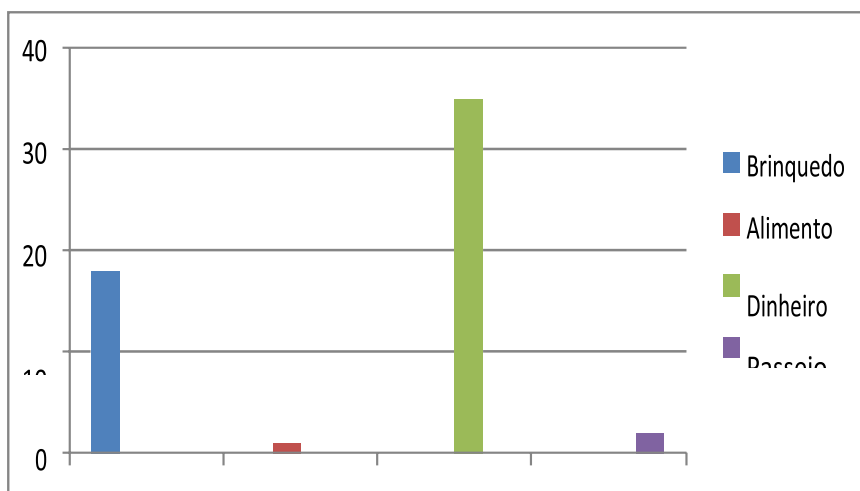
Tristeza por não ter o Produto



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré - Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Observamos na pesquisa que fizemos que as crianças de hoje preferissem ganhar dinheiro, pois segundo resposta de trinta e cinco delas, dezoito querem ganhar brinquedos, duas delas querem ganhar passeio e uma quer alimento, como salgadinhos, bolachas, refrigerantes, etc.

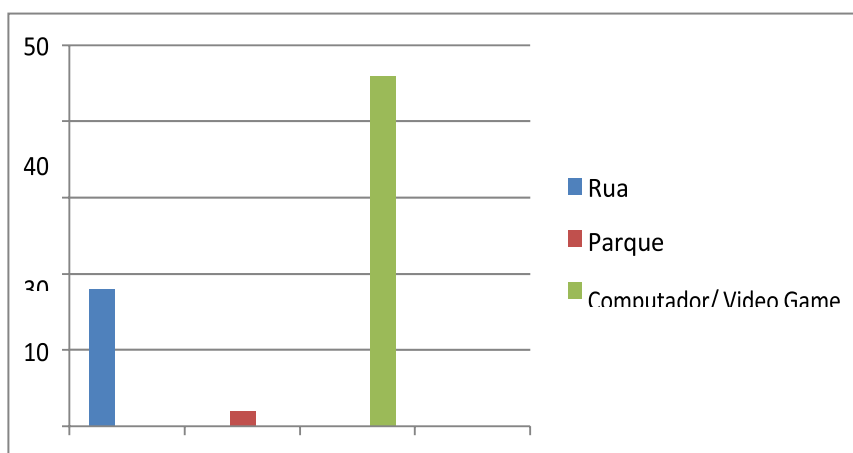
O que gostam de ganhar



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré
- Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

Para finalizar perguntamos como preferem brincar nos momentos da diversão e quarenta e seis crianças alegaram que é no computador ou com o vídeo game, dezoito crianças preferem brincar na rua e duas no parque.

Brincadeira Preferida



Fonte: Pesquisa realizada por alunos do 7º Semestre de Pedagogia da Faculdade Sumaré
- Alexander Rodrigues, Mabele Rodrigues e Magali Honório.

As brincadeiras que as meninas mais gostam são Barbie e maquiagem e os meninos preferem bola e carrinhos da marca Hot Whells.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste trabalho tecer uma análise a cerca da realidade de nossas crianças frente ao consumismo, objetivando um olhar crítico diante das demandas socialmente produzidas no âmbito do sistema capitalista.

Partindo da reflexão nas entrevistas e o aprofundamento em referenciais teóricos, analisamos a criança em sua fase de construção da identidade e o quanto a televisão ao influencia ao consumismo, um modelo de vida, mesmo que as condições socioeconômicas não permitam ser vivenciadas pelas vítimas da mesma. Também nos possibilitou uma visão crítica sobre os meios que as propagandas utilizam para a transmissão de informações precoces com o intuito de desenvolver o consumismo inconsciente em toda sociedade, principalmente nas crianças, apesar de não darmos conta de encerrar o assunto somente neste, entendemos que ainda há muito a ser abordado e estudado em variadas formas, pautados numa visão crítica e com a perspectiva transformadora em prol da criança.

A televisão é a principal mídia utilizada com muito investimento para as propagandas, pois não são dirigidas somente as crianças, mas existem também muitos produtos para os adultos que são utilizados especificamente para chamar a atenção dos pequenos, sendo assim um produto para os pais é solicitado pelos filhos e também transmite informações que podem mudar o comportamento da criança como conceitos, valores, crenças e regras.

Temos que nos esforçar para uma mudança, pois é nossa responsabilidade como integrantes da sociedade observar essa relação da criança com a televisão. O consumismo é uma ideologia e as consequências se refletem nas crianças que ingenuamente com o passar do tempo tornam-se fieis ao hábito consumista.

Os pais e os educadores estão preocupados com as crianças e sua infância, já a mídia, publicidade e propaganda se preocupam com a ganância de seus negócios.

Para os produtos mercadológicos, para as propagandas e publicidades a criança é uma poderosa influência na escolha de produtos e um ótimo consumidor em formação, quase tudo dentro de uma casa tem a opinião infantil e a publicidade utiliza-se dessa melhor ferramenta, que é a criança, para a persuasão no mundo adulto e a expõe para a complexidade do consumo sem que esteja pronta para isso.

As crianças se atraem por produtos que são associados a personagens da TV, brinquedos e embalagens chamativas, sem contar a opinião dos amigos, acreditam que precisam ter “tal” produto para sentirem-se inseridos na sociedade, no meio em que estão envolvidos.

Chegamos à conclusão de que a propaganda, a publicidade e o consumismo têm o seu lado agressivo, violento e abusivo e quando é destinada a criança afirmamos ser uma questão

urgente e de extrema importância, sendo indispensável uma solução quanto à vinculação da mídia.

A este propósito respondemos a nossa pergunta de pesquisa: Qual é o tipo de educação que a publicidade exerce sobre a criança? Entendemos que televisão através da propaganda e com seus meios de persuadir a ingenuidade do público infantil, transmite uma educação negativa às crianças, isso reflete na sua infância, influencia na maneira de interagir com o mundo e nos seus hábitos comportamentais relacionados ao consumo, além gerar hábitos pouco saudáveis para os futuros cidadãos contribui negativamente na formação de seu caráter e da sua personalidade.

Cabe ao Estado, aos pais e à sociedade tomar e cobrar medidas que protejam as crianças dos objetivos persuasivos das propagandas direcionadas ao público infantil. Sendo assim, uma maneira de diminuir os efeitos negativos da televisão sobre as crianças é fazer com que elas se sintam importantes e seguras, para que não vejam na televisão um amigo inseparável e, tanto quanto possível, cercá-las de atenção e de outras atividades.

Consideramos a pesquisa válida no sentido do reconhecimento da aprendizagem adquirida e construída durante o processo desse trabalho. No entanto surgiram outras questões quanto à força que as propagandas exercem sobre a mídia e que a mídia transmite para seus telespectadores, são 24hs de propagandas que aparecem dentro e fora das programações diárias da TV, sendo assim a sociedade e os pais estão acostumados a essas programações e não se dão conta da influência que isso causa em nossas vidas, devemos nos alertar e nos conscientizar de que isso não é bom para ninguém e lutar contra o consumismo em nosso país. O que podemos fazer para diminuir a irresponsabilidade do governo quanto às publicidades? Como nos proteger do consumismo infantil? Onde encontrar soluções para algo tão forte e que de certa forma traz economia para o país?

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARTIGO:

ALANA, Instituto: O marketing infantil e o direito. Disponível em:

<http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/artigos/artigo_ibdfam.pdf

>Acesso no dia 14/11/11.

BUENO, Leticia de Aguiar: Mídia e Infância. Disponível em:

< <http://www.webartigos.com/artigos/a-midia-e-a-infancia/56366/> > Acesso em 05/11/11.

SETTON, Maria Graça. O impacto do fenômeno midiático nas questões educacionais; 17/08/2010; Edição 603. Disponível em:

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o_impacto_do_fenomeno_midiaticonas_questoes_educacionais> Acesso em 10/10/11.

INTERNET:

BRANDÃO, Carlos. O Que é Educação. Disponível em

<http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_1208.html> Acesso em 14/11/11.

CONAR. Apresenta atualizações do Código Brasileiro de Autorregulamentação

Publicitária e seus anexos. Disponível em <<http://www.conar.org.br>> Acesso em 10/11/11.

DISSIDENTE, Blog. Filho de Beckham dirige brinquedo de 157 mil reais. Disponível em:<<http://liverig.wordpress.com/2009/01/08/filho-de-beckham-dirige-brinquedo-de-157-mil-reais/>> Acesso em 13/03/12.

DURÃES, Karina N. C. Nutricionista. Transtorno alimentar na Infância. Disponível em:<http://nutricionistainfantil.blogspot.com/2011_10_01_archive.html> Acesso em 13/03/12.

MORAN, Jose Manuel. Especialista em projetos inovadores na educação presencial e a distância. As mídias educam. Escola de Comunicações e Arte. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm> Acesso no dia 14/11/11.

WEB, Fala; O menino e seus carrinhos – Hot Wheels. Disponível

em:<<http://www.falaweb.com.br/?p=1635>> Acesso em 13/03/12.

VIRTUAL, Museu. Memória da Propaganda; Disponível em

<<http://www.memoriadapropaganda.org.br/>> Acesso em 10/10/2011.

SETTON, Maria Graça. Mídia e Educação; 17/08/2010, Edição 603. Em Observatório da Imprensa. Disponível em <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o-impacto-do-fenomeno-midiatico-nas-questoes-educacionais>> Acesso em 14/11/11.

SOBRINHO, Agenor Bevilacqua; Alienação infantil. Os delírios provocados pela Barbie. Pensar é o canal - Cultura e reflexão sobre a contemporaneidade e outros tempos. Que o pensamento sejasempre veículo da liberdade. Disponível

em:<http://agenorbevilacquasobrinho.blogspot.com/2011_02_01_archive.html> Acesso em 13/03/12.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Volume 2: Formação Pessoal e Social.

MONOGRAFIA

RODRIGUES, Alinimark Aparecida; FARIA, Carina Venâncio da; PRATES, Eliane Guedes Pereira; SILVA, Renata Rodrigues da; A construção de hábitos comportamentais de crianças, mediada pelas propagandas infantis veiculadas em determinados canais da televisão aberta. 2008. Projeto de

mamografia, Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em:<http://serv01.informacao.andi.org.br/-23b3e063_11b2d1ca895_-7fff.doc...> Acesso em 10/10/11.

TESES E/OU DISSERTAÇÕES:

ALVES, Kédna da Silva. A influência da programação televisiva infantil na cultura e educação: estudo de caso sobre a Rede Globo. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Ada Kesea Guedes Bezerra. Patos: Faculdades Integradas de Patos, 2007. Disponível em:< <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=2&cid=5>> Acesso em 14/11/11.

ANGELUCI, Tierri Rafael Ribeiro. Ciência escolar: Proposta de um blog jornalístico sobre divulgação científica para crianças. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Zeneida Alvesde Assumpção. Ponta Grossa: UEPG, 2009. Disponível em:<<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=2&cid=5>> Acesso em 25/11/11.

AURÉLIO, Juliane. A educação pela TV: estratégias e discursos sobre o programa Cocoricó. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Maria Beatriz Alonso do Nascimento. Assis: IMESA/FEMA, 2007. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=2&cid=5>> Acesso em 20/11/11.

CARVALHO, Marta Ione Polano. Supervisão educacional: discutindo a produção de uma infância consumidora. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho. Porto Alegre: FAPA, 2010. Disponível em:<<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=2&cid=5>> Acesso em 14/11/11.

DALPIZZOLO, Jaqueline. Televisão, comunicação e educação: uma visualidade crítica. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora Maria Beatriz Furtado Rahde. Porto Alegre: PUC-RS, 2007. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=2&cid=5>>, Acesso em 25/11/11.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cad. Pesqui.*, Jul 2002, no.116, p.81-105. ISSN 0100-1574.. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200005&lng=pt&nrm=iso> A acesso em 10/10/11

PSICOPEDAGOGIA EM APOIO À EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Maria Aparecida Freitas Veras

Resumo

O diagnóstico psicopedagógico focaliza sua atenção no conhecimento da criança no seu papel de aluno. Ou seja, trabalha sobre sujeitos inseridos numa situação de ensino-aprendizagem. Além disso, tenta aproximar e obter comunicações funcionais e operacionais entre dois sistemas fundamentais para a criança: a família e a escola.

Palavras-chave: psicopedagogia; psicologia; educação.

Os primeiros centros psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J. Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar, e atender crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de serem inteligentes. (MERY *apud* BOSSA, 2000, p. 39).

Por meio da união Psicologia – Psicanálise - Pedagogia podemos observar a formação de equipes multidisciplinares com o objetivo de conhecer a criança e o seu meio, na tentativa de compreender o caso para determinar uma ação reeducadora por meio de um plano de intervenção. Neste período, inicia-se um novo olhar sobre a criança com dificuldades de aprendizagem; e um plano de intervenção, antes focado apenas no orgânico, passa a ser ampliado, de onde o sujeito é observado em sua totalidade, mediante atividades espontâneas e do brincar.

Na década de 70, os fatores orgânicos eram vistos como principal causa dos problemas de aprendizagem, que de acordo com Bossa (2000 p. 48), eram atribuídos a uma disfunção do sistema nervoso central, tendo como causa pois uma disfunção neurológica (não detectável) chamada de Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Tais dificuldades eram imediatamente atribuídas ao próprio sujeito, sendo rotulado de portador de DCM, de dislexia ou disritmia e encaminhados ao médico, prática vista nos dias de hoje como rela Bossa:

Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa a família, devido aos problemas que estão apresentando na escola. (2000, p.50).

O diagnóstico de DCM foi mais aceito por pais e professores pois dava a ideia de que o aluno não era o culpado por seu fracasso escolar, mas sim de uma disfunção que não dependia dele. Por outro lado, esses mesmos pais e professores se sentiram aliviados por não serem os causadores do fracasso escolar já que a questão era neurológica. A partir da década de 70, os psicopedagogos passaram a buscar contribuições de outras áreas do conhecimento, dentre as quais a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Antropologia e a Psicolinguística. (Sampaio 2011 p. 22 e 23).

Não podemos falar em Psicopedagogia sem falar de Jorge Visca, criador da Epistemologia Convergente, uma conceitualização acerca da aprendizagem que, a partir de contribuições das escolas psicanalítica (Freud), piagetiana (Jean Piaget) e da Psicologia social (Pichon Riviére), facilitou a compreensão dos aspectos afetivos, cognoscitivos e do meio, que podem interferir na aprendizagem.

De acordo com Jean Piaget, a inteligência não é inata, como acreditavam os inatistas-maturacionistas. A criança, desde o nascimento, já é dotada de formas de conhecimentos inatos e, à medida que ocorre maturação orgânica, essas formas se manifestam, independentemente dos intercâmbios sociais e educativos (SEBER, 1995, p 42).

Na concepção de Piaget, a criança encontra-se em um estado de adualismo, ou seja, indiscriminação em relação a si mesma e o mundo que a rodeia, a partir do qual vai construindo níveis sucessivos. Para o autor, a aprendizagem só é possível quando há assimilação ativa e é, por isso que se deve colocar toda ênfase na atividade da própria criança; do contrário, não há didática ou pedagogia possível que transforme significativamente a criança (*id. Ibid*, p. 131).

Segundo Visca, a inteligência vai se construindo a partir da interação entre o sujeito e as circunstâncias do meio social (1991, p. 47). Um dos fatores essenciais à construção do conhecimento é a vida em sociedade e, para aprender a pensar socialmente, são imprescindíveis a orientação do professor e o contato com outras crianças.

Em relação ao social, Visca sustenta:

É comum observar como sujeito que têm alcançado um mesmo nível intelectual e fazem uso semelhante de sua afetividade, por pertencerem a diferentes

culturas, meios sociais ou grupos familiares, apresentam tematizações significativamente distintas. Isso deriva simplesmente do fato de que cada contexto oferece diferentes crenças, conhecimentos, atitudes e habilidades. (*Id Ibid*, p. 51).

Segundo Osti (2004) a Psicopedagogia tanto Clínica quanto institucional vem crescendo e ocupando um espaço na sociedade. A Psicopedagogia é voltada para compreender os problemas de aprendizagem.

Uma das características principais do papel do psicopedagogo é o preventivo, quer seja clínico ou educacional, ajudar, orientar e principalmente diagnosticar corretamente os problemas relacionados à aprendizagem nas diversas situações como: refletir sobre as questões voltadas ao relacionamento cognitivo, psicomotor e afetivo, evitando assim, o fracasso escolar e erros na intervenção ou diagnóstico psicopedagógico.

Segundo Bassedas & Cols. (1993 p. 36), é indispensável, portanto, explicar com clareza para os pais o papel que o psicopedagogo desempenha dentro da escola. Para conhecê-los e fazer escutar e sentir curiosidade e interesse pela sua forma de agir, valorizar os aspectos positivos que conseguiram ter confiança na sua ajuda e cooperação. Isto facilitará a aceitação do psicopedagogo sem receio e ajudará junto a eles como num sistema, estabelecendo um entendimento básico e fundamental para possibilitar o planejamento de pequenas mudanças em conjunto.

1 CARACTERÍSTICAS DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Bassedas & Cols. (1993 p. 41 e 42) no diagnóstico psicopedagógico, o agente encaminhador é, geralmente, o professor, já que é ele que aponta o problema e solicita a intervenção de outro profissional sob uma perspectiva de corresponsabilização e coparticipação dos profissionais na abordagem do problema apresentado. O diagnóstico psicopedagógico desenvolve-se no interior da escola e por isso é necessário estabelecer o seu contexto, ele analisa e considera não somente a organização formal da instituição, mas também a multiplicidade das relações que tem se formado no transcurso dos anos de funcionamento de cada centro. Da mesma forma, a implicação institucional significa que o psicólogo se situa em algum dos núcleos organizados da escola para colaborar nas tarefas psicopedagógicas. O diagnóstico tenta ajudar não somente o aluno, mas também o próprio professor e a

instituição escolar, já que estes elementos estão fortemente interrelacionados, atuando de forma mais preventiva evitando o aparecimento de outros.

O diagnóstico psicopedagógico focaliza sua atenção no conhecimento da criança no seu papel de aluno. Ou seja, trabalha sobre sujeitos inseridos numa situação de ensino-aprendizagem. Além disso, tenta aproximar e obter comunicações funcionais e operacionais entre dois sistemas fundamentais para a criança: a família e a escola.

No diagnóstico psicopedagógico, devem-se distinguir diferentes fases ou elementos: demanda ou indicação do problema por parte do professor ou, excepcionalmente dos pais; entrevista com o professor e entrevista com os pais, revisão de trabalhos de aula; exploração individual, orientações e seguimento.

Então Fernández (2013 p. 62) acrescenta que:

A “escuta” da psicopedagogia não se situa no aluno, no professor, na sociedade ou família, e sim nas múltiplas relações entre eles. Em direção a uma síntese preliminar, a atuação do psicopedagogo, refere-se ao estabelecimento do marco fundante da ação terapêutica – a definição do universo da relação clínica – e que, portanto, englobam elementos como, tempo, lugar, frequência, duração, material de trabalho e estabelecimento da atividade, nessa modalidade de tratamento que tem como objetivo, sempre, solucionar os problemas de aprendizagem. Podemos observar que, a atuação do psicopedagogo busca ter, uma visão integrada e integradora da aprendizagem humana, considerando seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como as influências do meio social (família, escola e sociedade), determinantes do seu desenvolvimento.

2 ÂMBITO FAMILIAR E ESCOLAR

Sampaio (2011, p.69 e 70). É no âmbito familiar que o sujeito inicia suas primeiras aprendizagens. Aprende a sugar no seio da mãe, a rolar no berço, a levantar a cabecinha, o tronco, a sentar, a comer de colherinha, a engatinhar, a dizer as primeiras palavras, a andar, a cantar, a dançar. Todas estas conquistas são presenciadas primeiramente pela família que passa a dar-lhe estímulos, almejando que a criança conquiste cada vez mais novas habilidades.

Munhoz (2005, p. 180) diz que é observando a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a circulação do conhecimento, ou seja, uma modalidade de aprendizagem que o permite se aproximar do desconhecido, para agregá-lo ao saber.

É importante que a família estimule o pensamento desta criança, ajudando-a a pensar com autonomia, ouvindo suas indagações, questionamentos e permitindo que faça suas escolhas e se responsabilize por elas colocando os limites necessários na medida certa.

Em determinadas famílias, essa autoria de pensamento é podada, impedindo que a criança possa pensar, escolher, negar, questionar. Isto poderá refletir negativamente na aprendizagem do sujeito quando da elaboração de uma redação, na interpretação de textos, em pesquisas escolares, em decisões a serem tomadas em grupos, mostrando-se submisso e inseguro. É nesse contexto que a família imprime suas marcas no sujeito, moldando-o conforme acredita serem corretos os seus juízes de valor. Estas marcas, no entanto, poderão vir carregadas de frustrações, atribuindo ao filho a responsabilidade de ser o que estes pais não conseguiram, ou de continuar uma tradição familiar.

Os pais inconscientemente deixam a seu filho a carga de refazer sua história, mas refazê-la de tal maneira que nada deveria mudar, apesar de tudo. O paradoxo em que a criança está presa produz logo efeitos violentos; com efeito, raramente há oportunidade de que a criança se realize em seu próprio nome, (MANONI *apud* FERNANDÉZ, 1991, p. 99).

Segundo a teoria de Piaget, ao deixar as crianças seguir seu próprio ritmo, garantindo-lhes quantidade suficiente de experiências não específicas, estas aquisições se produzem com a mesma naturalidade com que se aprende a caminhar ou falar. Os piagetianos veem a aprendizagem como sequência de experiências que se associam ao conhecimento já adquirido e integram-se ao ambiente, construindo-se assim a conceituação. Quando isso acontece, a estrutura mental se redefine e torna-se capaz de aprendizagem mais complexas. (Ferreira 2001 p.11).

A escola e a família são dois sistemas que, tradicionalmente, têm estado bastante afastados, apesar de possuírem frequentes relações ou interações, seja em nível institucional (associação de pais, conselho escolar etc.) ou em nível individual (relação família/professor). Algumas vezes, a escola tem tornado, para si, de forma exagerada, o papel de educadora, sem considerar a função educativa que é realizada no ambiente familiar. Ou seja, as funções de uma e outra foram excessivamente separadas, motivo pelo qual não é aproveitada, suficientemente, a colaboração entre as duas o que facilitaria o alcance de determinados objetivos comuns. Bassedas & Cols. (1993 p. 34)

Ainda sobre os autores acima, por outro lado, a família pode adotar atitudes muito diferentes quanto à escola, determinadas pelas suas experiências e crenças prévias

(contexto da família), pelo momento evolutivo em que se encontra e pelo seu funcionamento e estrutura. Existem famílias, por exemplo, que não tiveram experiências prévias com a escola e que, quando o seu filho inicia sua escolaridade, depositam o papel da educação na escola, tomando uma atitude de total submissão e dependência, assumindo uma ignorância total sobre os assuntos relacionados com a educação. Outras, no entanto, vivem a escola como uma instituição fundamentalmente repressora e normativa, esperando que através dela seu filho adquira bons hábitos e se adapte às normas sociais e valores que eles próprios não conseguiram transmitir-lhe. Outras famílias são conscientes da corresponsabilidade na tarefa educativa e solicitam a coordenação e a colaboração dos professores para ajudarem seus filhos etc.

A criança, naturalmente, formará as suas expectativas em torno de modelos e informações que a família lhe proporcione e iniciará sua escolaridade com esses condicionamentos.

Para que a criança tenha uma boa adaptação na escola, sentindo-se cada vez mais segura e dando sentido às atividades que realiza, é importante que a família tenha e mostre uma certa confiança na escola, sinta tranquilidade quando deixa o seu filho, demonstre interesse e curiosidade e valorize as suas aquisições e avanços.

Todas as famílias passam por problemas e dificuldades em determinados momentos do seu ciclo evolutivo. Algumas os resolvem sozinhas após uma fase de crise, outras solicitam ajuda. É importante acreditar e ter confiança nas possibilidades da família para conseguir ajudá-la; às vezes, com uma pequena ajuda externa, a família vê o seu funcionamento com maior clareza, dá valor relativo a determinados problemas e tem mais capacidade para mudar e avançar.

Conclusões finais

Com fundamentos nas afirmações deste artigo, a psicopedagogia colabora no processo de alfabetização, propondo mudanças necessárias na prática pedagógica ou mesmo na avaliação, para que o tratamento clínico tenha melhor resultado. Através do trabalho conjunto com o professor, e uma equipe multidisciplinar pode promover mudanças positivas na organização escolar, auxiliar nas dificuldades de aprendizagem e na superação de expectativas frustradas, visando o desenvolvimento integral do sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem**, Rio de Janeiro: Editora Wak 2011.

BASSEDAS & COLS. **Intervenção educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**, Porto Alegre: Artmed 1996.

PAIN, Sara, **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

POLITY, Elizabeth. **Ensinando a ensinar: Educação com afeto**. Rio de Janeiro. Vetur. 2016

WEISS, Maria Lúcia Leme. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico. In: BOSSA, N.A. **Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**: Porto Alegre, Artes Médicas, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**: Porto Alegre, Artmed, 2015.

SANCHEZ, Heloisa. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. In: Tozzi, D. A.; Onesti, L. F. (coord.). **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo, FDE, 2014.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? 1ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

OSTI, Andréa. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 1v. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Educação. 2004.

ALVES DE MOURA, Anaisa; MARTINS RODRIGUES, Francisca Neide Camelo.; LOPES SOARES, Stela; SIMÕES FERREIRA, Heraldo. A psicopedagogia na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara v. 23, n. 1, p. 85-102, jan/abr., 2019 E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge. V 23il.11493.

ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS DE DIFERENTES IDADES

Meire Silva Galdino

RESUMO

Em um mundo diversificado, onde as línguas, culturas e contextos de aprendizado variam amplamente, é fundamental reconhecer e valorizar essa diversidade. A alfabetização multilíngue emergiu como uma abordagem que respeita a identidade cultural de cada aluno, garantindo que sua língua materna seja valorizada e usada como base para a alfabetização em outras línguas. Essa abordagem não apenas melhora a aquisição de habilidades de leitura, mas também promove um senso de pertencimento e autoestima entre os alunos.

Palavras-chave:

A leitura compartilhada é uma estratégia que pode ser aplicada com sucesso em alunos de diferentes idades. Para crianças em idade pré-escolar e nas primeiras séries, essa abordagem envolve a leitura regular de livros atraentes, ricos em imagens coloridas e histórias envolventes. Essa prática não apenas expõe as crianças à linguagem escrita, mas também incentiva a criação de uma associação positiva com a leitura. Ao ler em voz alta para crianças, os adultos podem enfatizar a entonação, a

pronúncia e a expressão, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva.

À medida que as crianças crescem, a leitura compartilhada pode evoluir para a leitura independente. Pais e educadores podem incentivar os alunos a escolherem livros que correspondam aos seus interesses e níveis de leitura. Por exemplo, um adolescente pode escolher ler romances, livros de não ficção ou até mesmo graphic novels. O importante é que a leitura seja uma atividade prazerosa e significativa.

O ensino fônico é uma estratégia eficaz para desenvolver habilidades de alfabetização, especialmente para crianças em idade pré-escolar e nas séries iniciais. Essa abordagem se concentra na associação de letras e sons, ajudando os alunos a decodificar palavras e a ler de forma mais autônoma. Por exemplo, ao ensinar a letra "b", o educador pode mostrar a letra, pronunciar o som "b" e pedir aos alunos que pratiquem a pronúncia e a escrita da letra "b".

Para alunos mais velhos, o ensino fônico pode se tornar mais complexo, envolvendo a identificação de padrões de letras e sons em palavras maiores e em textos completos. É importante adaptar as atividades para garantir que sejam desafiadoras, mas alcançáveis, de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno.

O aprendizado baseado em fonemas é uma abordagem que se concentra nos sons individuais da fala (fonemas). Para crianças mais jovens, essa estratégia pode envolver a identificação de sons iniciais em palavras, como a primeira letra da palavra "gato" sendo "g". À medida que os alunos avançam, podem começar a reconhecer padrões de sons em palavras mais complexas, como as semelhanças entre as palavras "casa" e "cachorro" com o som "ca".

O aprendizado baseado em fonemas desenvolve a consciência fonêmica, a capacidade de identificar, manipular e segmentar os sons da linguagem. Essa

habilidade é fundamental para a leitura e a escrita, independentemente da idade do aluno.

A escolha de literatura adequada à idade é crucial para envolver os alunos na leitura. Para crianças mais jovens, livros ricamente ilustrados e histórias simples, como "O Grúfalo" de Julia Donaldson, podem estimular a imaginação e o amor pela leitura. À medida que as crianças crescem, a transição para livros com mais texto, mas ainda com elementos visuais atraentes, como "As Crônicas de Nárnia" de C.S. Lewis, pode ser uma opção.

Para adolescentes, a literatura juvenil oferece uma vasta gama de opções, desde clássicos como "Dom Quixote" até títulos contemporâneos populares como "Jogos Vorazes" de Suzanne Collins. A chave é selecionar livros que interessem aos alunos e correspondam ao seu nível de leitura.

A escrita criativa é uma estratégia valiosa para desenvolver habilidades de alfabetização em alunos de todas as idades. Para crianças mais jovens, isso pode envolver a criação de pequenas histórias com ilustrações que acompanhem o texto. Essas atividades incentivam a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades de escrita desde cedo.

Para alunos mais velhos, a escrita criativa pode se tornar mais complexa, com a criação de contos, poesias, diários ou até mesmo romances. Isso promove não apenas a habilidade de escrever de forma clara e coesa, mas também a capacidade de organizar pensamentos e ideias de maneira eficaz.

A tecnologia educacional oferece oportunidades significativas para melhorar a alfabetização em alunos de diferentes idades. Aplicativos interativos, jogos educacionais e programas de aprendizado online podem envolver os alunos de forma atraente. Por exemplo, o aplicativo Duolingo oferece atividades de aprendizado de

idiomas que podem ser adaptadas para adolescentes e adultos que desejam melhorar suas habilidades de leitura em idiomas estrangeiros.

Grupos de leitura e discussão são uma estratégia eficaz para alunos mais velhos. Eles podem ler um livro em conjunto e, em seguida, discutir temas, personagens, mensagens e interpretações. Isso promove a compreensão de leitura, a análise crítica e a expressão oral.

O ensino multissensorial é particularmente eficaz para alunos com dificuldades de aprendizado. Envolve o uso de diferentes sentidos, como visão, tato e audição, para reforçar a aprendizagem. Por exemplo, letras magnéticas podem ser usadas para formar palavras, envolvendo visual, tátil e auditivamente os alunos na atividade de alfabetização.

A integração de múltiplas estratégias é fundamental. Por exemplo, uma abordagem de ensino pode combinar a leitura compartilhada com o ensino fônico e atividades de escrita criativa. Isso permite que os alunos abordem a alfabetização de forma holística, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita, audição e fala.

CONSIDERAÇÕES

Em resumo, essas estratégias são adaptáveis e podem ser ajustadas para atender às necessidades específicas de cada faixa etária. A chave é fornecer um ambiente de aprendizado diversificado, motivador e envolvente que promova o desenvolvimento contínuo das habilidades de alfabetização em alunos de todas as idades.

culturas.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Silvana Aparecida Faria; MOURA, Luciana Teles. **ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO RECURSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DENTRO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**. 2023.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: vol, v. 19, p. 15-36, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. Scripta, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994**. Unesp, 2000.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 777-795, 2019.

COMO TRABALHAR O ENSINO DE ARTES PARA CRIANÇAS

Mikaella Costa Paixão

Resumo

A expressão das emoções é uma parte inerente para a melhoria da vida social, principalmente na infância que é a fase na qual o ser humano começa a tomar conhecimento das consequências das atitudes. Dessa forma, à medida que elas passam a entender o funcionamento da sociedade na qual ele está inserido, tornam-se capazes de vivenciar e interpretar o que sentem por meio do desenho e da pintura.

Palavras-chave: criança; aprendizagem; artes.

A Arte na Educação Infantil é uma importante ferramenta da educação, pois estimula o desenvolvimento dos educandos. Além disso, as expressões e o autocontrole podem ser melhor desenvolvidos com a musicalidade, a dança e o teatro:

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são

conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS *et al.*, 1998, p.14).

As atividades que envolvem a arte oferecem inúmeras oportunidades para o seu desenvolvimento, pois podem fornecer diferentes situações para a criança lidar, exceto para a arte espontânea junto a ludicidade ou propostas espontaneamente mais direcionadas.

Para desenvolver os educandos, os professores devem criar situações em que elas se expressem espontaneamente: "... que é na espontaneidade infantil, como se a criança tivesse uma expressividade inata, na qual ela aprende e se expressa sem interferências do professor (NARDIN e FERRARO, 2001, s/p.).

Assim, é preciso que o docente analise o que será aplicado e quais os benefícios que ela gera no crescimento da criança:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder "Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar? (ALMEIDA, 2001, p. 48).

Os professores da Educação Infantil devem procurar atividades que desenvolvam a arte através de símbolos que expressam emoções e pensamentos, com atividades planejadas, direcionadas e avaliadas, onde o docente deve observar de forma atenta o desenvolvimento dos pequenos. A tecnologia e diferentes podem contribuir com o desenvolvimento da disciplina e consequentemente das crianças:

É necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de

aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (IAVELBERG, 2009, p. 12).

A arte oferece às crianças oportunidades de exploração, conhecimento e jogos, transformando as mesmas e propiciando conexão com a realidade, ajudando a entender como os educandos aprendem, propiciando a conexão entre fantasia e realidade. Entender a disciplina como um experimento, uma oportunidade de brincar ao mesmo tempo em que se aprende, no qual as crianças podem fazer análises pessoais de sua própria estrutura.

Por meio do desenvolvimento de atividades que coloquem a arte como ponto de partida, explorando diferentes formas e visões, os pequenos podem começar a aflorar e desenvolver seus próprios sentimentos, autoestima, capacidade de expressar símbolos, capacidade de analisar, avaliar e explicar e desenvolver habilidades especiais nesse campo.

Na primeira infância os pequenos realizam muita exploração sensorial quando estão em um estágio específico, enriquecendo assim sua própria experiência. Assim, suas habilidades devem ser estimuladas desenvolvendo o entendimento e a criatividade, facilitando a aprendizagem e promovendo a compreensão em várias esferas.

A arte pode servir de base para a Educação Infantil, trazendo experiências e podendo ser utilizada como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social das crianças, por isso os docentes devem ter sensibilidade, acreditando que a arte faz parte do cotidiano e compreendendo essa relação do ponto de vista do desenvolvimento infantil.

Portanto, a Arte-educação está relacionada aos interesses dos educandos, pois eles se tornarão autores do seu próprio destino fazendo da arte parte da sua vida,

darão sentido a coisas consideradas incompreensíveis e praticarão um método, que irá auxiliar na construção desta disciplina.

Ainda, quando a criança sai da Educação Infantil e migra para o Ensino Fundamental, infelizmente, muitas vezes o docente costuma interromper ainda na infância a ampliação da linguagem gráfico-plástica. Essa postura resulta em um atraso e retrocesso na percepção da criança, já que com o tempo, os desenhos passam dos rabiscos iniciais para construções mais ordenadas, trazendo consigo os primeiros símbolos.

Conforme ela vai rabiscando, os traços começam a se tornar mais organizados na tentativa de apresentar formas mais estruturadas, saindo assim os primeiros desenhos. O gesto e, conseqüentemente, o manuseio adequado dos materiais e das cores dão início a expressão gráfico-plástica (FERREIRA, 2001).

Ou seja, a Arte abre janelas capazes de construir e despertar um aprendizado importante no desenvolvimento intelectual e criativo das crianças.

A arte em si deve ser considerada como uma forma de desenvolver emoções e sentimentos, onde a aprendizagem ocorre intimamente relacionada à percepção e imaginação do educando no mundo.

As crianças que frequentam a Educação Infantil exploram os sentidos na sua totalidade. Por meio das artes cênicas, desenvolve seus sentidos, sua autoestima e a possibilidade de compreender símbolos. A arte transcende a atividade real e deve ser entendida como uma forma de expressar a emoção.

A arte faz com que os educandos compreendam a interação do homem com o planeta e a natureza, entendendo também que ele é o principal agente de mudanças. Na escola, percebe-se a importância dessas atividades, desde a creche, se estendendo pelo Ensino Fundamental, e assim compreendendo toda a Educação Básica, o que possibilitará indivíduos mais conscientes quando adultos

Assim, a Arte-educação nas escolas se torna fundamental, pois, é por meio da apreciação, da discussão, da reflexão, da aprendizagem e do fazer arte, que além de se alfabetizarem, artisticamente, ainda possibilita a leitura de diferentes códigos culturais.

Considerações finais

Através da disciplina os educandos participam da concepção de uma ideia, materializando suas interpretações sobre o que foi aprendido, o que ajuda na criação do pensamento e na compreensão das diferenças, sendo importantíssima na forma como a criança se comunica na primeira infância, porém é notório que a disciplina pode ser mais explorada, pois a Arte nessa fase tem contribuído grandemente em todos os campos de conhecimento e desenvolvimento de forma significativa.

Referências bibliográficas

ALBINATTI, M.E.C.B. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

ALMEIDA, C.M.C. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001.

BARBOSA, A.M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, Abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - apresentação.** Agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wJBbHDC5jJg>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental.** Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRITAIN, W.L.; LOWENFELD, V. Desenvolvimento da capacidade criadora. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

FERRAZ, H.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia empresarial**. Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.

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

FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NARDIN, H.O.; FERRARO, M.R. **Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola**. In: FERREIRA, Sueli. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

PIMENTEL, L.G.; MAGALHÃES, A.D.T.V. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 225 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REALIDADE VIRTUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Mileide Mariano da Silva

Resumo

Diante do contexto contemporâneo inovador e tecnológico que vivemos, fica evidente a importância das ferramentas tecnológicas. Este artigo discorre sobre conceitos da Realidade Virtual (VR ou RV) levando em consideração seus indispensáveis aspectos, para o uso potencializado de seus recursos. A tecnologia em questão, demonstra ser uma valiosa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, permite que o educando construa seu conhecimento de maneira envolvente, despertando assim, estímulos para o engajamento do aprendiz em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Realidade Virtual. Conhecimento. Aprendizagem. Tecnologia. Interação. Educação

Abstract

This article discusses concepts of Virtual Reality (VR or VR) and its importance in education, considering its main characteristics for an optimized use of its resources. The technology in question allows the student to explore and build their own knowledge. In the midst of an innovative and technological contemporary context, the importance of new technological tools in education was highlighted, providing an evolution in the teaching and learning process. Virtual Reality plays a significant role in this evolution.

Keywords: Virtual Reality. Knowledge. Learning. Technology. Interaction. Education

1 Introdução

Tendo em vista o cenário contemporâneo em que vivemos, estamos permeados pela utilização de recursos tecnológicos, estas ferramentas enriquecem a evolução do ensino e também da aprendizagem. A VR tem um papel expressivo nessa evolução. Existem diversas conceituações sobre a RV porém, geralmente, refere-se a tecnologias de interface eficazes entre o indivíduo e um sistema operacional de recursos gráficos 3D ou imagens 360° com o intuito de gerar a sensação de comparecimento em campo virtual. Para isso, essa comunicação é feita em tempo real, com técnicas e matérias computacionais que auxiliam no desenvolvimento do sentimento de presença do usufruidor no ambiente virtual. Esta sensação normalmente é conhecida como imersão.

Segundo Pimentel (1995), RV é a aplicação de avançada tecnologia para mostrar para o usuário que ele está em outra realidade, promovendo seu completo envolvimento.

Latta (1994) Considera a RV como dispositivo homem/máquina simulador de um âmbito realista, possibilitando a participação dos usuários. Este campo de interação é altamente avançado pois, procura oferecer ao usuário impressões que lhe dão conhecimentos sobre o mundo virtual como se ele aparentemente fosse real. Logo, observasse que a RV tem o poder de envolver o indivíduo em uma experiência imersa e interativa, facilitando assim, a construção do saber.

Os benefícios da RV podem proporcionar a área da educação uma valiosa ferramenta para todos que procuram a otimização do ensino. Com a RV fazendo parte da educação poderemos conquistar descobrimentos, realizar explorações e construir novos conhecimentos sobre regiões e lugares que provavelmente não imaginávamos ter a oportunidade de conhecer. A grande inteligência da RV está nessas incríveis oportunidades, não apenas por meio de aulas tradicionais ou objetos palpáveis, mas também por meio de manejo virtual do alvo a ser descoberto e explorado. O uso da RV nas aulas permite a interação, possibilidades de aprendizagem diferenciadas e adaptação do ensino considerando as necessidades individuais dos estudantes. Com isso, permite melhorar o nível do ensino e do aprendizado.

2 Desenvolvimento

A expressão Realidade virtual expressou-se nos anos oitenta na ocasião em que Jaron Lamier achou necessário criar um termo para distinguir estudos do campo digital que o mesmo, construía. A Realidade Virtual surgiu com simuladores de vôo da Força Aérea da América edificado depois da a segunda Guerra Mundial. Logo manifestou-se na área do entretenimento.

Levy (1996), remove a negação entre o real e o virtual. Para o mesmo, temos que consideraro virtual como algo existe e poderoso.

O avanço da tecnologia na área da informação despertou a utilização da VR, permitindo queoutras áreas de conhecimento se favoreçam diante de seu dispor. Dentre estas, seguem exemplos:

- Saúde: auxiliar os profissionais em cirurgias, tratamentos em pacientes, aprendizagens aestudantes por campos virtuais...
- Entretenimento: jogos virtuais, viagens online...
- Negócios: representação gráfica de maquetes, vídeos de interiores... Segue imagens de alguns recurso e práticas da RV em diferentes setores para uma compreensão de maior clareza do assunto abordado:
- Treinamentos: conferência de vídeo com as equipes em diferentes locais e a partir do computador, simular um âmbito existente...
- Educação: interagir com o objeto da pesquisa, manipular o conteúdo virtualmente,gamificação...

De acordo com QUEIROZ, TORI e NASCIMENTO (2017), deseja-se que ocorra um crescimento de pesquisas na área de educação com propósitos de estudar as capacidades da VR para os processos de ensino e de aprendizagem. Avanços significativos vêm sendo observados na educação, a partir de processos de construção de conhecimentos, conforme características citadas da VR, esta pode se tornar um instrumento de forte influência para evolução da aprendizagem, já que a tecnologia é uma realidade.

Segue algumas imagens



RV. Na Educação

Fonte: forbes.com.br



RV. Na área da saúde.

Fonte: forumsaudedigital.com.br



RV. Treinamento Militar

fonte: medium.com

As três ideias fundamentais da R V. São:

- **Interação:** o programa detecta a presença do usufruidor e adapta o ambiente com a estratégia de capacidade reativa.
- **Imersão:** os aparelhos sensoriais são considerados completamente relevantes para a experiência RV.
- **Envolvimento:** neste campo acontece a estimulação da motivação do participante.

Para (Casas et al., 1996) A Realidade Virtual pode ser conceituada nas seguintes classificações: Sistemas de imersão, RV. Sistema de Telepresença, sistema de telepresença e sistema desktop. Envolvem tecnologias que apresentam imagem 2D ou 3D. Este conjunto de elementos reúne propriedades que oportunizam experiências ricas em interação, motivação e engajamento no processo de construção da aprendizagem.

3 Considerações Finais

A Realidade Virtual oportuniza vivências artificial, mas ao mesmo tempo existente. Observa-se que a RV é uma valiosa ferramenta, em circunstâncias e momentos em que não se é possível viver determinadas experiências reais. Esta modalidade permite a simulação artificialmente real, tornando-se uma ferramenta poderosa na construção do saber. No contexto educacional, por se tratar de uma metodologia inovadora, aumenta a motivação do aluno, o interesse nos estudos e protagonismo na aprendizagem. O aprendente constrói o saber significativamente. Conclui-se a partir desses, que esta modalidade virtual de aprendizagem contribui consideravelmente nos mais variados segmentos dos quais a tecnologia se faz presente.

4 Referências Bibliográficas

CASAS, Luis A; BRIDI, Vera; FIALHO, Francisco. "Construção do Conhecimento por Imersão em Ambientes de R V", VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Belo Horizonte, 1996, pp29-43.

LÉVY, Pierre. O que é Virtual. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência; o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

Queiroz, A. C. M. (2017). Tori, R. (2017). Nascimento, A. M. (2017). Realidade Virtual na Educação: Panoramas dos Grupos de Pesquisa no Brasil. In: VI Congresso Brasileiro De Informática Na Educação, 1., 2017, Recife. Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Recife: Sbc, 2017. p. 203 – 212.

Fialho, A. B. (2018). R V. e Aumentada: Tecnologias para aplicações profissionais. São Paulo: Saraiva.

ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS E A APRENDIZAGEM

Nivea Barreto

RESUMO

A educação é muito mais do que a simples transmissão de conhecimento. Ela é um processo complexo, no qual os aspectos socioemocionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Embora a aprendizagem esteja intrinsecamente ligada à aquisição de informações e habilidades acadêmicas, a compreensão do impacto das emoções, das relações interpessoais e da saúde mental sobre o processo de aprendizagem é essencial para uma educação eficaz e holística.

Palavras-chave: educação; inclusão; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Os aspectos socioemocionais incluem uma ampla gama de habilidades e competências que vão além dos tradicionais currículos acadêmicos. Eles englobam a inteligência emocional, a empatia, a autorregulação, a resiliência, a tomada de decisões e as habilidades de relacionamento, entre outras. Embora muitas vezes sejam negligenciados em favor de um foco estrito na obtenção de resultados acadêmicos, essas habilidades desempenham um papel fundamental na determinação do sucesso dos alunos na escola e na vida.

A relação entre aspectos socioemocionais e aprendizagem é bidirecional. Em outras palavras, o desenvolvimento adequado dessas habilidades socioemocionais não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também é influenciado por ele. Alunos que têm um bom domínio das suas emoções e habilidades interpessoais tendem a ser mais resilientes diante dos desafios acadêmicos, a estabelecer relações mais saudáveis com colegas e professores e a

tomar decisões mais ponderadas. Isso, por sua vez, cria um ambiente escolar mais propício à aprendizagem e ao crescimento pessoal.

Nesta exploração dos aspectos socioemocionais e da aprendizagem, examinaremos a importância de desenvolver essas habilidades nos alunos e como elas podem ser integradas de maneira eficaz no contexto educacional. Além disso, abordaremos os desafios enfrentados por educadores e escolas ao tentar promover a saúde mental e as habilidades socioemocionais, bem como as estratégias bem-sucedidas que têm sido adotadas em todo o mundo. É fundamental reconhecer que a formação completa dos alunos não se limita à sua capacidade de memorizar fatos e números, mas também envolve sua capacidade de compreender e gerenciar suas emoções, relacionar-se com os outros e enfrentar os desafios da vida com resiliência e empatia.

2. DEFINIÇÃO DE ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS

Os aspectos socioemocionais referem-se à esfera das emoções, dos relacionamentos interpessoais e das habilidades sociais que influenciam o comportamento e a interação dos indivíduos. Esses aspectos englobam um amplo espectro de competências, incluindo a consciência emocional, a autorregulação, a empatia, a tomada de decisões éticas, a resiliência e a capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis. Em suma, eles dizem respeito à maneira como lidamos com nossas emoções e interagimos com o mundo ao nosso redor.

Embora possam parecer distintos à primeira vista, os aspectos socioemocionais e cognitivos estão intrinsecamente ligados e, na realidade, influenciam-se mutuamente. Os aspectos cognitivos referem-se ao conjunto de habilidades cognitivas e intelectuais, como a capacidade de processar informações, resolver problemas, adquirir conhecimento e raciocinar. No entanto, as emoções e as habilidades sociais desempenham um papel significativo na forma como essas habilidades cognitivas são aplicadas.

Quando as emoções estão equilibradas e positivas, os alunos estão mais abertos à aprendizagem. Um estado emocional saudável favorece a concentração, a memória e a criatividade, facilitando a absorção do conhecimento. Por outro lado, quando as emoções estão desreguladas ou negativas, a capacidade cognitiva pode ser prejudicada, dificultando a assimilação e a retenção das informações.

Da mesma forma, as habilidades sociais desempenham um papel fundamental na aprendizagem. A capacidade de trabalhar bem em equipe,

comunicar de forma eficaz, resolver conflitos e colaborar com os outros é essencial em ambientes educacionais. Essas habilidades não apenas facilitam a interação com colegas e professores, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais produtivo e colaborativo.

Os aspectos socioemocionais desempenham um papel vital na promoção da aprendizagem significativa e duradoura. Quando os alunos têm um bom domínio de suas emoções, são capazes de gerenciar o estresse e a ansiedade de forma eficaz, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e produtivo. Isso permite que eles se concentrem melhor nas tarefas acadêmicas, absorvam informações de forma mais eficiente e demonstrem maior resiliência diante de desafios acadêmicos.

Além disso, as habilidades sociais desempenham um papel crucial na formação de relações interpessoais saudáveis, promovendo um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. Isso é particularmente importante, pois um ambiente de apoio social contribui para a motivação dos alunos, o desenvolvimento da autoestima e a construção de relações construtivas entre colegas e professores.

Em resumo, os aspectos socioemocionais não são apenas complementos à aprendizagem acadêmica, mas componentes essenciais que moldam a forma como os alunos adquirem conhecimento e interagem em um ambiente escolar. Compreender e cultivar esses aspectos é fundamental para promover o sucesso dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da vida de forma mais eficaz e equilibrada.

3. ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

Os aspectos socioemocionais na educação representam um avanço fundamental no entendimento do processo educacional. Enquanto tradicionalmente a ênfase estava centrada no conteúdo acadêmico, os aspectos socioemocionais reconhecem que os alunos são seres complexos, dotados de emoções, experiências de vida e relações interpessoais que desempenham um papel significativo em seu desempenho escolar e desenvolvimento pessoal.

Uma estratégia-chave para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos é a inclusão de programas de educação socioemocional nas escolas. Esses programas são projetados para ensinar aos alunos habilidades essenciais, como a inteligência emocional, a autorregulação, a empatia e a resolução de

conflitos. Eles fornecem um espaço seguro para que os alunos explorem e compreendam suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Isso ajuda a criar um ambiente onde os alunos se sintam respeitados, ouvidos e apoiados, promovendo o bem-estar emocional.

Além disso, os programas de educação socioemocional frequentemente incluem práticas de mindfulness e técnicas de relaxamento, que auxiliam os alunos a lidar com o estresse, a ansiedade e as pressões da vida escolar. Essas práticas não apenas melhoram o estado emocional dos alunos, mas também podem melhorar sua capacidade de concentração e desempenho acadêmico.

No entanto, não se trata apenas dos programas formais. O ambiente escolar desempenha um papel crítico no bem-estar emocional dos alunos. Professores, administradores e funcionários desempenham um papel crucial na criação de um ambiente que promove o desenvolvimento socioemocional. Isso inclui a demonstração de empatia e apoio, a promoção de relações saudáveis entre alunos e a construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão.

A qualidade das relações interpessoais na escola também é um fator determinante no bem-estar emocional dos alunos. Um ambiente escolar que promove a amizade, a cooperação e o respeito mútuo contribui para um clima de aprendizagem positivo, onde os alunos se sentem seguros para expressar suas emoções e preocupações. Além disso, as relações positivas entre alunos e professores podem ser uma fonte de apoio e orientação para os alunos, ajudando-os a superar desafios emocionais e acadêmicos.

Em resumo, os aspectos socioemocionais na educação não são apenas uma tendência, mas uma abordagem essencial para promover o bem-estar e o sucesso dos alunos. O desenvolvimento de estratégias de ensino que promovem o desenvolvimento socioemocional e a criação de um ambiente escolar que valoriza o aspecto emocional são passos importantes em direção a uma educação mais holística, que não apenas prepara os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os capacita a enfrentar os desafios da vida com equilíbrio e resiliência.

4. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS IMPORTANTES

Em um mundo complexo e interconectado, as habilidades socioemocionais desempenham um papel fundamental na determinação do

sucesso e bem-estar dos indivíduos. Elas vão além das habilidades acadêmicas tradicionais, abrangendo a capacidade de compreender, expressar e gerenciar as emoções, bem como a aptidão para estabelecer relacionamentos significativos e tomar decisões informadas.

O autoconhecimento e a autogestão emocional são pedras angulares do desenvolvimento socioemocional. O autoconhecimento envolve a habilidade de reconhecer e compreender nossas próprias emoções, necessidades, forças e fraquezas. Ele nos permite explorar o que nos motiva, nos causa estresse e como reagimos a diferentes situações. A autogestão emocional, por sua vez, se refere à capacidade de regular e controlar nossas emoções de maneira saudável. Essas habilidades ajudam a evitar reações impulsivas, promovendo a tomada de decisões mais ponderadas e respostas construtivas em momentos de desafio.

A empatia e as habilidades de relacionamento são igualmente essenciais. A empatia envolve a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros, permitindo-nos estabelecer conexões significativas com os outros. Ela desempenha um papel vital em situações de conflito, na promoção da colaboração e na construção de relacionamentos saudáveis. As habilidades de relacionamento complementam a empatia, abrangendo a comunicação eficaz, a resolução de conflitos e a construção de relações interpessoais positivas. São essenciais para o sucesso no ambiente escolar, no local de trabalho e na vida em geral.

A resiliência e as habilidades de enfrentamento são habilidades que nos permitem lidar com adversidades e superar desafios. A resiliência envolve a capacidade de se recuperar de situações difíceis e aprender com elas. Ela nos ajuda a não desistir diante de obstáculos, fortalecendo nossa perseverança e adaptabilidade. As habilidades de enfrentamento incluem a capacidade de lidar com o estresse de forma saudável, identificar estratégias de enfrentamento eficazes e buscar apoio quando necessário. Elas são cruciais para o gerenciamento do estresse e a promoção do bem-estar.

Por fim, a tomada de decisão e a solução de problemas são habilidades que desempenham um papel central em nossa vida diária. Elas envolvem a capacidade de avaliar informações, considerar opções e escolher o curso de ação mais apropriado. A tomada de decisão informada é fundamental para escolher caminhos que levem ao sucesso e ao crescimento pessoal. A solução de problemas eficaz, por sua vez, nos permite enfrentar desafios complexos de maneira sistemática, identificando soluções criativas e viáveis.

Em resumo, as habilidades socioemocionais, como o autoconhecimento, a empatia, a resiliência e a tomada de decisão, são componentes críticos para o desenvolvimento holístico e a capacitação das pessoas em suas vidas pessoais e profissionais. Elas não apenas promovem o bem-estar emocional, mas também capacitam os indivíduos a enfrentar desafios, estabelecer relacionamentos saudáveis e tomar decisões informadas. Portanto, investir no desenvolvimento dessas habilidades é um passo fundamental em direção a uma vida mais satisfatória e significativa.

5. DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS

A promoção dos aspectos socioemocionais na educação é uma tarefa fundamental, mas repleta de desafios significativos que precisam ser abordados. Entre esses desafios, a falta de treinamento de professores é um dos obstáculos mais notáveis. Muitos educadores não receberam formação específica em educação socioemocional durante sua preparação profissional. Isso resulta em uma lacuna de conhecimento e confiança na abordagem dessas questões em sala de aula. Sem o devido treinamento, os professores podem se sentir despreparados para apoiar o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, comprometendo a eficácia das estratégias de ensino nessa área.

Além disso, as barreiras culturais e sociais também representam um desafio significativo na promoção dos aspectos socioemocionais. As crenças culturais e sociais, bem como as expectativas da comunidade, podem variar amplamente e influenciar a abordagem da educação socioemocional. Algumas culturas podem enfatizar mais a resiliência e a autorregulação, enquanto outras podem priorizar a empatia e as habilidades interpessoais. Portanto, encontrar uma abordagem equilibrada que seja culturalmente sensível e eficaz para todas as comunidades pode ser uma tarefa complexa.

Outro desafio importante é a disponibilidade de recursos limitados nas escolas. Recursos financeiros, tempo e pessoal são frequentemente insuficientes para implementar programas de educação socioemocional de qualidade. Isso resulta em escolas com capacidades limitadas para fornecer o suporte necessário aos alunos. A falta de financiamento adequado para treinamento de professores, programas e materiais socioemocionais, e orientação psicológica compromete a

capacidade das escolas de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos de maneira eficaz.

Superar esses desafios na promoção de aspectos socioemocionais na educação requer um esforço conjunto de educadores, administradores, governos e comunidades. É essencial investir em treinamento profissional contínuo para os professores, para que se sintam capacitados a abordar as questões socioemocionais em sala de aula. A sensibilização cultural e social também deve ser uma prioridade, respeitando as diversidades e valores das diferentes comunidades. Além disso, a alocação de recursos adequados, tanto financeiros quanto humanos, é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a programas de educação socioemocional de alta qualidade. Conscientizar sobre a importância dos aspectos socioemocionais e promover parcerias entre escolas, famílias e comunidades são passos vitais para enfrentar esses desafios e criar ambientes escolares que atendam às necessidades emocionais e sociais dos alunos.

6. CONCLUSÃO

A abordagem abrangente dos aspectos socioemocionais na educação é uma jornada repleta de oportunidades e desafios. Neste trabalho, exploramos a importância do desenvolvimento socioemocional, desde o entendimento dos aspectos emocionais e interpessoais, até a integração dessas habilidades no ambiente escolar. Reconhecemos que os aspectos socioemocionais desempenham um papel vital na promoção do bem-estar dos alunos, no seu sucesso acadêmico e na sua preparação para enfrentar os desafios da vida.

Discutimos a relevância de habilidades como o autoconhecimento, a empatia, a resiliência e a tomada de decisão, que moldam a forma como os alunos enfrentam as complexidades do mundo moderno. Também reconhecemos os desafios que enfrentamos, como a falta de treinamento de professores, as barreiras culturais e sociais e os recursos limitados disponíveis nas escolas.

Para superar esses desafios, é essencial investir em formação de professores, sensibilização cultural e social e alocar recursos adequados. Além disso, promover parcerias entre escolas, famílias e comunidades é fundamental para criar ambientes educacionais que valorizem e priorizem o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Ao encerrar esta exploração sobre os aspectos socioemocionais na educação, é imperativo reconhecer que a integração bem-sucedida dessas habilidades na educação é essencial para o crescimento global dos alunos. Afinal, a aprendizagem não é apenas sobre absorver informações, mas também sobre entender e gerenciar emoções, desenvolver relações significativas, demonstrar resiliência e tomar decisões informadas. Ao abordar essas dimensões da aprendizagem, estamos construindo um futuro em que os alunos estão preparados não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida mais rica, equilibrada e emocionalmente saudável.

REFERÊNCIAS

DE OLIVEIRA NASCIMENTO, Kely-Anee. O ENSINO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, 2021.

TAMASHIRO, Jândela Cristiani Guilherme dos Santos. Contribuições da estatística para a educação socioemocional na educação básica. 2017.

OLIVEIRA, Simone Mendonça de. Habilidade socioemocionais na Educação Inclusiva: E-book para professores da Educação Básica.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NA CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS

Priscila Aparecida Mateus Camargo

RESUMO

A Educação Ambiental desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes e responsáveis em relação às questões ambientais. Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo avaliar a importância da Educação Ambiental nas escolas e seu impacto na conscientização e ação em relação às questões ambientais. O estudo investiga como as práticas de Educação Ambiental são implementadas nas escolas, como os alunos respondem a essas práticas e como isso afeta seu comportamento em relação ao meio ambiente. O TCC examina a literatura relevante sobre o assunto, realiza pesquisas de campo e analisa os resultados obtidos para compreender o estado atual da Educação Ambiental nas escolas e sua eficácia na promoção da conscientização e da ação sustentável.

Os resultados indicam que a Educação Ambiental desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a proteção do meio ambiente. Este estudo fornece insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e todos os envolvidos na promoção de práticas educacionais mais sustentáveis.

Palavras – chaves: EDUCAÇÃO AMBIENTAL. ESCOLAR. MEIO AMBIENTE.

1. INTRODUÇÃO

A crescente conscientização sobre as questões ambientais e os desafios relacionados

à sustentabilidade tornaram a Educação Ambiental uma preocupação central em todo o mundo. A deterioração do meio ambiente, as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade e a poluição ambiental são problemas prementes que afetam a qualidade de vida das gerações presentes e futuras. Diante desse cenário, a Educação Ambiental emerge como uma ferramenta poderosa para enfrentar esses desafios, capacitar indivíduos a tomarem ações responsáveis e promover uma mudança significativa nas atitudes em relação ao meio ambiente.

Contextualização da Importância da Educação Ambiental

A Educação Ambiental, que se concentra na promoção da conscientização, compreensão e ação em relação ao meio ambiente, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ela não apenas fornece conhecimentos sobre questões ambientais, mas também estimula a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com desafios ambientais complexos. Nas escolas, a Educação Ambiental se torna um componente essencial do currículo, contribuindo para a formação de uma geração capaz de enfrentar os dilemas ambientais contemporâneos.

Formulação da Pergunta de Pesquisa

Diante da importância da Educação Ambiental, surge a necessidade de investigar o impacto efetivo dessa abordagem nas escolas. A presente pesquisa se propõe a responder à seguinte pergunta de pesquisa: "Qual é a importância da Educação Ambiental nas escolas e como essa importância se traduz na conscientização e ação dos alunos em relação às questões ambientais?".

Justificativa e Relevância do Estudo

Este estudo é justificado pela urgência de promover a conscientização ambiental e a ação sustentável em um mundo que enfrenta desafios ambientais cada vez mais prementes. A Educação Ambiental desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais consciente e responsável, capaz de tomar medidas significativas em prol da sustentabilidade ambiental. Compreender o impacto da Educação Ambiental nas escolas é fundamental para aprimorar práticas educacionais e promover a formação de cidadãos mais engajados na proteção do meio ambiente.

Através desta pesquisa, buscamos contribuir para o entendimento do papel da Educação Ambiental nas escolas e como ela influencia a conscientização e ação dos alunos em relação às questões ambientais, fornecendo insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e todos os interessados na promoção de

práticas educacionais mais sustentáveis e na construção de um futuro mais ambientalmente consciente.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEU IMPACTO NA CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é um campo multifacetado e dinâmico que desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes e responsáveis em relação às questões ambientais. Neste capítulo, exploramos as definições, a evolução histórica, as teorias e modelos associados à Educação Ambiental, bem como a importância da incorporação da Educação Ambiental nas escolas. Além disso, discutiremos o impacto da Educação Ambiental na conscientização e ação ambiental dos alunos.

A Educação Ambiental é amplamente definida como um processo educativo que visa promover a conscientização e compreensão das questões ambientais, estimulando atitudes e ações responsáveis em relação ao meio ambiente. Ela abrange uma gama de atividades e abordagens que visam envolver indivíduos de todas as idades na busca de soluções para os desafios ambientais. A Educação Ambiental não se limita apenas às salas de aula, abrangendo também a educação informal e não formal, bem como a aprendizagem ao longo da vida.

A história da Educação Ambiental remonta a várias décadas, com suas raízes profundamente ligadas à crescente preocupação com a degradação do meio ambiente no século XX. Inicialmente, os esforços se concentraram na disseminação de informações e conscientização sobre questões ambientais. No entanto, ao longo do tempo, a Educação Ambiental evoluiu para incorporar uma abordagem mais holística, enfatizando a interconexão entre seres humanos e o ambiente. A década de 1970 marcou um ponto de virada significativo com a realização da Conferência de Tbilisi, que definiu os princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Existem várias teorias e modelos que orientam a prática da Educação Ambiental. Estes incluem abordagens cognitivas, afetivas e comportamentais que visam promover a aprendizagem significativa e duradoura sobre questões ambientais. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, por exemplo, enfatiza a importância de conectar novas informações ao conhecimento prévio do aluno. Além

disso, modelos como o "Triângulo da Educação Ambiental" e o "Ciclo de Ação-Aprendizado" oferecem estruturas conceituais para o planejamento e a avaliação de programas de Educação Ambiental.

A incorporação da Educação Ambiental nas escolas desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a proteção do meio ambiente. As escolas fornecem um ambiente estruturado para a disseminação de conhecimentos e valores relacionados ao meio ambiente. Além disso, a Educação Ambiental nas escolas prepara os alunos para enfrentar desafios ambientais globais, capacitando-os a tomar decisões informadas e a agir de maneira responsável em relação ao ambiente. Ela não só transmite informações, mas também promove a reflexão crítica e a construção de competências práticas necessárias para abordar as questões ambientais.

A Educação Ambiental tem o potencial de gerar um impacto significativo na conscientização e na ação ambiental dos alunos. Várias pesquisas indicam que a exposição à Educação Ambiental nas escolas pode resultar em um aumento na conscientização sobre questões ambientais e em mudanças comportamentais sustentáveis. Os alunos que participam de programas de Educação Ambiental são mais propensos a adotar práticas amigáveis ao meio ambiente e a se envolver em ações de conservação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental nas escolas desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, comprometidos e capacitados para enfrentar os desafios ambientais do século XXI. Através deste trabalho, exploramos a importância da Educação Ambiental, sua evolução histórica, teorias, modelos e a maneira como ela impacta a conscientização e a ação dos alunos em relação às questões ambientais. Além disso, analisamos a implementação da Educação Ambiental nas escolas, considerando os desafios, melhores práticas e a influência das políticas educacionais. Também destacamos a necessidade de uma Educação Ambiental sensível à diversidade cultural e à justiça ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOS SANTOS NARCIZO, Kaliane Roberta. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, 2009.

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios. **Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável)–Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste**, v. 90, p. 76, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, v. 57, 2007.

DE SOUSA, Gláucia Lourenço et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, 2011.

SATO, Michèle. Formação em Educação Ambiental–da escola à comunidade. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria do Ensino Fundamental, p. 07-15, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA RECICLAGEM PARA UM FUTURO MELHOR

Raquel Silva Aparecido

RESUMO

Em meio ao nosso cotidiano estamos a todo momento cercados de restos de alimentos e outros, muitas vezes não descartamos de forma correto estes. Existem várias formas de destinar seu lixo para reciclagem. Em princípio, é preciso saber se o produto é reciclável, informação que vai estar contida na embalagem por meio do símbolo da reciclagem (três setas noque formam um triângulo). Assim, basta descartá-lo de forma correta nos cestos apropriados. Apesar de conhecermos a importância da reciclagem, ainda são poucos os resíduos coletados e reciclados no Brasil. Há uma defasagem de infraestrutura para coleta e processamento e faltam políticas públicas que incentivem a logística e a redução de embalagens desnecessárias por parte de empresas, por exemplo.

Quanto aos recicláveis, a mudança de hábitos é fundamental. Sempre que puder, evite embalagens ou use produtos com a embalagem reutilizada. Se não for possível, procure pelo menos por embalagens recicladas e/ou recicláveis. O trabalho a seguir nos orienta a refletir sobre o nosso papel de separar e reciclar para que possamos ter um futuro melhor, protegendo nosso meio ambiente.

Palavras-chaves: Lixo, Cotidiano, Reciclar, Coleta, Reutilizável.

ABSTRACT

In the midst of our daily lives, we are surrounded by food scraps and others at all times, which we often do not dispose of correctly. There are several ways to dispose of your waste for recycling. In principle, it is necessary to know if the product is recyclable, information that will be contained in the packaging through the recycling symbol (three arrows that form a triangle). So, just dispose of it correctly in the appropriate baskets. Although we know the importance of recycling, there is still little waste collected and recycled in Brazil. There is a lack of infrastructure for collection and processing and there is a lack of public policies that encourage logistics and the reduction of unnecessary packaging by companies, for example. As for recyclables, changing habits is essential. Whenever you can, avoid packaging or use products with reused packaging. If this is not possible, at least look for recycled and/or recyclable packaging. The work below guides us to reflect on our role of separating and recycling so that we can have a better future, protecting our environment.

Keywords: Garbage, Daily life, Recycle, Collection, Reusable

INTRODUÇÃO

Em se tratando da questão sobre a reciclagem é importante entendermos que trata-se de pegar algo que não tem mais utilidade e transformá-lo novamente em matéria-prima para que se forme um item igual ou sem relação com o anterior. Isso é feito de várias maneiras e vemos o resultado desse processo no nosso cotidiano.

Esse é o caso de alguns bens de consumo, como latas de alumínio, papel de escritório, garrafas PET e recipientes de plástico. Esses materiais são reciclados em grandes quantidades. Aliás, a reciclagem desse tipo de material era comum no início do século XX, quando muitos produtos eram reutilizados devido às crises econômicas (como a de 1929) e às guerras mundiais. Na década de 1940, produtos como o náilon, a borracha, papel e muitos metais eram racionados e reciclados, para ajudar a suportar o esforço da Segunda Guerra Mundial (1939-1944).

Existem várias formas de destinar seu lixo para reciclagem. Em princípio, é preciso saber se o produto é reciclável, informação que vai estar contida na embalagem por meio do símbolo da reciclagem (três setas que formam um triângulo). Assim, basta descartá-lo de forma correta nos cestos apropriados.

Apesar de conhecermos a importância da reciclagem, ainda são poucos os resíduos coletados e reciclados no Brasil. Há uma defasagem de infraestrutura para coleta e processamento e faltam políticas públicas que incentivem logística e a redução de embalagens desnecessárias por parte de empresas, por exemplo.

Quanto aos recicláveis, a mudança de hábitos é fundamental. Sempre que puder, evite embalagens ou use produtos com a embalagem reutilizada. Se não for possível, procure pelo menos por embalagens recicladas e/ou recicláveis.

DESENVOLVIMENTO

Desde que o mundo é mundo, o lixo existe. Os nômades já descartavam os restos dos animais que caçavam e, à medida que o homem foi ficando mais “civilizado”, a quantidade de lixo produzida por ele também aumentou.

De acordo com um estudo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), as civilizações antigas (como os hindus) já dispunham de sistema de esgoto, além de pavimentação nas ruas. Os israelitas, por exemplo, possuíam regras explícitas de como descartar seus excrementos e os restos dos animais sacrificados, bem como os cadáveres e o lixo produzido no reino.

Na Idade Média, sabe-se que várias cidades italianas tinham normas para a destinação de objetos e carcaças de animais, assim como a eliminação de águas paradas e a proibição de lixo e fezes nas ruas.

Porém, na segunda metade do século XIX, com a Revolução Industrial, houve um aumento significativo na produção de lixo, causando graves impactos sanitários. Foi necessário programar novas medidas para amenizar a complicada situação dos bairros operários e também dos bairros nobres.

No século XX, a questão do lixo já não girava em torno apenas do descarte de materiais orgânicos. O destino de todo esse lixo (inclusive o industrial) também

consistia em um grande problema, tanto que até a metade do século, EUA e Europa jogavam grande parte do lixo coletado nos mares, rios e áreas limítrofes.

A preocupação com a produção excessiva de lixo e as maneiras reaproveitá-las surgiu na década de 1970, quando estudiosos e especialistas despertaram o interesse acerca dos problemas ambientais provocados pelos resíduos. Os Estados Unidos, perceberam que reaproveitar materiais poderia gerar uma economia significativa. De modo geral, há diversas formas de destinar o lixo para a reciclagem.

A primeira experiência documentada de coleta de papel para reciclagem no Brasil teve início em abril de 1985 no bairro de São Francisco, em Niterói-RJ. Na ocasião, não só o papel foi separado do lixo orgânico e coletado, mas também outros resíduos, como plástico, metal e vidro. No Brasil foram registrados os primeiros vestígios de reciclagem em 1896 quando catadores de lixo tinham ordens para encaminhar garrafas, ferros, folhas e outros materiais para fabricas e locais em que seriam reutilizados. Recorde Mundial: Brasil recicla quase 99% do total de latinhas consumidas em 2021. Com 33 bilhões de latas recicladas em 2021, Brasil bate recorde e atinge índice de 98,7% e mantendo o país no ranking de países que mais reciclam no mundo esse tipo de embalagem.

Florianópolis é a capital que mais recicla no país e esses números tendem a melhorar. Na coleta seletiva, por exemplo, a rede de entrega voluntária de resíduos foi ampliada de 2020 para 2021. Hoje são mais de 100 pontos de entrega voluntária de vidro e cinco ecopontos. De acordo com a pesquisa, os resíduos recicláveis secos são compostos principalmente pelos plásticos (16,8%, com 13,8 milhões de toneladas por ano), papel e papelão (10,4%, ou 8,57 milhões de toneladas anuais), vidros (2,7%), metais (2,3%) e embalagens multicamadas (1,4%).

Os 3 pilares da sustentabilidade: econômico, social e ambiental. Há atitudes necessárias para adquirir práticas sustentáveis e de reciclagem e elas são conhecidas como os 5 Rs da reciclagem. São elas: Repense (seus hábitos e comportamentos de consumo); Reduza (o desperdício); Recuse (descartáveis e outros vilões da natureza); Reúse (procure alternativas para os objetos sem utilidades) e Recicle (qualquer material reciclável).

O que é reciclar

A reciclagem é o processo de reaproveitamento de materiais descartados. Seu objetivo é reintroduzi-los na cadeia produtiva a fim de que ainda gerem valor e sejam reutilizados, reduzindo-se a produção de lixo, aumentando a preservação dos recursos naturais e melhorando a qualidade de vida das pessoas. É considerada uma das alternativas mais eficientes para tratar os resíduos sólidos, tanto do ponto de vista ambiental quanto social, e está diretamente inserida no contexto da Economia Circular. É o processo em que há a transformação do resíduo sólido que não seria aproveitado, com mudanças em seus estados físico, físico-químico ou biológico, de modo a atribuir características ao resíduo para que ele se torne novamente matéria-prima ou novos produtos, segundo a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS).

O processo de reciclagem impacta diretamente o meio ambiente, reintroduzindo na

cadeia produtiva itens com potencial de reaproveitamento que seriam descartados. Serve para dar nova vida aos resíduos, evitando o desperdício, o impacto ambiental e os problemas sanitários. Com a reciclagem, um material que foi jogado na lixeira reciclável pode virar o mesmo produto ou ser transformado em algo com outra utilidade.

O processo de reciclagem é o método mais limpo e eficiente para tratar os resíduos. Já na parte social, ele é essencial para sustentar milhões de catadores que dependem da venda desses itens recicláveis para sobreviver e manter suas famílias. É fundamental para diminuir a quantidade de resíduos que são enviados aos aterros sanitários. A maioria desses locais já se encontra super lotados e com seu tempo de vida esgotado. Muitos especialistas indicam a prática da reciclagem como a solução mais viável para aliviar esses locais.

Benefícios com a reciclagem

A Revolução Industrial trouxe consigo novos patamares de produção e, a partir desse momento histórico, a situação do descarte se tornou algo mais complexo e preocupante. Se antes o lixo era constituído apenas de material orgânico, agora ele tem características diversas: pode ser eletrônico, radioativo, industrial, químico, entre outros.

Com isso, surgiu a necessidade de pensar em alternativas que não fossem simplesmente estocar todo esse lixo em aterros ou descartá-lo de forma irregular no ambiente, já que a maior parte do “lixo moderno” demora muito mais tempo para se desintegrar naturalmente. Assim, a reciclagem assumiu um papel importante diante de tal necessidade e evita a poluição de ecossistemas e amplia o reaproveitamento de itens que já foram inseridos no mercado, minimizando os impactos ambientais de uma nova produção.

O uso da matéria orgânica como adubo, por exemplo, é uma tradição que se perpetua por séculos – além da possibilidade de enterrar seus resíduos orgânicos para enriquecer a terra, hoje também se usa a técnica da compostagem.

A promoção de ações voltadas a manutenção do meio ambiente, formar indivíduos conscientes que promovam práticas cidadãs, desenvolver o espírito cooperativo, assim como a relação do homem com o meio ambiente, fortalecer o papel do homem e a conservação do meio ambiente, foco na vida sustentável em harmonia com a natureza, promovendo transformações, a partir de políticas públicas e das nossas escolhas, rumo a estilos de vida menos poluentes e mais verdes são práticas que visa um ambiente melhor.

Sustentabilidade de verdade

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para

acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.

Ser sustentável é essencial para a preservação do meio ambiente. Com ações sustentáveis os recursos naturais não se esgotam, podendo ser utilizados por gerações futuras, por isso, quando você faz a sua parte, deixa de prejudicar o meio ambiente.

Há atitudes necessárias para adquirir práticas sustentáveis e de reciclagem e elas são conhecidas como os 5 Rs da reciclagem. São elas: Repense (seus hábitos e comportamentos de consumo); Reduza (o desperdício); Recuse (descartáveis e outros vilões da natureza); Reuse (procure alternativas para os objetos sem utilidades) e Recicle (qualquer material reciclável).

Para as empresas, a sustentabilidade não é somente um benefício ao meio ambiente, mas sim um retorno que ganha. Ao mesmo tempo em que a empresa contribui para o meio ambiente, ela adquire as vantagens de economia na conta de luz e ganho extra com a reciclagem de produtos, em relação aos custos diretos, por exemplo. Mas quando a relação é diretamente com o consumidor, passa a ser vista como uma empresa responsável e servir de exemplo para seus funcionários.

Além de o próprio governo reduzir alguns impostos, de acordo com os certificados que as empresas obtenham por adequar o meio ambiente. Algumas dicas de como você pode ajudar nosso planeta na sua casa e na sua empresa:

- Reduzir o uso do carro, evitando a emissão de gases causadores do efeito estufa;
- Separar o lixo reciclável do orgânico;
- Não jogar óleo de cozinha em ralos de pias — o óleo contamina as águas e mata os ecossistemas nela presentes;
- Utilizar energia renovável, como a energia solar, por exemplo;
- Poupar energia, assim você ajuda na economia de água também;
- Fazer uso de produtos reciclados ou reciclar as próprias embalagens. O EPS Isopor é um ótimo aliado do meio ambiente, sendo um plástico 100% reciclável;
- Verificar a infraestrutura da empresa, para garantir que não está ocorrendo nenhum vazamento de água, ar condicionados ligado sem necessidade, utilização excessiva de papéis, entre outros.

Material Reciclável

Existem várias formas de destinar seu lixo para reciclagem. Em princípio, é preciso saber se o produto é reciclável, informação que vai estar contida na embalagem por meio do símbolo da **reciclagem** (três setas que formam um triângulo). Assim, basta descartá-lo de forma correta nos cestos apropriados. Porém, nem todos os bairros,

condomínios e casas possuem serviço de coleta seletiva e muitas vezes o descarte pode ser feito por meio de centros ou empresas de **reciclagem** independentes.

Em se tratando da importância do processor inseri neste trabalho alguns exemplos de objetos a serem estudados a ponto de tentarmos mudar nossas atitudes em benefício de um futuro melhor:

* As embalagens são uma necessidade cada vez maior no dia-a-dia. Mas vale sempre lembrar que o melhor jeito de evitar os danos causados por elas é não usá-las, principalmente as de plástico. Isso porque os materiais plásticos, quando descartados incorretamente ou quando escapam de aterros por meio do vento e da chuva, demoram muito tempo para se decompor. As consequências de sua permanência no ambiente são inúmeras. Elas vão de sufocamento de animais e entrada na cadeia alimentar até a contaminação por disruptores endócrinos, entre outros. Além do mais, a biodegradabilidade das embalagens não pode servir de desculpa para o descarte incorreto. Ela é apenas uma forma de mitigar os impactos ambientais dos descartes incorretos ou que escapam por meio do vento e da chuva para o meio ambiente.

* Muitas embalagens sustentáveis não possuem viabilidade econômica ainda e, por isso, devemos pensar na sustentabilidade também para as de plástico convencional. Sempre que puder, evite embalagens ou use produtos com a embalagem reutilizada. Se não for possível, procure pelo menos por embalagens recicladas e/ou recicláveis.

* Materiais que não contam com a possibilidade de reaproveitamento, como o papel higiênico usado, é considerado lixo comum. Já o reciclável, como alumínio, é qualquer tipo de produto que pode ser reaproveitado. Há vários tipos de resíduos, como recicláveis, comuns e orgânicos (restos de alimentos).

* Plástico: Garrafas PET, canudos e sacolas; vidro: copos, vidros de automóveis e frascos de perfumes; metais: latas de óleo, de refrigerante, de sardinha e embalagens de café; papéis: para escrever, imprimir e cartolina. Esses são apenas alguns materiais que entram no leque de produtos que podem ser reciclados.

* Algumas empresas transformam o óleo de cozinha em biodiesel por meio de um processo chamado transesterificação, que é a reação de gorduras. O composto culinário também pode ser transformado em sabão de qualidade. Se descartado incorretamente, pode contaminar mares e rios e pode até entupir tubulações de esgoto.

* O mercúrio presente nesses materiais, citado a seguir, faz mal à saúde, por isso é tão importante levar as lâmpadas até um ponto de coleta correto. No processo de reciclagem, os vidros são reutilizados na fabricação de outros produtos (desde que não envolvam alimentos) e o fósforo, presente em sua composição, pode ser usado na indústria civil.

* Apenas 1% das pilhas brasileiras é reciclada. No processo, elas são separadas (por tipo); trituradas; filtradas para que os líquidos tóxicos saiam; passam por um

teste químico que colore o produto e são aquecidas em um forno, onde se transformam em um pó metalizado que pode ser usado como corante na fabricação de cerâmicas.

* Converter resíduo em novos produtos. Essa é a premissa que busca recuperar materiais para serem transformados em novos. O processo ajuda na diminuição do desperdício de água e energia, no consumo de matérias-primas e evita a poluição do meio ambiente, além de reduzir o envio de lixo para aterros sanitários. A decomposição do produto emite dióxido de carbono (CO₂) no planeta, um dos responsáveis pelo efeito estufa, então reciclar diminui a quantidade desse componente no mundo

A Educação Ambiental constrói valores, conhecimentos e atitudes para a conservação do meio ambiente, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei nº 9795/1999). Por isso ela deve ser entendida como prioridade, todos precisaram estar cientes disso, deve ser ensinada e está presente em casa e na escola.

Ela também deve trabalhar a redução na produção de lixos descartáveis, como copos, talheres e guardanapos. Hoje em dia, é cada vez mais comum o uso de louças com materiais reciclados ou com baixo efeito no ambiente. Plástico, sempre evitar!

Problemas como poluição atmosférica, poluição das águas, queimadas e desmatamentos são cada vez mais frequentes e afetam a qualidade de vida do homem e também de outras espécies.

Qual a importância da reciclagem e da coleta seletiva?

Hoje em dia, com o aumento crescente na produção de resíduos, no lixo oceânico, e nos impactos dos aterros sanitários, a reciclagem é de extrema importância. Muitos países já tem essa preocupação, apoiam programas ambientais e, consequentemente, de reciclagem.

No Brasil, de acordo com a associação sem fins lucrativos Cempre (Compromisso Empresarial para Reciclagem), o faturamento das cooperativas de catadores tem sido crescente nos últimos anos e houve ganhos de produtividade, mas ainda há muito por fazer.

Um dos próximos passos para manter esse progresso é a formalização da atividade desempenhada pelos catadores. Além disso, muitos municípios brasileiros ainda não contam com um serviço de coleta seletiva.

Apesar de conhecermos a importância da reciclagem, ainda são poucos os resíduos coletados e reciclados no Brasil. Há uma defasagem de infraestrutura para coleta e processamento e faltam políticas públicas que incentivem a logística reversa e a redução de embalagens desnecessárias por parte de empresas, por exemplo.

Mesmo que você saiba que um item pode ser reciclável (por conta das informações da embalagem), isso não significa que ele será efetivamente reciclado. Portanto, é muito

importante reduzir sua quantidade de resíduos. A compostagem doméstica é essencial para isso, em termos de resíduos orgânicos.

A cidade de São Paulo possui programas para aumentar a taxa da reciclagem, inclusive algumas cidades já contam com serviços de coleta seletiva como prioridade. Não há lixões no estado, ou seja, espaços inadequados que acumulam resíduos sem qualquer tratamento, atraindo pragas e gerando a contaminação do solo.

A capital paulista conta com duas concessionárias de limpeza (fiscalizadas pelo SP Regula) para recolher os resíduos recicláveis dos paulistanos e dar destino correto a eles. Mais de 2.500 cidades do Brasil ainda contam com lixões, considerados espaços inadequados de descarte final dos resíduos. Chamado também de vazadouro a céu aberto, a descarga de material nesses lugares é feita sem qualquer técnica ou medida de controle e tratamento. Depositar lixo nesses espaços é crime desde 1998. A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) determinou a extinção desses espaços no país até 2014 e, depois, postergou para 2021 a data limite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que o assunto sobre a questão da reciclagem ainda necessita de atuação significativa do ser humano. Conceitualmente, a reciclagem é um processo de transformação aplicado a materiais que podem voltar ao estado original, transformando-se em produtos iguais em todas as suas características, sendo um conceito diferente do de reutilização.

Os resultados da reciclagem são expressivos tanto no campo ambiental como no econômico e social. Muitos países atuam de forma correta e o empenho também é significativo, tendo em vista a preocupação em relação ao desperdício, sabe-se que existem várias formas de destinar o lixo para reciclagem.

Os materiais recicláveis são diversos e a atenção e conhecimento a cada um será o resultado da atuação do cidadão. Em princípio, é preciso saber se o produto é reciclável, informação que vai estar contida na embalagem por meio do símbolo da reciclagem (três setas que formam um triângulo). Assim, basta descartá-lo de forma correta nos cestos apropriados, por exemplo. Porém, nem todos os bairros, condomínios e casas possuem serviço de coleta seletiva e muitas vezes o descarte pode ser feito por meio de centros ou empresas de reciclagem independentes.

Diante de tantas informações é de extrema importância conhecer, atuar e se apropriar dos informativos para que possamos fazer a diferença em tal processo e incentivar o outro em melhorar em nossa participação em torno do meio o qual estamos inseridos em prol de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

VILHENA, A. Guia da Coleta Seletiva do Lixo. São Paulo: CEMPRE- Compromisso Empresarial para Reciclagem, 1999.

O manual da reciclagem. Revista Veja_Planeta Sustentável. 5 de setembro de 2007. Consultado em 5 de julho de 2010. Arquivado do original em 21 de outubro de 2011.

CEMPRE. Plástico rígido. São Paulo. Ficha Técnica. 2006g. Disponível no site:

http://www.cempre.org.br/fichas_tecnicas_plastico_rigido.php.

Bianchini T. Coleta seletiva é a saída. Ecologia e Desenvolvimento, Rio de Janeiro (Brazil), a. 11, n. 96, p. 20, set. 2001.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: LEGISLAÇÃO E APLICAÇÃO

Silvana Cardoso Sousa Rodrigues

Resumo

Matos e Mugiatti (2009) acham importante que esclareçam os dois procedimentos de escolaridade que se realizam no ambiente hospitalar, a hospitalização escolarizada, que consiste no atendimento personalizado ao escolar docente. Para que a partir de então desenvolva uma proposta pedagógica específica para cada aluno conforme suas necessidades.

Palavras-chave: educação; criança; hospital.

É oportuno destacar, a contribuição de Matos e Mugiatti (2009, p.75), em termos da educação brasileira, quando citam o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13/07/1990, em seus artigos 3º e 4º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes á pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata essa Lei assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Matos e Mugiatti (2009) ainda citam:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) foi um passo importante para a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais.

A proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) é a de que toda criança disponha de todas as oportunidades possíveis para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos. A existência de

atendimento pedagógico-educacional em hospitais em nada impede que novos conhecimentos e informações possam ser adquiridos pela criança ou jovem e venha contribuir para o desenvolvimento escolar.

Para Matos e Mugiatti (2009), de acordo com a Resolução n.2, de 11/09/2001, do CNE/CBE: Os sistemas de ensino, de ação integrada com os sistemas de saúde, devem, portanto organizar atendimento a escolares hospitalizados para tratamento de saúde. (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.48). Os autores citam os direitos da criança do adolescente hospitalizado:

- Direito à proteção à vida e à saúde, com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação.
- Direito a ser hospitalizado quando for necessária ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa.
- Direito a não ser ou permanecer hospitalizado desnecessariamente por qualquer razão alheia ao melhor tratamento de sua enfermidade.
- Direito de ser acompanhado por sua mãe, pai ou responsável, durante todo período de sua hospitalização bem como receber visita.
- Direito de não ser separado de sua mãe ao nascer.
- Direito de receber aleitamento materno sem restrições.
- Direito a não sentir dor, quando existem meios para evita-las.
- Direito a ter conhecimento adequando de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos a serem utilizados, do prognóstico, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico, quando se fizer necessário.
- Direito a desfrutar de alguma recreação, programa de educação para saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante a sua permanência hospitalar.
- Direito a que seus pais ou responsáveis participe do seu diagnóstico, tratamento e prognóstico, recebendo informações sobre procedimentos a que será submetidos.
- Direito a receber apoio espiritual e religioso conforme a prática de sua família
- Direito a não ser objeto de ensaio clínico, provas diagnósticas e terapêuticas, sem o consentimento informado de seus pais ou responsáveis e o seu próprio quando tiver discernimento para tal.
- Direito a receber todos os recursos terapêuticos disponíveis para sua, reabilitação e/ou prevenção secundária e terciária.

- Direito á proteção contra qualquer forma de discriminação, negligência ou maus-tratos.
- Direito ao respeito a sua integridade física, psíquica e moral.
- Direito á preservação de sua imagem, identidade, autonomia de valores, dos espaços e objetos pessoais.
- Direito a não ser utilizado pelos meios de comunicação sem a expressão vontade de seus pais ou responsáveis, ou sua própria vontade, resguardando- se a ética.
- Direito a confidência do seu quadro clínico, bem como direito de tomar conhecimento dos mesmos, arquivados na instituição, pelo prazo estipulado por lei.
- Direito a ter seus direitos constitucionais e constituídos no Estatuto da Criança e do Adolescente respeitando-os pelos hospitais integralmente.
- Direito a ter uma morte digna, junto aos seus familiares, quando esgotados todos os recursos terapêuticos disponíveis (Sociedade Brasileira de Pediatria Departamento de Cuidados Hospitalares).

A relação entre os aspectos sociais de vida da criança em meio a doença e os saberes pedagógicos

Para Matos e Torres (2010) a infância é algo fundamental na vida de uma criança, por isso, deve ser preservada, pois elas têm o direito de viver, “curtir” e ser feliz independentemente de sua condição de saúde ou de vida, porque todo ser é capaz de ser feliz.

Segundo os autores citados, ao se tratar da criança hospitalizada não é diferente, pois mesmo que a criança esteja em um leito hospitalar internada, ela tem o mesmo direito de ser feliz como qualquer outra criança, mas às vezes a doença acaba afetando seus estímulos da fazendo com que ela deixe de lado algumas atividades fundamentais de sua infância, como por exemplo, a vontade de brincar, de sonhar e principalmente de lutar, pois o medo, a insegurança, a frustração tomam conta do pensamento positivo da criança tornando-a assim menos sonhadora.

Os autores ainda ressaltam que outro aspecto importante quando se fala de criança internada é a adaptação da criança doente com o seu atual estado de saúde, pois é um mundo diferente na qual ela passa por um processo muito difícil que é deixar

seu mundo para viver em outro lugar totalmente diferente do que ela vivia antes, então a criança é retirada de seu ambiente de convívio para passar a viver em um leito hospitalar mesmo que seja por um tempo determinado.

Para Matos e Torres (2010) as crianças e seus familiares não aceitam a doença, reagem com raiva, medo e frustrações, tornando assim o tratamento um pouco mais difícil, porque quando a criança ou os familiares não reagem bem aos novos modos de vida, a tendência é que o tratamento demore mais um pouco, por isso é de suma importância a presença de um pedagogo para mediar as informações necessárias para o paciente internado e seus familiares.

Conforme os autores afirmam, a presença do pedagogo é essencial pois irá intervir na relação e no ensino dos saberes escolares das crianças internadas, conversando com elas sobre o seu atual estado de saúde de forma mais sutil que não assuste a criança e nem prejudique o seu desenvolvimento no tratamento.

Segundo Matos e Torres (2010) a criança vai confiar e passar a ver no professor um companheiro na qual ela pode contar para superar suas dificuldades e ao mesmo tempo, também vai enxergar nele um amigo.

Os autores ainda ressaltam que diante disso a criança passa a ter mais segurança e confiança em si mesma porque sabe que pode contar com a ajuda do professor para enfrentar as dificuldades que está passando e, além disso, o professor pode desenvolver suas atividades com mais eficiência contando assim com a compreensão da criança.

Concordando com Matos e Torres (2010)

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente a razão, o sentimento, a intuição, que estimulam a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação, além de transmitir e construir o saber sistematizado, assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal (CARDOSO, 1995, p. 48).

A importância da família dentro do processo escola-hospital na interação e recuperação da criança hospitalizada

Segundo Matos e Mugiatti, (2009) a criança ou adolescente hospitalizado necessitam de apoio e estímulo principalmente da família para a sua total recuperação de saúde dentro do hospital, transmitindo segurança no sentido de aceitar a sua própria doença e assim ajudando a prosseguir na sua plena recuperação.

Para os autores citados, obter um resultado clínico e escolar maior, acredita-se que na relação entre família, equipe hospitalar e profissionais da educação caminhando juntos na mesma direção é possível fazer progressos no processo de aprendizagem e recuperação da criança hospitalizada e assim fazer com que se sinta mais segura e confiante em seu potencial, lutando com mais garra pela sua recuperação clínico-educacional.

Matos e Mugiatti (2009, p.12) acreditam:

Que se julga necessária estimular os familiares a se desenvolverem e apoiarem a criança (ou adolescente) hospitalizada, inspirando-lhe segurança, no sentido que aceitem conscientemente a situação, ajam de forma positiva, como participantes do processo de cura em sua totalidade.

Matos e Mugiatti (2009) afirmam que neste processo de recuperação da criança hospitalizada, é de suma importância os pais ou responsáveis estarem presentes nessa sua nova etapa de vida, apoiando os avanços da criança para seu total e pleno desenvolvimento dentro do quadro clínico hospitalizado.

Para Matos e Mugiatti (2009), a presença dos pais ou responsáveis nesse processo serve também como um elo entre a criança e a doença, pois é com essa intermediação que a criança doente vai conscientizar e aceitar sua doença e assim ajudar ainda mais em seu tratamento. O incentivo dos familiares no processo de aprendizagem ajudará a criança hospitalizada a se sentir estimulada a aprender e querer fazer as atividades que lhes são propostas. Nota-se que, mesmo com a criança internada em um leito hospitalar, é necessário que haja uma comunicação constante entre criança e escola, contribuindo assim, para a aprendizagem da mesma sem se

quer prejudicar em seus tratamentos médicos, mas contribuindo para sua vida fora do hospital quando essas crianças receberem alta e voltarem para sua vida normal.

Matos e Mugiatti,(2009, p.149), nos dizem que:

A presença de brinquedotecas nos hospitais diminui o estresse de crianças e o medo do tratamento ambulatorial, com remédios, seringas e exames. É o que indica a pesquisa do Hospital Infantil Cândido Fontoura, da secretaria de Estado da Saúde.

O brincar e o desenvolvimento psicológico

Gimenes (2008) acredita que as memórias de infância como brinquedos e brincadeiras são muito importantes, pois esses dados infantis quando memorados, favorecem a emergência de sensações físicas e primárias, que reforçam a lembrança dos momentos lúdicos, virtualmente, causando um agradável bem-estar mental e físico, cujas energias propagam-se por todo organismo, como se o rejuvenescesse.

Para ela, quem envelheceu, mas brincou, tem um passado de momentos interessantes para narrar no presente... Todavia, para aqueles que não tiveram a mesma oportunidade, que não puderam “fazer de mentirinha” as coisas de adulto, “fazendo-de-conta” que a realidade fosse outra, esses não tiveram tempo para sonhar e fantasiar.

Gimenes (2008) afirma que o ser humano, como ser social, deve se relacionar com o meio em que vive. Quando pequeno, seu comportamento é expresso de diversas formas: anda, corre, pula, sorri, fala, canta, desenha e realiza outras atividades, concretizando seus desejos e intenções. Entretanto, o brincar para ele é um recurso muito maior do que a soma de várias ações simplesmente, sendo-lhe altamente significativo.

Para a autora conceitualmente o brincar pode ser considerado uma faculdade natural e espontânea, autotélica, uma capacidade inata ao indivíduo. Outros consideram-na como manifestação da “dinâmica infantil”, em que o ser busca motivos para tal empreendimento.

Gimenes (2008), na visão psicológica, segundo diversos autores: Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, a atividade lúdica pode ser vista como fruto de atividades prazerosas, interessantes, que ocorrem em um inter- espaço a relação entre sujeito e objeto e na qual a pessoa pode exercitar as suas funções plenamente, nos aspectos sensorial, motor, perceptivo, afetivo e social, configurando-se, então, o brincar, como um legítimo agente estruturante e de manutenção da saúde mental.

Ela ressalta que o ser humano desenvolve seus interesses, ou seja, atinge seus propósitos, se houver motivação. Contudo, motivação pode ser definida como duas possibilidades. Se Considerada extrínseca, o motivo estará exterior ao sujeito, que o estimulará a agir para satisfazer o desejo; por outro lado, se for intrínseca, provavelmente as causas inconscientes é que controlarão o organismo homeostaticamente, sendo, por exemplo, o brincar que responderá diretamente ao Sistema Nervoso Central, pelo processo de retroalimentação, aliviando a criatura das tensões emocionais.

Gimenes (2008) acredita que a criança brinca porque é movida pelo desejo de exploração, da necessidade de dominar o mundo, ou pelo prazer da excitação que o brinquedo provoca no organismo, removendo-a do estado de monotonia decorrente de uma curiosidade anterior já satisfeita, ainda é possível **definir o brincar**, como um “sistema”, ou seja, sendo um conjunto de ações do sujeito sobre o meio vise versa, que estabelece relações no processo de socialização.

De acordo com Gimenes (2008, p.16):

A criança se socializa, sai da visão egocêntrica de mundo quando se integra como um membro de um grupo, poe exemplo, repetindo brincadeiras, aprendidas , pois, geralmente, acrescenta alguma particularidade sua. Constrói a sua história; então, o brincar passa a ser considerado um agente facilitador excelente de transmissão cultural

A autora relata que apesar de existir muitas concepções científicas sobre o brincar, pode-se afirmar que após uma atividade lúdica, o estado orgânico da criança sempre será superlativo á simples somatória de sensações, como já foi apontado. Porque, durante o brincar, é permitido vivenciar experiências, cujos sentimentos e

cognição envolvidos oscilam em aparente ambivalência, como um misto de prazer e seriedade. Nesse espaço, não há as barreiras do mundo real, ou necessidade de coerência no cenário infantil do mundo mágico em que mergulhou.

Gimenes (2008) baseando na vasta literatura, afirma que o brincar possibilita uma grande liberdade para fantasiar, isso mesmo! A imaginação se expande, a mente cria e o corpo responde por meio de atitudes inusitadas, pois ao nascer as características comportamentais de um bebê apresentam-se propícias para o movimento, requerendo ensaios constantes, até que a coordenação motora global é assegurada e com o passar do tempo ele passa da categoria de um ser reativo para a de agente ativo de seus desejos e intenções, cujo comportamento é um misto de fantasia e realidade, situando-se, na **fase de faz do faz de conta, a simbólica**.

Gimenes (2008) ressalta que várias pesquisas demonstram a fase simbólica como relevante na construção da inteligência e na formação da personalidade, de modo que a criança, durante esse processo, elabora sua locomoção e o aprimoramento da práxis que lhe garantirá a adaptação cognitiva e afetiva para sobreviver em seu meio.

Sendo assim, para Gimenes (2008), o brincar é fantasiar sobre a realidade que se vive, sem mesmo compreendê-la como verdadeira, conforme requer o mundo do adulto. Na verdade, nem se sabe que se está fantasiando; pelo contrário, tem-se consciência, no momento em que se está vivendo os instantes mais importantes da vida...

Ela acredita que o fantasiar é codificado por símbolos, sendo o simbolizador uma produção mental resultante da interação do subjetivo, que se estrutura. E a criança passa por essa fase, entre os dois e quatro anos e meio, aproximadamente, quando onde a função simbólica é que, entretanto, jamais a abandonará totalmente, isso porque, durante o amadurecimento orgânico, outros conhecimentos estarão sendo necessários, e a curiosidade a impulsionará na busca de novas satisfações, promovendo outras fantasias, que serão experienciadas singularmente, pois o brincar proporciona, também, a liberdade de agir, de se movimentar, expressando-se fisicamente possibilitando o organismo assumir papéis, atuar sobre o meio, objetos e pessoas, ou seja, enquanto se dramatizam sentimentos

e funções por meio das ações realizadas e das emoções percebidas, a experiência de vida está sendo construída, porém, sem o comprometimento do que haverá no futuro, quando adulto.

Gimenes (2008) acredita que quando a criança adentra no mundo das letras, a sua capacidade de compreender e de se comunicar aumenta. Ela já iniciou a fase do jogo de construção, elaborando a realidade a sua maneira. Pode-se então, operar sobre o meio, transformando-o, nessa fase, o brincar envolve os **jogos de regras**, de modo que os supostos desafios e riscos que surgem durante o processo do jogo, apesar de colocarem em cheque os aspectos cognitivos e afetivos do sujeito, restando suas qualidades que ora estão sendo testados e estruturados inconscientemente, também os fortalecerão futuramente, pois serão alicerces para as questões sociais, possibilitando-o, dessa maneira, ao desenvolvimento de competências par sua sobrevivência social.

Conforme Teixeira (2010, p.77):

A atividade dirigida ocupa um lugar proeminente no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, linguístico, na motricidade e na construção de regras e valores do educando. Nesse sentido, a brincadeira dirigida atinge grandes peculiaridades na vida da criança fazendo com que essa ação contribua para o processo mental e motor da mesma sem esquecer que também contribui para a vida dela em sociedade através das regras e valores vivenciados na brincadeira tornando assim o brincar um recurso a favor da construção da aprendizagem.

Nesse sentido, a brincadeira dirigida atinge grandes peculiaridades na vida da criança fazendo com que essa ação contribua para o processo mental e motor da mesma sem esquecer que também contribui para a vida dela em sociedade através das regras e valores vivenciados na brincadeira tornando assim o brincar um recurso a favor da construção da aprendizagem.

Para que esse processo ocorra de forma certa e dinâmica é necessário algumas sugestões como, a hora do brincar, os brinquedos que serão usados na brincadeira, o espaço que será usado para finalidade, o ambiente e principalmente o responsável pela brincadeira que neste caso poderia ser um profissional brinquedista ou um professor que poderia mediar o brincar e também se responsabilizar pela organização do tempo e do espaço da brinquedoteca.

Brinquedoteca hospitalar uma idéia revolucionária: o lúdico na realidade hospitalar

1 Como é a Brinquedoteca Hospitalar?

Cunha (2008) relata que em 1956, na Suécia, Yvonne Lindquist tentou introduzir Departamento De Pediatria Do Hospital Umeo, trabalho com brinquedos para as crianças hospitalizadas.

Cunha (2008) acredita que inicialmente essa ideia foi rejeitada pelo temor de que os brinquedos e as brincadeiras pudessem atrapalhar as enfermeiras e os médicos no desempenho de suas funções. Mais ela insistiu e, com o tempo, os médicos perceberam que as crianças que brincavam no hospital se recuperavam mais depressa.

Posteriormente, no Hospital Karolinska de Estocolmo, o maior hospital pediátrico da Suécia, com apoio do Doutor Jonh Lindquist, Presidente da Associação Sueca de Pediatria, a terapia pelo brinquedo foi introduzida e divulgada.

Cunha (2008) relata que o Dr. Jonh Lindquist com a introdução das atividades lúdicas, as crianças e seus pais passaram a interagir melhor; participando das atividades criativas, as crianças esqueciam que estavam doentes e diminuía muito o estresse familiar. O Dr. Lind chegou a dizer que, após verificar os resultados da introdução da chamada **terapia pelo brinquedo**, ele não podia mais imaginar tratamento eficazes em Pediatria que não contasse com esse tipo de apoio.

Cunha (2008) ainda ressalta que o Ministério Da Saúde e Bem-Estar Social da Suécia propôs então que a terapia pelo brinquedo fosse um direito reconhecido. Em janeiro de 1977, esta proposta foi tornada lei. Yvonne recebeu o título de **Doutora Honoris Causa** pela faculdade de medicina Estocolmo, em homenagem à importância do trabalho por ela desenvolvido em benefício das crianças hospitalizadas e 48 categoria diferentes profissionais foram informados sobre as necessidades da criança hospitalizada referente ao brincar e o meio ambiente.

Já em 1984, no III Congresso Internacional de Ludotecas, realizado na Bélgica, Rubbaix e Delsemme duas bibliotecárias do Hospital da Cruz Vermelha, em Bruxelas, apresentaram uma pesquisa sobre BRINCAR NO HOSPITAL no qual se referiam ao trabalho desenvolvido pela Cruz Vermelha pela humanização dos hospitais e relatam que chegaram a conclusão que o trabalho desenvolvido pelos voluntários, que iam uma vez por semana brincar com as crianças, provou ser tão útil que seria necessário ampliá-lo para que se tornasse diário e com maior tempo de permanência junta às crianças.

Assim, foram surgindo as Brinquedotecas Hospitalares, para alegrar as crianças em sua permanência no hospital. Lá encontram brinquedos, diversão e estímulos para continuar se desenvolvimento de forma saudável.

Cunha (2008) descreve a brinquedoteca como um espaço diferente, mágico, que faça voar a imaginação: brincar de Faz-de-Conta ajuda a criança a compreender e aceitar a condição anormal em que se encontra e a sentir-se mais segura. À medida que expressa seus sentimentos, alivia suas tensões e ansiedade.

Ele acredita que é necessário ter brinquedos bem variados, da casinha de bonecas aos jogos de armar. Pode ter também um espaço em que a criança mate a saudade de sua casa, por exemplo, uma cozinha onde possa fazer um suco ou pegar um biscoito. Uma saleta com sofá, para deitar e assistir à televisão; livros de história e revistas em quadrinhos; jogos para realizar exercício em grupo ou sozinha; quebra-cabeça de vários graus de dificuldade; um teatrinho de fantoches para observar ou então os bonecos para conversar consigo mesma.

Cunha (2008) ainda afirma que um brinquedo fácil de montar, como um quebra-cabeça simples, por exemplo traz conforto ao realizá-lo sem dificuldade. Algumas crianças gostam de ter os jogos fáceis à mão para recorrer a eles quando precisam de consolo. Um brinquedo bonito e interessante não somente faz a criança esquecer da doença, mas também com que, após deixar o hospital, lhe traga boas recordações e vontade de voltar a revê-lo

2 Objetivos da Brinquedoteca Hospitalar:

Segundo Cunha (2008) os principais objetivos são:

- ✓ Preservar a saúde emocional da criança ou do adolescente, proporcionando oportunidade para brincar, jogar e encontrar parceiros, preparar a criança para voltar para casa, depois de uma internação prolongada ou traumática.
- ✓ Preparar a criança para situações novas que irá enfrentar, levando-a a familiarizar-se com roupas e instrumentos cirúrgicos de brinquedo por meio de situações lúdicas, a tomar conhecimento de detalhes da vida no hospital e do tratamento a que vai ser submetida.
- ✓ Dar continuidade à estimulação de seu desenvolvimento, pois a internação poderá privá-la de oportunidades e experiências que necessita. Se a hospitalização for longa, pode ser necessário um apoio pedagógico para que a criança não fique muito defasada no seu processo de escolarização.
- ✓ Proporcionar condições para que a família e os amigos que vão visitar a criança encontrem-se com ela um ambiente favorável, que não seja deprimente nem vá aumentar a condição de “vítima” em que já se encontra. Um brinquedo ou um jogo pode facilitar o relacionamento, tornando-o mais alegre.

3 Normas para brinquedoteca hospitalar:

Viegas e Cunha (2008) citam alguns critérios importantes na criação e funcionamento de uma Brinquedoteca hospitalar, esses critérios devem ser seguidos para sejam alcançados os objetivos propostos:

- ✓ Apoio da Direção do Hospital;
- ✓ Disponibilidade de espaço físico;
- ✓ Recursos materiais para sua execução;
- ✓ Definição dos objetivos da Brinquedoteca dentro do contexto hospitalar local;
- ✓ Equipe responsável pela Brinquedoteca;
- ✓ Planejamento dos locais onde serão desenvolvidas as atividades do projeto;
- ✓ Planejamento dessas atividades na Brinquedoteca Hospitalar;
- ✓ Recursos humanos interessados nesta participação;

- ✓ Participação da família na Brinquedoteca;
- ✓ Respeito às regras do hospital;
- ✓ Prevenção da contaminação hospitalar por meio de brinquedos;
- ✓ Análise da repercussão da Brinquedoteca na qualidade de vida dos pacientes atendidos e suas famílias.

4 Brinquedista Hospitalar

Segundo Cunha (2008) a atuação de uma ou um brinquedista com a criança certamente requer qualidades pessoais e formação teórica adequada. Por essa razão, foi criado o Curso de Formação de Brinquedistas, atualmente ministrado pela Associação Brasileira de Brinquedotecas e por outras entidades por ela autorizadas.

Ela afirma que a Brinquedoteca é um atendimento lúdico e educacional, certamente sofre a influência das diversas teorias nesse sentido, mas já existe uma filosofia baseada na importância, levando em conta não somente o direito à infância e ao brincar mas, principalmente, o fato de que o brincar é essencial ao pleno desenvolvimento do ser humano.

Cunha (2008) ainda relata que o (a) brinquedista já é reconhecido (a) como elemento essencial ao bom funcionamento e à sobrevivência das Brinquedotecas.

O currículo para formação contempla o desenvolvimento infantil, as diversas teorias sobre o brincar e o jogo, brincadeiras e jogos tradicionais, seleção e exploração de brinquedos e noções básicas sobre funcionamento e organização de Brinquedotecas. Além destes conhecimentos, são considerados os seguintes aspectos de sua personalidade: sensibilidade, entusiasmo, determinação, equilíbrio emocional e capacidade de se encantar.(CUNHA 2008)

Cunha (2008) ressalta que outros aspectos devem ser considerados, tais como: o conhecimento das razões que as levam ao hospital e suas peculiaridades. A recuperação da doença que as afetou dependerá da correção do atendimento e que os aspectos psicológicos resultantes da hospitalização precisam ser atendidos, assim como devem ser consideradas suas condições físicas e respeitados seus limites e suas características.

Cunha (2008) afirma que após a Lei Federal nº 11.104/05, que obriga todos os hospitais que atendem crianças a terem Brinquedotecas, passou a haver maior interesse na formação e na contratação de Brinquedistas Hospitalares, mas esta nova profissão não está ainda adequadamente valorizada, regulamentada nem existem cursos de formação suficientes para provê-la.

Para Fonseca (2008, p.51):

Se o professor dispõe de sala-ambiente, ela deve se constantemente organizada, a fim de que possa suprir melhor as demandas das crianças nela atendidas. Isto pode ser feito com base nas observações e registros de como as crianças exploram e utilizam os espaços e materiais nela existentes.

5 Higienização e segurança dos brinquedos

Fonseca (2008) nos diz que independe da classificação dos brinquedos é muito importante que haja a verificação do objeto para que não ocorra nenhum tipo de frustração ou ameaça a integridade física da criança. Portanto, as crianças menores de três anos não podem ter acesso a brinquedos com peças pequenas e também com brinquedos e materiais lúdicos inadequados para a criança.

O autor ainda fala que outro aspecto importante é a questão da higiene dos brinquedos, que devem sempre estar limpos, sem poeiras ou resíduos, evitando assim riscos à saúde da criança hospitalizada e também proporcionando um ambiente mais agradável e acolhedor, fazendo com que as crianças se interessem pelo ato de brincar. Para os brinquedos que não possam ser lavados é necessário que haja uma higienização adequada feita por uma câmara de assepsia, por onde vai passar por uma limpeza profunda dos objetos que serão usados por todas as crianças.

Para Fonseca (2008), os brinquedos de pelúcia não são usados dentro desse local por serem brinquedos que não podem ser lavados e higienizados e o seu uso sem a higienização torna-se perigoso entre as crianças, pois há grandes possibilidades de transmissão de doenças entre os pacientes internados.

6 O lúdico na realidade hospitalar

Para Oliveira (2008) o brincar é uma atividade inerente ao comportamento infantil indispensável ao processo de desenvolvimento, pode ser considerado como fonte de adaptação e instrumento de formação, manutenção e recuperação da saúde.

A autora afirma que o brincar, caracterizado pelo predomínio do prazer sobre o desprazer, do relaxamento sobre a tensão e da espontaneidade sobre a submissão á coerção torna-se extremamente relevante em momentos críticos, como vividos por uma criança no processo de internação.

Ela ainda acredita que o estar doente, associado a uma experiência de hospitalização, pode vir a se configurar com uma experiência para a criança. O grau de estresse pode estar associado não só à gravidade do caso do período de internação mas, também á maneira como os pais e a família em geral vivem essa situação.

Oliveira (2008) acredita que a criação de um território lúdico contribui para quebrar a característica hospitalar espacial predominantemente voltada para diagnosticar e intervir no combate à doença. Rompendo com a totalidade dirigida para o tratamento médico-hospitalar, onde a criança se percebe como o doente a ser tratado.

Conforme Oliveira (2008), a Brinquedoteca insere um lugar alegre e descontraído, onde ela pode e até deve que é, sente ou tem aquilo que gostaria de ser, sentir ou ter no momento. Em outras palavras, o espaço lúdico, aceito formalmente pela equipe da saúde, permite, dá seu aval, assim com cria condições práticas para que a realidade vivida pela criança, na fase de hospitalização, seja permeada pelo imaginário, facilitando sua elaboração da situação á sua medida e ao seu ritmo.

A autora ainda relata que a experiência do sofrimento não é padronizada. Além disso, complementaríamos a forma de expressar o sofrimento também é muito pessoal e está vinculada à estruturação mental construída em nosso contexto sociocultural, dando uma face muito pessoal à maneira de compreender e sentir o que está se passando conosco. Nesse sentido, a forma como uma criança compreende e expressa seu sofrimento difere da de um adulto. Ainda incapaz de transpor para o

campo verbal o que está sentindo, a criança encontra nas atividades lúdicas e plásticas um canal que dá vazão a seu mundo interno, simbolicamente.

Oliveira (2008, p.28) afirma que :

O lúdico, possibilitando á criança sua livre expressão física e psicológica, configura-se como um instrumento privilegiado de afirmação de si mesmo, o que é vital para o processo de recuperação da saúde.

Oliveira (2008) afirma que tirando a ênfase predominante do combate á doença em si, esta visão amplia consideravelmente a ótica da recuperação: privilegia um espaço que favorece a criança expressar de forma simbólica seu sofrimento, ao mesmo tempo que representa e vivencia do que tem de mais saudável em si, seu apego à vida, sua alegria em fazer algo seu, de forma prazerosa e espontânea.

Conforme Gimenes (2008), o brincar e o desenvolvimento psicológico do ser humano como ser social deve se relacionar com o meio em que vive, caso contrário, não sobrevive. Quando pequeno, seu comportamento é expresso de diversas formas: anda, corre, pula, sorri, fala, canta, desenha e realiza outras atividades concretizando seus desejos e intenções. Entretanto o brincar para ele é um recurso muito maior do que a soma de várias ações simplesmente, sendo-lhe altamente significativo.

A autora afirma que a brincadeira é essencial na vida de toda criança, pois é por meio dela que a criança vai elaborando seus conceitos de vida, além do brincar proporcionar prazer, alegria, também leva a criança a representar na brincadeira experiências cotidianas vividas por muitos adultos, que é o seu mundo imaginário que permite que a mesma viva momentos de fantasias, imaginações, em que ela localiza e identifica o adulto dentro delas, por algum instante ela é o adulto da relação criada na atividade da brincadeira.

Para Gimenes (2008, p. 15):

Conceitualmente o brincar pode ser considerado uma faculdade natural e espontânea, autotélica, uma capacidade nata do individuo. Outros consideram-no como manifestação da dinâmica infantil em que o ser busca motivo é avaliado como um meio saudável de expressão humana

Gimenes (2008) relata que o ser humano desenvolve seus interesses, ou seja, atinge seus propósitos, se houver motivação. Contudo, motivação pode ser definida como duas possibilidades. Se considerada extrínseca, o motivo estará exterior ao sujeito, que o estimulará a agir para satisfazer o desejo: por outro lado, se for intrínseca, provavelmente as coisas inconscientes é que controlarão o organismo homeostaticamente, sendo, por exemplo, o brincar que responderá diretamente ao Sistema Nervoso Central pelo excelente de processo de retroalimentação, aliviando a criatura das tensões emocionais.

Gimenes (2008) acredita que o brincar favorece o ser cognoscente e social, mas, do ponto de vista biológico, são recentes os estudos realizados. Em muitas ocasiões da vida, a criança se sente ameaçada, acuada. Torna-se triste e infeliz, definhando, até apresentar alguma enfermidade.

A autora enfatiza que a criança que se submeterá a um processo de internação, provavelmente chegará já estressada ao hospital em que for internada, daí a necessidade de estimular a criança hospitalizada com **atividades lúdicas**, pois os benefícios são muitos, quando o brincar é um jogo (ficção), possibilita ao organismo assumir papéis, atuar sobre o meio, objetos e pessoas.

Segundo a afirmação de Gimenes (2008), a produção mental resultante da interação do subjetivo, que se estrutura sobre a objetividade já estruturada. E a criança passa por essa fase, entre os dois e quatro anos e meio aproximadamente, quando o brincar é muito importante e funções por meio de ações realizadas e das emoções percebidas, a experiência de vida está sendo construída, porém sem o comprometimento do que haverá no futuro, quando adulto. Isso é comum quando a criança brinca, pensando que é um animal, um leãozinho de circo, por exemplo, cujo papel assumido é com tamanha perfeição, chegando a rugir diante do coleguinha que atua como domador, ou mesmo por meio de uma rápida escalada na corda, sentindo-se herói que vai salvar alguém em perigo.

Conforme enfatiza Gimenes (2008, p.19):

Quem quiser obter qualquer benefício para a sociedade, tem necessariamente de se apoiar na criança, não só para salvar dos desvios, mais também para conhecer o segredo prático da nossa vida (...) a figura da criança apresenta-se forte e misteriosa, ocultando em si o segredo da nossa natureza. Deve-se meditar sobre ela para que se torne o nosso mestre.

O brincar também permite que a criança tome certa distância daquilo que a faz sofrer, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que muitas vezes são difíceis de enfrentar. Autores clássicos da psicanálise, como Freud (1908) e Melanie Klein (1932, 1955), ressaltam a importância do brincar como um meio de expressão da criança, contexto no qual ela elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos, ansiedades desejos e fantasias.

Conclusão

Considerando os objetivos deste trabalho, concluímos que Pedagogia Hospitalar é a prática pedagógica num espaço diferenciado que é o hospital. E que esse espaço exige dos profissionais envolvidos, maior flexibilidade, logo a atuação na classe hospitalar requer maior compreensão para a peculiaridade, do que em outras instituições. Sabemos que é necessário um planejamento para enfrentar esse desafio com temas geradores e percursos individualizados. Desta maneira, ao inserir Pedagogia no contexto hospitalar, promove-se o atendimento às necessidades da criança e do adolescente hospitalizado no equilíbrio entre a sua saúde física, mental, cognitivo e social, oferecendo a oportunidade de melhora de vida.

Confirmamos nossas hipóteses de que a função do pedagogo dentro das instituições hospitalares é mediar as relações entre escola e a criança ou adolescente internado, ensinando e dando continuidade aos conteúdos. Concluímos que o pedagogo tem em seu âmbito, também, a função de orientar aos professores e pais e participar no planejamento e no desenvolvimento das atividades. A presença de pedagogo no hospital, em conjunto com outros profissionais, é imprescindível pois, a criança enferma precisa de cuidados que vão além dos aspectos físicos e biológicos e por esse motivo, diversas áreas do conhecimento se integram em prol da continuidade global dos pequenos pacientes.

A criança quando hospitalizada, deixa sua casa, seus amigos, seus brinquedos e se encontra num ambiente desconhecido, com paredes sem cor, aparelhos estranhos, pessoas desconhecidas e uniformizadas, que lhe oferecem remédio amargo, injeções, máscaras de oxigênio, sondas, exames complicados, além do choro de outras crianças, etc. Tudo isso lhe provoca medo, sofrimento e desconforto. Para amenizar esse impacto sentido pela criança, surge a brinquedoteca hospitalar. Este espaço, oferece à criança alegria, estimulando a sua fantasia por meio de brinquedos e do brincar, proporcionando mecanismos que fazem com que elas se sintam a vontade naquele ambiente diferente, oferecendo à criança um lugar favorável a sua recuperação, contribuindo também para a formação educacional da criança, em um novo conceito de atendimento hospitalar, na pediatria.

Conferimos que a brinquedoteca hospitalar deixou de ser um espaço pensado apenas para escolas ou para simplesmente garantir diversão às crianças, e constatamos que as atividades lúdicas envolvem diferentes setores da sociedade civil como: Grandes empresas; Universidades; Clínicas Fisioterapeutas; Clínicas Psicopedagógicas; Organizações não governamental e tantos outros espaços que reconhecem o lúdico para a melhoria na vida das pessoas.

Considerando que a brincadeira não é um mero passatempo, e sim parte estrutural de todo desenvolvimento, uma vez que auxilia no desenvolvimento das crianças e adolescentes, promovendo processos de socialização, criatividade, decisões, aprendizado e descobertas do mundo. Conclui-se que o brincar pode ser visto como mais uma ferramenta capaz de contribuir no processo de reabilitação e cura da criança, uma vez que, a brincadeira é uma atividade essencial para que as mesmas possam equilibrar suas tensões, desenvolver suas necessidades cognitivas e psicológicas, dando suporte à criação de conhecimento e de desenvolvimento das estruturas mentais, na medida em que se estabelece relação com o brinquedo e a atividade lúdica.

Por meio de nossas pesquisas teóricas e observações feitas no hospital em um hospital de São Paulo, o qual denominamos de “Y”, concluímos que: As atividades lúdicas e pedagógicas auxiliam na recuperação da criança e do adolescente que se encontra em um hospital, pois este, trata-se de um ambiente em que a criança não está habituada, sendo assim assimila esse lugar, como um lugar de dor. Com isso, o

pedagogo tem por objetivo não só auxiliar no momento educacional, mas sim fazer com que as crianças enxerguem o hospital, de uma forma mais tranquila, contribuindo assim para sua recuperação

Assim sendo, a implantação de classes hospitalares surgiu como resposta ao reconhecimento da criança e do adolescente hospitalizado ou em tratamento, independente do tempo e do período de seu tratamento e permanência no hospital, da natureza de sua enfermidade, essa criança e ou adolescente tem necessidades educativas e seus direitos. Direito à escolarização, direito à cidadania, direitos estes que lhe são concedidos pela Constituição Brasileira e pelas leis que são especificamente dedicadas à criança em situação de hospitalização.

Um dos nossos principais objetivos era comprovar a importância da interação da criança hospitalizada com o lúdico, e mostrar o quanto as brincadeiras auxiliam e estimulam o desenvolvimento e a recuperação da criança enferma. Partindo da concepção teórica de que a criança tem a sua curiosidade despertada através de jogos e brincadeiras e que por meio destes se relaciona com o meio físico e social, ampliando seus conhecimentos, desenvolvendo suas habilidades motoras, cognitivas e linguísticas. Comprovamos que a brinquedoteca hospitalar e o lúdico devem ser considerados como parceiros nas escolas e principalmente nas classes hospitalares, e utilizado para atuar no desenvolvimento dos alunos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. MEC. SEESP, 1994

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política nacional de educação especial**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

CARDOSO, C. M. **Uma visão holística de educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CECCIM, R.B. & CARVALHO, P.R.A. (Org.). **Criança Hospitalizada**. Ed. da Universidade, RS, 1997.

CUNHA, N. H. S; VEIGA, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar: Isto é humanização** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008

FONSECA, E. S. **O Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, E. S. **O Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memmon, 2008

FONSECA, E. S. e CECCIM, R. B. **Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada**. Temas sobre desenvolvimento, v.7, n 42, p. 24-36, jan/fev.1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios**. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IX. Rio de Janeiro: Imago,1908.

FUJIZHHIMA, M. A **Pedagogia Hospitalar e a Utilização do Lúdico na Área Pediátrica**. Faculdade Fortium Grupo Educacional, Curso de Pedagogia. Brasília, DF 2010.

GIMENES, B. P. Considerações finais. In: **O jogo de regras no jogo da vida: sua função psicopedagógico na sociabilidade e afetividade em pré-adolescentes**. Ed. São Paulo: Vetor Psicopedagógico, 2008.

LAVILLE, C e DIONE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas**, ed. Porto Alegre: UFMG 1999.

LARANJEIRAS, M. S. **Brinquedoteca Hospitalar** In: Viegas, D. (Org) Isto é Humanização 2. Ed, Campinas, SP: Walk, 2008.

Klein, M. **A psicanálise de crianças** Rio de Janeiro: Imago 1932

Klein, M. **A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado.** Rio de Janeiro: Imago. 1955.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MATOS, E. L. M; TORRES, P. L. **Teoria e Prática na Pedagogia:** Novos cenários, novos desafios. Organizado por Elizete Lúcia Moreira Matos, Patrícia Lupion Torres. ed. Curitiba: Champagnat, 2010.

MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. **Pedagogia Hospitalar:** a humanização integrando educação e saúde. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde** / Elizete Lúcia Moreira Matos; Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatti. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOFFS, Neide de Aquino. RACHMAN, Vivian C.B. **Psicopedagogia e saúde:** Reflexões sobre a atuação psicopedagógico no contexto hospitalar. Revista Psicopedagogia 2007; p 160-8.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PORTO, O. **Psicopedagogia hospitalar:** intermediando a humanização na saúde. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

VIEGAS, D. **A importância do diálogo na consulta pediátrica**. Sinopse de Pediatria ed. Campinas, Sp: Walk 2003.

VIEGAS, D. **Brinquedoteca hospitalar** In: Viegas, D.(org) Isto é humanização 2. Ed. Campinas, SP: Walk, 2008.

QUANDO O BRINCAR NA E COM A NATUREZA FAZEM PARTE DO UNIVERSO INFANTIL ESCOLAR

Simone Maria da Cunha Gomes

Resumo

O presente artigo é resultado do projeto realizado na Escola pública de Educação Infantil no Município de São Paulo. A proposta surgiu dentro do interesse, enquanto professora CJ, em espalhar a metodologia do brincar ao ar livre com e na natureza oportunizando o acesso de todas as crianças do período, além de formativa para toda a equipe de professores, buscando passar o entendimento de que quanto mais profunda a relação com a natureza, mais amplitude de aprendizagem a criança terá.

O brincar é vivido pelas crianças dentro e fora da escola e em diferentes contextos ao redor do mundo, cada criança vivência uma experiência única em uma natureza particular, no entanto, minha intenção está fundamentada na concepção da natureza como mais um instrumento pedagógico dentro da escola para promover o desenvolvimento da criança em que o brincar livre, sem o adulto dizendo o tempo todo o que fazer e com brinquedos pré-determinados, favorece para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: lúdico; educação; criança; aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo avaliar a execução do projeto junto à comunidade escolar. Essa avaliação tem por objetivo ser diagnóstica (com a intenção de verificar os impactos na comunidade escolar), traçar novos objetivos e ser formativa (uma vez que oferece reflexão teórica e prática da metodologia do brincar livre com e na natureza que garante o direito à cultura infantil) realizada no primeiro semestre de 2023.

Para essa avaliação considere os registros diários realizados nos momentos dos convites às brincadeiras com falas das crianças e minha percepção do momento, fotografias e vídeos, avaliação feita com as crianças nos momentos das conversas, questionário preenchido pelas professoras que disponibilizaram suas turmas para participar dos convites oferecidos e coordenadora pedagógica desta U.E e inúmeras

conversas que aconteceram na caminhada do projeto, também me apoiei no retorno das famílias através da página oficial da escola no Facebook em que foram postadas as propostas realizadas com as crianças e na apresentação que fizemos para elas, no dia da reunião de pais, com objetivo do projeto e as fotografias que elucidavam o percurso percorrido expressando as emoções. Também para essa avaliação foi fundamental minhas reflexões e percepções diárias que aconteceram durante a execução das propostas.

Diante do observável, as brincadeiras realizadas no espaço externo, de forma livre e exploratória com e na natureza proporcionando diferentes vivências, foram bem aceitas por todas as crianças do turno matutino. Extraí essa observação através das expressões faciais das crianças, do movimento corporal em que expressavam alegria e entusiasmo, por exemplo, quando eram convidadas para as propostas pulavam, batiam palmas e gritavam com um “Oba!”. Durante diferentes momentos na rotina deles ao nos encontrarmos pelos espaços da escola me questionavam mostrando interesse no que seria oferecido e surgiam falas como: “hoje é a nossa vez?”, “Quando vai pegar a gente de novo para brincar?” “vamos brincar com as panelas!”, “Quero ir com você de novo”, “Lê de novo aquela história?”, “Vai nos levar para o bosque hoje?”, entre outras expressões que me fez compreender a aceitação e prazer da participação deles nos convites. Além disso, as crianças narravam fatos vividos em seus cotidianos comparando a algo aprendido dentro do projeto como: “Ontem eu observei a lua”, “Eu descobri que perto da minha casa tem ninho de passarinho”, “Pego essas flores que estão no chão no caminho da minha casa pra a escola” “Brinquei com terra hoje na casa da minha vó”, “Plantei um caroço de abacate para vê como ele nasce”, “Hoje tá muito vento”, “Encontrei tatu bola no meu quintal”, “Minha mãe me falou que a aranha amarela é muito perigosa”, “Minha vó faz remédio com o caroço de abacate”, “Eu plantei a semente da melancia que estava comendo lá no meu quintal” “Brinquei de fazer boneco com gravetos lá na minha casa”...

Compreendo que o brincar é vivido pelas crianças dentro e fora da escola e em diferentes contextos ao redor do mundo, cada criança vivência uma experiência única em uma natureza particular, no entanto, minha intenção está fundamentada na concepção da natureza como mais um instrumento pedagógico dentro da escola para promover o desenvolvimento da criança em que o brincar livre, sem o adulto dizendo o tempo todo o que fazer e com brinquedos pré-determinados, favorece para o desenvolvimento integral da criança. E que, brincar com e na natureza as deixa mais vivas, em movimento, aguçando seus sentidos, favorecendo sua saúde mental,

biológica e estabelecendo vínculos. Essa constatação foi observada a partir da escuta atenta e das brincadeiras que foram surgindo, em que as crianças eram protagonistas deste fazer. As brincadeiras simbólicas que resgata a nossa cultura popular do brincar estiveram muito presentes, construção de cabanas, fogueira, casinha, comidinha, hortinha, construir com gravetos, brincar com galhos, pedrinhas, entre inúmeras outras brincadeiras que contribuíram no desenvolvimento do pensamento, imaginação, inserção social com autonomia e criatividade. Brincar com o corpo também esteve muito presente nesses momentos como, subir em árvores, correr com o vento, se equilibrar nos trocos, pisar sobre as folhas secas... Os questionamentos a partir de suas próprias observações foram fundamentais para desenhar novos passos e fazermos descobertas incríveis bem como abrir uma porta para o estudo da ciência. Além disso, tivemos inúmeras socialização de saberes em que foi possível dividir receitas de famílias, conhecimentos da medicina popular, reconto de histórias vividas e a construção de muitas memórias afetivas. O fortalecimento de vínculos também foi um achado importantíssimo no percurso dentro desse projeto. Outro aspecto importante a ressaltar foi observado entre as crianças elegível do AEE (Atendimento Educacional Especializado) em que participaram, explorando e fazendo-se presente nas propostas, dentro de suas particularidades, foi possível perceber muito de seus potenciais e assim proporcionar a ampliação do conhecimento, comunicação e vínculos. Também foi possível observar que o espaço externo junto à natureza contribuiu para contemplarmos mais envolvimento dessas crianças com o grupo, com os elementos e com as propostas: Participando dos momentos de leitura sentado no colo da professora junto ao grupo, experimentado mexer na terra, lama, argila, criar esculturas com a argila, graveto. Foi possível observar com o público-alvo da educação especial suas presenças no espaço o tempo todo que ficávamos ali, nenhuma vez se despertavam para longe o que demonstrou o interesse e compreensão do que estava sendo oferecido.

Observei que quanto mais as crianças brincavam, mais elas se conectavam com o espaço, mais elas criavam.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria, além de ser um direito da criança e do adolescente, estar ao ar livre e brincar com e na natureza, traz inúmeros benefícios à saúde, como controle de doenças, reduz problemas comportamentais, equilíbrio da vitamina D e favorece o desenvolvimento neuropsicomotor. “Nada educa mais a criança do que a natureza. A diversidade de estímulos visuais e de sentidos

estimula a curiosidade e a descoberta. Faz bem para a saúde, ativa a memória, traz foco, expõe os pequenos a vitaminas e ao exercício físico.” (Daniel Becker, pediatra).

Diante de todo o observável na execução desse projeto e diante do Currículo da cidade de São Paulo para a educação infantil, compreendo que o brincar com e na natureza é sim uma atividade pedagógica que deve estar diariamente dentro da escola como contexto de aprendizagem e como começo de uma educação científica. Para que seja criadora precisa de tempo e frequência em conexão com os elementos mais fundamentais da natureza, diferentes espaços, seres, água, terra, ar e envolvimento de todos na unidade escolar. Entendo que o professor de educação infantil precisa estar disponível para brincar com a criança, ao brincar observa e ao observar se encanta. Se orientamos as crianças a estarem com roupas adequadas, leves para brincar é preciso que o professor da infância também tenha esse olhar com sigio mesmo.

No livro infantil que trabalhei com as crianças e com as famílias no dia do “leituraço” promovido no dia da família na escola “Quando eu nasci” (2011), que faz parte do meu acervo pessoal indicado pela “Biblioteca da floresta” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso nos conta quantas experiências às crianças, que chegam nesse mundo, vivenciam a partir de suas experiências como em ver o sol, as flores, as pessoas, conhecer o mar, as montanhas, as praias, brincar na terra e com a terra, construir com areia, com pedrinhas, experimentar sabores, sentir diferentes aromas, perceber os sons, conhecer o mundo com as mãos, com os pés e escreve:

“Quando eu nasci não sabia quase nada.
Agora, pelo menos uma coisa eu já aprendi.
Ainda há um mundo inteiro para conhecer,
Milhões e milhões de coisas e lugares
Onde minhas mãos nunca chegaram.
Milhões e milhões de cores que eu nunca vi.
E de cheiros e de sons e de sabores.
Mas uma coisa também é certa.
Todos os dias eu descubro
Sempre mais um pouquinho.
E isso é a coisa mais fantástica que há!”

Para as crianças todos os elementos, movimentos e relações, que muitas vezes para os adultos já está banalizado e é passado despercebido, são interessantes e

carregado de encantamento para elas, por isso o professor de educação infantil precisa se sensibilizar novamente, descobrir mistérios. Segundo Albert Einstein: “A mais bela coisa que podemos vivenciar é o mistério. Ele é fonte de qualquer arte verdadeira e qualquer ciência. Aquele que desconhece esta emoção, aquele que não para mais para pensar e não se fascina, está como morto: seus olhos estão fechados”.

Ainda nesse sentido de encantamento o projeto tem se apoiado também no poeta Manoel de Barros que nos encanta em suas palavras e nos faz perceber a beleza das miudezas, além de compreender a composição para o funcionamento perfeito na natureza. No poema “De passarinhos”, Manoel de Barros escreve:

“Para compor um tratado de passarinhos
É preciso por primeiro que haja um rio com árvores
e palmeiras nas margens.
E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos
goiabeiras.
E que haja por perto brejos e iguarias de brejos.
É preciso que haja insetos para os passarinhos.
Insetos de pau sobretudo que são os mais palatáveis.
A presença de libélulas seria uma boa.
O azul é muito importante na vida dos passarinhos
Porque os passarinhos precisam antes de belos ser
eternos.
Eternos que nem uma fuga de Bach”

Dessa forma Manoel explica que devemos encarar a natureza como um todo, um conjunto de elementos que estão interligados. Não dá para conhecer os passarinhos sem conhecer aquilo que os rodeia, como vivem.

Para conhecer os detalhes é preciso aprender com ela e estar perto dela, da natureza.

Esse projeto tem me ensinado que, muitas vezes, estar ali na e com a natureza diariamente, observando, brincando, explorando vamos compreendendo muita coisa e muitas vezes não precisou buscarmos explicação de tudo que estava sendo observado, que estava acontecendo ao nosso redor enquanto brincávamos ou ter que recorrer sempre a uma pesquisa mais detalhada, pois ao debruçarmos na observação do momento encontrávamos as respostas, por exemplo, as crianças

passaram a observar que em vários espaços do bosque tinham formigas enfileiradas seguindo um caminho, inclusive nos troncos de árvores, ao notarem isso debruçaram para observar e entender porque estavam ali e questionaram onde estavam antes que não víssemos, quiseram saber como fazem isso perfeitamente sem bater umas nas outras, quiseram saber o que carregavam e seguindo o percurso das formiguinhas constataram que as formigas se dividem por “tipo” de formiga, no tronco da árvore estava as maiores, no caminho concretado estava as menores e na areia estava as mais amareladas. Todas carregam elementos da natureza, desde folhinhas até galhinhos. Tem fileiras de formigas indo e vindo, não se atropelam, mas ao passar uma pela outra encostam a cabeça, parece até que estão se cumprimentando e levam esse elemento para dentro de um buraco. As formigas entram e saem do buraco, deixam lá o elemento e voltam para pegar mais. Se a folha é muito grande elas carregam em duas e também tinha formiga que carrega outra formiga. As formiguinhas que estavam na parte de cima do bosque onde tem também areia não estavam carregando folhas, mas elas carregavam terra, entravam no buraco e saía com um pouco de terra na boca, estavam cavando o buraco.

Nesse sentido de percepção do meio, ao brincar com as crianças na natureza anotei suas observações e apareceram: “As folhas estão mais marrons, porque tá chegando o frio”, “Tá tendo mais aranhas nas árvores, porque elas gostam desse tempo de chuva”, “tem mais louva a deus aparecendo, porque eles gostam do calor”, “Não estamos mais encontrando tatus bolas na terra, porque tiraram a comida dele que é as folhas secas caídas no chão”, “As borboletas estão aparecendo, chegou o tempo de saírem do casulo”, “As formigas estão seguindo um caminho para guardar comida”, “Quantas formigas estão aparecendo aqui no bosque, todas em fila”, “As formigas não batem uma na outra, elas são habilidosas”, “A árvore caramboleira está cheia de flor”, “Quantas carambolas agora tem nessa árvore, elas nasceram daquelas florzinhas”, “agora que tem a fruta carambola a cereja não tem mais”, “Antes de nascer a fruta, nasce primeiro a florzinha”, “Quando vai nascer a jabuticaba”, “Tem marquinhas de onde vai nascer a jabuticaba”, “o pé de limão tá seco, deve ter morrido por falta d’água”, “O abacateiro deve ter muitos anos de vida, porque ele é muito grande”, “O abacateiro não tá dando fruta ainda, tem que esperar o calor”, “O céu esta mais cinzento esses dias”, “Agora que tá frio as nuvens estão em todo o céu”, “No calor fica pouca nuvens no céu”, “A chuva vem das nuvens, para chover o céu tem que está cheio de nuvem”, “A nuvem só da chuva quando ela está cinza escura, quando está branquinha só faz sombra para os passarinhos”.

Compreendo que proporcionar tempo e espaço para as crianças com uma intenção clara do professor permite uma sensibilidade no olhar das crianças e desperta interesse de fazer perguntas e ir atrás das respostas. Perceber a mudança do clima, das estações a partir de uma vivência é muito mais significativo para elas e o professor com uma escuta atenta mostra para as crianças que suas indagações e suas comprovações são importantes, também nesse papel o professor questiona, tira conclusões e serve de modelo para as crianças. É muito mais significativo compreender a chegada de uma nova estação, o ciclo de uma árvore frutifica as mudanças de uma árvore, a metamorfose da borboleta, o nascimento de uma flor vivendo tudo isso, olhando, observando ou até apalpando, não através de uma folha com desenhos estereótipos com uma representação de algo que muitas vezes nem foi vivido pela criança, por exemplo, explicar o inverno com imagens de neve em que muitas delas não tiveram contato com esse fenômeno e nem faz parte do clima em que se vive.

As avaliações feitas pelas professoras, as que disponibilizaram suas turmas para participarem do projeto, tanto por escrito quanto em conversas contribuíram para compreender os impactos do projeto pela ótica delas nas crianças de suas turmas, ressaltamos que não tivemos o retorno de 100% das professoras na avaliação por escrito, as que nos deram devolutiva registraram as seguintes marcas observadas em suas crianças:

Estimulação sensorial, percepção do mundo ao seu redor, responsabilidade e sensibilidade com a natureza, atenção com as pequenas coisas da natureza, como, insetos, folhas de formatos e tamanhos diferentes e preocupação de preservar o planeta. Também apontaram pontos que as crianças apresentaram nas brincadeiras e conversas, como: Fala sobre a percepção das nuvens, do céu, mudanças no planeta, mudanças climáticas, ciclo da vida dos bichinhos, recontam histórias da leitura realizada no projeto e dividem e replicam com a professora e amigos as brincadeiras e obras realizadas no projeto. Destacaram brincadeiras e experiências que suas turmas mais gostaram e entre elas estão brincar com o gelo, argila e terra. Pontuaram como positivo o interesse cada vez mais aguçado das crianças pela natureza, encontrando formas de brincar com ela e proteger todo seu funcionamento, além de contribuir para autonomia e concentração das crianças quando estão na área externa. Nesse questionário foi perguntado para as professoras sobre a metodologia aplicada e destacaram que a divisão em dois grupos foi bem aceita por elas, pois segundo as professoras facilitou a participação mais plena das crianças

dando mais oportunidade das crianças expressarem, explorarem e terem seus registros de fala, por se tratar de um número menor de crianças tanto as que estavam no projeto, quanto as que estavam em outro espaço com elas. Como sugestão e comentários deixaram registrado a importância da continuidade do projeto e continuidade no ateliê que foi um espaço criando por nós para momentos de registro e experiências que necessitam de outros materiais e apoio, bem como para os dias intensos de frio e chuva que impeçam a ida para o bosque, mas que continuemos esse encontro com a natureza de forma a desvendar seus mistérios.

Observei na devolutiva com as famílias, total aprovação delas pelas propostas realizadas com seus filhos e conhecimento sobre a importância de brincar com e na natureza, relataram as interações com seus filhos com a natureza através das vivências de suas crianças no projeto, disseram não se importar com as roupas sujas de terra, pois compreendem que suas crianças estão na fase do brincar e que o brincar na escola faz parte do desenvolvimento das crianças, pontuaram que a maneira que acompanham as propostas é através da rede social, pelo Facebook oficial da escola e que percebem um cuidado e atenção de seus filhos com todas as miudezas ao seu redor.

A devolutiva da coordenação da escola foi fundamental para compreender a continuidade desse projeto em nossa escola, de maneira a ofertar mais um conhecimento a nossos pares e contribuir para o trabalho na educação infantil que deve ter como ponto principal de partida o direito a uma infância segura e que estar na natureza e com ela é uma importantíssima ferramenta pedagógica do trabalho das profissionais da infância. Foi pontuado pela coordenação que o projeto contribuiu para a ampliação de práticas mais significativas nos espaços ao ar livre e as discussões que acontece nas formações conversam com as ações do projeto, ampliando os olhares e criando novas reflexões e destacou que as explorações dos espaços naturais, observação de seres vivos como: insetos, pássaros e folhas tem tido um maior interesse pelo corpo docente. Ainda sobre o olhar da coordenação da escola o projeto está de acordo com as propostas mundialmente discutidas por profissionais da educação e saúde sobre a importância do brincar na natureza, pontua positivamente para a continuidade das ações, pois o projeto é completo na linha do pensando em que ao brincar a criança aprende, ao explorar ela investiga, cria hipóteses e tira conclusões.

É preciso compreender o nosso dever de proteger e nos responsabilizar por esse mundo que não é só nosso, mas de nossas gerações futuras. Nesse sentido

que me junto com o Instituto Alana na defesa dos direitos de todas as infâncias à natureza, vida, dignidade e um planeta preservado: “Existe um provérbio africano que diz: Nós não herdamos o mundo do nosso antepassado, nos o pegamos emprestados dos nossos filhos, isso significa que essa terra não é nossa é de quem vem pela frente, nossas crianças. Que mundo vamos entregar para as próximas gerações?”. Já tem 33 anos que o ECA existe. O Estatuto da criança e adolescente reconhece que elas têm direitos, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, mas nenhum direito pode ser garantido aos pequenos sem um meio ambiente saudável para viver. Para honrar o ECA e as nossas crianças é preciso proteger essa terra que nos foram emprestadas por elas!

A caminhada nesse primeiro semestre revela a importância de trabalhar essa metodologia de ensino para a infância, que surgiu nesse momento em forma de um projeto enquanto professora CJ do turno matutino, mas que faz parte de uma concepção de infância, de criança e de instituição pública para as infâncias em que a criança é protagonista, uma metodologia que nos desperta, além do cuidado ao meio ambiente, nossa responsabilização, perceber e respeitar a vida que está por toda parte, compreender todo o ecossistema e brincar de forma livre e exploratória garantindo assim a cultura infantil.

Enquanto profissional disposta e fundamentada percebo toda essa potência vinda dessa metodologia. Dentro da estrutura escolar existe alguns obstáculos, sejam eles atitudinais ou formativas que serão superadas a partir em que o grupo vai compreendendo esse fazer e se envolvendo em proporcionar novas experiências às crianças, se encantando com as miudezas ao seu redor e cuidando para que a linguagem do brincar seja de fato garantida nas escolas de educação infantil.

Considerações Finais

Reconheço que esse projeto é novo para a escola e que se choca com outras concepções e maneiras de trabalhar, por isso fixo meu olhar para compreender que o projeto na sua execução, nas conversas, nos resultados, também foi sendo formador para todos e com a insistência, apoio da coordenadora pedagógica e toda a formação que faz com o grupo de professoras em JEIF, disponibilidade das professoras em permitir a participação de suas turmas e com a participação ativa das crianças o terreno para o trabalho foi sendo mais aplanado e todos começaram a

compreender melhor minha função dentro desse projeto e como professora CJ com um projeto pedagógico para infância afim de contribuir e oferecer novo olhar e saber. Diante da visibilidade desse fazer, a TV Cultura convidou para apresentar o projeto num programa de televisão por nome “boas práticas escolares” o que deixou claro que a reportagem veio, porque o projeto existe, não o projeto existiu, porque a reportagem veio, diante disso o alcance das famílias foi maior.

Finalizo essa avaliação com desejo de descrever mais sobre todas as marcas positivas deixadas, mas continuarei em uma próxima avaliação.

Bibliografia

THOMÉ, Ana Carolina. Arquivos **Ser Criança é Natural – Conexão Planeta**. Disponível <http://conexaoplaneta.com.br/blog/category/ser-crianca-natural/>

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.

Anexos

Fotos do projeto









CONTRIBUIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DIANTE DA DISLEXIA

Vania Trosdtorf Filipe

RESUMO

Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de modo significativo. Conforme afirma SAMPAIO (2011), a formação pessoal e profissional do psicopedagogo, implica a configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação na instituição escolar. Se existisse nas escolas psicopedagogo trabalhando com essas dificuldades, o número de crianças com problemas seria bem menor.

Palavras-chave: psicopedagogia; criança; aprendizagem.

Frase do mais ilustre dislético:

“Quando leio, somente escuto o que estou lendo e sou incapaz de lembrar da imagem visual da palavra escrita.”

Albert Einstein.



A contribuição psicopedagógica tem em vista a função e a

importância nas questões de aprendizagem.

A prática psicopedagógica se desenvolve basicamente em três níveis: na prevenção de problemas escolares, na terapêutica de distúrbios de aprendizagem e na pesquisa psicopedagógica, conforme afirma BOSSA (2011).

A avaliação psicopedagógica envolve entrevistas com os pais ou responsáveis pela criança e com a própria criança ou adolescente; contato com a escola e com outros especialistas que já tenham atendido este paciente; análise do material escolar e exames realizados. A partir de então, se inicia uma avaliação das habilidades cognitivas da criança a fim de verificar o que está acontecendo.

O psicopedagogo atinge seus objetivos quando tem a compreensão das necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abrindo espaço para que a escola viabilize recursos para atender as necessidades de aprendizagem. Dessa forma o psicopedagogo institucional passa a se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio da aprendizagem.

O Psicopedagogo pode intervir através de tratamento que é feito por meio de intervenções explícitas e intensivas em leitura, que diferem de acordo com o tipo de dislexia. Neste caso, a meta dele não é alfabetizar, pois esta é uma função do professor. Ele irá explorar atividades de aprendizagem com vistas a promover o desenvolvimento em leitura e escrita do educando disléxico.

A educação inclusiva é assegurada em nosso país, através de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim os alunos disléxicos tem seus direitos de aprendizagem garantidos:

LDB 9.394/96

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica.

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

Art. 23 - 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.

Art. 24 - V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA)

Art. 53, incisos I, II e III

“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.”

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) Artigos 12 (inciso V) e 13 (incisos III e IV)

“Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Os docentes incumbir-se-ão de:
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

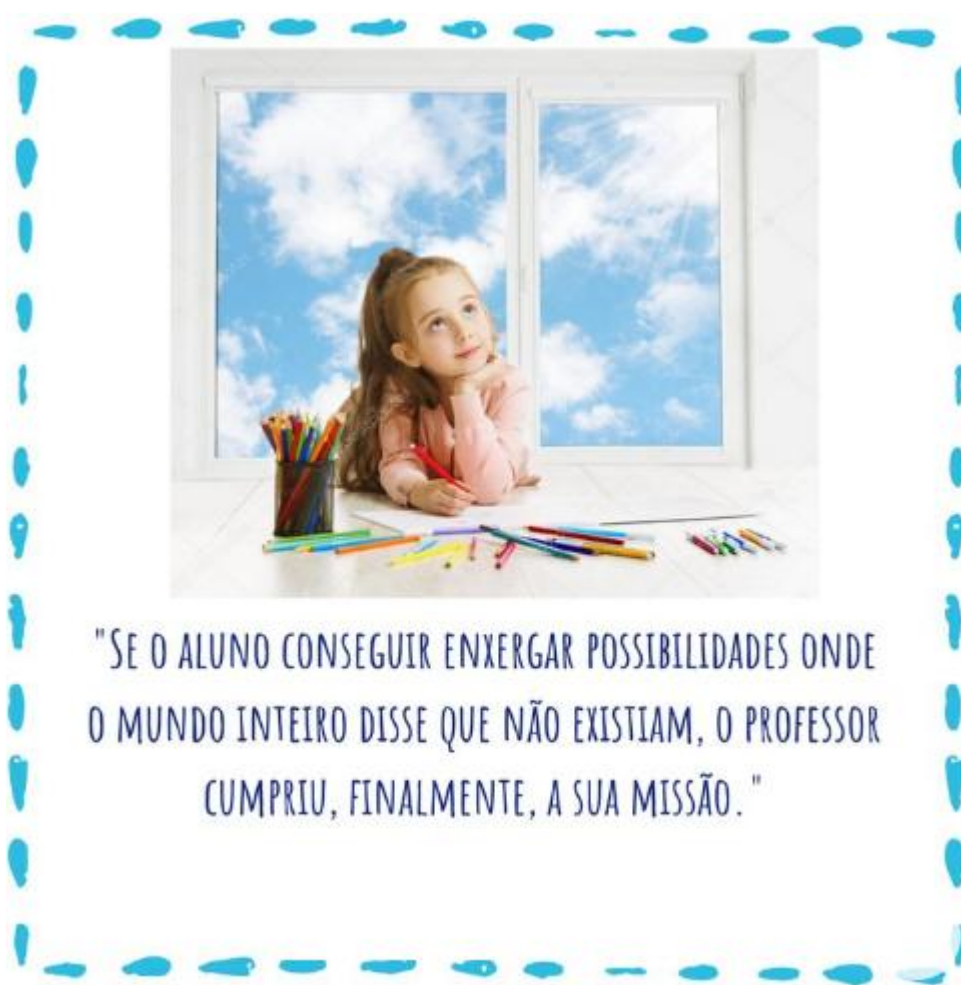
CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho teve como objetivos conhecer a importância da dislexia, como identificá-la e tratá-la e analisar estratégias psicopedagógicas para aplicar em sala de aula.

Concluimos com a monografia que o diagnóstico precoce dos alunos com dislexia faz-se necessário, porém esse diagnóstico deve ser realizado em conjunto com uma equipe multidisciplinar a mesma que acompanhará o desenvolvimento escolar desse estudante.

Apresentou-se como é possível indivíduos diagnosticados com dislexia aprenderem, bem como a intervenção do psicopedagogo possibilita novos caminhos para que essa aprendizagem ocorra. O trabalho destaca que o reconhecimento do Psicopedagogo como uma profissão faz-se necessário.

Para refletirmos um pouco mais sobre o tema, veja o que nos diz Lídia Vasconcelos:



"SE O ALUNO CONSEGUIR ENXERGAR POSSIBILIDADES ONDE
O MUNDO INTEIRO DISSE QUE NÃO EXISTIAM, O PROFESSOR
CUMPRIU, FINALMENTE, A SUA MISSÃO."

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/novas-possibilidades--769904498780951636/> 2023

REFERÊNCIAS

ABD- Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em:

<http://www.dislexia.org.br/abddislexiahtm>>acessado em 20/07/2015.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Psicologia clínica: Manual para diagnóstico.** Osasco: EDIFIEO, 2011

AJURIAGUARA. Julian, de. ***A dislexia em questão: Dificuldades e Fracassos na Aprendizagem da Língua Escrita***. Editora Artmed. São Paulo, 1984.

BARROS, Célia Silvia Guimarães. **Pontos de Psicologia Escolar**. Editora Ática. São Paulo, 2001.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 06 de outubro de 2015.

CIASCA, Silvia Maria. **Distúrbio de Aprendizagem. Proposta de Avaliação Interdisciplinar/** Sylvia Maria Ciasca- Organizadora. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DAVIS, Ronald Dell. **O dom da dislexia; por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender.** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FERREIRO, Emília. **Processos de leitura e escrita, os: novas perspectivas.** 3.ed. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2003 .

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SNOWLING, Margaret J. **Dislexia.** 2 ed. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2004.

A RELAÇÃO DA ARTE COM A EDUCAÇÃO

Maria Nazaré de Andrade Fernandes

Resumo

A necessidade de auto identificação deve ser uma preocupação vital do sistema educacional. A confiança em si mesma, que desenvolvida por esse tipo de expressão, fornece a base para níveis mais avançados da arte. A expressão própria do indivíduo é de primordial importância, e a arte provavelmente contribui tanto para essa área do desenvolvimento como para qualquer outra parte.

Palavras-chave: arte; educação; aprendizagem.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística toma-se parte dos currículos escolares. Duarte Jr (1991) critica a esse modelo de 71, colocando que: "A Educação Artística deve ter a mesma importância que as outras disciplinas dos currículos escolares, e, isso deve ser entendido pelos professores". (DUARTE JR, 2002, p. 23)

Apesar de ter sido legitimado a disciplina de Artes nos currículos, mas no contato direto com professores, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, nas intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre a teoria e a prática. Aceitar que, o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles tem de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes.

Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório

cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experiência de cada um. Dessa forma, os educandos são estimulados a se arriscarem para desenhar, representar, dançar, tocar, cantar, escrever, pois trata-se de uma vivência, e não de uma competição.

Duarte (1997, p.68) chama a atenção de que as disciplinas como Física, Matemática, dentre outras tiveram ao longo do processo de ensino formal muito mais importância do que o ensino da arte. Acrescenta que a respeito do saber preexistente no ser humano antes dele ter se deparado com qualquer outra forma de saber elaborado fora dele por outro ser, o que ele denomina de conhecimento vivencial.

Nesse contexto, Duarte (1997, p.68) afirma que ..(...) trazer à tona uma discussão sempre menosprezada pelo saber moderno, que considera conhecimento somente aquilo nascido da atuação do raciocínio lógico-conceitual, descartando todo e qualquer modo não racional de sabedoria humana".

A arte entendida como o saber sensível e estético, é vista por Duarte (1997) como sendo a mesma desconsiderada pela modernidade em detrimento do conhecimento intelectual. chegando até mesmo a ser considerada como um obstáculo para chegar-se à verdade. Já na área industrial ela, meramente é vista como fonte para apurar lucro, deixando de lado a sua intencionalidade por parte do seu idealizador de desenvolver a sensibilidade dos consumidores. Com relação a isso Duarte JR (1997) diz o seguinte:

Desta maneira, o desenho industrial acabou por se tornar instrumento para a consecução do oposto ao pretendido por seus idealizadores originais, convertendo-se não num elemento de desenvolvimento da sensibilidade dos consumidores, e sim num fator de deseducação sensível, na medida em que impõe um padrão esteticamente neutro, desprovido de valores e experiências culturais. (DUARTE JR.1977, p.81).

Daí percebe-se que estamos caminhando para uma perda da sensibilidade humana induzida pela produção artística contemporânea, a qual não volta os olhos para a questão de valorizar o conhecimento de que todo ser humano traz consigo, uma marca nascida com ele, e que tem toda a possibilidade de desenvolver-se

diante da troca e do acolhimento do meio em que vive, sendo nesse momento que a arte, em particular o desenho, se faz presente, e com grande importância para o desenvolvimento da criança.

Os caminhos do desenho

Tratando da questão do desenvolvimento da criança através da arte, onde podemos observar que a arte interfere e pode demonstra como a criança passa por etapas delimitadas e em cada um dos estágios do seu desenvolvimento há uma modificação, e a depender da sua capacidade emocional ela percorre o seu desenvolvimento normalmente, ou, então, fixa-se em um estágio não compatível com a sua faixa etária. Tudo isso poderá ser constatado a partir dos autores V. Lowenfeld e W. L. Brittain, no seu livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*.

Ao observar uma criança pintando, devemos aprofundar-nos mais nesse ato, pois ali não existe somente um gesto mecânico, e sim uma expressão global daquela criança. o resultado poderá se apresentar esplêndido, perfeito. Ou até mesmo não haver nenhum êxito aparente. contudo, só ao experienciar a escolha do material. das cores. deixando claro que houve um exercício do seu eu interior, o que mostra que aquele ser é único. tal qual a sua arte., disso o seu desenvolvimento também interfere na maneira de representar sua arte. a qual passa por uma mudança bastante perceptível.

Para que o desenho possibilite o desenvolvimento emocional, o autor terá que nesse momento identificar-se com a sua obra, caso contrário, ele tão somente fará reproduções que para ele não há significado algum, pois ele não está inserido naquela expressão; crianças emocionalmente desajustadas utilizam representações padronizadas com o propósito de refugiar-se. Segundo Lowenfeld e Brittain, (1977, p.37): "Podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de envolvimento com a sua representação, já no caso dos desenhos padronizados não há esse total envolvimento".

Ainda segundo eles, quando a criança desenvolve padrões rígidos em seu raciocínio, o simples fato da necessidade de flexibilização poderá ocasionar dificuldades na adaptação a novas circunstâncias, ou seja, ao ser solicitada a fazer um desenho livre no qual a criança exponha a sua percepção interna e externa, ela irá refutar tal prática, por ter sido incentivada, normalmente por um adulto a fazer repetições estereotipadas, não só a área artística. A esse

respeito, Lowenfeld e Brittain (1977, p. 37-38) dizem o seguinte:

Lamentável que os adultos encorajem, frequentemente, esse modo de expressão, pedindo aos jovens que copiem ou tracem folhas vazias de significado, ou até, como poderia fazer um professor de aritmética, pedindo a um menino que copie dez vezes um símbolo para um papagaio de papel. A maioria das crianças é capaz de vencer tais imposições: contudo, uma criança acostumada a depender de tais modelos e que faça bem esse tipo de cópias, recebendo também elogios do professor por seu trabalho bem organizado, pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. Tal atividade mecânica., automática., não tem lugar na arte nem na aritmética. (LOWENFIELD e BRITTAİN, 1977, p. 37-38).

Observa-se que em alguma fase do seu desenvolvimento a criança poderá passar por momentos de repetição de certas formas, isso pode ocorrer espontaneamente, essa atitude tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas; há de observar que na repetição estereotipada não ocorre nenhuma mudança; ao desenhar várias bonecas, elas terão diferenças entre uma e outra, pode aparecer sentada deitada. em pé, em movimento.

O que não ocorre na repetição estereotipada aqui não há nenhum envolvimento nem sentimento por parte da criança, podendo significar uma fuga para não enfrentar novas experiências, com essa atitude a criança sente satisfação em executar esse trabalho, e quando alguém interfere na sua evasão elas sentem-se perturbadas.

Para Lowenfeld e Brittain (1977) acrescentam que na criança que demonstra o gosto pelos livros com figuras para colorir, leva a fuga para não enfrentar novas experiências, já que sua liberdade é limitada no momento em que segue o padrão pré-determinado e também quando a criança copia um desenho poderá sentir satisfação, mas meramente representa algo fora do seu contexto. sem nenhum envolvimento, é algo criado fora dela, e onde ela não está incluída quando afirmam que: Uma criança que goste de copiar desenhos poderá obter satisfação individual nessa ocupação; mas tal alegria baseia-se num sentimento de segurança e no medo de expor-se a novas experiências. Dessa forma, "A criança refugia-se num estado de espírito passivo que é indesejável". (LOWENFIELD e BRITTAİN, 1977, p.39).

Quando exerce a sua liberdade a criança participa da sua obra estando, ali. no seu desenho, não só o traçado as cores, o formato, mas algo de grande importância para ela; não havendo relevância se por acaso ela cometer algum erro

ou a desaprovação de alguém e. é esse desprendimento que o leva ao progresso emocional. Ao desenhar, a criança demonstra o conhecimento que tem do seu meio, pois, o desenvolvimento intelectual da criança é adquirido pela compreensão que tem do meio em que vive e de si próprio, através do desenho. pode-se perceber a capacidade mental da criança.

A esse respeito Lowenfeld e Brittain (1977) defendem que: A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontrasse em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para elas: "A experiência artística é realmente sua. e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional". (LOWENFIELD e BRITAIN, 1977, r.39- 40).

O que Lowenfield e Brittain (1977) nos revela. é que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo onde estão guardados as suas vivências; e como isso é algo seu, particular. Ela a expõe da maneira que assim o desejar sem seguir nenhuma regra predeterminada, esse controle proporciona-lhe o transpor as suas etapas de desenvolvimento. Acrescentam que:

Ao observar duas crianças com a mesma idade (cinco anos); uma desenha um homem representando somente a cabeça e as pernas, a outra acrescenta mais detalhes, inclusive os dedos das mãos, esta encontra-se bastante desenvolvida em relação a primeira; o que não assegura que a outra esteja sendo bloqueada emocionalmente, ou sem qualquer sentimento emocional para com o desenho, isso faz com que ela não tenha envolvimento com a sua criação. (LOWENFIELD e BRITAIN 1977, p.21)

A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, ou seja, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos, contudo, se a primeira desenha acompanhando a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último.

Os sentidos da criança são de vital importância para a aquisição do desenvolvimento, a qualidade das experiências sensoriais é que vai determinar o desenvolvimento em qualquer

área da aprendizagem; a percepção visual é a que tem maior relevância na área artística, é com ela que se consegue apreender as formas, cores e o espaço; de início nas fases de desenvolvimento observa-se o reconhecimento das cores, para posteriormente conseguir a estimulação na variação das cores com a interferência da luz e de condições atmosféricas.

A respeito da percepção Duarte (1977, p.82) diz o seguinte:

Consideram-se dados sens6rios simples os est6mulos elementares que nos chegam do ambiente e não configuram sentidos maiores, feito, por exemplo, a rugosidade de uma casca de 6rvore, a aspereza da areia, a cor da terra. o lampejo de uma luz, o aroma de uma flor, o rumo de um regato, etc., Tais est6mulos são especialmente importantes para a criança que, em seu crescimento, necessita dessa estimulação para um bom desenvolvimento sensorial, para o aperfeiçoamento de sua capacidade perceptiva. (DUARTE, 1977, p.82).

Pode-se entender que o desenvolvimento perceptual nas sensações captadas através do tato e da pressão, ao amassar a massa de modelar e ao contato com superfícies das variadas texturas. A percepção espacial também contribui para o desenvolvimento pcrceptual, quando pequena a criança conhece o espaço ao seu redor, ao crescer este espaço vai tomando outra forma diante da mudança da sua percepção para com aquele espaço.

As crianças que não demonstram estar consciente de tudo que existe ao seu redor, ou seja: as várias cores, as diferentes formas, contornos, asperesas e liso, a sensibilidade ao claro e ao escuro. Com isso elas sentem dificuldades em utilizar essas experiências o que revela que em outra áreas o seu desenvolvimento também está comprometido. Lowenfield e Urittain (1977) acreditam que o professor pode aliar com essas crianças com atividades que estimulam a visão, a sensibilidade e o tato, usando-os para perceber o seu redor, e com isso os seolidos passam a ler um papel importante para esse desenvolvimento.

Já Stabile (1988, p.8) compreende que a experimentação e a sensibilização é o início para o desenvolvimento da percepção da criança, a ponlo de afirmar que: "Todo desenvolvimento da criança deve ter, como ponto de partida, a experimentação e a sensibilização. O que a criança é, o que sente e sabe ela aprende através dos sentidos e dos contatos diretos".

A arte pode ser uma ferramenta utilizada pela educação possibilitando ao aluno a desenvolver sua sensibilidade, percepção, imaginação, levando-o a conhecer as mais variadas formas de apresentá-la. A arte está intimamente ligada

à formação integral do indivíduo contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (ampliando seu conhecimento), o aspecto afetivo (estabelecendo relações de afetividade com as experiências adquiridas e criando oportunidades para outras) e por fim sob o ponto de vista perceptivo (através de atividades concretas que possibilitam a percepção em todos os sentidos). Nesse sentido no PCN de Arte consta o seguinte:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p.19).

Os PCNs de Arte destacam que um dos fatores para o desenvolvimento da arte é a percepção, com isso é fortalecida a importância do desenho como forma de estimular a criança no desenvolvimento da percepção que é a responsável pela captação, absorção e compreensão do mundo a sua volta, esse exercício a leva a ter êxito em outras disciplinas que ocupam maior relevância no currículo escolar.

A percepção do professor em relação ao ensino da Arte como desenvolvimento da criança

Para Vygotsky (1998) a percepção é fator primordial para o desenvolvimento da criança. bem como para a arte, e para tanto foi realizada através das conferências feitas por ele no Instituto Pedagógico de Leningrado em 1932. Nesta conferência foi discutida a percepção, gerando um debate entre duas correntes, a velha associacionista e a nova estrutural. A Velha Corrente Associacionista, a respeito da percepção, nos traz o seguinte: "percepção é a soma de sensações isoladas que se agrupam para que assim surja uma forma, ou seja, um corpo. A percepção na criança é regida pela mesma lei que rege a memória, ou seja, esta é formada por pequenas lembranças isoladas que se agrupam transformando em um só corpo, nesse caso a memória". Enquanto a percepção vista pela nova corrente Estrutural é a de que antes de captar as partes separadas, de logo, via-se o conjunto, acrescentando que a vida psíquica não é formada por sensações e

ideias isoladas, e sim por estruturas completas isoladas.

Vejamos o experimento de Köhler com galinhas.

Este experimento demonstrou que a galinha percebe um par de cores não como uma simples união associativa, mas como a relação entre essas cores, ou seja, que a percepção de todo um campo luminoso precede a percepção de partes isoladas e determina estas partes. (VYGOTSKY, 1998, p.05).

Aqui podemos relacionar a um mosaico apesar de mudança de cores ou de formas das pequenas partes deste mosaico a imagem final, continua a mesma, ou seja, o que é captado é a forma integral independente das partes que o compõe.

Recordei um dos experimentos posteriores de Gottschald, que mostrou a uma criança, objeto da experiência, várias centenas de partes soltas de uma figura complexa e conseguiu que esta a conhecesse a fundo; contudo, se esta mesma figura que lhe fora mostrada centenas de vezes lhe fosse apresentada em outra combinação, e se esse conjunto fosse novo para a criança, esta não reconhecia a velha figura na nova percepção estrutural. (VYGOTSKY, 1998, p.6).

Segundo Vygotsky devido a estes e outros experimentos, houve grandes avanços na Zoopsicologia e na psicologia infantil, e também, após fazer experimentos com adultos chegou a constatação de que a percepção tem "caráter integral e não atominístico".

A teoria associacionista da percepção vê a formação da percepção como algo que vai acumulando informações isoladas para depois organizá-las entre si e agrupando-as de acordo com a relação em comum para daí chegar a uma formação geral daquilo que foi percebido. Isso também é visto pela psicologia associacionista tradicional que afirma que no início do desenvolvimento da percepção da criança há uma grande confusão; conforme Köhler diz: "um caos uma dança selvagem de sensações dispares".

No que diz respeito à percepção infantil, a psicologia estrutural foi parar num beco sem saída. Nos experimentos de Vygotsky, a psicologia estrutural da percepção pode ser demonstrada nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, no primeiro mês de vida da criança, sem dúvida.

O caráter estrutural da percepção é primário, surge nos primeiros momentos e não em consequência de um longo desenvolvimento. Em que consiste então o processo de desenvolvimento da percepção infantil, se o traço mais importante da percepção, sua estruturalidade, seu caráter integral, está igualmente presente tanto no começo do desenvolvimento quanto na pessoa adulta. isto é? (VYGOTSKY, 1998, p.09).

Como vimos acima, apesar dos inúmeros experimentos e pesquisas, a psicologia estrutural se contradiz ao relatar que a criança no início da sua vida já demonstra a percepção estruturada, o que também é visto na idade adulta; essa afirmação desfaz a do desenvolvimento da percepção infantil.

[...] a interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram pesquisas específicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção. (VYGOTSKY, 1998, pg. 16).

Já os psicólogos citados nesta obra de Vygotsky, também não foram mencionados os nomes, da escola associacionista acreditavam, ou seja que um objeto era percebido após ter sido associado a outras imagens, a outras características, contudo, podemos, através dos pesquisadores Porschach, Bleuler, Binet, verificar que a percepção para ser idealizada precisa do sentido a que damos a ela; haja visto os experimentos realizados por estes pesquisadores que através de figuras coloridas, manchas de tinta, obtinham da criança inúmeras definições para aquilo que elas viam; por outro lado constataram que somente aquelas portadoras de algum distúrbio, a exemplo de epilepsia não viam ali nada a não ser uma simples mancha de tinta, ou urna forma sem significação alguma.

Esta ilusão não surte efeito quando é apresentada a crianças surdas-mudas. já com o cegos, ao apalpar os cilindros eles ancditnm que o menor é o mais pesado, quanto a fase do desenvolvimento. com a idade de 5 anos a criança também não percebe esta ilusão. optando pelo maior para atribuir mais peso, com isso esse experimento constata que quando adulto atribuímos sentido a nossa percepção.

(...) a percepção atravessa quatro fases principais. No principio trata-se da percepção de objetos isolados; é o estágio dos objetos: depois a criança começa a nomear os objetos e a indicar os atos que se realizam com esses objetos: é o

estágio da ação; em seguida começa a assinalar os traços do objeto que percebe o que constitui o estágio das qualidades ou traços, e, finalmente, começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade das partes. (VYGOTSKY, 1998, p. 20).

Assim é dividida as fases do desenvolvimento da percepção, pela maioria dos autores. O que Vygotsky nos traz é que: "O desenho representa sempre uma parte da realidade".

As crianças passam por fases no desenho semelhantes as da percepção, inicialmente elas rabiscam (garatujas), são riscos sem formas para quem vê o trabalho, mas com certeza para o autor tem significado; em seguida ela põe nomes nos objetos (animais, pessoas, a sua casa, a sua escola; agora já passam a refinar, a detalhar os desenhos, e, finalmente, desenham a família, a escola, ou um evento qualquer, e, geralmente, contam uma história a respeito dessa imagem).

Vygotsky trouxe a luz de que apesar de ser tema central de pesquisas e conferências a arte é de grande valia, tendo em vista que o fator preponderante para a sua realização da arte que é a percepção é discutido, e sempre reforça a importância das artes.

Também nesta obra, Vygotsky nos esclarece que para a psicologia associacionista o desenvolvimento da percepção na criança, inicialmente, vai por parte que vai sendo acumulada a espera de uma oportunidade para que, juntamente com outras partes relacionadas entre si, faça a conexão surgindo daí o todo. É como juntar várias peças de um quebra-cabeça para posteriormente, motivado pela necessidade, as reúna para dar a forma que o momento requer.

Quanto ao desenho, talvez no desenvolvimento, não tenha tanta associação com o desenvolvimento da percepção, mas já é sabido que ambos caminham juntos, por ser a percepção fator imprescindível para a expressão do desenho.

Considerações finais

O estudo da percepção foi, é, e sempre será um tema que precisa de discussões, experimentos, avaliações; porque a cada momento que se faz uma pesquisa há a necessidade de rever o que já foi dito, aproveitando o que ainda faz

nexo com os mais novos experimentos, e retirando o melhor daquilo que será descartado, não que este descarte seja algo como excluir por completo, e sim perceber que se não foi aproveitado naquele momento foi porque ocorreu algo melhor que fez com que o antigo seja útil para comparações, o que faz com que o pensamento, a visão sobre determinado tema não fiquem estagnados, pois sempre terá que buscar oxigênio naquilo que foi novo e que para aquele momento servia de linha de pensamento para as necessidades daquela época.

Referências

BRASIL Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes - **Ensino de primeira à quarta série** 1997

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002

DUARTE JR., João Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Ed. UFPR, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Papiros, 1953 2002.

FERRAZ. Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez.1999.

GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Ed. Mestre Jou, 1977.

eBRITIAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na pré-escola**. FTD, 1988.

VYGOTSKY, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1998. Disponível em: <http://wikipedia.org/wiki/desenho>

OS PRIMEIROS PROCESSOS IMIGRATÓRIOS PARA O BRASIL

Suely Aparecida Ferreira de Souza

RESUMO

As primeiras imigrações europeias foram movidas pela busca de alimentos e melhores condições de sobrevivência. Durante as epidemias havia grande movimentação de pessoas entre o campo e as cidades, com o abandono da agricultura e consequente déficit na produção de alimentos. As cidades localizadas à beira-mar sobreviviam graças à pesca.

Para retomar a economia foram assinados os primeiros acordos comerciais, iniciando com a permissão de portugueses para que pescassem nas costas inglesas. A partir daí a abertura de rotas de navegação e comércio se expandiu consideravelmente.

Palavras-chave: imigração; ocupação territorial; navegação; História do Brasil.

1 PRIMEIROS PROCESSOS IMIGRATÓRIOS PARA O BRASIL

Houve a necessidade de ampliar a oferta de mercadorias para atender à crescente demanda da nova classe – a burguesia comercial – e o estabelecimento de postos, o que impulsionou a busca por novas terras fora da Europa.

Como as rotas para o Oriente estavam praticamente dominadas por genoveses, ingleses e franceses, que tinham um poderio marítimo e militar maior, Portugal e Espanha resolveram explorar as terras na direção oposta, aportando assim na América.

Trinta anos após a “descoberta” das terras pelos portugueses, a costa brasileira começou a ser ameaçada por franceses e foi só então que a Coroa resolveu povoar as terras com portugueses. Anteriormente, haviam apenas postos de embarque de mercadorias administrados localmente por poucas pessoas.

Era necessário ocupar as terras da costa, oferecendo condições de enriquecimento para os portugueses que concordassem em habitar uma terra desconhecida, da qual se sabia apenas da presença de índios nem sempre amigáveis. Era uma terra completamente diferente da Europa em todos os aspectos.

Para firmar a “parceria” entre os colonizadores e a Coroa, esta ofereceu a nobres de confiança a doação de terras na costa, a exemplo do que já havia acontecido, com sucesso, nas ilhas da Madeira e em Cabo Verde.

Em 1534 foram estabelecidas 14 Capitanias Hereditárias, nas quais o donatário assumia todos os custos de estabelecimento, por meio de dois documentos: a Carta Foral e a Carta de Doação, que estabeleciam direitos e deveres (pelos quais o donatário poderia transmitir a terra aos seus herdeiros, mas não poderia vendê-la), entre os quais o direito de escravizar e comerciar os índios, a isenção de taxas e recebimento de rendas.

Para ajudar na administração das Capitanias, a Coroa permitia que os donatários estabelecessem sesmarias, partes de terra que poderiam ser doadas a cristãos que se comprometessem a cultivá-las e defendê-las de invasores. Ao contrário das Capitanias, as sesmarias poderiam ser doadas às mulheres.

1.1 A IMIGRAÇÃO FORÇADA DE AFRICANOS

Os africanos foram trazidos para a América oriundos, na maioria, da parte central e ocidental do continente. Eram comercializados por outros africanos, trocados por tabaco, ouro e outras mercadorias.

Estima-se que 15% dos traficados morriam durante a travessia do Atlântico, já que as condições eram as piores possíveis dentro dos chamados “navios negreiros”. Entre os séculos XV e meados do século XVII os portugueses detiveram a maior parte do comércio de escravos africanos para a América.

Os traficados eram destinados às plantações de tabaco, cana-de-açúcar, cacau e algodão, a depender para onde eram levados. O tratamento, porém, era o mesmo.

Tratados como mercadoria, comparados a animais de carga, perdiam completamente sua identidade cultural e deviam se adaptar aos costumes da nova terra. A religião e a língua eram as principais imposições aos africanos, que eram batizados na religião cristã assim que desembarcavam e recebiam nomes dados pelos senhores – geralmente nomes dos santos.

Essa era uma das maneiras de dominação mais usadas. Embora fossem batizados, não adquiriam nenhum direito, e não eram considerados como membros da sociedade. O batismo tinha a mera finalidade de “salvar as almas”, embora em outros aspectos os africanos não fossem reconhecidos como pessoas.

1.2 O FIM DA ESCRAVIDÃO AFRICANA E O INÍCIO DA IMIGRAÇÃO BRANCA

O fim do tráfico de africanos foi o precedente para que a abolição da escravidão ocorresse na Europa e na América. Na verdade, o número de africanos havia superado o de pessoas brancas na América, o que preocupava as autoridades.

No Brasil, a abolição da escravidão revestiu-se, ao longo da história, de um viés humanista, tanto que a Princesa Isabel recebeu a alcunha de “Redentora” por ter assinado a Lei Áurea. Na verdade, além da causa já citada

– a preocupação com o “escurecimento” da população – havia principalmente a causa econômica: com a incipiente industrialização do país era necessária uma mão de obra livre e assalariada para consumir os produtos que passaram a ser produzidos no país.

Muitos ideólogos do século XIX e início do século XX não se preocupavam apenas com o embranquecimento da população, como se poderia supor: um número considerável deles buscava, mesmo que por meio de teses racistas e eugenistas, construir uma raça “superior brasileira. (BARRETO, 2019, s. p.)

Essa “raça superior” deveria trazer uma concepção diferente da que tínhamos de nós mesmos, como apresentada por Sérgio Buarque de Holanda em “Raízes do Brasil”: a aversão ao trabalho braçal, a acomodação, a miscigenação, que eram características da herança portuguesa e africana na visão do historiador.

Em 1808, com a abertura dos Portos, os primeiros imigrantes chineses, oriundos de Macau, chegaram ao Brasil patrocinados pelo governo de D. João VI para iniciar o cultivo de chá.

Em 1819 chegaram as primeiras famílias suíças para povoar a região serrana do Rio de Janeiro e, a partir de 1824, os imigrantes alemães. Conforme afirmou Barreto (2019), os imigrantes ideais deveriam ser “industriosos e laboriosos”, como os europeus.

Nas fazendas utilizava-se o sistema de colonato, no qual o imigrante recebia um salário para cultivar um determinado trecho de plantação – no Estado de São Paulo, principalmente de café. As fazendas de cultivo de mantimentos (milho, feijão, arroz) eram mantidas com força de trabalho local ou agricultura familiar.

Os italianos chegaram ao Brasil para trabalhar na cultura no café. Após a abolição da escravatura, os grandes proprietários de terra alegavam que não havia mão de obra disponível para cultivar a terra, porém havia, além dos negros libertados, muitos brancos e mestiços ociosos. Sem contar que os trabalhadores do Nordeste,

quando convocados, foram em massa para os seringais na Amazônia, em fins do século XIX – aproximadamente no mesmo período em que os italianos foram trazidos para o Brasil.

Imigrantes de outras nacionalidades europeias também chegaram ao Brasil nos fins do século XIX para trabalhar nas lavouras.

O primeiro registro oficial da chegada de imigrantes árabes data de 1835. Entre 1865 e 1870 aumentou o fluxo de imigrantes árabes cristãos que fugiam da dominação turca na região, conhecida então como Império Turco-Otomano.

Diferentemente dos europeus, os árabes não tinham tradição no cultivo da terra, por isso se dedicavam ao comércio mascate, transportando objetos como tecidos, roupas, bijuterias e utensílios no lombo de mulas pelo interior. Depois, firmaram-se como comerciantes e estabeleceram-se na região central da cidade de São Paulo.

1.3 A “IMIGRAÇÃO AMARELA”

A imigração japonesa se iniciou oficialmente em 1908 quando aportou o navio Kasato Maru no porto de Santos. Estimulada pelo próprio governo japonês, tinha a finalidade de aliviar as tensões sociais advindas da mecanização da lavoura, que deixou milhares de trabalhadores rurais sem emprego e em péssimas condições de vida. Além disso, muitos proprietários de pequenas fazendas perderam suas terras por não conseguirem pagar os impostos. O governo incentivou a emigração para países como os Estados Unidos, Peru e México.

Como os italianos haviam abandonado as lavouras de café para se dedicar ao trabalho nas indústrias formadas pelos patrícios que haviam enriquecido – como as famílias Matarazzo, Martinelli e Crespi – os japoneses ocuparam esses postos.

A entrada de imigrantes japoneses e chineses havia sido proibida pelo governo de Deodoro da Fonseca em 1890, por meio do Decreto nº 528:

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a ação criminal dos seus país, *excetuados os indígenas da Ásia, ou da África*, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas. (grifo nosso)

Art. 2º Os agentes diplomáticos e consulares dos Estados Unidos do Brasil obstarão pelos meios a seu alcance a vinda dos imigrantes daqueles continentes, comunicando imediatamente ao Governo Federal pelo telegrafo quando não o puderem evitar.

Art. 3º A polícia dos portos da República impedirá o desembarque de tais indivíduos, bem como dos mendigos e indigentes.

Mas qual o motivo para tal decreto? Embora Barreto (2019) tenha discordado, não nos resta muito a não ser concluir que o embranquecimento – ou europeização – da população era sim uma meta da elite dominante.

Os 793 japoneses foram distribuídos em seis fazendas paulistas, porém o período de adaptação não foi tão fácil. Além da barreira da língua, os costumes e o clima contribuíram para que as fazendas fossem gradativamente abandonadas e, em 1909, restavam apenas 191 trabalhadores nas fazendas contratantes.

Em 1910 outro navio, o Ryojun Maru aportou em Santos com 906 trabalhadores, que também passaram por um difícil período de adaptação e muitos terminaram por retornar ao Japão. Aos poucos, os conflitos foram diminuindo e os imigrantes permaneciam por mais tempo nas fazendas.

Entre 1905 e 1910 o governo federal adquiriu uma extensa área que pertencera aos índios Caiowás, e que hoje abrange os municípios de Iaras, Borebi, Agudos, Águas de Santa Bárbara e Lençóis Paulista. Essas terras estavam quase desabitadas quando os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana começaram a chegar ao local.

Para povoar o local foi criado o Núcleo Colonial Monções, com a finalidade de assentar imigrantes que cultivassem a terra e em 1911 cinco famílias japonesas adquiriram lotes junto à Estação Cerqueira César e iniciaram o cultivo de algodão.

Nessa época, o uso intensivo da terra acabou por enfraquecer os cafezais, e a saída encontrada foi o cultivo do algodão, que adaptou-se melhor ao solo e ao clima. Essas famílias japonesas foram as primeiras a cultivar o algodão.

Em março de 1912 houve um novo assentamento de famílias de origem japonesa na região de Iguape, por meio de um contrato de colonização celebrado entre uma empresa japonesa e o governo paulista.

Em 1914 o número de trabalhadores japoneses no Estado de São Paulo era estimado em mais de 10 mil pessoas.

O Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil, da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social, é o maior museu sobre a imigração japonesa.

Possui um acervo de mais de 97.000 itens pertencentes aos imigrantes

japoneses, tais como documentos diversos, fotos, jornais, microfilmes, livros, revistas, filmes, vídeos, discos LP, quadros de pinturas, utensílios domésticos e de trabalho, além dos kimonos, que registram a história desses imigrantes aqui no Brasil.

O Museu está localizado no bairro da Liberdade, dentro do prédio da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social, à Rua São Joaquim, 381, ocupando o 7º, 8º e o 9º andares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil recebeu imigrantes desde a sua fundação como Colônia portuguesa, e diversas nacionalidades e etnias deixaram suas marcas em nossa cultura. Trazidos à força ou por vontade própria, vindos em navios apinhados e em condições precárias, as trajetórias dos diferentes imigrantes que hoje compõe as raízes da população brasileira tiveram um início sofrido em nossa terra.

A memória dessas imigrações deve ser preservada, e os museus são importantes instituições de divulgação da influência de todos os povos que aqui chegaram para (re) construir suas vidas, sua história e transformar nossos costumes, nossa alimentação e nossos modos de vestir, falar e viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO PÚBLICO do Estado de São Paulo. Imigração em São Paulo. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/imigracao/index.php> Acesso em 21 de setembro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço de introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 21 de setembro de 2019.

CAMPOS, Gustavo Barreto de. Dois séculos de imigração no Brasil: imagem e papel social dos estrangeiros na imprensa; vol. I. Curitiba: Appris, 2019.

MUSEU HISTÓRICO da Imigração Japonesa no Brasil. Disponível em

<http://www.museubunkyo.org.br/acervo/index.html> Acesso em 21 de setembro de 2019.

PETRI, Katia Cristina. Terras e imigração em São Paulo: política fundiária e trabalho rural. Rev. Histórica, ano 1, n. 2, pp. 1-9, jun. 2005. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica02.pdf> f. Acesso em 21 de setembro de 2019.

SANTOS, A. M. et al (org.). Fontes, métodos e abordagem nas ciências humanas: paradigmas e perspectivas contemporâneas. Pelotas: Brasibooks, 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. História da Imigração Japonesa no Brasil. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=288309> Acesso em 21 de setembro de 2019.

TIRAPELI, Percival. São Paulo: artes e etnias. São Paulo: Editora UNESP, 2

TECNOLOGIA INTEGRADA AO ÂMBITO ESCOLAR

Renata Mariano Ribeiro da Silva

Resumo:

Estamos vivendo em um contexto contemporâneo e inovador. O século XXI requer que os estudantes desenvolvam novas competências e habilidades. Desta forma, faz-se necessário que a educação acompanhe os avanços das tecnologias, cabe ao sistema educacional possibilitar acesso as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no âmbito escolar. Sabe-se que quando as TDICs estão integradas ao ambiente educacional, proporcionam melhora considerável na qualidade de ensino, consegue captar a atenção dos alunos de forma diferenciada dos métodos tradicionais de ensino, desenvolve e estimula competências e a curiosidade dos alunos. As TDICs apresentam diversas possibilidades de usos de diferentes formatos para apresentação de conteúdo, tais como: texto, áudio, vídeo, animação, possibilidades de interação a distância, personalização do ritmo de aprendizagem, auxílio ao feedback, acompanhamento dos estudantes, realização de pesquisas, videoconferências, dentre outras. Tornando assim, a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Conclui-se que, devido a versatilidade tecnológica, as TDICs otimizam o ensino, além de contemplar diferentes estilos de aprendizagem, considerando que cada ser é singular e tem suas especificidades e ritmo. O presente artigo discutirá sobre a importância das TDICs no âmbito escolar e como esta integração pode potencializar o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Ensino. Aprendizagem

Abstract:

We are living in a contemporary and innovative context. The 21st century requires students to develop new skills and abilities. In this way, it is necessary that education follow the advances of technologies, it is up to the educational system to enable access to digital information and communication technologies (TDICs) in the school environment. It is

known that when TDICs are integrated into the educational environment, they provide considerable improvement in the quality of teaching, manage to capture students' attention in a different way from traditional teaching methods, develop and stimulate students' skills and curiosity. The TDICs present several possibilities of use of different formats for the presentation of content, such as: text, audio, video, animation, possibilities of distance interaction, personalization of the learning rhythm, assistance to feedback, monitoring of students, conducting research, videoconferences, among others. This makes learning more enjoyable and meaningful. It is concluded that, due to technological versatility, TDICs optimize teaching, in addition to contemplating different learning styles, considering that each being is unique and has its specificities and rhythm. This article will discuss the importance of TDICs in the school environment and how this integration can enhance teaching and learning.

Keywords: Education. Technology. Teaching. Learning

1 Introdução

Sabe-se que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), sofrem constantes evoluções. Perante um contexto educacional contemporâneo e inovador, ressalta-se a importância de a educação acompanhar os avanços e vantagens das tecnologias. As TDICs apresentam diversas possibilidades e formatos em suas plataformas, valorizando assim, os diferentes estilos de aprendizagem, desta forma, contribui no processo do desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos.

Perrenoud (2009) afirma que a competência pode ser traduzida na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas não limitada a eles. A competência pode ser definida como junção e coordenação das habilidades com conhecimentos e atitudes. Assim, quanto maior a ênfase sobre o processo de aprendizagem de forma a incentivar a participação dos alunos, interação, pesquisa, debate e o desenvolvimento de habilidades de trabalhos em equipe, criatividade e pensamento crítico, melhores serão os resultados da educação mediada por tecnologias. Um dos maiores objetivos da tecnologia é mediar o ensino que, por sua vez, está cada dia mais envolvido em um contexto digital.

Devido a praticidade do acesso móvel à uma rede de informação e comunicação, cria-se

inovadas relações com o conhecimento. Sabe-se que, entre as contribuições que podem ser buscadas na utilização das tecnologias na aprendizagem educacional é a possibilidade de usos de diferentes formatos para apresentação de conteúdo, tais como: texto, áudio, vídeo, animação, possibilidades de interação a distância, personalização do ritmo de aprendizagem, auxílio ao feedback, acompanhamento dos estudantes, realização de pesquisas e videoconferências. Tornando assim, a aprendizagem mais prazerosa e significativa. É nesse sentido que validamos que a utilização das TDICs nas aulas podem levar o educando a se sentir mais ativo e agente na sua trajetória de aprendizagem, visto que, o conhecimento é construído de um jeito mais dinâmico, interativo e dialógico.

2 Mecanismos Tecnológicos integrados Às Práticas Pedagógicas

Kenski (2015), relata que as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Pode-se dizer que, a ideia de tecnologia envolve os produtos que o homem construiu para facilitar seu trabalho no dia a dia. Portanto, embora o termo esteja bastante associado a equipamentos, máquinas e computadores, ao ser compreendido em sua essência, deve ser lembrado que até mesmo um lápis/pincel e uma caneta são considerados tecnologias. Apesar dessa apropriação no contexto dos estudos deste conteúdo, ao mencionar o termo tecnologias na educação, este presente artigo refere-se às tecnologias digitais de informação e comunicação. As práticas de educação mediada por tecnologias devem considerar a valorização do uso da tecnologia para tornar o processo de ensinar e aprender mais dinamizado e significativo.

De acordo com Kenski (2010), uma nova relação entre a abordagem do professor e a compreensão do aluno sobre o conteúdo veiculado. “O desafio é o de inventar e descobrir usos criativos da tecnologia educacional que inspirem professores e alunos a gostar de aprender, para sempre” (Kenski, 2010, p.67). Partindo destes, o questionamento fundamental em cogitação é o de se utilizar das diferentes práticas integradas em sala de aula, que possibilitem o desenvolvimento integral dentre as habilidades e competências de cada aluno.

Dentre as diversas ferramentas tecnológicas que contribuem para a educação, está a Realidade Virtual (VR ou RV). Refere-se a tecnologias de interface eficazes entre o indivíduo e um sistema operacional de recursos gráficos 3D ou imagens 360º com o intuito

de gerar a sensação de comparecimento em campo virtual. Para isso, essa comunicação é feita em tempo real, com técnicas e matérias computacionais que auxiliam no desenvolvimento do sentimento de presença do usufruidor no ambiente virtual. Esta sensação normalmente é conhecida como imersão.

Para (Casas et al., 1996) A Realidade Virtual pode ser conceituada nas seguintes classificações: Sistemas de imersão, RV. Sistema de Telepresença, sistema de telepresença e sistema desktop. Envolvem tecnologias que apresentam imagem 2D ou 3D. Este conjunto de elementos reúnem propriedades que oportunizam experiências ricas em interação, motivação e engajamento no processo de construção da aprendizagem. Observa-se que a RV é uma valiosa ferramenta em circunstâncias e momentos em que não se é possível viver determinadas experiências reais.

Outra ferramenta tecnológica com grande potencial de ensino é a Lousa Interativa. Esta ferramenta pode ajudar o professor em sala de aula, diferente da lousa tradicional, as interativas não se restringem a papel e giz, tornando o aprendizado mais atraente, interativo e divertido. Os usuários conseguem anotar ou grafar no documento exposto na tela de *touch*, ainda poderá realizar capturas imediatas de imagens e gravar a atividade que está efetuando no próprio quadro interativo. Nota-se que, uma atividade interativa gera maior desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao computador, é sabido que através do computador podemos acessar diversas plataformas educativas. Quando O computador é usufruído como ferramenta de aprendizagem, expande a noção de sala de aula para visão de mundo, possibilitando assim, mudanças significativas na construção da aprendizagem.

Segue imagens de algumas ferramentas tecnológicas que favorecem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:

Realidade virtual e aumentada



Lousa interativa



Notebook



Fonte: forbes.com.br

Fonte: movplan.com.br

Fonte:folhavoria.com.br

As imagens acima, demonstram o quanto as tecnologias podem otimizar a experiência de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Silva (2017, p.23) declara que:

(...) uma escola que utiliza os avanços tecnológicos impulsiona a criança e o jovem na direção do pensamento e do desenvolvimento pessoal e por consequência, social e humano. A escola atual não pode aceitar o papel de passivo na construção do conhecimento tecnológico e, sim, um papel ativo para acompanhar o acelerado avanço tecnológico porque essas mudanças sinalizam uma força motriz de grande relevância no comportamento das novas gerações e suas relações com o sistema educacional.

Sendo Assim, o sistema educacional não pode se omitir da relevância do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, deve dispor de recursos e formações para capacitar os professores para nortear os alunos a fazerem uso das tecnologias.

Perrenoud fala sobre este novo contexto no espaço escolar, relatando que:

(...) será ultrapassado pendurar dois ou três mapas geográficos nas salas de aula quando todas elas dispuserem de um meio de projetar em tela imagens do mesmo tamanho, ou equipar cada local de trabalho com um monitor de vídeo. Assim, professores e alunos terão acesso a todos os mapas imaginários, políticos, físicos, 5 econômicos, demográficos, com possibilidades ilimitadas de mudança de escala e de passagem a textos explicativos ou a animação, até mesmo a imagens diretas de satélite. (Perrenoud, 2000, p.129). Dentro deste contexto, conclui-se que o uso da tecnologia em ambiente educacional proporciona melhora considerável na qualidade de ensino, consegue captar a atenção dos alunos de forma diferenciada dos métodos tradicionais de ensino, desenvolve e estimula competências e a curiosidade dos alunos.

3 Considerações Finais

Diante do exposto, evidencia-se que as tecnologias são importantes no processo de

ensino e aprendizagem no espaço escolar. Silva (2017, p.23) afirma que o sistema educacional não pode se omitir da relevância do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Os espaços de ensino devem oferecer recursos e formações para capacitar os professores para nortearem os alunos a fazerem uso das novas tecnologias, visto que, as tecnologias digitais possibilitam a diferenciação do ensino em largas dimensões, munindo o educador com ferramentas e informações para tais ações. Sendo Assim, o educador tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento individual de cada educando. Consequentemente, é possível detectar as dificuldades que o aluno apresenta em determinado campo ou habilidade, para que esta dificuldade seja enfrentada. O século XXI requer que os estudantes desenvolvam novas competências e habilidades. Sendo assim, conclui-se que, é necessário que a educação faça uso e acompanhe os avanços das tecnologias no âmbito escolar.

4 Referências Bibliográficas

- Moreira, M. A. (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Perrenoud, P. (2002). As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed.
- Levy, P. (1993). **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, RJ: 34.
- Kenski, V. M. (2010). **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papyrus.
- Perrenoud, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed
- Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. (2010) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus
- Casas, Luis A; BRIDI, Vera; FIALHO, Francisco. "**Construção do Conhecimento por Imersão em Ambientes de R V**", VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Belo Horizonte, 1996, pp29-43.
- Cristiane Mendes Netto do livro **Computer Science Teacher: Insight into the Computing Classroom**, publicado em 2017 por Beverly Clarke.

Silva, Denickson Soares da, **As Mídias Digitais e a Concepção de Uma Nova Educação**, João Pessoa: 2017.

BASES LEGAIS EM QUE ESTÃO DISPOSTOS OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Izildinha Aparecida Chaves Fernandes

RESUMO

Nesse trabalho, far-se-á um percurso teórico das leis que fundamentam a escolarização básica estabelecidas na Constituição brasileira e na LDB, estabelecendo um diálogo entre o corpus do trabalho e o que dispõem as principais bases legais sobre a Educação Especial, partindo de uma amplitude legal mais geral até as especificidades desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva – Políticas Públicas – Prática Colaborativa – Formação do professor.

1 Declaração Universal dos Direitos do Homem: influências nas políticas públicas do Brasil

À luz da epistemologia do Direito que está constituído como ciência no Brasil, atem-se à premissa que norteia esse campo do saber de que todo cidadão é igual em direitos uma vez que nosso Governo é assinante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dispõe em seu artigo sétimo:

“Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, tem direito a igual proteção da lei. Todos têm o direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (Artigo 7º - Declaração Universal dos Direitos do Homem)

Porém duas inquietações deveriam nos fazer reflexivos quando se pensa no princípio que rege a Filosofia, que consiste na pergunta essencial: qual é a relação do

homem e o Logus em que está inserido? Outra inquietação é quando se coloca a primeira inquietação em comparação a Legislação.

Já que o homem é igual nos aspectos fisiológicos e biológicos e o Universo é um espaço a que todos têm o direito, não deveriam haver leis para garantia de uso dessas condições geo-naturais, portanto, a palavra exclusão deveria inexistir à sociedade, porém o homem se organizou de maneira sócio, político e economicamente com enormes diferenças ao longo das condições de seu espaço sociohistórico, que culminou com grandes diferenças humanas em relação à proteção das premissas que norteiam a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que subjazem em: Direitos civis e políticos; Direitos sociais e econômicos; Direito culturais; Direito ao desenvolvimento; Direito a um ambiente equilibrado; Direito de acesso aos patrimônios natural e cultural bem como ao patrimônio comum da humanidade.

Portanto, ao adquirir profundas contradições sociais, culturais e econômicas ao longo desse espaço sociohistórico, o homem tornou-se profundamente desigual e antitético em relação ao que dispõe a Declaração Universal do Homem, por isso, houve a emergencial documentação de que os países buscariam por meio dessa Declaração o direito à igual proteção do homem, que tenta, por meio de suas disposições e por meio da adesão dos países assinantes, o conserto das desigualdades sociais e econômicas históricas.

O Brasil, como membro assinante, é responsável por seguir suas disposições legais, procedendo uma atuação nos campos legislativo, executivo e jurídico que intervenham na sociedade em busca dessa igual proteção de direitos aos seus cidadãos, por isso, embora muitos critiquem, por exemplo, projetos sociais do Governo Federal, como Bolsa Família, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes comum do ensino regular, Sistema Único de Saúde, projetos de moradia, mobilidade urbana entre outros, - aqui não se discutem se há ou não tais execuções de Direito humano ou questões partidárias - nada mais são do que a atuação do Estado para construção e garantia de uma sociedade em bases legais em direitos humanos.

No Brasil, essa atuação do Estado para garantia de condições para todos seus cidadãos se desenvolverem com igual proteção de direito dá-se o nome de Políticas Públicas. Portanto, independentemente se o Governo é de direita ou esquerda, ou se determinadas medidas legislativa e executiva agradem determinado segmento da população, o país deve seguir não somente na essência humana de direito, mas também a legal quando põe em prática os acordos internacionais como

Declaração Universal do Homem, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), Convenção de Guatemala (Brasil, 2012) entre outros ou os documentos internos como a Constituição brasileira, a Lei 9394/92, o ECA, por exemplo.

Como este trabalho é um recorte do que esses documentos internacionais e nacional dispõe sobre Educação especial na perspectiva inclusiva, ele desvelará as condições de implantação dessa modalidade de ensino em solo nacional.

2 Breve histórico sobre Políticas Públicas para educação

A análise das políticas públicas não é um campo do saber pertencente à epistemologia jurídica, nas últimas décadas vem adquirindo subsídio teórico a sociologia como área do conhecimento também responsável por tomadas de políticas públicas, o que se verifica é um novo olhar analítico sobre ações dos governos no plano axiológico de um novo campo do conhecimento, a ver, o sócio jurídico, que subjazera os desvelamentos teóricos apontados neste capítulo.

Consciente dessa tomada de postura do Direito nas últimas décadas, postula-se, nesse estudo, que o Direito administrativo cumpre uma melhor categoria de análise quando se investiga políticas públicas, pois abrange, não somente o jurídico como também as questões sociais que permeiam uma decisão jurídica nesse âmbito.

Ao se observar qualquer segmento da população ou problema social – e aqui em um sentido de sociedade e não pejorativamente de pobreza já que no Brasil a desigualdade é grande, porém em um sentido mais amplo que consiste naquele que tange a intervenção do Estado para a condução de uma determinada solução dos problemas existentes nos Estados ou nos Municípios, - percebe-se a necessidade de proteção das pessoas pelos órgãos governamentais, principalmente, das camadas menos abastadas da população.

Nesse sentido, o ato do governo em uma determinada situação-problema consiste em uma ação, portanto, pode-se considerar, em sentido político, que as políticas públicas é a ação do governo sobre um recorte da população mais desprotegido em um dado momento sociohistórico, no entanto, não foge também do campo de proteção das camadas mais favorecidas quando essa, como outro segmento, necessita de seu auxílio.

Portanto, em uma definição mais abrangente, pode-se dizer que políticas públicas consiste no Estado em ação, visando a proteção social dos diferentes segmentos da população.

Cabe salientar que as políticas públicas abrangem um amplo aspecto de proteção social em que pese a interrelação entre indivíduos e entre o indivíduo e o meio na busca pela equidade, autonomia e a valorização dos direitos humanos em consonância, por exemplo, com a Declaração dos Direitos Universais do Homem, como habitação, saúde, alimentação entre outros, porém este capítulo insere-se na discussão sobre as políticas públicas acerca da Educação Especial.

Este capítulo também exclui, em detrimento do estudo das políticas públicas da educação Especial, outras políticas públicas envolvidas na criação de um bem-estar social à população que concerne nas políticas setoriais de desenvolvimento, que incidem na melhoria substancial da qualidade de vida dos segmentos da população, como por exemplo, política industrial, política de energia, política de transporte entre outras.

Pode-se citar, sem se ater às controvérsias políticas partidárias, como exemplar de tal atitude desses setores, por exemplo, dois grandes planos populistas de caráter desenvolvimentista implementados no Brasil: o primeiro, o Plano de Metas, 50 anos em 5, do Governo Federal, de Juscelino Kubitschek; o segundo, o PAC, Plano de Aceleração do Crescimento, do Governo Federal, lançado em 28 de Janeiro de 1997 pelo Ex. Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que objetivavam o crescimento econômico do país, fortalecendo os setores de infraestrutura, com isso, gerando melhorias no saneamento básico, no transporte, na habitação, energia entre outras áreas.

Esse bem-estar que o Poder Público procura proporcionar por meio das práticas de políticas públicas advém de embates à luz dos interesses econômicos entre governo e população em busca de melhoria da qualidade da infraestrutura urbana e das condições sociais.

Esse conflito é condicionado pelo artigo 165 da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a existência de um Plano Plurianual como condição orçamentária viável ao planejamento de ações do Estado por meio de:

Art. 1º Esta Lei institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015 - PPA 2012-2015, em cumprimento ao disposto no § 1º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 2º O planejamento governamental é a atividade que, a partir de diagnósticos e estudos prospectivos, orienta as escolhas de políticas públicas.

Art. 3º O PPA 2012-2015 é instrumento de planejamento governamental que define diretrizes, objetivos e metas com o propósito de viabilizar a implementação e a gestão

das políticas públicas, orientar a definição de prioridades e auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável.

Art. 4º O PPA 2012-2015 terá como diretrizes:

I - a garantia dos direitos humanos com redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais e de gênero;

II - a ampliação da participação social;

III - a promoção da sustentabilidade ambiental;

IV - a valorização da diversidade cultural e da identidade nacional;

V - a excelência na gestão para garantir o provimento de bens e serviços à sociedade;

VI - a garantia da soberania nacional;

VII - o aumento da eficiência dos gastos públicos;

VIII - o crescimento econômico sustentável; e

IX - o estímulo e a valorização da educação, da ciência e da tecnologia.

No caso da Educação Especial, a melhoria de mobilidade urbana em relação à acessibilidade; no caso da gestão da Educação, planos de legislação, execução e de gerências públicas para a inclusão e permanência de alunos com deficiência no Ensino Regular em classes comuns estão presentes nos artigos

Vale ressaltar que a conquista do bem-estar social por meio da melhoria gradual da infraestrutura e por meio da legislação e execução de leis que são o material orgânico das políticas públicas dependem, necessariamente, da consonância que a administração possui em relação a elas.

O que se pode inferir dessa relação entre políticas e administração públicas consiste na noção física de que para se obter uma ação é necessária a aplicação de uma força – que aqui se traduz em vontade política - sobre um determinado objeto, portanto, se os governos não se dispuserem a aplicá-la, haverá um comprometimento da proteção social ao cidadão, que se configura na prestação negativa do Poder Público, o que contraria a tese de Bucci (apud Silva, 2011):

Dentro dessa perspectiva, pode-se inferir que a política pública envolveria mais do que uma decisão e requereria diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar decisões tomadas. Conclui-se, nesse sentido, que as políticas públicas representam os instrumentos de ação dos governos, numa clara substituição dos "governos por leis" (*government by law*) pelos "governos por políticas" (*government by policies*). O fundamento mediato e fonte de justificação das políticas públicas é o Estado social, marcado pela obrigação de implemento dos direitos fundamentais positivos, aqueles que exigem uma prestação positiva do Poder Público

Nessa perspectiva, se as políticas públicas são o Estado em ação jurídica e administrativamente como égide da implantação do bem-estar social da população, tem-se que se pensar então que há um instrumento capaz de transformar a intenção do estado de direito social em práticas públicas que insiram o cidadão como fim de sua atuação.

Portanto, Políticas públicas configuram-se em um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas e aplicadas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar

determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais.

À luz dessa relação entre políticas públicas e bem-estar social, os serviços públicos se inserem como os instrumentos necessários para o fortalecimento de uma sociedade justa em que pese os direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 em seu art. 1º, III, bem como o art. 60, § 4º, inciso III) em que dispõe sobre a dignidade da pessoa humano e seus direitos e garantias individuais, como fruto de um Estado democrático de Direito.

Ao se desvelar que o princípio fundante da Constituição Federal consiste na proteção das garantias individuais da pessoa humana, colocam-se, portanto, as ações do Estado como instrumento precípua de conquistas de tais abonações.

Vale ressaltar que dessa relação entre Estado, pessoa humana e bem-estar, pode-se pensar em um silogismo ao constatar que o Estado somente existe se existira a pessoa humana, portanto a pessoa humana faz parte do Estado, sendo obrigação, portanto, o mesmo prover esse estado de direito dos cidadãos por meio de serviços públicos.

Cabe, nesse momento, desvelar o que se entendo por serviços públicos nesse contexto de proteção a pessoa humana previsto em Constituição Federal como garantias de direitos individuais do cidadão.

Para Meirelles (Apud Bucci. 1997, p. 92), o serviço público consiste em todo serviço prestado pela administração pública ou delegados sob normas reguladoras estatais para satisfação das condições essenciais à manutenção de direitos à pessoa humana dentro de uma coletividade. Já para Mello (Apud Bucci. 1997, p. 92), o serviço público consiste na

Atividade de oferecimento de utilidade ou comodidade material fruível diretamente pelos administrados, prestado pelo Estado ou por quem lhe faça as vezes, sob regime de direito público -, portanto, consagrador de prerrogativas de supremacia e de restrições especiais – instituído pelo estado em favor de interesses que houver definido como próprios no sistema normativo.

Nessa linha de fruição teórica, cabe salientar aqui as definições de alguns teóricos sobre serviço público, que coincide com o que está sendo desvelado ao longo desse capítulo e que ganha relevância ao imprimir ao Estado um papel de suma importância de promotor de garantias de direito universais do cidadão e não garantias

de assistencialismo governamental como muitos leigos pensam sobre determinadas políticas públicas, como por exemplo, o Bolsa Família.

1. "Serviço público é toda a atividade de oferecimento de utilidade ou comodidade material fruível diretamente pelos administrados, prestados pelo Estado ou por quem lhe faça as vezes, sob um regime de Direito Público - portanto, consagrador de prerrogativas de supremacia e de restrições especiais - instituído pelo Estado em favor de interesses que houver definido como próprios no sistema normativo. (...) a noção de serviço público há de se compor necessariamente de dois elementos: um deles, que é seu substrato material, consiste na prestação de utilidade ou comodidade fruível diretamente pelos administrados; o outro, traço formal indispensável, que lhe dá justamente caráter de noção, consistente em um específico regime de Direito Público, isto é, numa "unidade normativa" (BANDEIRA DE MELLO, C. A. **Curso de direito administrativo**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 1999).

2. "Serviço Público é todo aquele prestado pela Administração ou por seus delegados, sob normas e controles estatais, para satisfazer necessidades essenciais ou secundárias da coletividade ou simples conveniências do Estado. Fora dessa generalidade não se pode indicar as atividades que constituem serviço público, porque variam de acordo com a exigência de cada povo e de cada época. Nem se pode dizer que são as atividades coletivas vitais que caracterizam os serviços públicos, porque ao lado destas existem outras, sabidamente dispensáveis pela comunidade, que são realizadas pelo Estado como serviço público". (MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 1999).

3. "Serviço público é toda atividade material que a lei atribui ao Estado para que exerça diretamente ou por meio de seus delegados, com o objetivo de satisfazer concretamente as atividades coletivas, sob regime jurídico total ou parcialmente público". (DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. 11. ed. Atlas. São Paulo, 1999).

4. "Saber quando e porque uma atividade é considerada serviço público remete ao plano da concepção política dominante, ao plano da concepção sobre o Estado e seu papel. É o plano da escolha política, que pode estar fixada na Constituição do país, na lei e na tradição. A Constituição pátria considera como serviços públicos p.ex.: o transporte coletivo, no art.30,V; serviços telefônicos, telegráficos, no art. 21, XI; energia elétrica, no art. 21,XIII. (...) Finalidades diversas levam a considerar certa atividade como serviço público, dentre as quais: retirar da especulação privada setores delicados; propiciar o benefício do serviço aos menos favorecidos; suprir carência da iniciativa privada; favorecer o progresso técnico. Em essência, serviço público significa prestações; são atividades que propiciam diretamente benefícios e bens, aos administrados, não se incluindo aí as de preparação de infra-estruturas (arquivo, arrecadação de tributos, p.ex.). Abrange prestações específicas para determinados indivíduos, p.ex. água, telefone e prestações genéricas, p.ex. iluminação pública, limpeza de ruas. No momento em que a atividade de prestação recebe a qualificação de serviço público, conseqüências advêm, em especial quanto ao regime jurídico, mesmo que fornecida por particulares". (MEDAUER, O. **Direito administrativo moderno**. São Paulo: RT, 1996).

5. Conceito "tradicional" de serviço público: "atividade da Administração Pública que tem por fim assegurar de modo permanente, contínuo e geral, a satisfação de necessidades essenciais ou secundárias da sociedade, assim por lei consideradas, e sob as condições impostas unilateralmente pela própria Administração". Conceito "contemporâneo" de serviço público: "as atividades pelas quais o Estado, direta ou indiretamente, promove ou assegura a satisfação de interesses públicos, assim por lei considerados, sob regime jurídico próprio a elas aplicável, ainda que não necessariamente de direito público". (MOREIRA NETO, D. F. **Mutações do direito administrativo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000).

3. NOÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: EM FOCO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1 Escolarização básica: um direito de todos

Todo processo de construção traz implícita a noção de mudança, portanto, também nascem os anseios, o idealismo, a vontade e o desejo avassalador de mudança da realidade para construção do novo, porém este recorte pode se tornar um terreno escorregadio, pois, acima da vontade, mesmo positiva que for, não pode se sobrepor à lei.

Ao longo da história da educação brasileira, o que se observou e observa-se ainda, é um processo excludente de uma parcela da população aos benefícios que trazem a Educação Formal na construção da cidadania, portanto, um dado que sustenta a necessidade emergencial de uma legislação pertinente à garantia não só de acesso à escolarização básica, mas também de permanência nela, como dispõe o artigo 206 da LDB 9394/96:

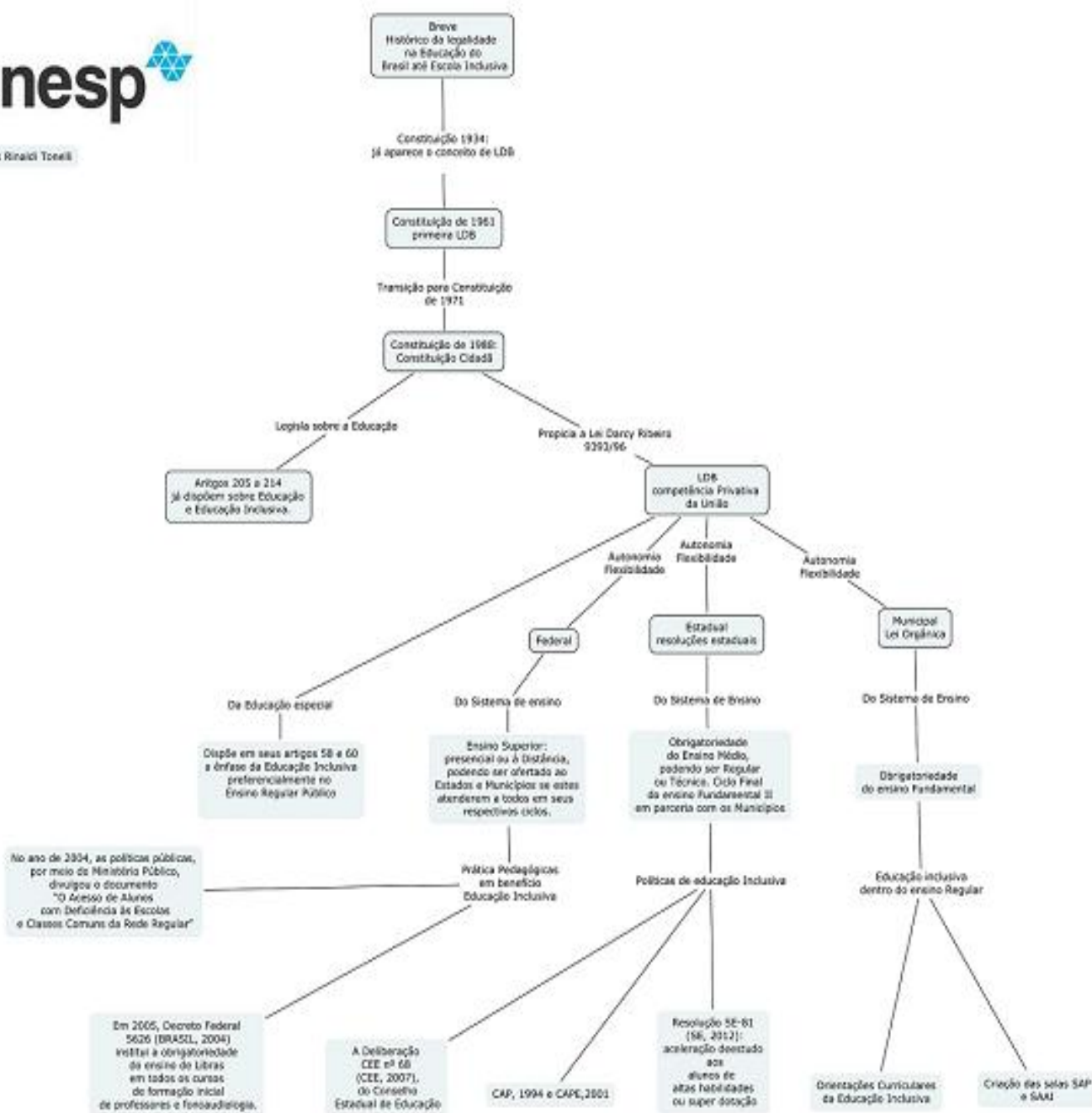
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

À luz desse sentido, a Educação Inclusiva não fica indiferente à necessidade de proteção legal para sua execução, garantindo assim as bases legais de construção e apoio a implantação dessa modalidade de escolarização na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, pode-se salientar que a construção da Educação Inclusiva deve-se fundamentar nas respectivas instâncias legais: nada se sobrepõe a Constituição Brasileira; A LDB dispõe sobre os Estados e Municípios embora cada órgão tenha autonomia de elaborar seus currículos dentro da flexibilização permitida pela LDB. O mapa conceitual abaixo demonstra a relação entre as bases legais de implantação da Educação Inclusiva e a Federação, Estados e Municípios para sua fundamentação:



Marcus Rinaldi Tonielli



A Educação como direito social é disposta como lei nos parágrafos 205 aos 214 da Constituição Federal em que pese a “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho” e assegurada a gratuidade do ensino Regular e ampliando-se ao Médio à luz dos incisos que subjazem o artigo 208:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; ([Alterado pela EC-000.059-2009](#));
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; ([Alterado pela EC-000.014-1996](#))
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ([Alterado pela EC-000.053-2006](#))
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. ([Alterado pela EC-000.059-2009](#))

Portanto, o inciso III não prioriza a Instituição Escolar Oficial do Poder público, quer Federal, Estadual ou Municipal, como órgão exclusivo de atendimento à deficiência, porém dispõe a escola regular oficial como ambiente preferencial, que impõe a primeira contradição entre a Lei a sua prática.

Se o artigo 205 da Constituição Federal assevera que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado e da Família e se, segundo o inciso III do artigo 208, a preferência é o órgão oficial, o Poder Público é necessariamente obrigado a encontrar vaga para os educandos com necessidades especiais, o que culmina com o problema que vai ser pontuado no terceiro subitem desta revisão bibliográfica: como o Poder Público está trabalhando no sentido de criação dessas vagas e na assistência que destina aos alunos que necessitam delas.

Nesse sentido, (Pereira & Santo, 2009, p. 264-279) assevera que

O princípio que fundamenta a Declaração de Salamanca é o de que toda criança tem direito à educação como meio de alcançar um nível adequado de desenvolvimento, em que características individuais, habilidades e necessidades, que lhe são particulares, serão respeitadas. Para isso, os sistemas de ensino devem ser organizados com vistas a atender também um público, cujas diferenças, entre os diferentes, podem ser mais acentuadas, os chamados alunos com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, nesse momento, percebe-se que o Poder Público acena com a criação de vagas nas escolas públicas em que pese esse princípio de Salamanca, porém ainda não conseguiu implantar uma política pública que proporcione condições de acesso efetivo de possibilidades educacionais a esse público.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **UNESCO Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. **Educação Inclusiva. A Fundamentação Filosófica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacao_filosofica.pdf>. Acesso em 31/08/2014.

_____. **“Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”**. Brasília, SEESP, 1995.

_____. **“Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação”**. Brasília, INEP, 1997.

_____. **“Procedimentos de Elaboração do Plano Nacional de Educação”**. Brasília, INEP, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **UNESCO Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 23/09/2014

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

DEL-MASSO, M. C. S. & COTTA, M. A. C. & SANTOS, M. A. P. **Pesquisa científica e senso comum.** Disciplina Metodologia do Trabalho Científico I, REDEFOR/UNESP, 2014.

LÜDKE, et alli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, G. **Educação inclusiva, responsabilidade e compromisso.** Revista Reação. Edição 87. Disponível em <http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=87&c=874&d=0> Acessado dia 15.11.2014.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação.** Prefeitura Municipal de São Paulo, 2014

SCHNEUWLY, BERNARD & DOLZ, JOAQUIM. **Gêneros orais e escritos na escola.** Mercado das Letras: São Paulo, 2010.

VIEIRA, K. M. & DALMORO, M. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados?** XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 6 a 10 de janeiro de 2008

ZABALA, ANTONI. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Arte Médicas: Rio Grande do Sul, 1998.

INDAGAR A QUESTÃO DO LETRAMENTO

Ligia Maria de Oliveira Vieira

Resumo

No universo infantil a criança também se utiliza dos atos de leitura para contar uma história e, no entanto, ainda não está alfabetizada. Mas esses atos letrados só irão ocorrer se esta criança estiver em constantes contatos com bons portadores de texto, tornando-se letradas mesmo antes de serem alfabetizadas.

O contexto social, também constitui um excelente recurso a ser considerado por aquele que se propõe a alfabetizar crianças, cabe a escola considerar a carência do aluno, suprimindo com material necessário para o letramento.

Palavras-chave: letramento; alfabetização; criança; escola.

A QUESTÃO PEDAGÓGICA

Hoje, a realidade que se apresenta acerca do que se entende por aprendizagem é a de inclusão, a essa mudança de conduta, também daquele conhecimento trazido pelo sujeito. Tal mudança, por sua vez, não é produzida apenas por meio de associações, mas com a intervenção de reorganização do conhecimento (SIERRA e CARRETERO, 1996).

Hoje, cada vez mais se valoriza a leitura por prazer, o que seria proibitivo no passado, quando os ensinamentos morais e instrutivos eram postos muito acima de um eventual prazer na leitura.

Vygotsky (2003) já chamava a atenção quanto à forma como se tratava a construção da escrita em seu texto —A Pré-História da Linguagem Escrita. Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança.

—Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2003, p.139).

Existe a hipótese pré-silábica - realismo nominal, a transição para a hipótese silábica — avanço intelectual, que caracteriza a fonetização da escrita, elaborações quantitativas e qualitativas.

Sobre a inferência, para a compreensão de um texto, é importante saber que um texto bem construído deve apresentar explicitamente todas as informações que lhe permitam inferir informações e relações não explícitas, além de observar se o leitor em potencial dispõe de conhecimentos que lhe permitam inferir informações e relações não explícitas.

Quanto à legibilidade dos textos, o conhecimento é adquirido e organizado na memória do leitor que o utiliza na construção de pontes de sentido, considerando a avaliação adequada do conhecimento prévio deste. Mesmo diante de um texto mal estruturado, o leitor pode superar as dificuldades se tem conhecimentos prévios, sobretudo sobre o assunto do texto.

Letramento ou cultura letrada, ratificando pelo olhar de Soares (2006, p. 47) como sendo a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Alfabetizar, na perspectiva do letramento, ou alfabetizar-letrando, é instrumentalizar os alunos com o código alfabético para que estejam aptos ao seu uso.

Ensinar o código escrito na cultura do letramento significa alfabetizar no lugar certo, ou seja, através das práticas sociais, cultural, de leitura, oralidade e escrita. —O que mais propriamente se denomina letramento é a imersão do indivíduo na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito. (SOARES, 2006, p. 13).

Concretamente, na sala de aula, alfabetizar significa que o agente veiculador do conhecimento, didaticamente, ensinar o aluno a ler e escrever se apropriando das competências da compreensão dos sinais. Ninguém aprende a ler e escrever sem aprender as relações entre fonemas e grafemas, para codificar e decodificar. Envolve, também, aprender a segurar num lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e

da esquerda para direita; enfim envolve uma série de aspectos técnicos [...] Isso é a parte específica do processo de aprender a ler e a escrever (SOARES, 2006, p.15-17).

O estímulo ao pensamento e a possibilidade quase infinita de se construir aprendizados a partir do que se lê confirmam a implicação direta da leitura com o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, a pedagogia atual vem defendendo a importância do diálogo em todo o processo de aprendizagem.

Mediante o diálogo e estimulada pela presença do interlocutor, a criança organiza sua expressão verbal, mediante o diálogo com o professor e os colegas, a criança tem a oportunidade de testar suas hipóteses e reformular, quando necessário, suas proposições; mediante o diálogo com o mundo, a criança tem a oportunidade de interar-se de realidades diversas das suas e confrontar-se com o outro, aceitando o diferente, reconhecendo-o ampliando, assim, seu universo de referência. Soares (apud CAVALCANTE JÚNIOR, 2003) destaca que a palavra Letramento, reconhecida recentemente no campo da educação brasileira, já vem sendo pluralizada há alguns anos e por diferentes vias em função da diversidade de gêneros da escrita, sugerindo vários letramentos, e dos sistemas simbólicos que determinam formas peculiares de letramento: letramento matemático, letramento computacional, letramento musical, letramento doméstico, letramento social, letramento escolar, letramento profissional, etc.

Continua a autora afirmando que o método (con)texto de letramentos múltiplos, utilizado por Cavalcante Júnior, possui estreita e coerente relação com o conceito de letramentos múltiplos que o fundamenta na prática real de situações educativas, em processos de formação de professores e de docência em cursos de graduação. Sobre isso, Cavalcante Júnior (2003, p. 19) define o Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos como aquele capaz de —promover a composição de sentidos para a expressão de sentimentos, ideias e pensamentos através de diferentes formas de representação. Por tal razão, o autor denomina este método de Letramentos Múltiplos, visto que ele estimula a utilização dos vários sentidos do ser humano e as múltiplas formas que compõem determinados contextos culturais, tais como a pintura, música, dança, teatro, poesia, cinema e outros.

Corroborando, lembramos de Paulo Freire quando defendia que a leitura da palavra é

precedida pela leitura de mundo, tem virtude de ter começado a estudar na adolescência, quando já era capaz de ler e escrever o mundo e as palavras.

Podemos observar que a professora Rubi relaciona a falta de interesse do aluno e o acompanhamento familiar, contudo existe questionamento a fazer, será que as aulas estão sendo prazerosas para estes alunos? A escola vem trabalhando a relação sujeito/família/escola? Na observação as salas de aulas não proporcionam muito conforto ao aluno, faltam também, por parte da escola, condições necessárias para o professor exercer sua proficiência.

Mediante a minha concepção e experiência relacionadas à educação, um dos diversos fatores que influenciam no processo de aprendizagem é a falta da integração família e escola. É salutar que a família participe de forma ativa junto com a escola para o aperfeiçoamento e enriquecimento da educação. Quando a família está presente, percebemos que a criança sente-se mais valorizada e estimulada. Outro fator que podemos destacar é a questão da indisciplina em sala de aula, que nos dias atuais está relacionada a muitos casos de violência para com os amigos e professores. Esse fator prejudica o grande grupo, não somente o aluno, gerando diversos conflitos no ambiente escolar.

Conforme relato da professora Jade, tendo como ponto chave a participação da família/escola, na visão desta professora o relacionamento com a família torna-se importante para o aprendizado do aluno, outros fatores são a indisciplina e a violência para com os alunos/professores, observamos que estes fatos estão sempre relacionados sujeito/família/escola, onde as necessidades são muitas, tanto na parte social quanto na afetividade do familiar.

Para Visca (apud SAMPAIO, 2010), levando em consideração os componentes genéticos e as diferenças advindas da evolução das espécies, a aprendizagem representa uma construção intrapsíquica. Corroborando, Piaget (apud SAMPAIO, 2010) destaca que é importante saber como a criança pensa e que mudanças ocorrem no seu pensamento em diferentes estágios, pois o objeto de conhecimento não está no sujeito nem no meio físico social, mas no espaço de troca. Assim, a interação é igual à troca e não à inter-relação. Diferentemente, Vygotsky (apud SAMPAIO, 2010, p. 12) afirma que:

Viver em sociedade é essencial á transformação do homem de um serbiológico para um ser humano, e é por meio da aprendizagem com as relações experimentadas que se constroem os conhecimentos que vão permitir o seu desenvolvimento mental (interação ser humano — ambiente físico social).

Assim, percebemos que os autores concordam que o desenvolvimento e a aprendizagem —não são resultados apenas do meio externo nem somente das capacidades inatas do ser humano, mas fruto das interações homem — mundoll, conforme pontua Sampaio (2010, p. 12-13). Para Visca (apud SAMPAIO, 2010) a inteligência constitui-se a partir da interação entre o sujeito e as circunstâncias do meio onde está inserido. O autor destaca, ainda, que um dos fatores indispensáveisà aquisição do conhecimento é a vida em sociedade e, para aprender a pensar socialmente, são necessários a orientação do professor e o contato com outras crianças.

Sobre os fatores que interferem na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, inferimos que não é apenas o bom desenvolvimento cognitivo que implicaem uma boa aprendizagem. Devemos considerar outros fatores como a afetividade e a socialização, tendo em vista que estes interferem positiva ou negativamente na aprendizagem da criança. José e Coelho (apud SAMPAIO, 2010) enfatizam que há inúmeros fatores que podem desencadear problemas ou distúrbios de aprendizagem: orgânicos, psicológicos e ambientais. Sob o enfoque psicopedagógico, Visca (apud SAMPAIO, 2010) destaca três obstáculos da aprendizagem: Obstáculo epistêmico — ninguém pode aprender acima do nível da estrutura cognitiva que possui; obstáculo epistemofílico — falta de amor pelo conhecimento e o obstáculo funcional — conjunto de obstáculos que, em alguns momentos, correspondem a causas emocionais e, em outros, a causas estruturais.

Frente a estes obstáculos, aparecem os sintomas que causam as dificuldades de aprendizagem na escola, necessitando de um diagnóstico psicopedagógico com a intenção de descobrir a causa do seu surgimento. Para isso, torna-se necessário pensar acerca da interação sujeito/família/escola e dascontribuições da

Psicopedagogia na resolução dos conflitos no ensino-aprendizagem. Pensar a família e a escola requer do psicopedagogo uma inserção em diversos e diferentes sistemas. A patologia do aprender não deve ser entendida como uma falta individual, mas como

uma confluência de fatores que envolvem o tripé sujeito/família/escola, estabelecendo uma rede ampla de relações sociais.

Quando o sintoma vem descrito a partir das dificuldades de aprendizagem, a família encontra uma maneira de evitar a mudança e manter o equilíbrio de forma rígida, colocando o problema no sujeito portador, ou seja, o filho não aprende porque é desatento. Por outro lado, percebemos que o desenvolvimento de um comportamento social adequado não é objetivo apenas da família, mas da escola também, ainda que a primeira tenha dispensado maior responsabilidade a esta. Nesse sentido, a relação entre a escola e a família, muitas vezes, vem sendo prejudicada, pois estas duas instituições não caminham juntas na busca de preparar o sujeito para a vida. Por isso, a ação do psicopedagogo é difícil quanto à avaliação das estruturas sociais e de como funciona essa complexa rede de relações.

Estudos e pesquisas variadas comprovam que a criança, antes de aprender a ler e a escrever, possui a capacidade de compreender a função social da escrita, seus diversos usos, as diferenças entre as linguagens oral e escrita e até mesmo perceber que existem diferentes gêneros. Em sala de aula, o educador pode valorizar os usos da escrita presentes na rotina para ensinar os conteúdos acadêmicos, sobretudo de língua portuguesa. Lembrando que o professor, ao propor atividades que envolvem os usos da escrita que ainda não fazem parte do cotidiano, pode inserir as práticas de letramento de forma que os sujeitos compreendam a função da escrita no contexto social e sua relação com o contexto escolar.

Dessa forma, o ato de ler e escrever através das práticas sociais pode beneficiar a promoção do conhecimento, habilitando o aluno a interpretar diferentes textos que circulam socialmente e a produzir textos eficazes nas diferentes situações sociais de que participa.

A construção do artigo acerca da proficiência da leitura e escrita sob o enfoque psicopedagógico nos leva a entender que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola devem fazer com que os alunos tenham desejo de aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, a ação docente é fundamental, já que o educador exerce o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Diante dos pontos levantados vale salientar que não podemos esquecer a figura do psicopedagogo e sua atuação junto aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura

e escrita.

Para tanto, este necessita de conhecimento teórico sobre leitura, escrita e ortografia, considerando que nenhum profissional de psicopedagogia pode atuar eficaz e eficientemente no campo das dificuldades de aprendizagem nos aspectos citados sem tais conhecimentos. A provocação que está lançada é que o tema ler e escrever, como tarefa de todas as áreas, motive um olhar e um refletir sobre a ação do professor e da escola em seu conjunto, sobre seus compromissos. Esperamos que o tema aponte perspectivas para que, na escola, um pergunte ao outro sobre o que pensa ser, ler e escrever em sua área; que desperte o interagir orientando para uma formação mais ampla, completa e dinâmica; que seja viável encaminhar ações interdisciplinares possíveis e desejáveis.

A partir das investigações desses estudiosos entre outros, o educador tem condições de perceber claramente o processo de apropriação de conhecimento pelo aprendiz e, especificamente, o processo de reconstrução do código linguístico, isto é, o processo de alfabetização.

Assim, o propósito deste trabalho de pesquisa foi investigar como ocorre essa construção e se a mesma passa pelo viés do letramento, buscando compreender sua interligação com a alfabetização, em que momentos estes se diferem e em que momentos se complementam.

Leitura e escrita são instrumentos básicos para o ingresso e participação na sociedade letrada em que vivemos, são ferramentas para compreensão e realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea e a chave para a apropriação dos saberes já conquistada pela humanidade. Por meio da alfabetização, "o homem se torna global, simbólico, social, um cidadão inserido na civilização moderna, com o domínio dos símbolos da comunicação humana". (Cócó, 1996, p.09).

Mas, afinal de contas, o que é se alfabetizar? É copiar palavras? Fazer letra bonita? Saber o nome das letras? Descobrir o significado das coisas escritas? Ler o mundo? Quem é alfabetizado? Essas e outras perguntas devem estar presentes na reflexão daqueles que se propõe alfabetizar, bem como pesquisar, a fim de compreender cada vez mais, os processos de alfabetização e letramento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, este ato de cuidar, é possibilitar a criança experiências nas diversas esferas do conhecimento, ajudando-as no desenvolvimento de suas capacidades, não limitando-se ao cuidado físico como a alimentação, proteção e o afeto, seu significado ultrapassa essa dimensão. E a ação de educar por sua vez, favorece a criança condições de aprendizagem através das brincadeiras e da socialização com o outro, desenvolvendo assim, na mesma suas habilidades intelectuais e cognitivas.

Apesar de todas as mudanças ao longo do tempo, a música, mesmo inserida na sociedade atual de forma contextualizada e modernizada, permanece de forma significativa com raízes tradicionalistas, sendo que a mesma ainda é utilizada em luto, aniversário, datas festivas, brincadeiras de roda e nas cantigas de ninar, conservando na consciência dos indivíduos um aspecto tradicional.

Na pré-escola, o uso da música rompe esse tabu, nessa etapa de aprendizagem a criança associa a musicalização às suas brincadeiras. O ato de brincar desenvolve na criança a criatividade, criando e recriando novos significados em sua vivência cotidiana.

Brito (2006), preocupou-se em estudar as características da música e para tal compreensão partiu do pressuposto o que seria o som. Este representado pelas vibrações sonoras existentes ao nosso redor e essas vibrações estão presentes no soar dos pássaros, nos motores de automóveis, no vento que balança as árvores tudo representa som.

Mas ao definir música como som, pensamos que o silêncio seria a ausência do som, na verdade o silêncio é parte da música, ou seja, o som não perceptível aos nossos ouvidos. Como lembra Joachim Koellreutter (O silêncio deve ser percebido como outro aspecto de um mesmo fenômeno, e não apenas como ausência de som).

O som recebe diversas características, como a altura- que é o som grave ou agudo, a sua duração é definida como curto ou longo; a intensidade por sua vez é o som classificado como forte ou fraco. Outra característica atribuída ao som é o timbre que é o que diferencia ou personaliza o som de vozes e dos instrumentos, outro atributo concedido ao som é a densidade que se refere a um grupo de sons, realizado num espaço de tempo.

Em outra pesquisa encontrada no site recreante/musicoterapia, os pesquisadores Chiarellie, Barreto no seu artigo sobre a importância de musicalização na educação infantil, debate acerca do pensamento de Weigel, que fala da composição da música, para ele a música é uma série de som, ritmo, melodia e harmonia.

INDAGAR A QUESTÃO DO LETRAMENTO

Indagar a questão do letramento requer um estudo mais detalhado sob autores que procuram escrever sobre esse tema, tão moderno e tão antigo ao mesmo tempo. Assim, pretendemos analisar como os autores estudados divulgam o termo e o conteúdo do letramento, buscando compreender não só a diferença deste termo com a alfabetização, mas como o letramento auxilia o educando no processo de construção do conhecimento.

Deste modo o sentido do letramento, ampliado da alfabetização, de acordo com, Soares (1978), "designa práticas de leitura e escrita", ou seja, o passaporte de entrada da pessoa letrada no mundo da escrita que se dá por toda e complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita, ou seja, eles precisam ver sentido nesta escrita, apropriando-se de algo que seja significativo e que lhe crie o hábito da busca da leitura de um jornal, ou uma revista ou outro portador de texto, além do convívio efetivo com a leitura de modo a recolher para si todo o sistema de escrita.

Uma afirmação interessante de Soares (2003) é que ela nos coloca a par do fato das pessoas no Brasil, são em sua grande maioria, alfabetizadas, mas não são letradas, também vemos casos em que o indivíduo é letrado, mas não alfabetizado.

No Brasil as pessoas não adquirirem o hábito de ler, embora sabendo ler e escrever. Não praticam essa habilidade e sentem dificuldades de compreender mensagens simples contidas em formulários, bilhetes, recados. Também encontramos pessoas que não são alfabetizadas, porém são letradas, pois têm contato com escritas diversas, apresentam noção, por exemplo, de como se escreve uma carta, ou um bilhete (ainda que não saibam escrevê-lo).

A autora em seu texto cita o exemplo do filme Central do Brasil, onde a personagem Dora (vivida pela atriz Fernanda Montenegro) escrevia cartas para indivíduos letrados, que não eram alfabetizados.

Contudo, o ponto fundamental para a reflexão sobre a alfabetização e letramento do indivíduo, consiste em distinguir com clareza, que esses dois termos são indissociáveis ainda que tenham as suas especificidades. Não há uma hierarquia entre eles, ou seja, pode-se letrar para alfabetizar ou alfabetizar para letrar. Segundo a mesma autora, Soares (2003) "essa compreensão é o grande problema das salas de aula e explica o fracasso do sistema de alfabetização na progressão continuada, em que as crianças chegam ao segundo ciclo sem saber ler e escrever". E assegura que as crianças, sobretudo as dos ambientes menos favorecidos, precisam conviver com materiais escritos de qualidade, principalmente no momento que estão construindo a escrita. Também deve ser considerada a prática social e ser utilizado como um dos instrumentos de alfabetização o jornal, que é um portador de texto real que circula informações.

Ao criticar o Programa Brasil Alfabetizado, a autora faz referências ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e comenta os critérios sensatos na avaliação dos livros a serem enviados para as escolas. Para ela, o sistema de ensino tem um problema a ser resolvido: as cartilhas, ao desaparecerem do sistema escolar, levaram junto com esse desaparecimento, o conceito de método; ainda segundo ela, não é possível ensinar a ler e escrever, ou qualquer coisa em educação, sem um método. Há poucos livros de alfabetização que tenham uma organização metodológica para orientar professores e crianças no processo de ensino-aprendizagem.

A escrita, a leitura e práticas de linguagem são produtos do processo de alfabetização e letramento. É a escolarização, com sua instrução, com suas formas, é que levam a este efeito. Assim, os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita focalizam o letramento, não apenas de quem é alfabetizado, mas também, de quem não o é.

A escrita representa o pensamento e os sons da fala, que dominam a sociedade, resultando no desenvolvimento social cognitivo e cultural dos povos. Apesar de a criança ter contato com a escrita fora da escola, é lá que está se realizando sistematicamente, pois as práticas feitas na escola são necessárias. O processo de

simbolização é fundamental na aprendizagem de leitura e escrita e não somente, em seu aspecto formal (fora do ambiente escolar a criança tem contato com os “símbolos”, isto é, em: cartazes, panfletos, e outros meios não formais).

A ideia de símbolo é bastante complicada. Podemos citar alguns exemplos de símbolos com significados. A cor vermelha no sinal de trânsito simboliza a instrução “pare”, já a cor verde simboliza a instrução “ande”. Esses exemplos de símbolos de uso comum em nossa vida servem para ilustrar a ideia de que a relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é inteiramente arbitrária, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada. Uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler.

Para Vygotsky (1984), “o letramento promove a elaboração dos processos mentais superiores, que são: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.” No entanto, esta afirmação não significa que pessoas não alfabetizadas não elaboram os processos mentais superiores, apenas nos certificarão de que as nossas crianças os desenvolverão mais cedo, já na creche.

Assim como sujeito da oralidade não se confunde com o sujeito da escrita, também existe coincidência entre este último e o sujeito do letramento. Ao defender esta posição, partimos de uma teoria que considera o letramento como processo sócio histórico. O sujeito da escrita é denominado por uma onipotência que produz nele um efeito-força (poder). As explicações dadas para isso são de natureza variável: cognitivas, ideológicas e epistemológicas. Para Vygotsky (1984), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a “natureza humana”, a “essência humana”. Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos.

O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas, que se materializam em portadores de textos específicos, cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição, não homogêneo, do conhecimento, o qual tanto a participação quanto à exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior, no caso do sujeito letrado não alfabetizado. “O letramento não ocorre apenas durante determinado tempo da vida do indivíduo, ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para todo o sempre, ou seja, letramento é o

desenvolvimento do indivíduo no mundo letrado.” (SOARES, 2003).

A criança não entra na escola vazia de conhecimentos, como acreditavam os teóricos das teorias inatistas, mas sim elas já trazem um conhecimento adquirido no meio em que nascem e vivem até o ingresso na escola formal. Quanto mais cedo ela ingressar na escola formal, maior será sua oportunidade de construir seu letramento, ou seja, tornar-se letrada.

A criança vive, em seu ambiente, rodeada de pessoas e objetos que podem ser tocados, mexidos, organizados, e ela própria pode orientar-se em relação a eles. De repente essa mesma criança que interage com o seu mundo é colocada em uma sala de aula, onde, sentada, ingressa num espaço onde suas experiências anteriores são esquecidas. Que tipo de aprendizagem irá ter essa criança? Pode-se dizer que a resposta para estas questões está na relação do lúdico com o ensinar. Um ambiente escolar que prima pelo lúdico faz com que a criança cresça e se desenvolva mais rapidamente.

A importância do ambiente e da educação necessita, entretanto, ser percebida em uma dimensão expressiva, mas não infinita. Nenhuma criança é esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes do seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a formar. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para seu mundo. (ANTUNES, 1999, p. 16).

Sendo assim, deve-se adaptar o ensino com o mundo externo da criança, ou seja tornar lúdica a prática de ensino é tornar presente o mundo infantil na sala de aula. “A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos diferentes. O jogo e a brincadeira são por si só uma situação de aprendizagem”. (MULTIEDUCAÇÃO, 1994, p. 6).

É muito importante para o desenvolvimento infantil, o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação e a fantasia, a curiosidade e a experimentação, onde se destaca também a brincadeira que é forma de experimentação e apropriação da cultura, é a possibilidade de a criança ampliar sua experiência.

Não podemos deixar despercebido o fato de que cada criança possui um ritmo de aprendizagem e que nem, todas as formas de estímulos que são apresentados pelos professores surtem o mesmo efeito em todas as crianças. Daí a necessidade e importância de um acompanhamento constante do ritmo de aprendizagem de cada criança, demonstrando a ela nosso respeito e incansável orientação.

Na verdade o uso do lúdico como instrumento pedagógico pode ser apontado como um avanço na educação. Apesar de estarmos vivendo em uma era tecnológica, criança é criança e, como tal precisa da ludicidade, necessita jogar com as possibilidades de vivências em sua volta para que, mais tarde, além de deter o conhecimento necessário para a sua sobrevivência, ela seja realmente aquilo que deseja ser.

Finalizando, ficamos com as palavras de Carlos Drummond de Andrade apud (LOURENÇO, 2004, p. 01). “Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Sefor triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas de aula sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

O espaço escolar pode se transformar em um espaço agradável e prazeroso de aprender. E o lúdico permitirá o educador alcançar sucesso em sala de aula, tornando-se um instrumento facilitador no ensino — aprendizagem. Ainda a quem se pergunte: o lúdico é capaz de transformar as aulas respectivas, monótonas em aulas significativas, o lúdico influência na aprendizagem das crianças na alfabetização, todas as disciplinas podem trabalhar com o lúdico, com brincadeiras e jogos.

Infelizmente a quem considere que o lúdico como um passatempo, como perca de tempo. Este tema permite que vislumbre o lúdico na aprendizagem muito além de um mero passatempo e mais ainda permitirá que vejamos o seu benefício. Deixando de lado o pensamento que as atividades lúdicas, sejam próprias as séries iniciais e que se entreguem as aulas, percebemos que o lúdico pode ser trabalhado em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar e em todas as séries e nos vários conteúdos programáticos.

Se fizermos uma viagem pelo nosso passado quando crianças, vamos rever nossos anseios, nossas curiosidades, os monstros e fadas que habitavam nossas mentes e

vamos entender o quanto aprendemos brincando.

Certamente, no século XXI os meios de comunicação são diferentes. A criança de hoje é cercada por uma parafernália enorme que conduz a sua atenção para atividades diferentes, como jogos pela internet. No entanto, nada disso é motivo para pensarmos que a criança não mais se interessa pelos jogos e brincadeiras espontâneas, por brincadeiras decorrer e saltar, cavalgar um cabo de vassoura.

Considerações finais

O gesto instintivo da criança de esconder-se de pular galhos e subir em árvores, de subir escadas nos apresenta uma fase do passado da humanidade junto à natureza: é realmente tudo resultado do instinto, ligado à natureza do ser como “homo”. Sabendo, pois, que os jogos fazem parte das atividades sociais e atendem às necessidades prementes de socialização do ser humano, vamos nos infiltrar nesse universo. Não podemos deixar de lembrar dos jogos de época: os papagaios, os patins, os carrinhos de rolimãs, os bilboquês, os piões, as bolinhas de gude, as marés, os bambolês e muitos outros. Mas existem jogos que são propostas mais folclóricas, ligados às tradições regionais e familiares.

O brincar faz parte da infância através deste possibilita um repertório de desenvolvimento, seja na esfera cognitiva, quanto na social, biológica, motor e afetiva. Além de encontrar prazer e satisfação, jogando a criança se socializa e aprende, além de poder reproduzir sua realidade através da imaginação, expressando assim suas angústias, dificuldades, que por meio das palavras seria difícil. O objetivo do presente trabalho é abordar a importância do lúdico no processo de ensino — aprendizagem infantil na faixa etária de 3 — 6 anos buscando compreender a importância dos jogos e brincadeiras como subsídios eficazes na construção do conhecimento infantil através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem.

A criança ao brincar e jogar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seu entendimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal contribui para uma vida saudável, física e mental. Ao brincar

a criança também adquire a capacidade de simbolização, permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos.

REFERÊNCIAS

Andrada, Edla Grisard C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf%OD/v/8n2/27470.pdf>. Acesso em: 03 abril. 2015.

ARANHA, M.L.A., A Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 1996. 254p.

Avaliação vai diagnosticar qualidade do ensino fundamental em todas as escolas, 2004. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view-article-content?groupId=/0127&articleId> >. Acesso em: 03 abril. 2015.

Borges, Priscilla. Apenas metade das escolas cumpre o Ideb 2009. IG, Brasília, 05 jul. 2010 Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/apenas-metade-das-escolas-cumpre-ideb-2009/n1237697839344.html>>. Acesso em: 03 abril. 2015.

BOSSA, N. A., A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 105 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília-1998.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. ISBN 85-7396-221-6.

COSTA, Carmem Rodrigues da; Souza, Iara Elizabeth Redwitz; Roncaglio, Sônia Maria. Momentos em Psicologia Escolar. 9ª tir. Curitiba: Juruá Editora, 2009. 122 p. ISBN 85-7394-536-2. MEC/INEP. VESTIBULAR E EDUCAÇÃO. G1, São Paulo, 12/09/2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/enem-2010-tem-somente-13-escolas-publicas-entre-cem-melhores.html>>. Acesso em: 03 abril. 2015.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

FREIRE, A.M.A., *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* - São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed., 1996. 54 p.

GLANZ, S. A. *A Família mutante: sociologia e o direito comparado* - Rio de Janeiro: Renovar, 2005

GRIZ, M.G.S., *Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção* - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. 211 p.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. *Problemas de aprendizagem*. - 1999 11ª edição. LEITE,

Vânia A. M. *Dimensões da não aprendizagem* - IESDE Brasil S.A 2008

MORAIS, A. M.P., *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*- São Paulo: Edicon, 1986.127p.

PACHIONI, Daniela. *O papel do psicólogo escolar*. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/noticias/29647/0-papel-do-psicologo-escolar>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

PAULA, J., *O sucesso do “seu” filho está relacionado com “sua” felicidade* -São Paulo: Produção independente. 9ª edição, 2000. 60p.

PEREIRA, Eliane Regina; Clemens Juçara. *Psicologia da Educação e Aprendizagem*. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009. 118 p. ISBN 978-85-7830-346-4.

SCOZ, B., *Psicopedagogia e a realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem* - 6ª ed. Petrópolis: vozes, 1994. 174 p.

SZYMANSKI, H., *A Relação família/escola: desafios e perspectivas* - Brasília: Líber Livro, 211. 136p.

TAVARES, W. R., *Escola não é depósito de crianças: A importância da família na educação dos filhos* - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 188 p.

SILVA, S. C., *A função social da escola pública*. Florianópolis: SC. 2011

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Coordenação: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

WEISS, Maria Lucia L. Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: 12ª edição, 2007

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRÂNSITO E O MEIO AMBIENTE, UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

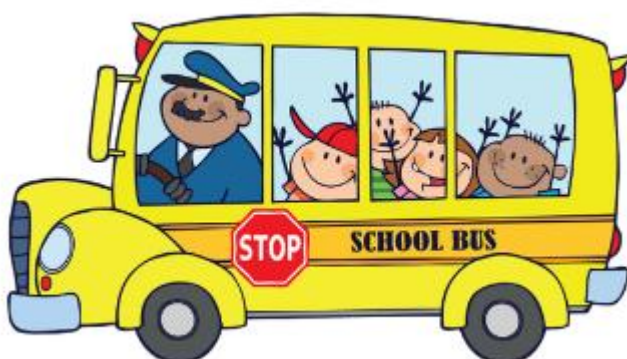
Rita Maria Araujo Rodrigues

RESUMO

O presente trabalho pretende abordar um assunto bastante atual, que é a Educação de Trânsito, questão de Cidadania. Dentro dessa temática analisarei como o veículo vem sendo utilizado em vias públicas e quais as consequências Ambientais.

Palavras-chave: cidadania; meio ambiente; educação.

TRÂNSITO E O MEIO AMBIENTE, UMA QUESTÃO DE CIDADANIA



Nos últimos tempos tem se buscado caminhos para resolução de questões pertinentes a poluição urbana, causada por veículos automotores. Ao analisar esta questão estarei contribuindo para o desenvolvimento de práticas e ações

relacionadas a este problema ambiental tão presente nas sociedades de consumo. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225 diz:

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações”.

O direito e o dever, originalmente, não são independentes. Eles são como duas faces de uma mesma moeda. Portanto, o fato de termos um direito significa, ao mesmo tempo, que temos também o dever de respeitar o direito dos outros.

O estado assume a responsabilidade com os cidadãos no que se refere a serviços essenciais-moradia, educação, saúde e transportes financiados pelo cidadão, que paga impostos e que passa a ter direito de usufruir os mesmos. Porém o que podemos constatar é que o Estado não proporciona um transporte público que atenda essa necessidade de locomoção.

Atualmente, uma das maiores preocupações é a busca de uma melhor qualidade de vida. Para isso, se faz necessário criar um ambiente seguro e saudável, conservar, para que nele se possa viver em harmonia. Seguindo regras simples, o condutor pode evitar danos ao meio ambiente e ao mesmo tempo, dirigir com mais economia.

Os veículos automotores são necessários para a locomoção, transporte de cargas e mercadorias em geral. Esse importante meio de transporte, pode causar danos ao meio ambiente, pois em conjunto com as indústrias, se tornam os maiores poluidores dos grandes centros.

Os veículos automotores podem causar poluição do ar, poluição visual, sonora. A queima de combustíveis fósseis representa um alto índice de poluição do ar, podem agravar doenças respiratórias, riscos à saúde humana.

Em relação ao ambiente, o prejuízo vem em decorrência dos gases poluentes e da destruição da natureza para a construção de mais vias que facilitem esta mobilidade.

Com o crescente número de veículos em circulação nas grandes cidades, aumentam também os acidentes, proporcionado pela irresponsabilidade dos condutores. As colisões, atropelamentos e mortes acontecem diariamente, deixando um número assustador de paraplégico, tetraplégicos e lesões.

CONCLUSÃO

Muitas pesquisas e medidas governamentais têm sido desenvolvidas sobre o assunto educação ambiental e trânsito, mas até que ponto estes estudos e medidas têm contribuído de fato para a melhoria do meio ambiente. E como a sociedade em geral compreende tais medidas. Este trabalho colabora com esta questão, pois trata desta temática.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Julyver Modesto de. *Código de Trânsito Brasileiro anotado*. 4. ed. São Paulo: Letras Jurídicas, 2009.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm – acesso em: 27

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Regina de Cássia Anastácio de Moura

RESUMO

Este manuscrito visa discutir a relevância do Ensino Infantil para as primeiras séries e explorar o papel ativo dos bebês e crianças nesse período. A abordagem metodológica é bibliográfica, fundamentada em escritores que discutem o Ensino Infantil e a função do professor. A lei de diretrizes e bases da educação nacional, estabelecida no final do século XX, especificamente em 1996, reconheceu a necessidade dos educadores do ensino regular de elaborar seus planos de aula voltados para a educação infantil, com o objetivo principal de buscar o processo de inclusão e o papel ativo das crianças. Assim, para promover uma educação inclusiva e o papel ativo das crianças, que é apresentado como um aspecto importante no comportamento da formação educacional das crianças que frequentam o ensino fundamental, é necessário ter profissionais qualificados para conduzir a organização das didáticas voltadas para este público infantil. É reconhecido que o aprendizado das crianças começa desde o instante da concepção, e que o crescimento humano é incentivado e intensificado ainda no ventre, sendo posteriormente supervisionado por facilitadores do desenvolvimento. Portanto, é essencial destacar a relevância do ensino infantil para as fases escolares subsequentes, isto é, para o primeiro ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino; Desenvolvimento; Papel Ativo Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O Objetivo Geral desse artigo é descrever a prática pedagógica direcionada a possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos nas escolas de Educação Infantil e os caminhos a serem percorridos até o Ensino Fundamental.

A Questão Problema é: Como deve ser a prática pedagógica para possibilitar uma aprendizagem significativa dos alunos nas escolas de Educação Infantil?

Ademais, conforme destaca Fujimoto (2002), dedicar-se ao crescimento e crianças de 0 a 3 anos é contribuir para o bem-estar da sociedade. Se tiverem uma infância alegre, com condições básicas de desenvolvimento que lhes permitam atender suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais, terão sociedades seguras e confiarão no mundo ao seu redor.

Os educadores que atuam com essas faixas etárias compreendem que as rotinas básicas de alimentação, cuidados e higiene estão cheias de oportunidades para as crianças aprenderem sobre o mundo ao seu redor. A qualidade das interações que surgem entre adultos e bebês geram laços significativos, tanto afetivos quanto cognitivos. Os ambientes educacionais e familiares, a partir dessa percepção, são projetados para promover ou compartilhar, comunicação e afeto.

O CRESCIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS

Durante a etapa de crescimento desde o nascimento até os três anos de idade, os indivíduos experimentam realizações essenciais e adquirem habilidades como: comunicar-se, caminhar, interagir com os outros e exercer a autonomia física.

Por isso, incentivo e suporte adequados e contínuos são de extrema importância para seu desenvolvimento completo. Nesse contexto, Meléndez (2003) argumenta que a era atual estabelece abordagens e paradigmas, nossa compreensão do desenvolvimento humano não é concebida apenas a partir de uma perspectiva biológica, mas também de uma dimensão social, fundamentalmente emocional.

A necessidade de estimular o desenvolvimento de homens e mulheres implica a integração de todas as ciências da atividade humana para entender completamente o desenvolvimento das pessoas e seus processos de maturação e crescimento em interação com o ambiente. Em relação a isso, Meléndez (2003) sugeriu:

A importância de integrar conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano para retornar ao seu próprio desenvolvimento, estratégias de proteção, estímulo, aprendizado, antecipação e acompanhamento que tendem a preservar e melhorar a qualidade de vida de nossa espécie. (p. 2)

Este escritor garante que, com os progressos no estudo do crescimento humano, entende-se que não é apenas a herança genética que determina o desenvolvimento de homens e mulheres a partir “da qualidade das relações e dos sentimentos, bem como a disponibilidade de recursos e oportunidades que se estabelecem no ambiente em que crescemos” (p. 2).

Esta declaração é relevante porque direciona o trabalho pedagógico com crianças, principalmente as menores de três anos, pois as intenções pedagógicas não são limitadas, somadas às necessidades de desenvolvimento humano que se manifestam de acordo com as

habilidades que devem ser construídas para seu desenvolvimento equilibrado e feliz no grupo social ao qual pertencem. Segundo Rocha (2001, p. 31):

Diferente de outras instituições, a escola é considerada um âmbito realmente privilegiado, no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, encarando o aluno como principal sujeito, tendo como intuito fundamental o ensino, desta forma, por meio da aula. Já na Educação Infantil, por meio das relações educativas em um convívio coletivo que possui como sujeito a criança de zero a seis anos.

Um aspecto pedagógico crucial é o crescimento das crianças e a interação humana saudável e carinhosa. Dessa forma, são desenvolvidas habilidades de exploração e interação no ambiente que as rodeia. Essa visão é reforçada por Meléndez (2003), quando indica que as pesquisas sobre pensamento e comportamento humano são claras ao determinar que os bebês, desde o nascimento, preferem pessoas como contato humano. Eles reagem de forma mais expressiva ao rosto e à voz da mãe do que a objetos como móveis ou brinquedos.

Como mencionado nos parágrafos anteriores, durante os três primeiros anos de vida do bebê, ocorre um desenvolvimento rápido de suas habilidades físicas e cognitivas. Nesta etapa, eles desenvolvem estratégias básicas de ação e controle de suas emoções com base em seu ambiente social imediato.

A educação e o cuidado de crianças de zero a cinco/seis anos, de caráter não-obrigatório e compartilhada com a família, desenvolvida em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos e privados, nomeados creches e pré-escolas. Além disso, creches e pré-escolas são consideradas instituições educacionais, que integram sistema de ensino, segundo regulamentação específica, consoante com a legislação educacional e correlata". (SILVA E VIEIRA, 2008, p. 5)

Essas estruturas cognitivas se aprimoram e se especializam durante o segundo ano de vida com o avanço de suas habilidades de comunicação e exploração do ambiente. Isso se dá pela consciência de que o bebê possui intenções e desejos definidos que ele pode atender por conta própria, em relação aos objetos ao seu redor.

OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Pitluk (2001) sustenta que os três primeiros anos de vida humana são cruciais para o desenvolvimento do cérebro humano. Este potencial neurológico é ampliado graças à

qualidade das interações de homens e mulheres com seu ambiente e seus semelhantes. Por isso, o autor mencionadodestaca que a função pedagógica da educação infantil se concentra na intencionalidade de suas propostas educacionais, que englobam a educação de crianças menores de três anos de acordo com seu estágio evolutivo, sua capacidade de aprendizado e desenvolvimento emocional e valoriza sua individualidade, dentro de um processo educacional relevante e apropriado.

Ao consideramos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos. (BUJES, 2001, p. 17)

Desde a concepção, as crianças são indivíduos em crescimento e portadores de direitos, com potencialidades biopsicossociais, que moldam a educação para a autodescoberta pessoal, em um processo de educação contínua que promove a participação ativa do bebê, no ou grupo social ao qual pertence (Peralta, 2004).

Peralta (2004) sustenta que o cenário atual demanda que homens e mulheres sejam valorizados como seres emocionais e conhecedores que carregam consigo, desde o nascimento, uma herança genética que lhes permite prosseguir seu desenvolvimento graças às experiências de aprendizado proporcionadas por um ambiente "de carinho, proteção e oportunidades, onde o interesse supremo das crianças em um quadro de valores compartilhados orienta o trabalho formativo de dois adultos" (p. 89).

Segundo BARBOSA (2008), a pré-escola no Brasil está buscando reformular seu conceito, onde sempre prevaleceram as condições assistencialistas e emocionais que não exigem qualificação acadêmica dos professores e também não buscam transformar o comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizado por meio dos métodos pedagógicos da escola, que é possibilitado pelas atividades escolares que propõem o desafio para essas crianças poderem pensar e opinar dentro da sala de aula.

Como VEIGA (2001) demonstra, sem as transformações que foram provocadas a partir da lei de diretrizes e bases, a educação infantil no país não teria evoluído e estaria em um nível de atraso comparado às nações subdesenvolvidas que não têm uma educação infantil de base de qualidade para as crianças. KINNEY (2009) é bastante pertinente quando destaca que;

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionada para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender suas formas de comunicação e a partir destas

condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (KINNEY. 2009, p.73)

SENGE (2005) argumenta que a didática proposta deve ser estruturada de forma a explorar as potencialidades de cada criança, promovendo assim a inclusão e um ensino que realmente provoque as transformações necessárias para formar cidadãos com personalidades e opiniões próprias.

Deve-se notar neste contexto que o modelo de ensino da educação infantil que está sendo concebido para este projeto educacional da linha de pesquisa da docência não é definitivo e concluído, pois considera que para implementá-lo em países como o Brasil, são necessários ajustes constantes e periódicos para que possa ser adaptado à nossa realidade cultural em relação à educação infantil praticada em cada região do país. E o primeiro passo em direção a essa transformação é buscar capacitar adequadamente nossos educadores profissionais para entender as diversidades de linguagens que esse público infantil tem a capacidade de produzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da passagem entre as fases da educação infantil e do ensino fundamental tem sido um tópico de pesquisa relevante e crescente nas últimas décadas, com estudos que, em sua maioria, examinam as continuidades e descontinuidades que as crianças enfrentam na escolaridade obrigatória.

Todos esses trabalhos ressaltam que, na transição entre as duas fases, a criança experimenta a necessidade de se adaptar às mudanças, ajustando-se a um novo ambiente, novos colegas, professores e metodologia.

Os resultados gerados por pesquisas recentemente desenvolvidas que abordam a transição escolar entre a etapa da educação infantil e o ensino fundamental indicam, em primeiro lugar, a necessidade de promover na criança um sentimento de pertencimento ao novo espaço em que está indo, e destacam a importância de garantir o bem-estar emocional da criança durante a transição escolar, promovendo, a partir das escolas, boas práticas que facilitem o conhecimento dos novos espaços escolares e das rotinas e normas de comportamento da nova etapa educacional antes de seu início.

Atualmente, o reconhecimento da criança como sujeito social e histórico, titular de direitos sociais, torna a educação infantil uma exigência social, ocupando um espaço

significativo e relevante no cenário educacional brasileiro. Além disso, é imprescindível compreender que o período da Educação Infantil é de suma importância no desenvolvimento psíquico infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELÉNDEZ, L. (27 de maio de 2003). **Novas ideias sobre a estimulação do desenvolvimento integral em bebês.** Palestra de abertura apresentada na celebração do 15º Aniversário do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes. Universidade Nacional. Disponível em:

<http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf>. Acesso em 03 mar.2024.

PERALTA, M.V. **Na construção de uma pedagogia para crianças do século XXI.** Contribuições da América Latina. Madri: OIE. 2004.

PITLUK, L. **O jardim de infância: uma instituição educacional.** In L. Pitluk (Coord.), **Jardín Maternal III, Um desafio a favor da infância** (Coleção 0 a 5, Educação infantil, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de notícias educacionais. 2001.

ROCHA, E.A.C. **A pedagogia e a Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. , jan./fev./ mar./abr. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais. Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

A PROPOSTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA DA INDISCIPLINA

André Luiz Ramos de Sousa

RESUMO

A luta pela autonomia e pela democratização do ensino no Brasil é histórica e várias foram as conquistas como, por exemplo, a questão da gestão democrática e a mudança nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que modificaram as políticas de formação desse profissional da educação, que passou a ter direitos não só a docência, mas também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Segundo Ferreira (2006, p. 1343) “uma boa e sólida formação de qualidade dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerão a vida futura de todos que pela escola passarem”. Na opinião dessa autora é importante que esses princípios sejam adotados não só pelo curso de Pedagogia, mas por todas as licenciaturas.

Palavras-chave: formação docente; gestão escolar; indisciplina.

DESENVOLVIMENTO

Embora a qualidade na formação dos profissionais da educação e a implantação da gestão democrática nas escolas contribuam e muito para uma educação de qualidade, isso ainda é muito pouco, pois muitas vezes não sai do plano teórico, já que não se efetiva realmente nas escolas.

Uma das primeiras providências, no nosso entendimento, é compreender o conceito de gestão democrática, que é assegurada pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo nº 206 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no artigo 14 que garantem a todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar o direito de participar das decisões a serem tomadas dentro do ambiente escolar. Gestão democrática que enfatiza a importância do diálogo e respeito mesmo quando existem divergências de ideias.

Embora garantida por lei os princípios da gestão democrática ainda não se

concretizaram, pois no interior das escolas ainda se encontram resquícios do autoritarismo de outrora e também porque a escola ainda é reprodutora da ideologia da classe dominante. 16 Isso não significa ser impossível a transformação da escola que aí está. A escola pode e deve contribuir para a transformação social, embora não seja a única responsável por isso. Para tanto, deve procurar atender aos interesses daqueles que dela fazem parte, ou seja, os filhos daqueles que pertencem às classes menos favorecidas, filhos dos trabalhadores que, em sua maioria a partir do momento em que nascem já são excluídos pela sociedade.

Paro (2006, p.17) menciona que “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a boa educação escolar”, embora o Estado não cumpra com seu papel para a sua concretização, pois não oferece o mínimo de condições materiais para tanto.

Essas condições adversas como, por exemplo, salas numerosas, salários baixos, prédios inadequados, falta de material didático, troca constante de professores nas escolas, indisciplina dos alunos, falta de participação dos pais, não devem servir como desculpa para o não enfrentamento do problema e sim de estímulo para, numa ação conjunta, reivindicarmos uma educação de qualidade para todos, como reza a Lei.

A gestão democrática é concretizada, principalmente, em sala de aula onde o Projeto Político Pedagógico se concretiza e é posto em ação, como menciona Ferreira: ...fazendo-se em ação na sala de aula, por conter “*gérmen*” o espírito e conteúdo do projeto político pedagógico que expressa os compromissos e o norte da escola por meio da gestão de ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento.(FERREIRA, 2006, p. 1348)

Percebe-se, então, que a gestão democrática vai além da questão administrativa e burocrática, expandindo-se a horizontes maiores onde a participação, o compromisso e o diálogo a respeito das dificuldades, objetivos e consequências das decisões tomadas permeiam o cotidiano escolar.

A concretização dos princípios da gestão democrática acontece quando se compreende que por meio da participação, do envolvimento e comprometimento com o Projeto Político Pedagógico estabelecido está-se exercendo o direito a cidadania, onde, no coletivo, as pessoas responsabilizam-se pelo que se faz, se fez e o que deve ser feito, superando os interesses individualistas e contribuindo para a 17 formação do cidadão responsável e também para repensar as estruturas do poder autoritário que ainda podemos vislumbrar em nossa sociedade capitalista onde a escola foi colocada a mercê dos interesses de mercado.

Aquino (2003, p. 34) nos remete a pensar sobre as mudanças ocorridas na escola por meio da sua descaracterização, onde passam a ser atribuída aos professores várias incumbências “em vez de educadores, convertem-se eles a pregadores dos bons costumes e/ou fiscalizadores da conduta alheia; e a sala de aula se vê transmutada em um grande reformatório dos hábitos inadequados do alunado e, especialmente, da ‘má índole’ de alguns.”

A aproximação entre pedagogos e professores é extremamente necessária, para que, juntos, num processo dialético, se aproximem de providências que, pelo menos, amenizem o problema da indisciplina e outros que porventura existam dentro da escola.

É possível ao Pedagogo intervir nas questões disciplinares, entretanto, cabe ressaltar uma definição bastante interessante, a nosso ver, feita por Vasconcellos (2002) do que não é a função do coordenador pedagógico ou do Pedagogo: Não é *fiscal* de professor, não é *dedo-duro* (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo-correio* (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é *coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é *tapa buraco* (que fica ‘toureando’ os alunos em sala de aula no caso de falta de professor) não é *burocrata* (que fica às voltas com relatórios mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de ‘papel’), não é *gabinete* (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é *diário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas) não é *generalista* (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2002, p. 86).

Por meio de um planejamento de suas ações, o Pedagogo junto com o corpo docente pode estabelecer momentos de reflexão sobre o assunto, considerando antes vários aspectos como sugere Franco (2003, p. 169-173): qual a concepção de disciplina dos professores; a relação professor-aluno e sua proposta de trabalho em sala de aula. A partir da concepção de disciplina que o professor possui se desencadearão suas ações em sala de aula. Atitudes como autoritarismo e liberalidade devem ser questionadas e analisadas. A falta de planejamento, de conhecimento amplo sobre o conteúdo ministrado e de metodologias adequadas podem ocasionar a indisciplina na sala.

Como mencionado por Franco (2003), o Pedagogo pode proporcionar um trabalho, junto aos professores, como por exemplo: Momentos de estudo de textos de autores que discutam a problemática da indisciplina na escola, práticas pedagógicas,

adolescência, etc. É de fundamental importância que as reflexões sejam pautadas em estudos, procurando superar o senso comum, os “chavões e a visão estereotipada comum entre o corpo docente acerca dos temas acima citados; Momentos de análise e reflexão de situações concretas, vivenciadas pelos professores em sala de aula, procurando buscar alternativas para a intermediação de situações de conflito, bem como de propostas e de posturas e ações em grupo, tendo como referência os estudos dos textos trabalhados anteriormente; Troca de experiências bem-sucedidas em situações de relacionamento interpessoal em sala de aula, como também de propostas didáticas adequadas às diferentes faixas etárias e conteúdos. (FRANCO, 2003, p. 174) Consideramos, como essencial a atuação do Pedagogo junto ao corpo docente na tentativa de superação desse embate. Embora, hoje, este profissional esteja se sentindo desvalorizado dentro da escola, sua atuação é de extrema importância, pois, como coloca, sabiamente, Saviani (1985, p. 27) o Pedagogo é “aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade”.

Além disso, a valorização do Pedagogo e sua atuação podem e devem ser concretizadas dentro da escola, onde este profissional por meio de um Plano de Ação bem elaborado e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, que não fique somente no papel, pode trazer contribuições valiosas para o bom andamento de qualquer estabelecimento de ensino que tenha claro seus verdadeiros objetivos educacionais e que não se deixe envolver pelos modismos das políticas educacionais que, na maioria das vezes, não passam de políticas de governo.

1 - E não concluindo...

Longe de querermos dar um receituário para a solução do problema da indisciplina em sala de aula, elencaremos algumas sugestões dadas por estudiosos da área, com a intenção de auxiliar os docentes no enfrentamento de tal problema.

Como a sala de aula é o palco principal da incidência de indisciplina escolar o professor deve procurar sanar as divergências desde o início, para que não venha a se tornar um fator de “implicância” recíproca. Parece-nos fundamental encarar o problema de frente por ser do professor a responsabilidade pela sala de aula. Talvez a realidade vivida em sala, não seja a idealizada pelos docentes, no entanto, “só se pode transformar a realidade a partir do momento em que se assume a existente.” (VASCONCELLOS,

2006, p. 84).

Apesar de termos claro que a situação do professor é extremamente difícil, o educador não pode deixar de ter claro o seu objetivo pedagógico e quais as regras que considera serem necessárias para conseguir alcançá-lo. Segundo Aquino (1998) “a disciplina escolar é um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula.”

Como é o professor que está em contato direto e cotidiano com os alunos, vê-se a necessidade do mesmo conquistar o respeito e a confiança da turma, o que se dará a partir do momento em que se estabelecer a interação entre os mesmos, por meio do diálogo e respeito pelas opiniões, por mais diversas que possam parecer.

Muitas vezes podem ser observadas situações onde professor e aluno se enfrentam como se estivessem disputando o poder pelo espaço ocupado. O professor não pode, em hipótese alguma, permitir esse tipo de atitude em sala de aula correndo o risco de desencadear um problema seríssimo para ambas as partes, pois a “busca do clima ético, de respeito em sala de aula tem a ver com a construção da cidadania, com o direito à diferença, com o direito a ter sua palavra, a se expressar.” (VASCONCELLOS, 2006, p.93).

O aluno não precisa gostar do professor, mas ele deve respeitá-lo e vice-versa.

Além disso, o professor precisa estabelecer o que é disciplina para ele, o que varia muito de pessoa para pessoa e de acordo com a sua formação acadêmica.

Se ser disciplinado é ser somente obediente, calado, submisso, esse conceito precisa ser revisto e reconsiderado, pois disciplina é muito mais do que isso: é participação, inquietação, reconstrução de conceitos e comportamentos.

É muito importante que o professor faça uma análise da indisciplina em suas aulas, pois o mesmo aluno que muitas vezes se mostra indisciplinado com um professor pode não agir da mesma forma com outro. Cabe uma reflexão, portanto, de seu trabalho docente, da maneira como está conduzindo sua aula e do significado dado aos conteúdos trabalhados.

Procurar saídas dentro da sala de aula, antes de fazer encaminhamentos, também deve ser levado em conta, pois pode transparecer ao aluno a sua falta de autoridade e competência colocando em xeque o papel do professor. E para muitos alunos a alternativa de ser “mandado” para fora da sala é visto, algumas vezes, como um privilégio dado a sua falta de interesse em participar da aula de determinado professor. Porém, infelizmente, em alguns casos extremos são necessárias as aplicações de sanções contra atos indisciplinados mais graves.

Cabe à direção, professores, pedagogos, juntamente com os órgãos colegiados da

escola, baseados no Estatuto da Criança e do Adolescente e também com a participação dos alunos, por meio de grêmios e representantes de classe pensarem a escola como um todo e elaborar, conjuntamente, quais os procedimentos legais e adequados aos comportamentos que extrapolem o respeito à cidadania.

Por meio da participação efetiva de toda a comunidade escolar, a escola, que é o lugar onde se inicia a formação do cidadão, pode estabelecer critérios para uma relação saudável onde respeito, civilidade, participação, autonomia e democracia passem realmente a ter significado e ser efetivada fora dela.

Tomemos por base a definição dada por Vasconcellos (2002, p. 74) ao que deveria ser cidadão “aquele que participa ativamente, que decide os destinos da Polis, que não espera ser chamado, que se engaja na luta de autodeterminação pessoal e social.” Para isso a escola deve se organizar.

Essa organização pode ser iniciada pela criação de grupos de estudos como foi sugerido pelo Programa de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Estado do Paraná.

Como uma das etapas do referido programa da Secretaria de Estado do Paraná era uma proposta de ação na escola, foi implantado, na Escola Estadual Dr. João da Rocha Chueiri – Ensino Fundamental, no município de Ribeirão Claro, um grupo de estudos, onde professores, pedagogos e funcionários tiveram a oportunidade de refletir a respeito do tema “Gestão Democrática e Indisciplina Escolar”. Neste grupo foram analisados vários textos e vídeos abordando esse assunto.

Durante as discussões, que foram muito produtivas, pudemos observar que, principalmente, a questão da indisciplina escolar realmente é uma das principais preocupações dos integrantes do grupo, que a todo momento colocaram a dificuldade de conseguir fazer com que os alunos participem da aula e tenham interesse pelos estudos.

Vários fatores foram apontados pelos educadores como possíveis causadores da indisciplina escolar, dentre eles destacamos: a má formação acadêmica de alguns professores, a falta de participação da família na vida escolar dos filhos, sala de aula numerosa, falta de estrutura física das escolas, cursos de formação continuada sem planejamento e continuidade, o meio social dos alunos, a contratação de professores durante o andamento das atividades escolares, para substituírem professores efetivos que se afastam por motivos de saúde, licença especial, aposentadoria e quando ingressam na escola, além de enfrentarem a resistência dos alunos pela substituição

ainda demonstram dificuldade para entender o funcionamento da escola e seu Projeto Político Pedagógico, causando certo transtorno no andamento da escola.

Todavia, reconhecer e identificar os problemas por si só é muito pouco. A partir da identificação da existência dos problemas é necessária a conscientização da necessidade de mudança e mudança requer comprometimento, dedicação, mas principalmente estudo e pesquisa.

Como se pode observar pelo que foi elencado, a realidade vivida em uma escola hoje merece momentos de muita reflexão e estudo, não apenas por parte da comunidade escolar, propriamente dita, mas de toda sociedade. Embora esteja claro que a escola não é a redentora da humanidade, muito se espera dela.

É na escola que se reúne o maior número de crianças, jovens adolescentes e onde os mesmos passam uma boa parte de sua vida.

Essa escola pública que foi aberta para todos deveria atender de maneira eficiente e produtiva alunos provenientes das classes menos favorecidas propiciando aos mesmos, condições de entender e quem sabe reverter o domínio da classe dominante. No entanto, o que percebemos é certa fragilidade e pouca eficiência dessa escola. A preocupação, hoje, se resume aos números que a educação pode proporcionar: menos evasão e repetência, mais aprovação.

A boa escola envolve ensino e aprendizagem, não basta termos números mostrando que hoje temos a maioria dos alunos dentro das salas de aula. Qualidade em educação deve vislumbrar “a proporção de seus alunos que ela consegue levar a se apropriar do saber produzido historicamente ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem” (PARO, 1998).

Em suma, pudemos observar que há grande preocupação por parte dos professores sobre as questões políticas que envolvem a escola dos dias atuais e constatamos ser necessário nos aprofundarmos em conhecimentos teóricos e pesquisa sem os quais a compreensão sobre a realidade vivida se tornará cada vez mais difícil e a necessária tomada de decisões mais distante. É preciso superar o “achismo” e possíveis visões preconceituosas que ainda povoam o imaginário dos envolvidos no processo educativo para que se consiga a mudança necessária relacionada à indisciplina escolar, além de outros problemas pedagógicos e administrativos.

É certo que só envolvimento e o comprometimento dos profissionais da educação é muito pouco para conseguirmos superar os efeitos da indisciplina, já que a escola reflete os problemas sociais e estruturais de nossa sociedade. Contudo, não podemos perder de vista o objetivo principal da educação e recuperar a sua importância na

formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, na escola e mais que isso: na história.

2 - RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Sobre vivência escolar e sociedade, Paulo Freire (1999), nos afirma dizendo: “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Para Zaguri (2006), a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. Neste sentido, não há como fugir da premissa de que a família tem grande responsabilidade na formação do caráter da criança como também na sua formação enquanto pessoa disciplinada, que saiba valorizar o outro, que consiga e tenha capacidade de conviver com as outras pessoas, na escola, na igreja, com os amigos e colegas e em qualquer outro ambiente social.

O esforço da família é sem dúvida fundamental para uma criação digna de reconhecimento em relação à disciplina do filho. A criação em casa vai refletir com certeza nos outros ambientes sociais no qual a criança irá participar, no período de sua infância e posteriormente ao se tornar adulta. Este esforço implica envolvimento na escola, saber o que o filho está fazendo, onde foi, que horas retorna e etc. Também requer olhar atento sobre as diferentes atitudes da criança, seu comportamento, e sobretudo sua conduta na escola.

De acordo com Barrozo e Macedo (2010)

Para que os pais possam sentir-se membros participativos da escola, é necessário primeiramente que a conheçam, bem como o seu funcionamento, às suas funções e o seu trabalho. Para tanto é essencial que se tenha uma comunicação efetiva. Como atesta Bock (1999), a comunicação é o fator necessário para que os familiares se envolvam mais e auxiliem mais a escola, caso isso não ocorra passa a prejudicar toda a dinâmica e a dificultar o ideal de participação democrática dos pais na escola. Bock (1999) sustenta que a família renunciou às responsabilidades que anteriormente desempenhava no âmbito educativo e passou a exigir da escola que ajudasse a ocupar o vazio que nem sempre tinha capacidade de preencher. Deste modo, na atualidade, as crianças chegam à escola e desenvolvem sua escolaridade sem o apoio familiar tradicional.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (TEDESCO, 2002, p.36).

A escola também é detentora de grande responsabilidade na formação política e cidadã do sujeito. É a instituição escola que deve ajudar o aluno de maneira a transmitir-lhe valores éticos e morais. Estes valores são muito importantes e podem ser considerados essenciais para uma convivência harmoniosa em sociedade.

Quando falamos na relação escola X família, logo se abre espaço para uma discussão interessante. É claro que na maioria das vezes, há uma defesa de ambas as partes que tendem a empurrar os problemas que lhes são peculiares, como uma tentativa de fugir das críticas que lhes serão atribuídas. O fato me parece ser que o mais provável é que tanto a escola quanto a família devam estar abertas a mudanças significativas que irão promover o sucesso e crescimento dos alunos, das crianças.

Sobre esta relação, Bock (1999) afirma:

“O potencial desenvolvimento de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aqueles ambientes e outros ambientes (tais como a casa e a família). Assim, a condição menos favorável para o desenvolvimento é aquela em que os vínculos suplementares ou não são apoiadores ou estão completamente ausentes – quando o mesossistema está fragilmente vinculado”.

Na Escola Municipal de Tempo Integral “Paulo Freire”, a questão dos vínculos apoiadores no qual Bock comenta, tem sido uma constante. Os alunos que os pais são mais presentes na escola, que se preocupam com o comportamento, com a boa conduta e com as boas notas no boletim, tendem a ser mais disciplinados, mais interessados e compreendem melhor as questões de relacionamento interpessoal. Já em casos que os pais não se fazem presentes, não se preocupam com a boa conduta do filho, nem tão pouco intervêm no seu comportamento escolar, tornam-se discentes

indisciplinados, alunos que “difícil”, não assimilam o conteúdo, não aprendem quase nada.

3 - MOTIVOS QUE CONTRIBUEM PARA A INDISCIPLINA ESCOLAR

Segundo Guimarães e Aguiar (2010):

Diversos são os motivos, do qual exige reflexão e busca de soluções, pois será a partir da reflexão do professor sobre a sua prática, e uma possível mudança na sua forma de atuar, que poderão transformar os “comportamentos” na escola. Buscar caminhos interessantes que possam orientar esse percurso de reflexão e mudança deve ser constante na prática do professor. Conforme aponta Gabriel Pillar Grossi (2009), “indisciplina não é um problema pontual, que se resolve com um remédio já conhecido.”

4 - FATORES INTERNOS

A estrutura interna de um prédio escolar pode ter influência direta no comportamento do aluno. As salas não climatizadas, com temperatura elevada, as crianças se agitam e conseqüentemente pode gerar a indisciplina, a violência, o stress. Os ventiladores fazem um barulho alto, daí restam duas opções: ou o professor desliga e controla a conversa paralela, e os alunos ficam transpirando de tanto calor, ou o professor deixa os ventiladores ligados e ninguém ouve nada. Além disso, a falta de um espaço para recreação da turma pode não oferecer oportunidade de uma convivência mais descontraída. Sendo assim, pode comprometer em larga escala o aprendizado dos alunos.

A falta de um espaço adequado na estrutura física da escola é um agravante também quando o assunto é motivação. Como que o aluno irá sentir-se motivado em um ambiente sufocante, que não possui em suas instalações uma estrutura que lhe ofereça um padrão mínimo de qualidade? Seria muito mais interessante para o aluno, se a instituição escolar lhe propiciar uma coisa mais agradável, um parquinho, um brinquedo teca, uma sala de cinema (cineclubinho), uma boa quadra de esporte, um

laboratório de informática decente, uma biblioteca com um excelente acervo, com literatura infanto-juvenil, com livros de uma linguagem tipicamente infantil.

5 - FATORES EXTREMOS

Em relação a esta temática nos afirma Cury (2003), “Vivemos tempos difíceis. As regras e os conselhos psicológicos parecem não ter mais eficácia. Pais [...] se sentem perdidos, sem ferramentas para penetrar no mundo dos filhos.” A violência doméstica, os vínculos familiares quebrados, a estrutura familiar abalada, distúrbios psicológicos de pais e filhos, o alcoolismo, a situação de pobreza, a miséria, a falta de diálogo entre a família dentre outros fatores, só contribuem para aumentar ainda mais o nível de indisciplina.

A convivência familiar é um espelho para o filho na escola, lá será o para-choque onde a maioria dos problemas irá esbarrar. Daí a relevância de ter uma proposta pedagógica adequada à realidade dos discentes, como também a importância de um corpo docente preparado para lidar com diversos tipos de causas e efeitos, para no tempo certo, aplicar a solução na tentativa de controlar cada situação, por mais complexa que esta seja.

Relação professor aluno

Deve ser uma relação de afetividade, de amizade, de respeito mútuo de ambas as partes. O professor não deve ser autoritário, mas deve ter controle de sala, ter autoria, ser autor, para a partir de então obter sucesso na sua prática pedagógica. Neste sentido, será que pode-se afirmar que o professor é um causador de indisciplina?

Sobre este questionamento, Guimarães e Aguiar (2010) reflete o seguinte pensamento:

Por que dizer que o professor pode provocar a indisciplina dos alunos? De acordo com a teoria Behaviorista o comportamento é um conjunto de reações ou respostas do organismo aos estímulos que o indivíduo recebe do meio. Dentro dessa abordagem também temos o Condicionamento Operante, realizado por Skinner, do qual caracterizou esses princípios em Reforço Positivo, que nas ações pedagógicas refere-se à apresentação de estímulos aos alunos (elogios, valorização, dinamismo) e Reforço negativo, quando fortalece a retirada de algo que causa desprazer no aluno

(punições, aulas expositiva longa e repetitiva, etc.). Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta.

Se o professor não for capaz de lidar com a indisciplina, claro que o mesmo pode causar ou ser um pivô do fenômeno. Mas, não se pode partir de conclusões precipitados e afirmar que o professor é o único culpado pelo mal comportamento dos alunos. Tenho visto relatos e escritos de autores que afirmam em suas literaturas que se o aluno não gosta de ficar dentro da sala é porque a aula não está sendo atraente, é porque o professor não está propiciando coisas interessantes para o aluno. Posso até concordar em partes, mas, devo aqui expor minha forma de pensar dizendo que, nem todos os casos são idênticos, penso que cada indivíduo possui sua singularidade. Neste sentido vale a pena relembrar que há casos em que como nos afirma Guimarães e Aguiar (2010)

É preciso reconhecer que a falta de interesse pelos estudos, comportamentos agressivos ou silenciosos dos alunos podem está subordinados a fatores externos (familiar, psicológico, problemas econômico) e fatores internos (didática do professor, bullying, falta de aptidão para algum conhecimento).

Isto significa dizer que tanto professor, escola, família, governo e sociedade possuem responsabilidade na formação do indivíduo.

6 - INDISCIPLINA – COMO TRATÁ-LA?

O fenômeno indisciplina não há probabilidade de acabar por completo, mas, existem chances claras de amenizá-las. Para controlar esta “doença” que contamina todas as escolas,(difícil imaginar alguma escola que não haja nem um caso de alunos indisciplinado), é preciso muito esforço de todas as partes envolvidas, estudos, pesquisas e competência, apoio de diversas órgãos públicos tais como: Conselho

Tutelar e Ministério Público, além de profissionais que possuem habilidades para lidar com o problema: Psicopedagogo, Assistente Social, Psicólogo dentre outros.

Numa tentativa de amenizar o problema da indisciplina entre os alunos, cabe aqui destacar algumas ideias interessantes que, segundo Rodrigues (2010) podem ajudar:

- Municar as escolas de informações, instruindo e orientando a comunidade escolar sobre o que é indisciplina e o que configura ato infracional, bem como as consequências previstas para essas atitudes.
- Difundir a importância do Regimento Escolar e das sanções nele contidas para os casos de indisciplina, desde que estejam em conformidade com a Lei e sem impedimento do direito ao acesso e permanência na escola.
- Produzir um material de fácil acesso ao professor, que aproxime aquilo que é previsto pela legislação vigente à realidade atual da escola.
- Divulgar para o conhecimento da comunidade escolar, os parâmetros de atuação em casos de indisciplina e violência cometidos no ambiente escolar.
- Conscientizar a todos, educadores e educando, sobre a necessidade de regras claras que norteiem as ações desses sujeitos, construindo relações pautadas na cordialidade e respeito mútuo.
- Buscar parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Franco, Conselho Tutelar, Proerd, Promotores de Justiça da Infância e Juventude, Psicopedagogos e Técnicos de Comunicação Social na elaboração da Cartilha.
- Educar para a democracia fundamentada nos regulamentos escolares, nos

Direitos Humanos, na LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente onde o aprendizado seja pautado na discussão, no diálogo e da argumentação, ferramentas essenciais para essa tarefa.

Lidar com alunos indisciplinados não é uma tarefa fácil, requer, sobretudo, competência de quem está envolvido, seja professor, escola ou mesmo os pais. Na escola, o professor deve estar seguro de suas ações quando estiver lidando com discentes indisciplinados, deve ter bastante cuidado na forma como agi com estes indivíduos.

Para Vinha (2009,p.5), conhecer como se dá aprendizagem é uma arma poderosa imprescindível para o professor que deseja disciplinar seus alunos.

“Seu papel na construção é conhecer como se dá a aprendizagem e, com base nessa compreensão, planejar as aulas, além de ter segurança sobre o conteúdo a ser trabalhado”. A medida parece muito básica – e é. Ela vale para manter a disciplina e para chegar ao objetivo principal: fazer com que todos aprendam.

Aqui descrevo algumas dicas que podem ajudar no “tratamento” deste problema.

1 – Desenvolver ações pedagógicas que atraia de alguma forma a criança, para que esta se sinta envolvida e importante, usando para isso atividades lúdicas com o objetivo maior de fazer esta aprender.

2 – Falar claro e ser objetivo o máximo possível, para que o aluno entenda e compreenda a mensagem que você quer passar.

3 – O respeito, a moral e ética são um tripé imprescindível para que haja uma relação respeitosa mutuamente entre o professor e o aluno.

4 – Saber ouvir a criança é importante para orientá-la posteriormente. Ao invés de apenas impor, porque não mostrar as razões e os porquês das coisas.

5 – Conscientização é sempre um ótimo “remédio” que ajuda no processo de aprendizagem de alunos indisciplinados.

6 – Dar responsabilidade aquele aluno mais indisciplinado da turma, em alguns casos, pode ser uma ótima alternativa.

7 – Criar laços de afetividade, de amor e de carinho com a criança pode determinar a confiança dela no professor, e quando isto acontece, os resultados são muito mais positivos.

8 – Estar próximo do aluno, prestar atenção nas suas atitudes, “descobrir” seu temperamento.

9 – Nunca quebrar as regras que foram combinadas em sala, para que não haja quebra de confiança.

10 – E por fim, conhecer o a realidade do aluno, de sua família, do seu bairro. Sempre questiono meus alunos sobre as profissões de seus pais. Não se trata de tentativa de invasão de privacidade, mas, sim de uma forma de conhecimento da realidade e do cotidiano do aluno. Isto, pode ajudar e muito na compreensão do seu comportamento.

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo pudemos observar que a questão da disciplina escolar, é um problema que se reflete no interior das escolas, porém, é um problema que não está restrito somente a professores, alunos, sociedade e família, mas é um problema que está em toda a estrutura do país.

Fica claro para nós que em todo o grupo de pessoas haverá o problema social da disciplina, contudo esta questão pode ser ao menos amenizado caso sejam revistas as formas de se tratar com a disciplina, buscando encará-la não como um problema puramente de comportamento, mas é um problema de estrutura social que afeta as relações.

Percebemos que há uma estrutura do ensino quando o aluno culpa o professor, o professor culpa o aluno e os funcionários culpam o professor pelos problemas que surgem dentro da sala de aula.

É a partir do contexto social do educado, da realidade do professor, e da formação mais adequada do corpo de funcionários da escola, é que se poderá encontrar estratégias para ajudá-lo a superar suas reações agressivas e defensivas.

Portanto, a questão da disciplina escolar, não está centrada somente nos objetivos a que se quer chegar, mas está situada na dinâmica das relações que constituirão a base mais sólida para o aprofundamento desta questão.

Não pretendemos esgotar o problema, pois percebemos que esta é uma questão que merece ser melhor aprofundada para encontrar-se soluções mais viáveis, para resolvermos a indisciplina nas escolas, pois com a solução deste problema, a comunidade poderá refletir melhor uma nova forma de vivenciar o social, onde todo possam saber se respeitar e se fazer respeitar.

Portanto, acredito que alguma coisa precisa ser feita no campo da gestão para assegurar aos gestores escolares, não só apoio das instituições de ajuda, como uma maior discussão sobre, desde o processo de escolha, como o de formação e preparo destes neste sentido para que eles possam ter mais segurança, clareza, conhecimento no campo das leis e competência, de forma geral para dirigir escolas em um contexto social muito complexo, como já foi refletido anteriormente.

Portanto, acredito que alguma coisa precisa ser feita no campo da gestão para assegurar aos gestores escolares, não só apoio das instituições de ajuda, como uma maior discussão sobre, desde o processo de escolha, como o de formação e preparo destes neste sentido para que eles possam ter mais segurança, clareza, conhecimento no campo das leis e competência, de forma geral para dirigir escolas em um contexto social muito complexo, como já foi refletido anteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **A formação dos profissionais da Educação Básica no curso de Pedagogia**. In: Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional? Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n.2, 1998.

AQUINO, Julio Groppa (org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

____. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

BRASIL/LDBEN nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a Educação**

Superior no Brasil dos anos 90. Campinas: Educação e Sociedade, vol.23, n.80, setembro/2002, p. 234-252.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A Gestão Democrática da Educação com *Gérmén* da Formação.** In: Educ. Soc. Campinas. Vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FRANCO, Francisco Carlos. **A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica.** In: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A disciplina na escola.** Revista Ande. São Paulo, SP, p. 62-67, 1986.

NAGEL, Lizia Helena. **Conhecimento e teorias pedagógicas.** Vídeo disponível em: www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/arquivos/File/programas/tv.htm

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** Disponível em: http://www.escoladegestores.Inep.gov.br/downloads/artigos/gestao_da_educacao/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea. 24

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Sentido da Pedagogia e papel do Pedagogo.** In: Revista da ANDE, São

Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(In) Disciplina: construção da disciplina Consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 16. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 4).

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002. (Subsídios Pedagógicos do Libertad).

A ARTE COMO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giseli Aparecida de Deus

RESUMO

A arte é cultura. É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz. O conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e ideias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

Palavras-chave: arte; educação; criança.

A arte, ou expressão artística, é um dos maiores instrumentos de avaliação que o educador pode contar. Através dela, pode-se avaliar o grau de desenvolvimento mental das crianças, suas predisposições, seus sentimentos, além de estrutura a capacidade criadora, desenvolver o raciocínio, imaginação, percepção e domínio motor.

A criança, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, reage positivamente aos estímulos artísticos, pois ela é criadora em potencial. Nesta fase, as atividades de artes fornecerão ricas oportunidades para o desenvolvimento das crianças, uma vez que põem ao seu alcance os mais diversos tipos de material para manipulação.

(...) Antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender a explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade.

O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e ao aluno veem o Papel da arte fora da escola. (Ana Mae Tavares Bastos 1991)

Nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental a organização do trabalho de professores e alunos com a arte implica necessariamente a explicação, do que se entende por arte e por sua importância no cotidiano escolar.

Quando praticamos o ensino e aprendizagem da arte e por sua presença na escola surgem também questões que se referem ao seu processo educacional.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareça quais posicionamentos sobre arte e sobre educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teóricos-metodológicas.

Com relação à arte, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de apreciação artística. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a pretensão de atingir uma verdade única. O próprio conceito de arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação e outros.

Para nós, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do conhecer e do exprimir.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a linguagem. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles.

Envolve, também, conhecer, refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas épocas e culturas.

A arte é um fazer, é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma. A matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida a um fim, pode chamar-se artística.

A arte é produção; logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos.

É difícil a tarefa de encontrar uma definição geral para a arte. Todas essas definições de arte envolvendo beleza, verdade, forma, expressão são sempre históricas, uma vez que estão ligadas a um universo de valores culturais. Cada cultura acaba criando a sua concepção de arte.

Parece-nos impossível a uma definição geral e única da que dê conta da própria universalidade da arte e de toda experiência artística em todos os tempos, porque a mesma exige uma situação no espaço e no tempo.

Para tanto, é necessário conhecermos alguns conceitos de arte e o seu tempo histórico.

Na acepção estrita do termo, Arte vem da palavra Ars, artis, corresponde ao grego tekne, que significa apenas o ato de fazer bem objetos utilitários, destinados a fins práticos, uma cadeira por exemplo.

Quanto ao conceito de poiesis (criação) é muito amplo, "tudo aquilo que é causa de que (seja o que for) passe do não ser é criação, de modo que todas as atividades que entram na esfera de todas as artes são criações; e os artesãos destas são criadores ou poetas (poietes)" (Platão, 1972).

O conceito de Belo teve na cultura e na filosofia grega, implicações morais e intelectuais que condicionaram o alcance do seu sentido estético. Foram três as acepções fundamentais do Belo que prevaleceram entre os gregos: estética, moral e espiritual.

No sentido estético, o Belo é a qualidade de certos elementos em estado de pureza. Como sons e cores agradáveis. A beleza dos elementos puros repousa na sua adequação aos sentidos sobretudo à vista e ao ouvido.

No sentido moral, o Belo é justamente o patrimônio das almas equilibradas, que conseguem manter em harmonia, a igual distância da virtude e do vício, é o estado da alma.

No sentido espiritual ou intelectual o Belo a do conhecimento teórico existe uma relação hierárquica. A estética provocando um prazer moderado, ajusta-se ao equilíbrio das faculdades superiores da alma e esse equilíbrio é a Beleza moral. Por sua vez a Beleza moral tende a completar-se na contemplação da verdade, estado que, para os filósofos gregos do século V a.C., é aquele que condiz com a natureza racional e intelectual do ser humano. Essa união efetivou-se no conceito de *kalogathia* (se belo e bom), ideal pedagógico da sociedade grega do século V a.C., em razão do qual Platão determinou aos jovens de sua república que praticassem exercícios ginásticos, para terem o corpo bem formado (beleza estética), e cultivassem, em contato com as artes musicais a harmoniosa conformação do espírito (beleza moral).

O significado das acepções analisadas se liga entre si e constituindo a excelência e o grau de perfeição desejáveis nas coisas exteriores, na conduta e no conhecimento.

Estética palavra derivada do grego "aisthesis" significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade Estética palavra derivada do Grego "aisthesis", significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade.

A arte fundamenta-se numa visão do ser humano como criador e na relação que este tem com a natureza. O ato criador relaciona-se com a capacidade de inventar novas formas, buscando novas ordenações e novos significados presentes, até mesmo, na sociedade atual. Desenvolver um projeto de arte proporciona aos educandos ampliar suas habilidades artísticas: a sensibilidade, a reflexão, a percepção e a imaginação. Através de algumas dinâmicas e técnicas de pintura, os educandos se expressam livremente, manifestando suas emoções, seu ritmo interior e seus interesses, pois a expressão plástica é a linguagem que constitui a comunicação com o mundo. Os alunos passam, então, a

conhecer, apreciar e a refletir sobre as formas da natureza e o que foi produzido artisticamente em diferentes épocas.

A arte é uma atividade íntegra de personalidade. Fazendo arte a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição, tudo em uma atividade que não divide em compartimentos, mas, ao contrário, integra os vários aspectos da personalidade.

Partindo destes pressupostos, pode-se trabalhar com as crianças da Educação Infantil e 1º Ciclo do Ensino Fundamental:

A História da Arte: sua origem com os povos primitivos.

- Na aula de informática as crianças interagem com imagens reais de obras e ferramentas confeccionadas e utilizadas na idade da Pedra.

- Com o objetivo de valorizar as diversas manifestações artísticas, pode-se trabalhar a vida e a obra de Grandes Mestres da Arte Mundial como: Pablo Picasso, Wolfgang Amadeus Mozart, Michelangelo Buonarroti, Ludwig Van Beethoven, Vincent Van Gogh e Peter Tchaikovsky. Dando maior importância às obras mais conhecidas destes Mestres, enfatizando o significado de cada uma. Este trabalho pode ser desenvolvido paralelo ao de artes plásticas, aguçando ainda mais a percepção visual, auditiva e compreendendo a música como produto cultural histórico em diferentes evoluções.

- Através do computador as crianças têm a oportunidade de conhecer a história e as principais obras de Picasso. Com seu estilo divertido e colorido, de formas planas e arredondadas, Picasso desperta o interesse e a imaginação das crianças. Quanto a Mozart, o mais interessante para as crianças é que este compositor iniciou a sua vida artística exatamente com a idade das crianças da Educação Infantil.

- Através da história do artista Michelangelo, fica muito presente a beleza da sua obra na Capela Sistina, onde utilizou a técnica do Afresco. As crianças necessitam do momento de expressar esse trabalho, utilizando a mesma técnica. Participando desde o preparo do gesso até a fase final: a pintura.

- Através de Van Gogh as crianças descobrirão que, em suas primeiras pinturas, ele utilizava cores tristes e sombrias, pois queria mostrar a todo o mundo como era a

dura vida dos pobres, o que ficou explícito na obra "Os comedores de batata". Proponha as crianças que levem batata: doce, salsa e batata inglesa. Trabalhe os tipos de batatas existentes e de que modo são plantadas. Arrume a sala como o ambiente retratado na pintura (escura, iluminada apenas pela luz da vela). Cada criança então deverá receber um pouco de cada tipo de batata para perceber a diferença de cada uma. Em seguida, pode ser proposta uma atividade de pintura utilizando as batatas como carimbo.

Ao conhecerem a vida de Tchaikovsky, as crianças, geralmente, demonstraram muito interesse, pois este foi compositor de três grandes obras bastante conhecidas, que se tornaram tema de balés: "O Quebra Nozes", "A Bela Adormecida" e o "Lago dos Cisnes". Estes devem ser trabalhados com as crianças da seguinte maneira: Cada turma pesquisa uma das obras através de livros e filmes e, depois, apresenta através de teatro para as demais classes.

Através dos novos conhecimentos, o Ensino para Arte promove mais vida ao desenvolver o senso ético e estético, solidariedade quando a arte é sentida e experimentada e paz quando tornamos possível que os alunos possam integrar os conteúdos abordados e interagir com as experiências do meio em que vivem. Assim sendo, contribui-se para o aperfeiçoamento dos sentidos humanos, o desenvolvimento da emoção estética e para a valorização da atividade artística na constante descoberta do ser que está se humanizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento dessa monografia percebe-se que a arte desempenha um papel indispensável na formação da educação das crianças, para a qual a arte representa as experiências individuais. A criança passa a usar a arte como meio de expressar seus desejos, sonhos, medos e descobertas.

Além disso, a arte desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade e a imaginação tanto ao desenhar, quanto no entendimento diante de uma obra de arte,

sendo capaz de elaborar diversas concepções, entendendo melhor o que realmente a obra apresenta.

Para que o professor possa realizar um bom trabalho na sala de aula, acredita-se que seja fundamental que tenha convicção da importância da arte no desenvolvimento das crianças, tendo firmeza ao ministrar as aulas. O professor de arte deve rever sua prática em sala de aula, fazer uma autorreflexão de como vem trabalhando artes com seus alunos e buscar assumir suas responsabilidades como professor para que realmente consiga transformar suas aulas atrativas e desperte nos alunos a vontade de aprender.

A arte faz parte da vida desde as sociedades primitivas, dessa forma acredita-se que o ensino de artes precisa ser revisto, havendo uma conscientização primeiramente dos professores da necessidade da arte como parte fundamental da educação, para que seja mais bem desenvolvido o trabalho na sala de aula e consequentemente levar também os alunos a perceberem essa necessidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M^a Lucia de arruda, MARTINS, M^a Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1999.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1999.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 3.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**, 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aurea Lanes Faravelli

Resumo

O presente artigo aborda a importância da arte como uma ferramenta para promover a inclusão e a valorização da diversidade na educação infantil. Explora-se como a integração de práticas artísticas no currículo escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, promovendo a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas diferentes formas de expressão. A pesquisa destaca a relevância das atividades artísticas colaborativas para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais e discute a necessidade de métodos de avaliação inclusivos que valorizem as contribuições individuais dos alunos. A formação contínua de professores é apontada como essencial para a implementação eficaz de práticas pedagógicas inclusivas que promovam um ambiente educacional equitativo e sensível à diversidade cultural.

Palavras-chave: educação infantil; arte inclusiva; diversidade cultural; práticas pedagógicas; desenvolvimento social.

Introdução

A educação infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo um período em que experiências educativas enriquecedoras podem impactar de maneira significativa suas trajetórias futuras. Nesse contexto, a arte emerge como uma ferramenta vital para a promoção da inclusão e da diversidade, proporcionando um ambiente de aprendizado onde todas as formas de expressão são valorizadas e respeitadas. A inserção de práticas artísticas no currículo da educação infantil não apenas enriquece o desenvolvimento criativo e estético das crianças, mas também desempenha um papel crucial na construção de um ambiente educativo inclusivo, capaz de refletir e celebrar a pluralidade cultural da sociedade contemporânea.

A integração de atividades artísticas no ambiente escolar infantil oferece uma oportunidade única para as crianças explorarem uma variedade de meios expressivos, possibilitando a manifestação de suas identidades e experiências pessoais de maneira livre e significativa. A arte, ao transcender as barreiras linguísticas e culturais, permite que os alunos se conectem com diferentes culturas e tradições, ampliando sua visão de mundo e promovendo o respeito e a empatia pelas diversas formas de ser e de viver. A exposição a diferentes estilos e técnicas artísticas enriquece o repertório cultural dos alunos e contribui para a formação de uma compreensão mais profunda das complexidades das identidades culturais, fomentando uma visão de mundo mais inclusiva e integrada.

Além disso, a prática artística em ambientes de educação infantil promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. Atividades que envolvem a colaboração em projetos artísticos oferecem às crianças oportunidades valiosas para desenvolver competências sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos, habilidades que são cruciais para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a formação de uma comunidade escolar coesa e inclusiva. Ao trabalhar em conjunto em atividades artísticas, os alunos aprendem a valorizar as contribuições individuais dentro de um contexto coletivo, desenvolvendo um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A arte também desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento emocional das crianças, proporcionando um meio seguro e expressivo para a exploração de suas emoções e experiências. Através da criação artística, os alunos podem experimentar e expressar sentimentos complexos de maneira que muitas vezes não é possível por meio de outras formas de comunicação. Essa capacidade de expressão emocional é essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional, promovendo habilidades como a autorregulação, a empatia e a capacidade de lidar com conflitos de forma construtiva. A arte, portanto, não só enriquece a experiência educativa, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, preparando-as para os desafios da vida em uma sociedade diversa e interconectada.

A implementação de métodos de avaliação inclusivos em atividades artísticas é um componente crucial para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se expressar e de ser valorizadas por suas contribuições únicas. A avaliação em educação infantil deve ir além da simples mensuração de habilidades técnicas,

focando-se na compreensão e valorização das diferentes formas de expressão e na promoção de um ambiente onde cada criança se sinta respeitada e valorizada por suas capacidades individuais. Esse enfoque inclusivo na avaliação é essencial para a promoção de uma educação equitativa, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas origens culturais ou habilidades, tenham a oportunidade de participar plenamente e de se beneficiar das experiências educativas oferecidas pela arte.

A formação de professores que estejam preparados para integrar práticas artísticas inclusivas em suas abordagens pedagógicas é outro aspecto fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Educadores que possuem uma compreensão profunda da importância da arte na promoção da inclusão e da diversidade são capazes de criar ambientes de aprendizado que refletem e valorizam a pluralidade cultural dos alunos. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores são, portanto, elementos essenciais para garantir que eles estejam equipados para lidar com a diversidade cultural e para promover a inclusão de maneira eficaz e sensível.

Em suma, a arte na educação infantil não apenas enriquece o desenvolvimento estético e criativo das crianças, mas também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e da diversidade. Através da valorização das diferentes formas de expressão e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, as escolas podem criar ambientes de aprendizado que refletem e celebram a pluralidade cultural da sociedade, preparando as crianças para uma vida de respeito e empatia pelas diversas formas de ser e de viver. A integração da arte no currículo escolar, portanto, não é apenas uma forma de enriquecer a experiência educativa, mas também uma maneira de promover a justiça social e a inclusão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais coesa e equitativa para todos.

A inclusão de técnicas de arte multicultural para promover a aceitação da diversidade

A inclusão de técnicas de arte multicultural na educação é uma abordagem que visa promover a aceitação da diversidade, proporcionando aos alunos experiências estéticas que refletem a pluralidade cultural da sociedade. Esta prática é essencial para o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo, onde todas as culturas são valorizadas e respeitadas. A arte, sendo uma forma universal de expressão, oferece

uma plataforma única para a exploração das diversas tradições, histórias e valores culturais. De acordo com Barbosa (2010), a arte multicultural permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda das culturas distintas, promovendo a empatia e o respeito pelas diferenças. Além disso, a inclusão dessas práticas artísticas no currículo escolar pode ajudar a combater estereótipos e preconceitos, proporcionando uma visão mais equilibrada e representativa da diversidade cultural.

A integração de técnicas de arte multicultural no ensino não apenas enriquece o currículo, mas também facilita o desenvolvimento de competências interculturais entre os estudantes. Segundo Banks (2008), a educação multicultural é um processo contínuo que visa transformar a escola em uma instituição que promove a equidade e a justiça social. Nesse contexto, a arte multicultural desempenha um papel crucial, permitindo que os alunos explorem e celebrem as diferenças culturais de uma maneira significativa e envolvente. Através da exposição a diversas formas de arte, os alunos podem compreender melhor as complexidades das identidades culturais e desenvolver uma apreciação mais profunda pela diversidade.

Além disso, a arte multicultural na educação infantil pode servir como uma ferramenta poderosa para a inclusão social. Conforme defendido por Hernández (2012), a arte pode ser um meio eficaz para incluir alunos de diferentes origens culturais, proporcionando-lhes um espaço para expressar suas identidades e experiências únicas. Essa prática não apenas enriquece a experiência educativa, mas também promove um senso de pertencimento e valorização da diversidade dentro da comunidade escolar. A inclusão de práticas artísticas multiculturais pode, portanto, contribuir para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Outro aspecto importante da inclusão de técnicas de arte multicultural é a sua capacidade de fomentar o pensamento crítico e a criatividade. Segundo Dewey (2005), a arte oferece uma oportunidade única para os alunos explorarem suas percepções e expressarem suas ideias de maneira criativa e inovadora. Quando expostos a diferentes tradições artísticas, os alunos são incentivados a questionar suas próprias percepções e a refletir sobre as influências culturais que moldam suas experiências. Isso não apenas amplia sua compreensão da diversidade cultural, mas também promove habilidades críticas essenciais para o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

A implementação de técnicas de arte multicultural também pode ter um impacto positivo na autoestima e no desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com Freire

(2000), a educação deve ser um processo emancipatório que empodera os indivíduos a questionar e transformar suas realidades. Nesse sentido, a arte multicultural pode servir como um veículo para a expressão pessoal e o desenvolvimento da identidade, proporcionando aos alunos uma sensação de valor e pertencimento. Quando os alunos veem suas próprias culturas refletidas no currículo, eles se sentem mais valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo, o que pode levar a melhores resultados acadêmicos.

A inclusão de práticas artísticas multiculturais também tem implicações significativas para a formação de professores. Segundo Zeichner (1993), os professores devem ser preparados para abordar a diversidade cultural em suas salas de aula de maneira eficaz e sensível. A formação de professores que valoriza a arte multicultural pode ajudar a desenvolver educadores que são capazes de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e receptivos, onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados. Isso é particularmente importante em contextos educativos cada vez mais diversos, onde a capacidade de lidar com a diversidade cultural é essencial para o sucesso educacional.

Por fim, a inclusão de técnicas de arte multicultural é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Conforme argumentado por Nieto (2010), a educação multicultural não é apenas uma questão de inclusão, mas também de justiça social. Através da valorização da diversidade cultural na arte, podemos promover uma maior compreensão e respeito entre diferentes grupos culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais coesa e inclusiva. Portanto, é essencial que as escolas adotem práticas que integrem a arte multicultural no currículo, não apenas como uma forma de enriquecer a experiência educativa, mas também como um meio de promover a aceitação da diversidade e a justiça social.

O impacto das atividades artísticas colaborativas no desenvolvimento social de crianças

O impacto das atividades artísticas colaborativas no desenvolvimento social de crianças é um tema de crescente interesse na área da educação e do desenvolvimento infantil. As atividades artísticas, especialmente aquelas que envolvem colaboração entre pares, desempenham um papel crucial na promoção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Segundo Vygotsky (2008), o desenvolvimento infantil é um processo que ocorre através da interação social e da participação ativa em atividades

culturais e sociais. Nesse contexto, as atividades artísticas colaborativas proporcionam um ambiente rico para a interação e a construção de conhecimento, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades sociais essenciais, como a comunicação, a cooperação e a empatia.

A colaboração em atividades artísticas permite que as crianças experimentem diferentes perspectivas e aprendam a trabalhar juntas para alcançar objetivos comuns. Conforme argumenta Johnson (2009), a colaboração em projetos artísticos incentiva a troca de ideias e a resolução de problemas, promovendo um senso de comunidade e pertencimento entre os participantes. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais que serão valiosas ao longo da vida, como a capacidade de trabalhar em equipe, a negociação de diferenças e a construção de relações de confiança. As atividades artísticas colaborativas também incentivam a expressão individual dentro de um contexto coletivo, permitindo que cada criança contribua com suas habilidades e perspectivas únicas para o sucesso do grupo.

Além disso, as atividades artísticas colaborativas têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional das crianças. De acordo com Gardner (2001), a arte é uma forma poderosa de expressão emocional que pode ajudar as crianças a explorar e compreender seus próprios sentimentos, bem como os sentimentos dos outros. Ao trabalhar em projetos artísticos em grupo, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções de maneira segura e criativa, o que pode ajudar a desenvolver a inteligência emocional e a empatia. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autorregulação, a compreensão emocional e a capacidade de lidar com conflitos de maneira construtiva.

As atividades artísticas colaborativas também promovem o desenvolvimento cognitivo, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Segundo Piaget (1990), o desenvolvimento cognitivo das crianças é impulsionado pela exploração ativa e pela interação com o ambiente. As atividades artísticas, por sua natureza, incentivam a experimentação e a resolução de problemas, proporcionando um contexto rico para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. A colaboração em projetos artísticos permite que as crianças explorem diferentes abordagens e soluções, promovendo a flexibilidade cognitiva e a capacidade de pensar de maneira criativa e inovadora.

Outro aspecto importante do impacto das atividades artísticas colaborativas no desenvolvimento social das crianças é a promoção da inclusão e da diversidade. Conforme defende Freire (2000), a educação deve ser um processo inclusivo que

valoriza e respeita a diversidade. As atividades artísticas colaborativas oferecem uma oportunidade única para incluir crianças de diferentes origens e habilidades, proporcionando um espaço para a expressão individual e a valorização das contribuições de cada criança. Essas experiências podem ajudar a promover a aceitação e o respeito pelas diferenças, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e equitativa.

As atividades artísticas colaborativas também têm implicações significativas para o desenvolvimento da identidade e da autoestima das crianças. De acordo com Erikson (1972), o desenvolvimento da identidade é um processo central na infância e na adolescência, e a participação em atividades sociais e culturais desempenha um papel crucial nesse processo. As atividades artísticas colaborativas permitem que as crianças explorem e expressem suas identidades de maneira positiva e construtiva, contribuindo para o desenvolvimento de uma autoimagem saudável e de uma autoestima elevada. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de uma identidade sólida e para a construção de um senso de competência e pertencimento.

A implementação de atividades artísticas colaborativas no contexto educacional também pode ter um impacto positivo na dinâmica da sala de aula e na relação entre professores e alunos. Segundo Dewey (2005), a educação deve ser um processo democrático que promove a participação ativa e a cooperação entre todos os membros da comunidade escolar. As atividades artísticas colaborativas incentivam a participação ativa dos alunos e promovem uma atmosfera de cooperação e respeito mútuo. Essas experiências podem ajudar a fortalecer os laços entre alunos e professores, promovendo uma relação de confiança e respeito que é essencial para o sucesso educativo.

Em suma, as atividades artísticas colaborativas desempenham um papel crucial no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Ao proporcionar um ambiente rico para a interação social e a expressão criativa, essas atividades ajudam a promover habilidades sociais essenciais, como a comunicação, a cooperação e a empatia, além de estimular o desenvolvimento emocional e cognitivo. As atividades artísticas colaborativas também promovem a inclusão e a valorização da diversidade, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e equitativa. Portanto, é essencial que as escolas incorporem atividades artísticas colaborativas em seus currículos, não apenas como uma forma de enriquecer a experiência educativa, mas também como um meio de promover o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Métodos de avaliação inclusivos para atividades artísticas em ambientes de educação infantil

Métodos de avaliação inclusivos para atividades artísticas em ambientes de educação infantil representam uma abordagem pedagógica essencial que visa garantir a equidade e a valorização das diferentes formas de expressão e aprendizagem das crianças. A avaliação em educação infantil deve transcender a mera mensuração de habilidades técnicas e buscar compreender a expressão individual e a construção do conhecimento por meio da arte. De acordo com Oliveira (2011), a avaliação inclusiva em atividades artísticas deve considerar a diversidade cultural, as capacidades individuais e as diferentes formas de expressão das crianças, promovendo um ambiente onde todas as manifestações artísticas são valorizadas e respeitadas. Essa abordagem requer uma compreensão profunda dos contextos culturais e sociais das crianças e uma flexibilidade nas metodologias de avaliação para atender às suas necessidades e potencialidades individuais.

A implementação de métodos de avaliação inclusivos em atividades artísticas envolve a adoção de estratégias que reconheçam e valorizem a diversidade de habilidades e formas de expressão das crianças. Segundo Hernández (2012), a arte em ambientes de educação infantil deve ser entendida como um meio de expressão pessoal e coletiva, onde cada criança pode explorar e comunicar suas experiências e sentimentos de maneira única. A avaliação deve, portanto, focar-se em aspectos qualitativos, como a capacidade de expressão, a criatividade, a originalidade e o envolvimento no processo artístico, em vez de critérios padronizados e restritivos que possam excluir ou desvalorizar certas formas de expressão.

Além disso, é crucial que os métodos de avaliação em atividades artísticas sejam sensíveis às diferenças individuais e culturais das crianças. Conforme defendido por Banks (2008), a avaliação inclusiva deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos, permitindo que cada criança se expresse de acordo com suas próprias experiências e contextos culturais. Isso implica a adoção de critérios de avaliação que sejam flexíveis e que considerem as diferentes formas de conhecimento e expressão, promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade.

Os métodos de avaliação inclusivos também devem promover a participação ativa das crianças no processo de avaliação. Segundo Freire (2000), a educação deve

ser um processo democrático e participativo, onde os alunos são agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento. Em atividades artísticas, isso pode ser alcançado por meio da autoavaliação e da avaliação por pares, onde as crianças têm a oportunidade de refletir sobre seu próprio trabalho e o trabalho dos colegas, proporcionando um feedback construtivo e significativo. Essa abordagem não apenas promove a autoexpressão e a autovalorização, mas também desenvolve habilidades críticas e reflexivas que são essenciais para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

A utilização de portfólios também é uma estratégia eficaz para a avaliação inclusiva em atividades artísticas. De acordo com Gardner (2001), os portfólios permitem uma visão abrangente e contínua do desenvolvimento artístico das crianças, proporcionando uma documentação rica e detalhada de suas experiências e progressos. Os portfólios podem incluir uma variedade de formas de expressão artística, como desenhos, pinturas, esculturas e narrativas, permitindo uma avaliação mais completa e inclusiva das habilidades e do desenvolvimento das crianças. Além disso, os portfólios promovem a autorreflexão e a autovalorização, incentivando as crianças a reconhecerem e celebrarem seus próprios progressos e realizações.

Outra abordagem importante para a avaliação inclusiva em atividades artísticas é a utilização de critérios abertos e flexíveis que permitam a valorização de diferentes formas de expressão e criatividade. Segundo Dewey (2005), a arte deve ser vista como um processo de exploração e descoberta, onde a ênfase está na expressão individual e na experiência estética, em vez de em padrões pré-estabelecidos de qualidade ou habilidade técnica. A avaliação deve, portanto, focar-se no processo criativo e na capacidade de expressão das crianças, incentivando a exploração livre e a inovação.

Os métodos de avaliação inclusivos também devem promover a inclusão e a participação de crianças com necessidades especiais. De acordo com Mittler (2003), a educação inclusiva deve garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize suas capacidades e potencialidades individuais. Em atividades artísticas, isso pode ser alcançado por meio da adaptação de materiais e métodos de ensino para atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todos possam participar plenamente e expressar-se de maneira significativa. A avaliação deve considerar as diferentes formas de expressão e comunicação, reconhecendo e valorizando as contribuições únicas de cada criança.

Além disso, os métodos de avaliação inclusivos devem promover um ambiente de respeito e valorização da diversidade, onde todas as formas de expressão artística são reconhecidas e celebradas. Conforme argumenta Nieto (2010), a educação multicultural deve promover a inclusão e o respeito pelas diferenças, criando um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Em atividades artísticas, isso significa adotar uma abordagem de avaliação que seja sensível às diferentes formas de expressão cultural e que valorize as contribuições únicas de cada criança, promovendo um senso de pertencimento e valorização da diversidade.

Portanto, os métodos de avaliação inclusivos para atividades artísticas em ambientes de educação infantil são essenciais para promover a equidade e a valorização da diversidade, proporcionando um ambiente onde todas as crianças possam expressar-se de maneira significativa e desenvolver suas habilidades e potencialidades individuais. A avaliação deve ser um processo flexível e sensível às diferenças culturais e individuais, promovendo a participação ativa das crianças e valorizando suas contribuições únicas. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educativa, mas também promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Considerações finais

As considerações finais sobre a importância da arte na promoção da inclusão em sala de aula na educação infantil destacam a relevância das práticas artísticas como meio fundamental para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento integral das crianças. A arte, com sua capacidade única de transcender barreiras culturais e linguísticas, surge como uma ferramenta poderosa para a construção de um ambiente educacional inclusivo, onde cada criança encontra um espaço para expressar suas identidades e experiências de forma autêntica. As discussões anteriores enfatizaram a necessidade de integrar práticas artísticas multiculturais no currículo escolar, promovendo a aceitação da diversidade e o respeito mútuo entre os alunos.

A inclusão de técnicas de arte multicultural permite que as crianças explorem uma variedade de formas de expressão e estilos artísticos, enriquecendo seu repertório cultural e ampliando sua compreensão sobre as complexidades das identidades culturais. Essa abordagem não só promove o respeito e a empatia pelas diferentes culturas, mas também combate estereótipos e preconceitos, oferecendo uma visão

mais ampla e equilibrada da sociedade. O ambiente escolar, ao valorizar e integrar essas práticas, cria uma atmosfera de acolhimento e respeito, essencial para o desenvolvimento de uma comunidade escolar coesa e inclusiva.

Além disso, o impacto das atividades artísticas colaborativas no desenvolvimento social das crianças é inquestionável. A colaboração em projetos artísticos oferece oportunidades únicas para que os alunos desenvolvam habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos. Essas experiências são fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis e para o fortalecimento do senso de comunidade e pertencimento entre os alunos. Através da arte, as crianças aprendem a valorizar as contribuições individuais dentro de um contexto coletivo, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade.

A importância de métodos de avaliação inclusivos para atividades artísticas em ambientes de educação infantil também é um aspecto crucial para a promoção de uma educação equitativa e justa. A avaliação deve ser compreensiva e sensível às diferentes formas de expressão e capacidades individuais das crianças, reconhecendo a diversidade cultural e promovendo a inclusão de todos os alunos. Esse enfoque garante que cada criança seja valorizada por suas contribuições únicas e tenha a oportunidade de se expressar de maneira significativa. A utilização de portfólios e a promoção da autoavaliação são exemplos de práticas que não só enriquecem o processo de avaliação, mas também incentivam a autorreflexão e a valorização das próprias conquistas pelas crianças.

É essencial destacar que a formação de professores que valorizem e integrem a arte multicultural em suas práticas pedagógicas é um fator determinante para o sucesso da educação inclusiva. Educadores preparados para abordar a diversidade cultural em suas salas de aula podem criar ambientes de aprendizagem mais receptivos e inclusivos, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, portanto, são fundamentais para garantir que eles estejam equipados para lidar com a complexidade e a riqueza da diversidade cultural em suas práticas educacionais.

Por fim, a integração da arte na educação infantil, seja por meio de práticas artísticas colaborativas ou de métodos de avaliação inclusivos, representa um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Através da valorização da diversidade cultural e da promoção da inclusão, as escolas desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e empáticos, capazes de respeitar e celebrar as diferenças em um mundo cada vez mais

interconectado. A arte, com sua capacidade de conectar pessoas e culturas, oferece uma plataforma poderosa para a promoção da inclusão e da justiça social, contribuindo para a construção de um futuro mais harmonioso e inclusivo para todos.

Referências

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education. Pearson.

Barbosa, A. M. (2010). Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais. Cortez Editora.

Dewey, J. (2005). Arte como experiência. Martins Fontes.

Erikson, E. H. (1972). Identidade, juventude e crise. Zahar.

Freire, P. (2000). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Gardner, H. (2001). Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Artes Médicas.

Hernández, F. (2012). Arte, cultura e educação: Abordagens e práticas contemporâneas. Editora Papyrus.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Allyn & Bacon.

Mittler, P. (2003). Educação inclusiva: Contextos sociais. Porto Editora.

Nieto, S. (2010). The light in their eyes: Creating multicultural learning communities. Teachers College Press.

Oliveira, Z. (2011). Avaliação em educação infantil: A prática cotidiana na escola. Cortez Editora.

Piaget, J. (1990). A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Zahar.

Vygotsky, L. S. (2008). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes.

Zeichner, K. M. (1993). Educating teachers for cultural diversity. National Center for Research on Teacher Learning.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO

Erica Fernanda Crespo Rodrigues

RESUMO

O lúdico, representado pelo brincar e pelos jogos infantis, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Ao brincar, a criança estimula diversos aspectos, como percepção, habilidades motoras, cognitivas e sociais, contribuindo para sua compreensão do mundo ao seu redor. A brincadeira também permite que a criança experimente diferentes situações, aprendendo sobre consequências e relações de causa e efeito de maneira segura. Os jogos lúdicos, categorizados em diversas formas como jogos de funções gerais e sensoriais, motores e intelectuais, promovem o desenvolvimento da inteligência e da criatividade na criança. Segundo Piaget, a brincadeira está diretamente ligada ao desenvolvimento da inteligência, sendo uma oportunidade para a criança dominar habilidades em diferentes estágios de seu crescimento. Além disso, a brincadeira e o jogo favorecem a comunicação, a expressão e o desenvolvimento da personalidade da criança. É importante que o educador compreenda o valor do brinquedo e do brincar como recursos facilitadores da aprendizagem, permitindo que a criança se desenvolva de maneira integral, social, afetiva e cognitivamente. O papel do professor como mediador no uso dos jogos é crucial, pois é através dele que se estabelecem objetivos, regras e metas para as atividades lúdicas. O professor deve criar um ambiente propício para que a criança experimente o prazer no aprendizado através do jogo, desenvolvendo habilidades como planejamento, estratégia, cooperação e solidariedade. Em suma, o jogo e a brincadeira são ferramentas valiosas no processo educativo, proporcionando à criança oportunidades de aprendizado significativo e prazeroso, que contribuem para seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Palavras-chave: Lúdico; Brincadeira; Aprendizagem.

ABSTRACT

The ludic, represented by play and children's games, plays a fundamental role in children's development. While playing, the child stimulates various aspects such as perception, motor skills, cognition, and social skills, contributing to their understanding of the world around them. Play also allows the child to experience different situations, learning about consequences and cause-and-effect relationships safely. Ludic games, categorized in various forms like general and sensory function games, motor games, and intellectual games, promote the development of intelligence and creativity in children. According to Piaget, play is directly linked to the development of intelligence, providing an opportunity for the child to master skills at different stages of growth. Additionally, play and games favor communication, expression, and the development of the child's personality. It is important for educators to understand the value of toys and play as facilitating resources for learning, allowing the child to develop holistically, socially, emotionally, and cognitively. The role of the teacher as a mediator in using games is crucial, as it establishes objectives, rules, and goals for ludic activities. The teacher should create an environment conducive to the child experiencing pleasure in learning through play, developing skills such as planning, strategy, cooperation, and solidarity. In summary, play and games are valuable tools in the educational process, providing children with opportunities for meaningful and enjoyable learning that contribute to their physical, emotional, social, and cognitive development.

Keywords: Ludic; Play; Learning.

DESENVOLVIMENTO

O lúdico apresenta grande valor no desenvolvimento das crianças. A partir desse fato torna-se indispensável para os educadores oferecerem aos alunos oportunidades variadas para eles o vivenciarem.

Sobre a importância do brincar no desenvolvimento de diversos aspectos do indivíduo, afirma Smith (1982):

A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso. (SMITH, 1982, p. 142).

Sendo assim, com a brincadeira e os jogos, as crianças terão maior facilidade para compreender o mundo e a realidade à sua volta, além de proporcionar a ela a base necessária para as suas futuras decisões.

Isso se dá pelo fato do jogo criar oportunidades à criança de vivenciar situações que, transportadas para sua vida, equivaleria aos cuidados que deve tomar com determinadas ações e suas consequências, e que, na infância, são orientadas pelos adultos.

Dessa forma, afirma Friedmann (1996):

A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo. No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as consequências e resultados". (FRIEDMANN, 1996)

Assim sendo, no desenvolvimento da brincadeira o comportamento da criança vai entrando no campo dos significados. Segundo Vygotsky (1991):

A criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VYGOTSKY, 1991, p.112)

Na Psicologia, o brincar sempre esteve associado às etapas do desenvolvimento infantil, passando desde a motricidade a situações de linguagem (o ritmo, a rima, o som da voz).

No pensamento de Vygotsky pode-se destacar que a psicologia sócio-histórica idealiza o jogo infantil como atividade criadora, marcado pela cultura. Através da

brincadeira a criança tem a capacidade de criar, imaginar, de ter autoestima, confiar em si mesma e ser capaz de se desenvolver.

De acordo com Vigotsky (1998), a arte de brincar pode ajudá-la no desenvolvimento e comunicação com os demais que a cercam.

O jogo, segundo Alves (2001, p. 34) representa um elemento de alto valor educativo se assumido pelo sujeito com uma intencionalidade: a de se realizar como pessoa na busca da construção de sua cidadania.

A INFLUÊNCIA E BENEFÍCIOS DO JOGO NA APRENDIZAGEM

Segundo Kishimoto (2000, p. 38) a influência da brincadeira nos processos de ensino e aprendizagem tem sido motivo de discussão e estudos ao longo dos tempos. Pesquisadores procuram saber “quando”, “como” e “por que” acontece, pois é considerado um elemento verdadeiro que participa do desenvolvimento da criança desde sua concepção até a fase adulta.

Os jogos transformam-se e tem vida construindo a cada momento na imaginação das crianças e adolescentes acompanhando sua fase. Passou-se a acreditar que o jogo seria uma herança cultural repassada de geração a geração, além de uma identidade cultural dos povos.

Nos anos 50 a 70 passou-se a estudar também a comunicação no jogo, apesar das diferentes leituras efetuadas sobre o papel do lúdico nos processos de aprendizagem uma prevalece:

Os jogos lúdicos são classificados em várias categorias, por exemplo: Jogos de Funções Gerais e Sensoriais, (assobios, gritos etc.), os jogos motores (bolas, corridas etc.), os jogos intelectuais (imaginação e curiosidade).

Segundo Piaget (1986) o desenvolvimento da brincadeira esta intimamente ligada com o desenvolvimento da inteligência, pois é brincando que a criança tem a oportunidade de dominar e praticar habilidades em diversos estágios do desenvolvimento. Para notá-los em uma criança somente é necessário observar suas brincadeiras. Estes estágios refletem os diferentes tipos de brincadeiras que distinguem as crianças de diferentes idades, apesar de assimilar e incorporar brincadeiras de estágios anteriores.

O jogo infantil, além de desenvolver a inteligência, é, para a criança, um momento prazeroso, que, além de educar para a vida em sociedade através da representação de papéis, promove momentos de descanso, divertimento e recreação.

O Jogo, segundo Alves (2001, p. 23) situa-se um elemento de alto valor educativo se assumido pelo sujeito com uma intencionalidade: a de se realizar como pessoa na busca da construção de sua cidadania.

Sérgio (1987, p. 34) considera o homem como um ser carente, um ser incompleto. Do ponto de vista motor, o homem apresenta uma inadaptação, uma não especialização. Embora o homem apresente estas características (inadaptação e não especialização), ele não se encontra circunscrito a um espaço determinado.

Segundo Feitosa (1993, p. 28) “... o homem é um ser carente, mas a tomada de consciência dessa carência empurra-o para a ação, para o conhecimento para a previsão”. O homem conhece e age quando toma consciência que é carente. É através dessa ação, desse conhecimento, que o homem gera a cultura.

O homem não possui órgãos especializados, adaptados ao meio ambiente onde vive, mas através da cultura, o homem é criador, isto é, transforma e domina o mundo onde vive.

A motricidade é considerada como a linguagem que nos aproxima da comunicação e da expressão. O movimento é o meio, pelo qual o indivíduo comunica e transforma o mundo que o rodeia.

O homem aprende os seus movimentos na relação que estabelece com o meio ambiente (construído pelo homem) e pela troca e constantes contatos com os seres humanos.

Considerando que brincar representa uma necessidade nas diferentes etapas do desenvolvimento, a recreação apresenta atividades que procuram estimular a criatividade, a coordenação motora e a integração com outras crianças. Para isto utiliza-se de brinquedos e brincadeiras, preservando sempre seu bem-estar físico e emocional. Participando das brincadeiras, é possível para a criança desenvolver sua personalidade, seu equilíbrio afetivo, auto-estima e confiança.

O PROFESSOR E A APLICAÇÃO DOS JOGOS INFANTIS

A criança, como já vimos anteriormente, desenvolve-se e aprende através da atividade lúdica, que, unida ao seu conhecimento prévio de mundo, contribui para sua aprendizagem escolar.

Sobre isso, afirma Seber (1995):

A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a se desinibir, a comer. Esse esforço é tão intenso que, às vezes, ela fica concentrada na atividade e em escuta quando alguém a chama. Essa mobilização presente nas condutas, lúdicas, por si só, deveria servir-nos como indicativo a respeito da importância que elas têm para as próprias crianças. (SEBER, 1995, p.53).

Sendo assim, podemos observar que, ao educador, cabe saber utilizar o brinquedo e o brincar como recurso facilitador da aprendizagem, pois a criança, como ser integral que é, desenvolve, através da brincadeira, todos os seus aspectos: social, afetivo e cognitivo.

Sobre a importância da experimentação para o desenvolvimento infantil e o papel do professor nesse momento, afirma Vasconcelos (1995):

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (VASCONCELLOS, 1995, p. 74)

Uma aprendizagem eficaz depende muito de como se dá a relação professor-aluno, sendo que, nesse processo, o professor tem a função de facilitador do aprendizado. Isso, através do jogo, aplica-se quando o professor cria condições de que o aluno jogue e sinta prazer nesse aprendizado que, muitas vezes, ocorre de maneira informal.

Isso porque o jogo, de maneira geral, pede que a criança enumere, classifique, selecione peça, entre outros aprendizados.

O jogo e a brincadeira desenvolvem, entre outros, o aspecto social da criança, permitindo que ela se relacione estabeleça vínculos que auxiliam na prática dos jogos, e que são fundamentais na escola. Sobre isso, afirma SEBER (1995):

Há também instituições que defendem as brincadeiras, achando que as crianças aprendem muito no decorrer dessas atividades. No entanto os professores são orientados no sentido de estabelecer os temas das brincadeiras, os papéis que os integrantes dos grupos devem assumir como brincar, o que dizer e assim por diante. (SEBER, 1995, p.52)

Nesse momento do jogo coletivo, mais uma vez o professor deve exercer a função de mediador, para que este momento não vire apenas algo competitivo, mas, ao contrário, permita que as crianças desenvolvem o espírito de solidariedade e cooperatividade; que ofereça desafios, mas que seja prazeroso.

Entretanto, o professor deve estar atento aos jogos e brincadeiras que desenvolve. Não podem ser feitas aleatoriamente: deve haver objetivos, regras e metas a serem alcançadas.

Pensando na criança de Educação Infantil, o brincar e o jogo também contribuem para o desenvolvimento motor e mental. Nessa fase, a criança consegue representar, criar papéis e personagens, e utilizar a imaginação e o faz de conta.

Piaget afirma, no que diz respeito à brincadeira de faz de conta:

Está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão” (PIAGET, 1978, p. 76)

Portanto, ao professor cabe compreender como os jogos, sejam eles com brinquedos ou pelo faz de conta, são de grande contribuição para o aprendizado, pois começa por algo já muito conhecido pelas crianças, que é o brinquedo, passa pelo aprendizado informal até atingir o aprendizado integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o exposto, torna-se evidente o valor do lúdico e da brincadeira como ferramentas essenciais no processo de desenvolvimento integral das crianças. O jogo não apenas proporciona momentos de diversão, mas também estimula aspectos físicos, sensoriais, cognitivos e sociais, contribuindo para a compreensão do mundo ao redor e preparando as crianças para tomadas de decisão futuras. Além disso, a brincadeira permite experimentar situações diversas, aprendendo sobre causa e efeito de forma segura. A abordagem lúdica também é reconhecida como uma forma de comunicação e expressão, promovendo a autoestima, confiança e desenvolvimento da personalidade. No contexto educacional, o papel do educador como mediador e facilitador dos jogos é crucial, pois isso permite que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e prazerosa. Portanto, é fundamental que os educadores compreendam e valorizem o potencial educativo do brincar e do jogo, integrando essas práticas de forma intencional e planejada no ambiente escolar para promover o desenvolvimento pleno das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática**. Campinas: Papyrus, 2001.

FEITOSA, Anna Maria. **Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 4ª Ed. São Paulo: Abrinq, 1996
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.
- Piaget, J. (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SEBER, M.G. **Psicologia da pré-escola: uma visão construtivista.** São Paulo: Moderna, 1995
- SERGIO, Manuel. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana.** Edições Compendium, Lisboa, 1987
- SMITH, P. K. Does play matter: Functional and evolutionary aspects of animal and human play. **Behavioral and Brain Sciences.** v. 5, n. 1, p. 139 – 184, 1982.
- VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivista na Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996
- VYGOTSKY, L. S. **Algumas idéias sobre o desenvolvimento e jogo infantil.** Série Idéias, n.2. São Paulo: FDE, 1994

ENSINO DO SISTEMA DE NUMERAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Camila Lopes Dionisio

Resumo

A presente monografia trata da construção da compreensão que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental têm sobre o número, desde as hipóteses levantadas acerca da escrita numérica e do sistema de numeração até a construção da escrita convencional dos números e a compreensão das propriedades do sistema de numeração, principalmente do valor posicional dos algarismos no número. A fim de buscar aproximação a esse objetivo, observou-se um grupo de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em encontros nos quais a professora buscou facilitar a transição entre as hipóteses infantis e a convencionalidade do sistema de numeração decimal. Além disso, foram realizadas pesquisas bibliográficas para investigação e comprovação das teorias levantadas e a partir desse levantamento percebeu-se que as crianças levantam hipóteses acerca do sistema de numeração e que cabe ao professor buscar estratégias que possibilitem sua compreensão, entre outras possibilidades, relacionando a matemática com o cotidiano do aluno.

Palavras-chaves: sistema de numeração decimal; intervenção docente, hipóteses infantis acerca do sistema de numeração.

Abstract

The present work deals with the construction of understanding that children, in the early years of elementary school, have on numbers, since the hypotheses about written and number system to the construction of conventional writing of numbers and understanding of number system properties, especially the positional value of digits in the number. In order to get closer to that goal, a group of 2nd graders was observed in meetings in which the teacher tried to facilitate the transition between childhood hypotheses and decimal system conventionality. In addition, literature

researches were performed for investigation and proof of the theories raised and from that survey it was found that children make predictions about the number system and it is up to the teacher to develop strategies for the children to understand it, among others, relating mathematics with student's everyday situations.

Keywords: decimal system; teacher intervention; children's hypotheses about the number system.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problemática

O presente trabalho surgiu a partir da necessidade pessoal de compreensão das relações estabelecidas entre agrupamentos base dez e atribuição de sentido ao valor posicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizando como base pesquisas de Constance Kamii (1992) e a observação empírica realizada nos estágios curriculares, a pesquisa teve como foco investigar a compreensão dos processos de aquisição e domínio de agrupamentos base dez e estabelecimento de relações de valor posicional dos algarismos nos números entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, traçou-se o objetivo geral da pesquisa que ora se apresenta: analisar o processo de construção de significado e atribuição dos conhecimentos de valor posicional e dos agrupamentos base dez na realização de cálculos mentais e algoritmos. A pesquisa busca através da investigação da ideia de número que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem compreender algumas relações acerca do sistema de numeração, suas propriedades e hipóteses, para a compreensão do valor posicional dos algarismos nos números. Para isso, buscou-se identificar e propor ações pedagógicas facilitadoras no auxílio da passagem das hipóteses elaboradas pelas crianças para a compreensão do sistema de numeração e de suas propriedades.

Foi realizada pesquisa de campo de observação na escola Carandá Vivavida, em uma turma de 2º ano, para a observação empírica das atividades matemáticas envolvendo as propriedades do sistema de numeração como a decomposição, os agrupamentos, o levantamento de hipóteses sobre a escrita dos números, a construção

das ideias de dezenas e a compreensão do valor posicional, principalmente em números da ordem das dezenas.

Esse acompanhamento foi realizado diariamente, na turma supracitada, no período vespertino ao longo do primeiro semestre letivo de 2013. As observações e análises da referida pesquisa foram realizadas a partir do referencial teórico composto pelos autores: Kamii (1992 e 2005), Lerner & Sadovsky (1996), Eves (2004), Ifrah (1989 e 1997) e Panizza (2006), que abordam a questão principal deste trabalho.

Ao considerarmos que a matemática faz parte das relações cotidianas dos alunos em diversas situações, percebemos a importância do estabelecimento de relações dela com a vida, entendendo que ela vai além da escola e atinge as relações sociais e ações diárias. É importante proporcionar ao aluno a construção de uma aprendizagem significativa, em que compreende o que está fazendo antes de realizar e reproduzir apenas procedimentos.

Diversas estratégias podem ser adotadas por professores e alunos na facilitação da compreensão das propriedades matemáticas e dos problemas apresentados em sala de aula, entre elas a decomposição, agrupamentos, desenvolvimento de diversas maneiras de se pensar um mesmo problema, a utilização de material concreto, entre outros.

O uso do material concreto é importante, desde que o professor o encare como instrumento facilitador da aprendizagem e o material esteja disponível ao aluno como forma de complemento ao esclarecimento das dúvidas, fazendo-o perceber que, quando necessário, poderá recorrer a ele.

Segundo Sarmiento, pesquisador de Piaget e Kamii,

Uma aula onde os alunos dispõem de materiais para manipular terá maiores chances de sucesso, tendo em vista as reais possibilidades dos alunos desenvolverem ações que lhes propiciem a construção de um saber consistente e significativo. (SARMENTO, p. 2, 2007).

Esse contato com materiais concretos e relações cotidianas pode se dar ainda por meio de relações estabelecidas por jogos representativos, que são defendidos por

Kamii (1992) como forma de contato com a realidade representativa. Nessa categoria incluem-se também coleções confeccionadas pelo grupo, material dourado, ábaco, tangran, blocos lógicos e outros materiais que podem ser utilizados no auxílio à contagem e compreensão dos agrupamentos, da decomposição, principalmente baseado em dezenas, já que esta é a característica principal do sistema de numeração que utilizamos.

As estratégias citadas são importantes como auxílio na passagem que as crianças realizam do levantamento de hipóteses acerca do sistema de numeração à compreensão do sistema e de suas propriedades propriamente ditas.

Numa visão piagetiana de ensino, que é o foco do presente trabalho, o professor deve levar em conta que o aluno é sujeito pensante, construtor de seu conhecimento por intermédio de relações que estabelece com o meio e consigo. Nesse sentido a matemática através de experimentação, estabelecimento de relações, compreensão de procedimentos e propriedades do sistema e contatos com materiais concretos apresenta-se como facilitador na compreensão de conceitos e na construção do pensamento de abstração deles.

Cremos que se a matemática for aprendida por meio da compreensão das propriedades do sistema de numeração e utilização de instrumentos facilitadores, como jogos e materiais concretos, haveria uma aprendizagem significativa. Aliada a esse cenário, a mediação adequada do professor, utilizando propriedades dos números e das operações, e materiais como ferramentas de ensino, possibilitaria uma construção da matemática através de questionamentos, levantamento de hipóteses, investigação, construção e reconstrução do conhecimento, ou seja, uma aprendizagem significativa no contexto escolar e social.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Neste item apresentamos a abordagem metodológica adotada, assim como nossos sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

A presente pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, visto que “[...] supõe o contato direto [...] do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

A pesquisa qualitativa aqui exposta apresenta traços de uma pesquisa etnográfica. Lüdke e André (1986) descrevem algumas características que configuram a pesquisa qualitativa como etnográfica, sendo elas:

- **Exploração** – implica na escolha e definição de problemas, do local onde será desenvolvida a pesquisa e na entrada em campo.
- **Decisão** – consiste na busca mais sistemática de dados para compreender e interpretar o fenômeno estudado.
- **Descoberta** – baseia-se na tentativa de, fundamentada em um esquema geral de conceitos, explicar a realidade pesquisada.

Assim sendo, essa abordagem é a que se mostrou mais adequada para este estudo, posto que se debruçou em verificar a possibilidade de alunos de um grupo de 2º ano do Ensino Fundamental I atribuírem sentido ao sistema de numeração decimal, a partir de seus próprios saberes a respeito do tema, aliados a abordagem didática planejada e realizada pela docente. Na sequência didática planejada os aspectos do sistema de numeração decimal, tais como a decomposição, os agrupamentos, o levantamento de hipóteses sobre a escrita dos números, a construção das ideias de dezenas e a compreensão do valor posicional, principalmente em números da ordem das dezenas foram privilegiados.

O desenvolvimento das atividades e das observações, objeto de estudo deste trabalho, ocorreu em uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental I composta de vinte e três alunos, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2013, para os quais apresentamos uma sequência didática de ensino-aprendizagem descrita de forma detalhada no capítulo III desta pesquisa.

2 A OBSERVAÇÃO DA TEORIA EM SALA DE AULA

Para analisar a passagem das hipóteses de escrita numérica para a escrita numérica convencional, baseada na compreensão do valor posicional que cada algarismo corresponde no número, foi realizada pesquisa de campo em uma escola particular na região da Vila Clementino. A turma observada é de segundo ano, numa escola onde o ensino é considerado a partir da concepção construtivista de educação.

O período de observação foi de março de 2013 a abril do mesmo ano, sendo que as atividades que foram registradas são voltadas à compreensão dos números e do valor posicional, com a intenção da introdução das centenas. O grupo observado é composto de 17 crianças, sendo 8 meninas e 9 meninos entre seis e oito anos.

A primeira atividade observada ocorreu no dia 12 de março. A professora dividiu os alunos em grupos de 4 e 5 crianças e distribuiu os números de 0 a 100 recortados para cada grupo e pediu que organizassem na sequência da maneira que achassem mais fácil. Em seguida pediu que cada grupo contasse a estratégia utilizada na organização da sequência, comparando as diferentes maneiras de pensar e valorizando todas as formas.

Distribuiu os números de 0 a 100 entre os alunos e informou que criariam uma reta numerada a ser fixada na parede da sala para a consulta em caso de dúvidas na sequência numérica. A professora apresentou uma tira de papel color set, escalada, e explicou que os alunos deveriam colar os números na reta na sequência correta.

Foi questionada qual a estratégia seria a escolhida pelo grupo e eles disseram que preferiam colar os números na sequência, primeiro o 0, depois o 1 e assim até o 100. No início a professora concordou e deixou que eles colassem assim até o número 10. Quando chegaram a esse número a professora explicou se eles fizessem assim, ia demorar muito tempo para concluir a atividade, pois só um aluno por vez colaria o número.

Ela sugeriu que primeiro fossem colados os números terminados em 0, o 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 e o 100 e que esses números poderiam ser colados simultaneamente pelos alunos. Os alunos questionaram como saberiam onde colar esses números, já que não haveria referência do número anterior. A professora explicou que a reta numerada era de conjunto de 10 números, então no local determinado para colar os números terminados em 0 havia um tracinho maior.

Os alunos concordaram com a estratégia proposta e começaram a colar todos os números terminados em 0. Quando terminaram a professora explicou que agora eles podiam colar todos os números terminados em 1, pois eles já sabiam onde esses números deveriam ser colocados. As crianças foram colando todos os números terminados em 2, em 3, em 4, 5, 6, 7, 8, e 9 na sequência até terminar a reta.

Durante toda a atividade a professora e a auxiliar de classe ajudaram os alunos a colar, questionando sempre a ordem correta e comparando a sequência atual sendo colada com a anterior em relação à posição dos números.

Quando todos os números foram colados, a reta foi fixada na parede e a professora questionou se a segunda estratégia utilizada na colagem não foi mais eficiente do que a primeira, os alunos concordaram que sim e a professora explicou que quando colaram os números de 10 em 10, terminaram mais rápido do que colando de um em um.

A atividade foi encerrada com os alunos recitando a sequência numérica de 0 a 100, batendo palma nos números terminados em 0.

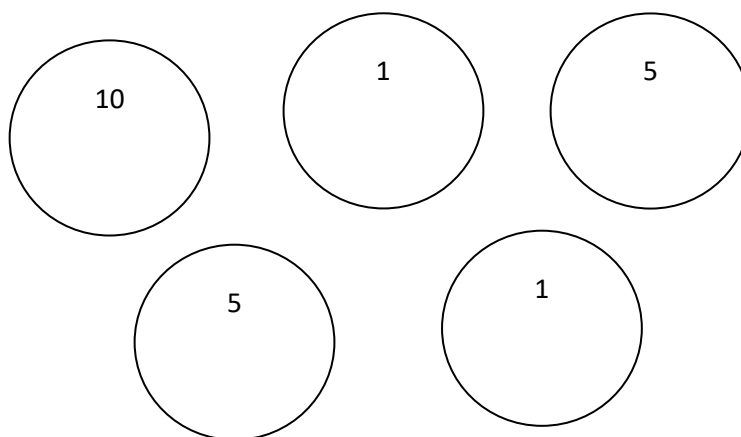
A partir da atividade apresentada, percebemos que os alunos são convidados a participar do processo de criação da reta numerada de maneira a perceber as relações estabelecidas no sistema de numeração, recitando as denominações orais dos números e vinculando-os às dezenas as quais pertencem. Esse processo faz parte da construção da compreensão do sistema de numeração decimal, as crianças são levadas a pensar sobre maneiras de realizar a colagem de maneira mais rápida e passam a pensar em conjuntos de dez números, tendo a possibilidade de observar a alteração da casa das dezenas quando feito esse aumento de dezenas.

Essa primeira atividade nos remete à percepção da comparação dos números, apontada como uma das hipóteses facilitadoras da compreensão do sistema de numeração. Ao comparar os números da reta numerada, as crianças tornam-se capazes de estabelecer as relações de aumento e diminuição de dez unidades comparando qual é maior, e mais tarde, utilizando a reta numerada como referência no surgimento de eventuais dúvidas.

Para a observação da segunda atividade, houve um intervalo grande de tempo, sendo que esta ocorreu no dia 28 de março. A professora iniciou a atividade com a leitura das regras do “Jogo das tampinhas”, presentes na página 27 do livro didático adotado pela escola como material de apoio, “Saber Matemática”, de Katia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Vlademir Marim, da editora FTD.

Ela explicou que para jogar, cada aluno precisaria de três tampinhas de garrafa PET e para registrar precisaria de um lápis, borracha e um papel que foi fornecido por

ela. Em seguida a professora desenhou cinco círculos no chão, escrevendo dentro deles, a quantidade de pontos que seria alcançada, caso o aluno acertasse.



Representação do jogo

Segundo as regras explicadas pela professora, o aluno teria três chances para jogar a quantidade de tampinhas. Caso acertasse dentro do círculo marcaria a quantidade de pontos indicada no círculo acertado, caso acertasse fora do círculo, tentaria novamente com as tampinhas que ainda sobravam e caso acertasse na borda do círculo, perderia a vez e passaria para o próximo colega, mesmo ele ainda tendo tampinhas para jogar. Ganharia o jogo quem fizesse 30 pontos primeiro. Essa atividade foi realizada na quadra coberta da escola.

A classe foi dividida em grupos de 4 e 5 alunos que jogavam simultaneamente, contando seus pontos e marcando. Por alguns alunos apresentarem maior dificuldade no cálculo mental, a professora e a auxiliar focaram a atenção em ajudar principalmente os grupos a que esses alunos pertenciam.

Foram feitas cinco rodadas de jogo com cada grupo, onde cada aluno foi registrando em sua folha os pontos marcados por ele. Ao retornar à sala a professora questionou qual aluno de cada grupo ganhou mais vezes e eles perceberam que alguns, por não somar os pontos a cada jogada, tinham alcançado primeiro os 30 pontos, porém não tinham percebido. As estratégias de jogo também foram questionadas e os alunos expuseram as formas que melhor encontraram para alcançar a quantidade de pontos. Para finalizar a atividade, foi feito registro no caderno dos alunos, que explicaram sua estratégia para alcançar 30 pontos primeiro, onde a maioria focou o jogo no círculo que valia 10 pontos.

A atividade foi encerrada com um desenho das crianças ilustrando o jogo.

O desenvolvimento desta atividade foi realizado de maneira a proporcionar aos alunos a percepção de grupos de 10 no número 30, devido à soma das pontuações obtidas durante a rodada, além de instigar as crianças a desenvolver estratégias de cálculo mental que possibilitassem a contagem de pontos de maneira mais rápida. Ao analisar o desenvolvimento da atividade com o grupo, foi possível perceber que a maioria recorreu à estratégia de somar os pontos na ordem em que apareciam no registro, demonstrando ainda não conhecer a propriedade do sistema de numeração de agrupamentos de dezenas e unidades, nem a propriedade comutativa da adição, segundo a qual a ordem das parcelas não altera o total.

Apesar de ainda não agrupar os números de acordo com a ordem a que correspondem, alguns alunos do grupo, utilizando uma propriedade do sistema de numeração que ainda não tinha sido apresentada utilizaram o raciocínio de que se $2 + 1 = 3$, então $20 + 10 = 30$ como estratégia facilitadora na soma, demonstrando que ao se deparar com questões que a criança apresenta dificuldade de resolver, estratégias de resolução são elaboradas e por vezes fazem parte das propriedades do sistema de numeração.

A terceira atividade observada ocorreu no dia 2 de abril, e foi realizada com os alunos sentados em quartetos, devendo utilizar objetos do estojo para separar um grupo com dezessete unidades. Em seguida deveriam dividir esse grupo em dois, um com sete unidades e um com dez unidades. A partir dessa atividade, a professora começou a explicar que para facilitar o modo de contar as coisas podemos dividi-las em grupos, sendo o grupo de dez unidades o mais fácil. Ela explicou que a esse grupo de dez unidades, damos o nome de dezenas e que dentro do número podemos ter diversos grupos de dez unidades. Voltando à primeira atividade, ela explicou que eles dividiram em uma dezena e sete unidades, pois os números que não podem ser colocados em grupos de dez, os que sobram, são chamados de unidades.

A partir dessa explicação, a professora pediu que os alunos fizessem uma atividade em que deveriam pensar sobre a quantidade de dezenas e unidades em cada número (cada saquinho de bala tem 10 balinhas, quantos saquinhos e quantas balinhas eu preciso para ter duas dezenas e três unidades?). Essa atividade foi realizada coletivamente, a professora registrando os resultados expostos pelos alunos na lousa e falando se estava certo ou errado e o porquê. A maioria compreendeu o conceito de dezenas no número, porém ainda dentro do número apenas com dezenas, as centenas, eles ainda não compreenderam que são cem unidades.

A atividade foi encerrada com o questionamento sobre o que os alunos poderiam relacionar de dezenas com o jogo dos círculos, alguns perceberam que para ganhar o jogo dos círculos, eles precisariam alcançar três dezenas e que por isso era mais fácil se tivessem jogado as tampinhas no número dez, pois em apenas uma jogada eles já conseguiriam uma dezena.

Esta atividade buscava proporcionar aos alunos o conhecimento de agrupamentos de base dez, possibilitando também a compreensão de que as unidades que não formam esse agrupamento continuam fazendo parte do número, porém em outra ordem numérica. A percepção de que os números podem ser agrupados de dez em dez possibilitou às crianças o desenvolvimento de mais estratégias e hipóteses para a resolução de problemas, levando a maioria a perceber que no caso do “Jogo das tampinhas” poderiam ter realizado a contagem de pontos de uma maneira que se agrupassem mais rapidamente.

Apesar de ainda não apresentar claramente o conceito de posicionalidade dos números, percebemos que nesta atividade a primeira ideia já foi apresentada. O uso de materiais concretos como estratégia facilitadora na percepção também foi empregado pela professora, possibilitando aos alunos a manipulação dos objetos para o agrupamento de maneira concreta, passando, depois de a ideia ser compreendida pelos alunos, para os agrupamentos mentais.

Outra postura bastante importante adotada pela professora e indicada por Lerner e Sadosky (1996) e que leva os alunos a refletirem sobre as estratégias utilizadas é a socialização das mesmas para a resolução dos problemas. Esse exercício leva a criança a refletir sobre suas hipóteses de maneira crítica, podendo encontrar outras maneiras mais simples de resolver a mesma questão.

Como continuação desta atividade, no mesmo dia, a professora pediu que os alunos pegassem os cadernos de matemática registrassem as descobertas feitas por eles sobre as dezenas.

Na lousa, a professora foi registrando as ideias deles em forma de texto construído coletivamente, corrigindo quando as informações dadas por eles estavam incorretas e sugerindo novas formas de expressar a ideia quando estava pouco compreensível. O texto foi completamente construído e todos puderam reler e repensar aquilo que poderia mudar, retirar ou acrescentar. Quando foi concluído, os alunos puderam copiar o texto no caderno para ter um registro escrito do que compreenderam.

Em seguida, a professora pediu que os alunos fizessem um exercício para verificar se compreenderam as propriedades do sistema de numeração apresentadas. A atividade consistia em a professora fazer uma tabela na lousa e escrever um número, no caderno os alunos deveriam copiar a tabela e o número, decompondo-o em dezenas e unidades.

Número	Dezenas	Unidades
13	1 dezena	3 unidades
35	3 dezenas	5 unidades
27	2 dezenas	7 unidades

Representação da tabela utilizada

Como forma de auxílio, a professora propôs que os alunos utilizassem os palitos de sorvete, material disponível em sala, para que com a quantidade indicada na tabela os alunos separassem em grupos de dez e observassem quanto sobravam. Ela explicou que a quantidade de grupos de 10 formados indicava as dezenas e as quantidades que sobrassem sem grupos de 10, formavam as unidades.

Essa atividade foi realizada individualmente, pois como no 2º ano do Ensino Fundamental I não há avaliações, a professora utiliza de atividades diagnósticas para avaliar a compreensão dos alunos. A professora e a auxiliar foram chamando os alunos, corrigindo o caderno e explicando de outra maneira para os que ainda apresentassem dúvidas. Como questionamento final a professora perguntou a cada um dos alunos a quantidade de grupos de dez, ou dezenas, presentes em números da ordem das centenas. A maioria observou apenas a quantidade apresentada na ordem das dezenas, ignorando os grupos na ordem das centenas.

Desde o início da atividade até a conclusão percebemos que foi trabalhado o agrupamento base dez, uma das principais propriedades do sistema de numeração que utilizamos. As crianças também puderam observar números grafados de maneira convencional, já que algumas ainda faziam a representação gráfica da leitura da denominação oral do número.

A sintetização escrita do conhecimento adquirido pelo grupo foi um recurso utilizado pela professora para que os alunos pudessem organizar as informações e

conhecimentos novos, além de que o caderno pode ser usado como uma fonte de consulta no surgimento de dúvidas.

Ao observar o desenvolvimento da atividade foi possível perceber que a grande maioria dos alunos compreendeu os conceitos de dezenas e unidades, porém devido a um questionamento da professora, ficou claro que ainda não foram capazes de relacionar a quantidade de grupos de 10 em números envolvendo as centenas, já que ainda não dominavam os agrupamentos.

A próxima atividade observada ocorreu no dia 10 de abril, a professora pediu que os alunos se dividissem em trios com os colegas que desejassem. Após a organização, ela pediu que pegassem o livro de matemática, pois precisariam dele para realizar a atividade.

A atividade consistia em somar apenas dezenas em números. Os alunos deveriam observar e depois compartilhar essas observações com todos os trios.

$$14+20=$$

$$23+10=$$

$$58+10=$$

Representação da lição

Quando todos terminaram, a professora pediu para cada trio dizer quais resultados chegaram e o que observaram com essa conta. Todos os trios chegaram a conclusões parecidas de que apenas mudou o número “da frente” com as somas, porque no número de trás não tinha nada para aumentar.

A partir dessas observações, a professora foi explicar o valor posicional dos algarismos, dizendo que estes possuem diferentes valores dentro dos números, dependendo da posição que ele ocupa. Como exemplo ela utilizou o número 321, explicando que o 3 vale 300, pois ele está na casa das centenas, o 2 vale 20, pois ele está na casa das dezenas e o 1 vale 1 mesmo, pois está na casa das unidades. No caso da soma feita por eles, ela explicou que como tinham apenas dezenas para adicionar e nenhuma unidade, somente os algarismos das dezenas iriam mudar.

Com a explicação do valor posicional, surgiram por parte dos alunos as dúvidas de como escrever 1000. Utilizando o número 321 novamente, a professora escreveu o número 1321 na lousa. Ela explicou que nesse caso, o 1 valia 1000, pois ele está na casa das unidades de milhar, o 3 vale 300, pois ele está na casa das centenas, o 2 vale 20, pois ele está na casa das dezenas e o 1 vale 1, pois está na casa das unidades.

A atividade foi encerrada com a professora explicando que os números são infinitos, pois podemos adicionar quantos algarismos quisermos e ele continuará existindo, mesmo quando não conhecemos a denominação oral dele. Os alunos afirmaram que existe um número que representa o infinito. A professora explicou que não é um número, e sim um símbolo. Os alunos questionaram que já que esse símbolo é muito parecido com o 8 porque não podia ser ele. Ela explicou que um símbolo não pode indicar duas ideias diferentes, esse símbolo já representa o 8, ele não pode representar o infinito, pois haveria confusão.

Por ser uma turma de 2º ano, alguns conhecimentos já estavam sob o domínio do grupo, como a denominação e a grafia convencional de números da ordem das dezenas até aproximadamente o número 50. Ao apresentar uma primeira ideia de valor posicional dos algarismos, a professora possibilitou que os alunos que ainda grafavam os números de acordo com a denominação oral pudessem avançar em suas hipóteses de escrita, o que ocorreu com grande maioria da turma.

A observação da regularidade do sistema de numeração ocorreu novamente, assim como na confecção da reta numerada, porém foram acrescentados aspectos fundamentais das propriedades do sistema de numeração, como a discussão dessa regularidade na soma de dezenas e a explicação do porquê apenas os números da ordem das dezenas são alterados neste caso, o valor posicional que o algarismo ocupa no número, a infinidade de possibilidades de números a se escrever com os algarismos que compõe o sistema de numeração, atribuindo valor de acordo com a posição que ele ocupa.

As ideias de valor posicional e números da ordem das centenas foram retomadas diversas vezes durante o período de observação, sendo nesta atividade observada apenas a introdução da ideia desses conceitos.

No dia seguinte, 11 de abril, a professora retomou com os alunos o conceito de dezenas, introduzindo a soma até 10. A atividade foi explicada, a professora leu o que os alunos deveriam fazer e deu como exemplo a adição $10 = 5 + 5$, dizendo que essa

eles poderiam copiar como exemplo e pensar em outras formas de somar 10. A segunda parte da atividade consistia em os alunos observarem os números, escrever como se lê e decompô-los em dezenas e unidades. Esta seria a lição de casa.

Número	Número por extenso	Decomposição
45	Quarenta e cinco	$40+5$
17	Dezessete	$10+7$
23	Vinte e três	$20+3$
39	Trinta e nove	$30+9$

Representação da lição

No dia seguinte a professora corrigiu na lousa, pedindo para que cada aluno citasse a maneira que utilizou para somar os algarismos a fim de conseguir o número 10. Diversas maneiras foram encontradas. A professora explicou que existem, realmente, diversas maneiras de formar o número 10, não apenas $5+5$, que é como a maioria pensou primeiramente. Alguns alunos não conseguiram obter o resultado, passando do valor estipulado, 10. Percebendo a dificuldade, a professora registrou na lousa o modo como esses alunos pensaram e perguntou para os alunos como fazer aquela soma ficar correta. Todos colaboravam, sugerindo acrescentar ou retirar números, até alcançar a soma correta.

A segunda atividade também foi corrigida na lousa. Os alunos falavam o número, a professora escrevia e eles diziam a quantidade de dezenas mais a quantidade de unidades, que também foram registradas. Essa segunda parte todos conseguiram fazer sem erros matemáticos, apenas ortográficos em relação à escrita dos números por extenso.

Com as duas atividades corrigidas os alunos puderam fazer uma reflexão crítica sobre as diversas maneiras de pensar e como corrigir erros que surgissem. A primeira atividade apresentou à turma um mecanismo facilitador na realização de operações mentais ou algoritmos: a soma até dez. Assim como citado no capítulo anterior, a soma até dez é uma estratégia facilitadora a qual os alunos podem recorrer quando necessitarem somar, por exemplo, $8 + 5$, podendo simplificar a operação em $(8 + 2) + 3 = 13$, ou ainda utilizar o recurso para obter o resultado de $80 + 50$, quando começarem a operar com centenas.

Já a correção da segunda atividade ocorreu sem maiores discussões, pois o grupo conseguiu “dividir” o número em dezenas e unidades, sendo esta a primeira ideia da decomposição, estratégia utilizada para facilitar a resolução de cálculos mentais e escritos. A ideia de “dividir os números em dezenas e unidades” foi bem compreendida pelo grupo, que conseguiu entender que dez unidades correspondem a uma dezena e que a quantidade de dezenas apresentadas no número corresponde a quantidades de “dez” no número. Neste momento não foram trabalhados números da ordem das centenas, já que o conhecimento sobre escrita e decomposição de dezenas ainda não estava sob o domínio pleno para o grupo, sendo este um requisito para a compreensão desses aspectos em números maiores, que envolve a capacidade de percepção de que centena é um grupo de 10 dezenas, ou 10 grupos de 10 unidades.

No dia 26 de abril, sentados individualmente, os alunos receberam as folhas e foram orientados a acompanhar a leitura. A atividade consistia em comparar dois números (69, 96 e 32, 23), pintarem o maior e explicar o porquê de ele ser o maior. A segunda parte era o preenchimento do quadro numérico, porém ele não estava inteiro.

	23	

43	

Representação da lição

A maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade sem maiores problemas. Não houve correção ou retorno de acerto ou erro para eles, pois a atividade é avaliativa / diagnóstica para a professora saber como eles estão em relação à aprendizagem e compreensão de valor posicional e quadro numérico.

Ao realizar a pesquisa de campo foi oportunizada a observação diária das atividades desenvolvidas, sendo selecionadas apenas algumas para a descrição. No

decorrer do mês diversas atividades envolvendo problemas de observação do quadro numérico, que compõe o ambiente didático de sala de aula, acrescentar dezenas a números apresentados e retirar dezenas ocorreram, então os alunos conseguiram compreender e sintetizar este conhecimento.

Na realização da atividade avaliativa / diagnóstica, a grande maioria já compreendia as relações de aumento e diminuição de grandezas estabelecidas no quadro numérico e na reta numerada, portanto conseguiram observar quais números apareceriam acima, abaixo e aos lados dos números apresentados.

Com a observação do quadro numérico também houve a discussão e aprofundamento da ideia de valor posicional, pois as crianças passaram a observar a quantidade de dezenas presentes nos números, sabendo diferenciar quais tinham mais dezenas e unidades e apontar qual dos dois era maior a partir do algarismo que ocupava a posição das dezenas, sabendo também diferenciar quando comparavam números com quantidades iguais de dezenas e diferente de unidades.

Apesar de já conseguirem inferir esta ideia ainda no começo do ano, como hipótese, as crianças passaram a dominar o conhecimento da posicionalidade do sistema de numeração, apresentando avanços na compreensão das ideias de dezenas e unidades e os valores que elas realmente possuem dentro do número, passando da hipótese de que o maior número é quem manda para a compreensão das quantidades envolvidas e do porquê o maior número na frente representa a maior quantidade.

Durante a pesquisa de campo de observação foi trabalhado principalmente as ideias de dezenas e valor posicional com números da ordem das dezenas, porém durante as aulas os alunos surgiam com dúvidas em relação aos números da ordem das centenas. Essas dúvidas sempre foram respondidas de maneira clara, sem que os conhecimentos que os alunos já apresentavam fossem subestimados, pois a escola trabalha considerando que ao chegar à sala de aula o aluno já possui um conhecimento social de número, seja através de contato com contas, jogos, álbuns de figurinhas, panfletos, numeração de rua etc.

Os alunos apresentavam diversas das hipóteses citadas no capítulo anterior, porém foi desenvolvido um trabalho em que eles pudessem refletir sobre as inferências, desestabilizando os conhecimentos e fazendo-os buscar novos, através de discussão com o grupo, exposição de diferentes estratégias para resolução de

problemas, o uso de materiais concretos como apoio na compreensão e manipulação de quantidades, além da disposição em auxílio e esclarecimento dúvidas.

Foi possível observar também que diversas estratégias que fazem parte das propriedades do sistema de numeração foram apresentadas ao grupo, mesmo que de maneira introdutória, a ser explorada no segundo semestre letivo. A soma até dez, a decomposição do número em dezenas e unidades, o agrupamento de ordens iguais e o incentivo a se pensar diversas estratégias na resolução de um problema.

As crianças são levadas a pensar e a construir um conhecimento matemático escolar e social significativo, compreendendo o que fazem e obtendo conhecimentos base para a resolução de problemas algoritmos que serão introduzidos no segundo semestre letivo, a partir da compreensão das ideias de decomposição e agrupamentos. Essa construção da compreensão do sistema de numeração e de suas propriedades possibilita às crianças a compreensão dos mecanismos de resolução de problemas, as crianças aprendem mais do que simples reprodução de procedimento de cálculo, mas compreendem e estabelecem relações do que aprendem com situações cotidianas, construindo um conhecimento significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da pesquisa documental e bibliográfica junto à pesquisa de campo, é possível observar que a criança constrói hipóteses acerca do sistema de numeração ainda que antes de conhecer as propriedades do mesmo. Essas hipóteses envolvem as possibilidades de escrita de números ainda não conhecidos por elas, a comparação entre dois valores e a posicionalidade do sistema.

Embora as crianças não sejam capazes de explicar questões complexas relativas ao sistema de numeração, como por exemplo, a posicionalidade, as hipóteses para a escrita numérica, descritas por Lerner e Sadovisky (1996) parecem representar a semente desse saber. Quando argumentam a respeito da posição do algarismo, apelando para a ideia de que “o primeiro é quem manda” de alguma forma se aproximam dessa propriedade do sistema.

Cabe ao professor buscar estratégias para desestabilizar estes conhecimentos e a partir destes proporcionar aos alunos novos conhecimentos utilizando as

propriedades do sistema de numeração como aspectos a serem questionados nessa construção, desde a grafia correta dos números até as propriedades de decomposição e agrupamentos, utilizados nos cálculos.

Entre as estratégias utilizadas pelo professor, a discussão de diferentes estratégias de resolução de problemas apresentadas pelo grupo em questão, o questionamento da grafia dos números, a exploração das propriedades do sistema de numeração e o uso de materiais concretos podem ser eficientes, como indica o desenrolar das atividades ao longo da sequência didática proposta.

As diferentes estratégias adotadas pelos professores revelaram-se válidas, pois o que nos interessa são o ensino e o aprendizado da matemática de forma significativa para o aluno, de maneira que possibilite o uso do conhecimento adquirido em suas relações sociais, escolares e de trabalho.

REFERÊNCIAS

- FIORENTINI, Dario. MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática. Texto extraído do Boletim da SBEM-SP, n. 7, de julho-agosto de 1990. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mat.ufmg.br%2F~espec%2Fmeb%2Ffiles%2FUmareflexao_sobre_o_uso_de_materiais_concretos_e_jogos_no_ensino_da_Matematica.doc&ei=kS9YUvevE4_Q9gSj7oGYDQ&usg=AFQjCNGXidltWtDUFS5RJTBtYqNjWJ-Vw&sig2=FzN0WX3er1dmChJecKcjAg&bvm=bv.53899372, d.eWU. Acesso em: 2 de set de 2013.
- IFRAH, Georges. *Os números: a história de uma grande invenção*. 3. ed. – São Paulo: Globo, 1989.
- JESUS SOUZA, Eronildo de. *Sobre a história dos números*. Salvador: IFBA, 2008. Disponível em: <http://www.ifba.edu.br/dca/Corpo_Docente/MAT/EJS/SOBRE_A_HISTORIA_DOS_NUMEROS.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

KAMII, Constance. JOSEPH, Linda. *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética – séries iniciais – Implicações da Teoria de Piaget*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LERNER, Délia. SADOVSKY, Patrícia. *O sistema de numeração: um problema didático*. In: PARRA, Cecília. SAIZ, Irma (org). *Didática da matemática: Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SARMENTO, Alan K. C. *A utilização de materiais manipulativos nas aulas de matemática*. Universidade Federal do Piauí: Piauí, 2007. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_18_2010.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2012.

SEIFE, Charles. *Zero: A biografia de uma ideia perigosa*. Lisboa: Gradiva. 2001.

SOUZA, Salete Eduardo de. *Os recursos didáticos no ensino escolar*. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá: UEM, 2007. Disponível em: http://www.mudi.uem.br/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf. Acesso em: 05 de março 2013.

FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Marcia de Oliveira Duduch

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem proporcionado novas abordagens para a educação inclusiva, especialmente no apoio a alunos com transtornos de aprendizagem. Este artigo examina a utilização de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita, aplicativos de organização e planejamento, e plataformas de ensino inclusivo, destacando como esses recursos podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades específicas. Além disso, o papel das tecnologias móveis no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória e raciocínio lógico, é discutido, enfatizando a importância do feedback imediato e da personalização do aprendizado. A integração bem-sucedida dessas tecnologias requer a formação contínua dos educadores para garantir que sejam utilizadas de forma eficaz e adaptativa. O estudo aponta para a necessidade de uma abordagem equilibrada, onde as tecnologias são complementadas por estratégias pedagógicas adequadas e suporte contínuo, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Palavras-chave: tecnologias assistivas, transtornos de aprendizagem, ensino inclusivo, desenvolvimento cognitivo, formação de professores.

Abstract

The advancement of digital technologies has provided new approaches to inclusive education, particularly in supporting students with learning disorders. This article examines the use of assistive technologies, such as reading and writing software, organizational and planning apps, and inclusive teaching platforms, highlighting how these resources can facilitate the teaching and learning process for students with specific needs. Additionally, the role of mobile technologies in developing cognitive skills, such as memory and logical reasoning, is discussed, emphasizing the importance of immediate feedback and personalized learning. Successful integration of these technologies requires ongoing teacher training to ensure they are used effectively and

adaptively. The study points to the need for a balanced approach, where technologies are complemented by appropriate pedagogical strategies and continuous support, promoting a more inclusive and equitable school environment. **Keywords:** assistive technologies, learning disorders, inclusive education, cognitive development, teacher training.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente diversos aspectos da vida cotidiana, incluindo o campo da educação. No cenário educacional, a integração de ferramentas tecnológicas tem se revelado uma estratégia promissora para enfrentar os desafios associados aos transtornos de aprendizagem. Estes transtornos, que englobam uma variedade de condições como dislexia, TDAH e dificuldades na comunicação, apresentam desafios únicos que podem dificultar o acesso e a participação plena no ambiente escolar tradicional. Nesse contexto, as tecnologias de apoio emergem como aliadas essenciais, oferecendo soluções que visam personalizar e adaptar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. O conceito de tecnologia assistiva abrange uma gama diversa de ferramentas e recursos projetados para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem de indivíduos com dificuldades. Desde softwares que facilitam a leitura e escrita até aplicativos que promovem a organização e o planejamento, essas tecnologias desempenham um papel crucial ao criar condições mais equitativas para que todos os alunos possam alcançar seu potencial máximo. A personalização do ensino por meio dessas ferramentas permite que o currículo seja acessível e relevante para cada aluno, ajustando-se às suas particularidades e desafios. A importância das tecnologias de apoio é particularmente evidente em relação a alunos com transtornos de aprendizagem, pois esses alunos frequentemente enfrentam barreiras significativas que dificultam sua participação plena no ambiente escolar. As tecnologias digitais não apenas oferecem soluções práticas para problemas específicos, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptativo. A integração dessas tecnologias no ambiente educacional pode contribuir para a redução das disparidades no acesso à informação e no desenvolvimento de habilidades, facilitando um aprendizado mais igualitário e eficaz.

Além dos recursos direcionados a necessidades específicas, as tecnologias digitais têm potencial para promover uma abordagem mais geral e integrada ao ensino. Plataformas de ensino inclusivo, por exemplo, representam uma inovação que vai além da simples adaptação de ferramentas, proporcionando um ambiente educacional que pode ser ajustado e personalizado em tempo real para atender às necessidades individuais dos alunos. Esse tipo de plataforma permite que o processo de aprendizagem seja mais flexível e adaptativo, respondendo de forma dinâmica às necessidades dos alunos e promovendo uma participação mais ativa e engajada. A aplicação de tecnologias no desenvolvimento de habilidades cognitivas é outra área em que os avanços têm sido notáveis. Aplicativos móveis que estimulam a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a resolução de problemas oferecem oportunidades para um aprendizado mais interativo e envolvente. Esses recursos não apenas facilitam a prática de habilidades essenciais de forma divertida e motivadora, mas também permitem que o progresso dos alunos seja monitorado e ajustado conforme necessário. A interatividade e o feedback imediato proporcionados por esses aplicativos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, promovendo uma abordagem mais eficaz para o aprendizado e a superação de desafios.

O papel dos educadores na integração dessas tecnologias é igualmente crucial. A formação e capacitação contínuas dos professores garantem que eles estejam aptos a utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira eficaz, compreendendo não apenas suas funcionalidades, mas também as melhores práticas para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. O suporte dos educadores é fundamental para a implementação bem-sucedida das tecnologias de apoio, garantindo que elas sejam utilizadas de forma a maximizar os benefícios para os alunos com transtornos de aprendizagem.

Portanto, a crescente utilização de tecnologias digitais na educação representa uma oportunidade significativa para promover a inclusão e a equidade no ambiente escolar. Ao oferecer soluções adaptativas e personalizadas, essas tecnologias têm o potencial de transformar a forma como os alunos com transtornos de aprendizagem acessam e participam do processo educativo. A contínua inovação e o compromisso com a formação profissional são essenciais para garantir que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira a atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Tecnologias de apoio a alunos com transtornos de aprendizagem no ambiente escolar

No contexto educacional contemporâneo, as tecnologias de apoio desempenham um papel crucial no suporte a alunos com transtornos de aprendizagem, oferecendo recursos que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa. Essas tecnologias abrangem uma ampla gama de ferramentas que vão desde softwares especializados até aplicativos móveis, cada um projetado para atender a necessidades específicas de aprendizagem. De acordo com Lima e Ribeiro (2021), as tecnologias assistivas são fundamentais para garantir a inclusão efetiva desses alunos, pois proporcionam adaptações que permitem um acesso mais equitativo ao currículo escolar. Os dispositivos de leitura e escrita são um exemplo proeminente de tecnologia de apoio, tendo em vista que muitas vezes são essenciais para alunos com dislexia. Segundo Silva (2022), softwares que realizam a leitura de textos em voz alta ou que oferecem suporte ortográfico são particularmente úteis para esses alunos, pois ajudam a superar as barreiras impostas pela dificuldade em processar e produzir texto escrito. Além disso, aplicativos que permitem a personalização da apresentação do texto, como o ajuste do tamanho da fonte e o uso de cores de fundo contrastantes, têm se mostrado eficazes em aumentar a legibilidade e reduzir a fadiga ocular (Costa, 2023). Outra tecnologia relevante é o uso de softwares de organização e planejamento, que auxiliam alunos com dificuldades de atenção e organização, como aqueles com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ferramentas como calendários digitais, alarmes e aplicativos de gerenciamento de tarefas permitem que esses alunos desenvolvam habilidades de organização e gestão do tempo, áreas frequentemente desafiadoras para eles (Almeida, 2021). Estudos demonstram que a utilização desses recursos pode levar a uma melhora significativa na capacidade dos alunos de seguir cronogramas e completar tarefas dentro dos prazos estabelecidos (Moura e Silva, 2022). A integração de tecnologias de comunicação alternativa também se revela essencial no apoio a alunos com dificuldades na expressão verbal e comunicação. Ferramentas como os dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) oferecem uma plataforma para que esses alunos possam se expressar de maneira mais eficaz. De acordo com Ferreira e Oliveira (2023), esses dispositivos podem incluir desde sistemas de símbolos e pictogramas até softwares de texto para fala, adaptados às

necessidades individuais dos alunos. A personalização desses recursos é fundamental para atender às variadas formas de comunicação que os alunos podem utilizar. Além dos dispositivos mencionados, a realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV) estão emergindo como tecnologias inovadoras no suporte a alunos com transtornos de aprendizagem. Estudos como o de Santos e Campos (2024) destacam que essas tecnologias têm o potencial de criar experiências imersivas e interativas que podem ajudar na compreensão de conceitos abstratos e na prática de habilidades sociais. A RA e a RV oferecem ambientes controlados onde os alunos podem praticar e experimentar situações de aprendizado de forma segura e envolvente, promovendo uma abordagem mais dinâmica e adaptativa ao ensino.

Por fim, a formação de professores e profissionais de educação para o uso eficaz dessas tecnologias é um aspecto crucial para sua implementação bem-sucedida. A capacitação contínua garante que os educadores não apenas compreendam as funcionalidades das ferramentas, mas também saibam como integrá-las de maneira eficaz no ambiente escolar (Pereira, 2022). A adoção de tecnologias de apoio requer um compromisso com a formação e o desenvolvimento profissional, para que as estratégias e ferramentas possam ser utilizadas de forma a atender às necessidades individuais dos alunos com transtornos de aprendizagem, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Aplicativos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em crianças com dificuldades

A aplicação de tecnologias móveis no desenvolvimento de habilidades cognitivas em crianças com dificuldades tem se mostrado uma abordagem promissora e eficaz, proporcionando novas oportunidades para o aprendizado e a superação de desafios. Os aplicativos móveis são ferramentas versáteis que oferecem uma ampla gama de atividades projetadas para estimular diferentes áreas do desenvolvimento cognitivo, como a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Essas ferramentas têm se revelado particularmente úteis em contextos educacionais, onde a personalização e a interatividade são cruciais para atender às necessidades específicas de cada criança. A utilização de aplicativos educacionais para o desenvolvimento da memória e da atenção tem sido amplamente documentada na literatura. Segundo Silva e Santos (2022), aplicativos que incorporam jogos e atividades interativas podem melhorar

significativamente a capacidade de retenção de informações e o foco das crianças. Esses aplicativos frequentemente utilizam técnicas de reforço positivo e feedback imediato, o que não apenas mantém o engajamento das crianças, mas também facilita a internalização de conceitos e habilidades (Gomes, 2023). Um exemplo são os aplicativos de memória que desafiam as crianças a recordar e sequenciar informações, ajudando a fortalecer as conexões neurais associadas à memória de curto e longo prazo.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico e resolução de problemas é amplamente apoiado por aplicativos que promovem a prática de habilidades matemáticas e cognitivas através de desafios e quebra-cabeças. Conforme argumenta Oliveira (2021), esses aplicativos oferecem uma abordagem lúdica e interativa que pode ser muito mais atraente para as crianças do que métodos tradicionais de ensino. Eles frequentemente apresentam problemas que exigem pensamento crítico e estratégias para resolver, o que ajuda a desenvolver a capacidade de resolução de problemas e a lógica dedutiva de forma divertida e envolvente (Costa, 2022). A adaptação dos desafios ao nível de habilidade da criança também é uma característica importante, permitindo que o aplicativo ajuste o nível de dificuldade com base no desempenho da criança, promovendo um aprendizado progressivo e eficiente.

A interatividade e o feedback imediato proporcionados pelos aplicativos também desempenham um papel crucial no desenvolvimento de habilidades cognitivas. De acordo com Lima (2024), a capacidade dos aplicativos de oferecer feedback instantâneo permite que as crianças compreendam rapidamente os erros e acertos, ajustando suas estratégias conforme necessário. Essa capacidade de autoavaliação e ajuste é fundamental para o processo de aprendizagem, pois incentiva a reflexão e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para resolver problemas e realizar tarefas (Silva e Santos, 2022).

Além dos benefícios cognitivos diretos, muitos aplicativos são projetados para promover a autonomia e a motivação das crianças. Estudos mostram que a autonomia no aprendizado, facilitada por aplicativos que permitem que as crianças avancem em seu próprio ritmo, pode aumentar a motivação e o engajamento (Pereira, 2023). A natureza interativa dos aplicativos também permite que as crianças se envolvam em atividades que são tanto educativas quanto divertidas, o que pode reduzir a resistência ao aprendizado e tornar o processo mais agradável e menos estressante (Gomes, 2023).

No entanto, é importante considerar a integração desses aplicativos no contexto educacional de maneira equilibrada. A utilização de tecnologias deve ser complementada por estratégias pedagógicas adequadas e suporte contínuo de educadores e pais para garantir que as ferramentas sejam usadas de forma eficaz e benéfica para o desenvolvimento das crianças. Segundo Almeida (2022), a formação e orientação dos profissionais de educação sobre o uso desses aplicativos são essenciais para maximizar seu potencial e garantir que sejam aplicados de forma que atendam às necessidades individuais das crianças.

Plataformas de ensino inclusivo para alunos com transtornos de aprendizagem

A inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem em plataformas de ensino online representa uma significativa inovação no campo educacional, oferecendo novas oportunidades para personalização e acessibilidade no processo de aprendizagem. As plataformas de ensino inclusivo são projetadas para atender às necessidades variadas desses alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem adaptado às suas necessidades específicas e facilitando o acesso a recursos educativos de forma equitativa. De acordo com Castro e Santos (2021), essas plataformas utilizam tecnologias avançadas para criar experiências de aprendizado que são tanto adaptativas quanto inclusivas, o que é crucial para alunos que enfrentam desafios cognitivos e de aprendizagem. Uma característica central das plataformas de ensino inclusivo é a capacidade de personalizar o conteúdo de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Segundo Almeida e Ferreira (2022), muitas dessas plataformas oferecem ferramentas que permitem ajustes no ritmo de aprendizagem, no nível de dificuldade e na apresentação do material, possibilitando que cada aluno trabalhe de acordo com seu próprio estilo e ritmo. Isso é particularmente importante para alunos com transtornos de aprendizagem, como dislexia ou TDAH, que podem se beneficiar de abordagens personalizadas que atendem às suas dificuldades específicas. Além disso, a adaptação do conteúdo pode incluir opções de multimodalidade, como o uso de vídeos, gráficos e recursos audiovisuais, que ajudam a reforçar a compreensão e a retenção das informações (Lima, 2023).

As plataformas de ensino inclusivo também se destacam pelo uso de feedback imediato e interativo, um aspecto que pode ser especialmente benéfico para alunos

com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Silva e Pereira (2022), o feedback em tempo real ajuda os alunos a identificarem e corrigir erros rapidamente, o que é crucial para a aprendizagem efetiva. Além disso, as funcionalidades de feedback interativo incentivam a prática contínua e a autoavaliação, permitindo que os alunos ajustem suas estratégias de aprendizagem conforme necessário. Esse tipo de feedback não apenas melhora a compreensão dos conceitos, mas também ajuda a construir a confiança dos alunos em suas habilidades (Costa, 2021).

Outro aspecto relevante das plataformas de ensino inclusivo é a integração de recursos que promovem a acessibilidade. Ferramentas de acessibilidade, como leitores de texto, legendas e ajustes de contraste, são essenciais para garantir que todos os alunos possam acessar e compreender o conteúdo. De acordo com Oliveira (2023), essas ferramentas são particularmente importantes para alunos com dificuldades visuais ou auditivas, pois permitem que eles participem do aprendizado de maneira mais completa e independente. A inclusão dessas tecnologias também reflete um compromisso com a equidade no ensino, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, independentemente de suas necessidades individuais.

Além disso, o suporte contínuo e a colaboração são elementos fundamentais das plataformas de ensino inclusivo. Muitas dessas plataformas oferecem recursos para a comunicação entre alunos, professores e pais, facilitando a colaboração e o suporte mútuo. Segundo Lima e Silva (2024), a capacidade de interagir com educadores e colegas, bem como de receber orientações e apoio contínuo, é crucial para o sucesso de alunos com transtornos de aprendizagem. A comunicação efetiva e o suporte colaborativo ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais integrado e inclusivo, promovendo uma abordagem mais holística para o ensino e a aprendizagem. A formação e o treinamento de professores também são essenciais para a implementação bem-sucedida de plataformas de ensino inclusivo. De acordo com Almeida (2022), é crucial que os educadores sejam capacitados para utilizar essas plataformas de maneira eficaz, entendendo não apenas as funcionalidades tecnológicas, mas também as melhores práticas para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. A formação contínua garante que os professores estejam atualizados com as novas ferramentas e métodos, o que é vital para maximizar o impacto positivo das plataformas de ensino inclusivo.

Considerações finais

As tecnologias digitais têm se mostrado uma aliada essencial no processo educativo, principalmente no que diz respeito ao apoio a alunos com transtornos de aprendizagem. A adoção e a integração de ferramentas tecnológicas oferecem uma série de vantagens que são particularmente benéficas para esses alunos, criando oportunidades para um aprendizado mais personalizado e adaptado às suas necessidades individuais.

As tecnologias de apoio, como softwares de leitura e escrita e aplicativos de organização e planejamento, têm desempenhado um papel crucial na facilitação do acesso ao currículo escolar. Para alunos com dislexia, por exemplo, softwares que realizam a leitura de textos em voz alta e que oferecem suporte ortográfico têm mostrado eficácia em superar barreiras relacionadas ao processamento e produção de texto escrito. Essas tecnologias não apenas ajudam a melhorar a legibilidade e reduzir a fadiga ocular, mas também promovem um ambiente mais inclusivo ao permitir que esses alunos participem mais plenamente das atividades acadêmicas.

No contexto de transtornos como o TDAH, ferramentas de organização e planejamento se tornam indispensáveis. Aplicativos que oferecem calendários digitais, alarmes e sistemas de gerenciamento de tarefas auxiliam esses alunos a desenvolverem habilidades essenciais de organização e gestão do tempo. A evidência empírica sugere que a utilização desses recursos pode levar a melhorias significativas na capacidade dos alunos de seguir cronogramas e completar tarefas dentro dos prazos estabelecidos, o que é vital para seu sucesso acadêmico e pessoal.

A comunicação alternativa e aumentativa é outra área em que as tecnologias digitais têm oferecido avanços significativos. Dispositivos que utilizam símbolos, pictogramas e softwares de texto para fala têm se mostrado fundamentais para alunos com dificuldades na expressão verbal. A capacidade de personalizar essas ferramentas para atender às necessidades individuais dos alunos garante uma abordagem mais eficaz e inclusiva, permitindo que eles se expressem de maneira mais adequada e eficiente.

As inovações em realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) estão também transformando o suporte a alunos com transtornos de aprendizagem. Essas tecnologias oferecem experiências imersivas e interativas que são especialmente úteis na compreensão de conceitos abstratos e na prática de habilidades sociais. A possibilidade de criar ambientes controlados e seguros para a prática de situações de aprendizado promove uma abordagem mais dinâmica e adaptativa ao ensino, que pode

ser particularmente benéfica para alunos que enfrentam desafios cognitivos e de aprendizagem.

A formação de professores e profissionais de educação para o uso eficaz dessas tecnologias é um aspecto crítico para garantir sua implementação bem-sucedida. A capacitação contínua dos educadores é essencial não apenas para a compreensão das funcionalidades das ferramentas tecnológicas, mas também para a integração dessas ferramentas de maneira que atenda às necessidades específicas dos alunos. A adoção de tecnologias de apoio exige um compromisso com a formação e o desenvolvimento profissional, assegurando que as estratégias e ferramentas possam ser utilizadas de forma a promover um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

No que se refere ao uso de aplicativos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em crianças com dificuldades, esses recursos oferecem uma abordagem promissora para a estimulação da memória, atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas. Os aplicativos móveis proporcionam oportunidades para um aprendizado personalizado e interativo, que é crucial para atender às necessidades específicas de cada criança. A integração de técnicas de reforço positivo e feedback imediato em muitos desses aplicativos contribui para o engajamento e a internalização dos conceitos, além de promover a autonomia e a motivação das crianças.

A interação proporcionada pelos aplicativos, combinada com a adaptação ao nível de habilidade da criança, permite um aprendizado progressivo e eficiente. No entanto, é essencial que a utilização desses aplicativos seja complementada por estratégias pedagógicas adequadas e pelo suporte contínuo de educadores e pais. A formação e orientação dos profissionais de educação sobre o uso desses aplicativos são fundamentais para maximizar seu potencial e garantir que sejam aplicados de forma a atender às necessidades individuais das crianças, promovendo um ambiente de aprendizado que seja tanto eficaz quanto inclusivo.

A integração de plataformas de ensino inclusivo também reflete uma inovação significativa no campo educacional. Essas plataformas não apenas permitem ajustes no ritmo de aprendizagem e na apresentação do material, mas também utilizam feedback imediato e recursos de acessibilidade para criar um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades dos alunos. A comunicação entre alunos, professores e pais, facilitada por essas plataformas, é crucial para o sucesso dos alunos com transtornos de aprendizagem, pois promove uma abordagem mais holística e colaborativa para o ensino e a aprendizagem. Em suma, a contínua evolução e implementação de tecnologias digitais na educação

são essenciais para a promoção de um ensino mais inclusivo e acessível. O compromisso com a formação profissional e a integração cuidadosa dessas tecnologias no ambiente escolar são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Referências

ALMEIDA, J. M. O impacto dos aplicativos educativos no desenvolvimento cognitivo infantil: uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 1, p. 113-128, 2022.

ALMEIDA, J. M.; FERREIRA, C. R. Personalização do ensino em plataformas digitais: uma abordagem inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 2, p. 45-59, 2022.

CASTRO, R. P.; SANTOS, L. A. Tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Educação e Tecnologia*, v. 35, n. 1, p. 33-48, 2021.

COSTA, M. F. Adaptabilidade do texto para alunos com dislexia: uma abordagem tecnológica. *Educação e Tecnologia*, v. 36, n. 2, p. 45-58, 2023.

COSTA, M. F. Feedback interativo e aprendizagem inclusiva: um estudo sobre plataformas digitais. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 34, n. 3, p. 112-126, 2021.

FERREIRA, J. L.; OLIVEIRA, R. M. Comunicação alternativa e aumentativa: aplicações tecnológicas para alunos com dificuldades de expressão. *Revista de Estudos em Educação Especial*, v. 32, n. 3, p. 89-104, 2023.

GOMES, A. R. Engajamento e motivação em aplicativos educativos: uma análise dos efeitos no aprendizado infantil. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 36, n. 2, p. 45-60, 2023.

LIMA, R. P. Multimodalidade e acessibilidade no ensino digital: estratégias para inclusão. *Revista de Estudos em Educação Digital*, v. 32, n. 4, p. 77-92, 2023.

LIMA, R. P.; SILVA, G. H. Comunicação e suporte em plataformas de ensino inclusivo: uma análise de práticas e resultados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, n. 1, p. 67-81, 2024.

MOURA, D. F.; SILVA, G. H. Aplicativos de gerenciamento de tarefas para alunos com TDAH: uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 35, n. 4, p. 135-148, 2022.

OLIVEIRA, T. A. Acessibilidade em plataformas digitais de ensino: práticas e desafios. *Revista de Inclusão Escolar*, v. 30, n. 2, p. 45-60, 2023.

PEREIRA, F. S. Autonomia e motivação em ambientes de aprendizagem digital. *Revista de Educação Digital*, v. 31, n. 2, p. 54-69, 2023.

SILVA, J. M. Ferramentas tecnológicas no suporte a alunos com dislexia: uma análise de eficácia. *Revista de Estudos em Dislexia*, v. 30, n. 2, p. 54-69, 2022.

SILVA, J. M.; PEREIRA, F. S. Feedback e adaptação no ensino digital: práticas para alunos com transtornos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 3, p. 98-113, 2022.

SANTOS, A. F.; CAMPOS, C. A. Realidade aumentada e virtual no ensino de alunos com transtornos de aprendizagem. *Revista de Tecnologias Educacionais*, v. 37, n. 1, p. 67-82, 2024.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A CRÍTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

André Pereira Mazini

Resumo

O presente artigo analisa a pedagogia das competências à luz da crítica formulada pela pedagogia histórico-crítica. A pedagogia das competências, promovida principalmente a partir das reformas educacionais dos anos 1990, busca formar sujeitos adaptáveis e autônomos, capazes de mobilizar conhecimentos e habilidades em diferentes contextos, especialmente no mundo do trabalho. Essa abordagem, alinhada ao ideário neoliberal, tem sido amplamente incorporada nas políticas educacionais brasileiras, como evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em contraponto, a pedagogia histórico-crítica, fundamentada na teoria marxista, defende uma educação voltada à formação omnilateral e à transformação social, com ênfase na apropriação crítica do saber sistematizado. O artigo destaca as principais críticas da pedagogia histórico-crítica à pedagogia das competências, especialmente quanto à neutralidade ideológica, ao esvaziamento dos conteúdos escolares e à subordinação da educação às exigências do mercado. Por fim, discute as implicações dessas abordagens para a prática educativa e reforça a importância de uma formação crítica, capaz de promover a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia das competências; Pedagogia histórico-crítica; Educação; Neoliberalismo; Formação crítica.

1.Introdução

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido palco de intensas disputas teóricas e práticas, especialmente no que se refere aos fundamentos e objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Entre as diversas abordagens que influenciam políticas públicas e práticas pedagógicas, a pedagogia das competências tem ganhado destaque, particularmente a partir das reformas educacionais promovidas nos anos

1990, com forte influência de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE. Essa abordagem propõe a formação de sujeitos capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas em contextos variados, valorizando a flexibilidade, a adaptabilidade e a empregabilidade.

Entretanto, essa concepção não passa incólume às críticas, especialmente por parte de abordagens de cunho crítico e marxista, como a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani. Para essa corrente teórica, a educação não pode se restringir à formação para o mercado de trabalho ou à mera adaptação do sujeito à realidade, mas deve possibilitar a compreensão crítica das contradições sociais e a transformação da realidade.

Este artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos da pedagogia das competências, seus pressupostos ideológicos e implicações educacionais, e contraporlos à crítica formulada pela pedagogia histórico-crítica. Ao final, propõe-se uma reflexão sobre as implicações dessas abordagens na prática educativa contemporânea.

2. Fundamentos da Pedagogia das Competências

A pedagogia das competências é uma abordagem centrada na ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para atuar em contextos diversos, com ênfase na resolução de problemas, na iniciativa, na autonomia e na capacidade de aprender a aprender. Essa pedagogia ganhou força principalmente a partir das reformas neoliberais que buscaram adequar a educação às exigências do mercado globalizado, marcado por rápidas transformações tecnológicas e instabilidade nas relações de trabalho.

Entre seus principais conceitos, destacam-se:

- **Competência:** definida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas em situações reais.
- **Transversalidade:** as competências devem ser desenvolvidas de maneira integrada, superando a fragmentação do conhecimento.

- Aprendizagem ao longo da vida: a escola não detém mais o monopólio do conhecimento, sendo necessário formar sujeitos capazes de continuar aprendendo ao longo da vida.
- Formação para a empregabilidade: a educação passa a ser concebida como meio para inserção e manutenção no mercado de trabalho.

O discurso das competências está presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estrutura o currículo escolar brasileiro em torno do desenvolvimento de competências gerais e específicas.

A pedagogia das competências está alinhada com a lógica neoliberal, que enfatiza a racionalidade técnica, a eficiência e a meritocracia. O professor, nessa perspectiva, é visto como um mediador de aprendizagens e gestor de competências, sendo valorizado por sua capacidade de atingir metas e resultados mensuráveis

3. Princípios da Pedagogia Histórico-Crítica

Em contraposição à pedagogia das competências, a pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Dermeval Saviani, fundamenta-se na teoria marxista da educação e propõe uma formação humana integral, centrada na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Seu objetivo é formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social e agir para transformá-la.

Seus principais fundamentos incluem:

- Educação como prática social transformadora: a escola é um espaço privilegiado de mediação entre o saber sistematizado e a prática social, contribuindo para a superação das desigualdades.
- Conteúdos escolares como mediação: o conhecimento não é neutro; ele reflete interesses de classe, mas é também instrumento de emancipação.
- Formação omnilateral: o desenvolvimento humano deve ser integral, superando a fragmentação entre trabalho manual e intelectual.
- Relação dialética entre teoria e prática: a prática educativa deve ser orientada por uma teoria crítica que permita a superação da alienação.

A pedagogia histórico-crítica concebe o professor como um intelectual comprometido com a transformação social, cuja função é introduzir os estudantes no patrimônio cultural da humanidade de forma crítica e reflexiva, permitindo que eles compreendam as determinações históricas da sociedade capitalista.

4. Crítica da Pedagogia Histórico-Crítica à Pedagogia das Competências

A pedagogia histórico-crítica formula uma crítica contundente à pedagogia das competências, questionando tanto seus fundamentos teóricos quanto suas implicações políticas e pedagógicas.

4.1. Critérios ideológicos

Segundo Saviani, a pedagogia das competências é uma expressão do neoliberalismo na educação, pois responde aos interesses do capital, que demanda uma força de trabalho flexível, adaptável e despolitizada. A ênfase na “aprendizagem ao longo da vida” e na “formação por competências” esvazia o sentido da educação como direito social e a reduz a um instrumento de empregabilidade, deslocando a responsabilidade pela inserção no mercado para o indivíduo.

4.2. Esvaziamento dos conteúdos escolares.

A crítica também recai sobre o abandono dos conteúdos clássicos e científicos em favor de habilidades genéricas e comportamentais. A pedagogia das competências tende a desvalorizar o conhecimento sistematizado em nome da “aprendizagem significativa”, “situações-problema” e “projetos interdisciplinares”, o que, segundo a pedagogia histórico-crítica, contribui para a manutenção das desigualdades sociais, pois priva os estudantes das classes populares do acesso ao saber elaborado.

4.3. Neutralidade e tecnicismo

A abordagem por competências parte de uma pretensa neutralidade pedagógica, desconsiderando as contradições sociais e os conflitos de classe presentes no cotidiano escolar. Ao transformar a educação em um conjunto de técnicas para desenvolver competências, essa pedagogia promove a naturalização das relações sociais existentes, em vez de formar sujeitos críticos e engajados na transformação da realidade.

5. Implicações para a Prática Educativa

A escolha entre a pedagogia das competências e a pedagogia histórico-crítica tem implicações profundas para a prática educativa. Enquanto a primeira privilegia o desempenho individual, a eficiência e os resultados mensuráveis, a segunda propõe uma formação crítica, coletiva e emancipatória.

Para os educadores comprometidos com a transformação social, é necessário resistir às imposições de políticas educacionais tecnocráticas e afirmar a centralidade dos conteúdos escolares na formação humana. Isso implica valorizar a organização sistemática do ensino, o planejamento intencional das atividades pedagógicas e o papel ativo do professor como intelectual orgânico.

Por outro lado, é necessário reconhecer que a crítica à pedagogia das competências não significa ignorar a importância de formar sujeitos capazes de atuar em diferentes contextos sociais. A pedagogia histórico-crítica não se opõe à ideia de que a escola deve preparar para a vida prática, mas insiste que isso deve ocorrer com base na compreensão crítica da realidade e no acesso ao saber historicamente construído.

A educadora e pesquisadora **Marise Ramos** oferece uma análise crítica contundente da pedagogia das competências, situando-a como parte integrante do projeto neoliberal de reestruturação produtiva e reforma do Estado. Para Ramos, essa pedagogia não é neutra nem meramente técnica; ela carrega uma **dimensão ideológica**, que visa ajustar a educação às novas exigências do mercado capitalista, sobretudo no que diz respeito à **flexibilização da força de trabalho**. A ênfase nas

competências — entendidas como a capacidade de mobilizar saberes em situações concretas — promove uma formação voltada para a **adaptabilidade e a empregabilidade**, deslocando o foco da educação do conteúdo e da formação humana integral para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes funcionais ao mundo do trabalho precarizado.

Segundo Marise Ramos, essa abordagem resulta em um **empobrecimento curricular**, pois substitui a centralidade do conhecimento sistematizado por aprendizagens fragmentadas e contextuais, comprometendo o direito dos estudantes, especialmente os das classes populares, ao acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais historicamente produzidos. Além disso, ela aponta que a pedagogia das competências tende a responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, obscurecendo as determinações sociais, políticas e econômicas que condicionam o processo educativo. Para a autora, é fundamental retomar uma perspectiva crítica e emancipadora da educação, capaz de articular o conhecimento à luta por justiça social e equidade.

6. Conclusão

A análise comparativa entre a pedagogia das competências e a pedagogia histórico-crítica evidencia o embate entre duas concepções antagônicas de educação: uma voltada para a adaptação do indivíduo ao mercado, outra voltada para a formação crítica e emancipadora. Enquanto a primeira se alinha ao discurso neoliberal, que transforma a educação em mercadoria, a segunda propõe uma educação comprometida com a justiça social e a transformação da realidade.

Diante dos desafios educacionais contemporâneos, é fundamental que os educadores compreendam os pressupostos teóricos e ideológicos dessas abordagens, para que possam fazer escolhas pedagógicas conscientes e coerentes com um projeto de sociedade mais justa, democrática e solidária.

Referências

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa?*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RAMOS, Marise. *Competência e Qualificação: a grande chantagem*. In: OLIVEIRA, Lucia Helena A. de; DUARTE, Newton (orgs.). **Crítica à pedagogia das competências**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 85-106. (Coleção Educação Contemporânea)



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM