



SL EDUCACIONAL

ABRIL DE 2022 V.4 N.4

*A Educação muda
as pessoas. Pessoas
transformam o
mundo.*

Paulo Freire



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 4

Abril 2022

Publicação

Mensal (abril)

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. 4, n. 4 (2022) - São Paulo: SL
Editora, 2022 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/04/2022

1. Educação

2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O JOGO COMO UM RECURSO DIDÁTICO	
Priscila Torrigo Cruz.....	04
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS INSTRUMENTOS CULTURAIS	
Maria Fernanda Barbarulo.....	12
OS PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	
Angelica Annuniação da Silva.....	21
ENSINO MÉDIO E O TRABALHO JUVENIL	
Felipe Augusto Cané Ferreira.....	26
A ESCRAVIDÃO E A RELIGIÃO NO BRASIL	
William Rocha Dias.....	33
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	
Camila de Jesus Gonçalves Queiroz.....	38

O JOGO COMO UM RECURSO DIDÁTICO

Priscila Torrigo Cruz

Resumo

A Matemática é considerada um “bicho de sete cabeças” e explicar um conteúdo matemático às vezes não é uma tarefa fácil!

Um recurso que pode ser utilizado em sala de aula como aliado no ensino–aprendizagem da Matemática é o jogo. O recurso é rapidamente aceito em sala de aula, pois, não tem um aspecto de obrigação imposta pelo professor, na qual o indivíduo se diverte e aprende ao mesmo tempo.

A abordagem de um conteúdo de forma lúdica, descontraída e divertida faz com que a construção do conhecimento ganhe significado. Os jogos criam situações-problemas que exigem imediatamente suas respectivas soluções. Isso estimula o planejamento de ações e possibilita a construção de uma atitude positiva diante dos erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas.

Palavras-Chaves: Aprendizagem – matemática – desenvolvimento cognitivo.

Introdução

O PCN de Matemática analisa a disciplina desde sua origem até os dias de hoje e faz uma relação do conhecimento ao Ensino Fundamental que deve ser explorado de forma ampla, pois é o período em que o indivíduo está em pleno desenvolvimento o que facilita a aprendizagem. Quando o professor tem esta convicção e está disposto a trabalhar o conteúdo da Matemática de forma que ele se sinta estimulado, e que possa criar estratégias, que possa comprovar, justificar, argumentar favorecendo a criatividade, o trabalho em coletivo e a autonomia do indivíduo, aí sim ocorre à aprendizagem e o conhecimento terá significado.

A Matemática só deixará de ser vista como uma disciplina difícil na medida em que os docentes se conscientizarem de que são mediadores do conhecimento e que devem proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o indivíduo a criar, comparar, discutir, rever, a perguntar e ampliar suas ideias sem o uso da decoreba.

Diante desse universo do ensino-aprendizagem da matemática na educação escolar, o nosso trabalho irá refletir sobre a educação matemática numa proposta de aprendizagem através da utilização de atividades lúdicas, em especial o papel do jogo de xadrez nas aulas de matemática tendo em vista que a prática do xadrez melhora aspectos como: raciocínio lógico, a concentração, a atenção e a organização pessoal entre outros. No tópico a seguir, veremos os objetivos gerais e os objetivos para o segundo ciclo de matemática para o Ensino Fundamental.

Objetivos Gerais de Matemática para o Ensino Fundamental

Os objetivos gerais de Matemática para o Ensino Fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que o aluno saiba distinguir os conhecimentos matemáticos, fazendo com que compreenda e transforme o mundo a sua volta, percebendo o valor do jogo intelectual, pois este, estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

Além disso, tem que saber identificar aspectos quantitativos e qualitativos, estabelecendo a relação entre eles, utilizando conhecimentos matemáticos já existentes. Espera-se que o aluno saiba resolver situações-problema, pois, quando o mesmo já consegue organizar, produzir, interpretar e até mesmo avaliar situações matemáticas é porque já possui uma visão crítica.

Dentre os objetivos ainda se destaca o de que o aluno tem que descrever, representar e apresentar resultados com exatidão, sabendo argumentar com o uso da linguagem oral, com isso estabelecendo relações entre linguagem e diferentes representações matemáticas e estabelecer conexões entre os temas matemáticos e com outras áreas curriculares.

E por fim que o aluno se sinta confiante na sua própria capacidade de construir o conhecimento matemático, com isso aumentando sua auto-estima, aprendendo a trabalhar coletivamente para a solução de problemas, e o mais importante respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Objetivos de Matemática para o Segundo Ciclo

Neste segundo ciclo, o ensino da matemática tem como objetivo expandir o significado do número natural, para que o aluno saiba usá-lo em situações problema. Construindo com isso o significado do número racional através das representações fracionárias e decimal.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais os alunos têm que saber resolver problemas usando as operações fundamentais e construindo novas situações. Também é objetivo fazer com que o aluno amplie seus procedimentos de cálculo, mental, escrito, exato, aproximado e com isso já verificado os resultados. O aluno tem que saber refletir sobre estes procedimentos de cálculo e saber usar a calculadora para a verificação dos resultados.

Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas. Saber utilizar diferentes registros gráficos tais como, desenho, esquemas, escritas numéricas e assim expressando suas ideias e comunicando suas estratégias.

Continua sendo objetivo de ensino de matemática que o aluno construa o significado das medidas, a partir de situações problema fazendo relações com outras áreas do conhecimento, e fazendo uso delas para obter o resultado desejado.

E o mais importante, levar o aluno a demonstrar interesse para investigar, explorar e interpretar os vários conceitos de matemática. E que a resolução destes conceitos, ou seja, “problemas” só será possível a partir do momento que o aluno compreender e estiver disposta a executar tal situação-problema.

Desenvolvimento

Segundo os PCNs (2000), os jogos sejam de sucata ou industrializados, permitem o professor avaliar quatro aspectos:

- 1-) O trabalho em grupo,
- 2-) Desenvolvimento da linguagem oral e escrita,
- 3-) Desenvolvimento de diferentes habilidades do pensamento, como observar, comparar, analisar, sintetizar, fixar conceitos matemáticos,
- 4-) Recuperar e manter a cultura.

A participação nos jogos também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para o indivíduo.

Outro ponto a ser abordado segundo Nacarato (2005) é a construção do jogo em sala de aula, é o aprender fazendo, o simples fato de manipular objetos ou coisas reais que são utilizadas no dia a dia auxilia e muito na construção do conhecimento.

Acreditamos que o ensino da Matemática encontra no jogo um dos meios eficazes para a construção de novos conceitos. O educador deve, então, ter o compromisso de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, que tão bem ressalta Piaget, ao dizer: “O ideal

da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.(PIAGET, 1972/1978: 225).

Os jogos apresentam questões interessantes para serem resolvidas e que constituem verdadeiros problemas. Podemos citar como exemplo o jogo de xadrez que aparece como um dos jogos inteligentes que favorecem a capacidade de aceitar e seguir uma regra; o desenvolvimento da memória; a agilidade do raciocínio; o gosto pelo desafio; a construção de estratégias pessoais, salientando a importância dos jogos de estratégia no desenvolvimento de competências necessárias à resolução de problemas.

Por tudo isso, o jogo tem que ser apresentado ao aluno de forma prazerosa e não como uma obrigação. E o professor tem que estar ciente de que por mais simples que seja o jogo, este favorece no processo de aprendizagem e consequentemente no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e moral. Por tanto, toda escola ao utilizar o jogo como recurso didático está facilitando a aprendizagem do aluno e possibilitando um maior aprimoramento dos conteúdos didáticos.

Jogos Inteligentes

Apesar dos jogos estarem presente em todas as etapas do desenvolvimento humano, é na infância que reside sua principal importância.

A criança ao nascer, já inicia seu processo de aprendizagem e vai evoluindo e se desenvolvendo à medida que se relaciona com o meio, e é nesse meio que a criança atua de forma dinâmica, criativa e curiosa na construção do conhecimento.

Portanto quanto mais diversificado for o meio em que esta criança está inserida com atividades lúdicas, brincadeiras, jogos etc., maior será a relação com as pessoas em seu convívio.

Nos primeiros anos de vida da criança, o jogo é usado como uma forma lúdica, ou seja, como brincadeiras para desenvolver a parte sensório motora. Segundo Piaget (1971) a partir dos sete anos a criança já pode jogar, obedecendo a regras ou normas, e assim aprendendo a discutir, ceder e compreender. Com os jogos as crianças aprendem quem são, entendem que cada pessoa tem um papel a cumprir, e tornam-se familiarizados com o espaço cultural e com as regras da sociedade. E ainda de acordo com Piaget o jogo é um elemento que auxilia no processo evolutivo da criança e na capacidade de socialização que este tem.

Segundo Rizzo (2001), com a utilização dos jogos em sala de aula espera-se alcançar os seguintes objetivos: estimular o crescimento da autonomia intelectual das crianças, estimular a

construção do raciocínio operacional, e auxiliar o educador a identificar os níveis e estágio da construção do raciocínio de seus alunos.

De acordo com Rizzo (2001), o jogo motiva e por isso é um instrumento poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínio, o que favorece o desenvolvimento da inteligência, pois esta é resultado das ações realizadas no intuito de buscar formas de resolver problemas gerados pelo meio. E a criança ao realizar uma atividade lúdica ou um determinado jogo está sendo influenciada a desenvolver cada vez mais sua inteligência.

Os jogos considerados inteligentes, ou seja, que ajuda no desenvolvimento e na aprendizagem é xadrez, dominó, damas, palavras cruzadas, jogo da memória entre outros. Pois estes na maioria das vezes permitem que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e divertido, fazendo com que crie hipótese, estratégia de ação para resolver as situações que irá aparecer durante o jogo, e com isso acaba favorecendo o desenvolvimento do pensamento, raciocínio lógico e também da própria inteligência.

Portanto, o jogo pode ser um recurso eficiente nas salas de aula, quando usado pelos educadores, não somente como forma de passar o tempo. Pois, quando são propostos os jogos para as crianças, a maioria recebe com alegria e tem interesse pela atividade, pela regra e pelo material. E o educador tem que estar atento para transformar este interesse numa intervenção pedagógica, para que o jogo seja útil na aprendizagem de conceitos e no desenvolvimento da inteligência de seus alunos.

O Papel do Educador frente ao trabalho do uso do Jogo na sala de aula

O papel do educador em relação ao uso do jogo na sala de aula deve ser baseado em confiança, segurança e respeito mútuo. Segundo Piaget (1971), através do jogo o educador tem o papel de estimular e transformar o brincar em aprendizagem prazerosa, levando o aluno a estruturar sua personalidade, raciocinar logicamente, ser independente crítico, coerente, ter iniciativa, fazendo da sua aula um momento deslumbrante em que a união do brincar e do aprender gera uma aprendizagem significativa.

O educador utiliza o jogo para transformar suas aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, despertando a vontade e assiduidade do aluno em sala de aula, sendo o agente no processo de ensino e aprendizagem, desta forma o aluno aprende a se divertir.

Um verdadeiro educador estimulador e transformador é aquele que tem a capacidade em gerar um clima de fascínio e encanto em torno de atividades que desafiem o aluno a pensar, propondo para

ele enfrentar desafios e criar soluções. Esse clima de fascínio e encanto é contagiante, pois, brincando o aluno não percebe que está desenvolvendo o conhecimento sobre determinado assunto.

Ao aplicar o jogo o educador deve ser claro ao explicar as regras, induzir o aluno a analisar, refletir durante a jogada, desenvolver as diversas habilidades de raciocínio, valorizar sua participação no jogo e proporcionar momentos deslumbrantes para que o aluno não se sinta pressionado a obter o acerto, mas que sinta à vontade para elaborar estratégias que levam ao resultado esperado. Neste momento o educador tem o papel de incentivar discussões de ideias e argumentações para que cheguem aos possíveis resultados esperados.

Durante a discussão entre os alunos envolvidos no jogo o professor deve se atentar para alguns cuidados especiais como: não corrigir erros, pois esse procedimento não ensina raciocinar, não abusar de explicações que limitam a indagação do aluno e não estimular a memorização de soluções, no entanto esta forma bloqueia o raciocínio lógico.

Portanto a relação entre educador e o aluno durante o jogo está relacionado ao bom feedback, para que ambos possam se entender e obter grandes expectativas ao objetivo do jogo que é esse o resultado esperado em uma partida.

Referências

Apostila: Conhecendo um pouco do jogo de xadrez. Curso de capacitação para funcionários Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga - Unidade I: CAJ Centro de Apoio à Juventude. Em julho de 2006.

Atividades Recreativas. Revista Ensine Brincando-jogos de Quadra Edição Especial Editora Lua das Artes. Ano 01. n 02. 2007.

CHRISTOFOLETTI, D.F.A. O jogo de xadrez na educação matemática Revista Digital Buenos Aires - Año 10 - N° 80 – Enero 2005 <acessado em 21 de junho de 2008>.

Desenhos para colorir. www.smartkids.com.br. <acessado em 11 de outubro de 2008>

GIUSTI, Paulo. Xadrez: da escola aos primeiros torneios. Volume I: nível básico. São Bernado do Campo: 1999, p. 339.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. IN: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 257.

Movimento das peças. www.clubedoxadrez.com.br <acessado em 11 de outubro de 2008>.

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. Revista de Educação Matemática – Ano 9, n. 9-10 (2004-2005), p. 1-6.

PADOVAN, Daniela, GUERRA, Isabel Cristina, MILAN, Ivonildes. Xadrez com sólidos geométricos. Matemática vl 03- projeto presente. Ed. Moderna, 2000, p.36.

Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino da Matemática/Secretaria da Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: 2000, p. 51-52.

Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender de 1º a 4º série. Revista Nova Escola. Edição Especial, p. 53.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. IN: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972/1978, p. 225.

Projeto de Matemática: Jogos para todos. Revista Projetos escolares - Ensino Fundamental ano 03 n 35 2008, p.18-21.

RIZZO, Gilda. Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 39-41.

SADOVSKY, Patrícia. Entrevista: Falta fundamentação didática no ensino da matemática. Revista Nova Escola. Ed. Especial. N. 14, julho 2007, p. 8.

SANTOS, Pedro Sérgio. O que é o xadrez. Coleção primeiros passos. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1993, p. 75.

SILVA, Mônica Soltau da. Clube da Matemática – Jogos Educativos. São Paulo: Ed. Papirus, 2000, p. 26-27.

SOSSO, Juliana. Trabalhando com tabelas. Convivendo com matemática 03: a construção do conhecimento e da cidadania. São Paulo: Ed. Atual, 2000, p. 103-6.

TOLEDO, James Mann, KAMADA, Juliana Kyoko. Xadrez para todos. Americana: São Paulo: Ed. Adonis, 2004, p. 143.

Um Tabuleiro para a turma aprender a jogar xadrez e a pensar. Revista Nova Escola. Agosto de 2005.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS INSTRUMENTOS CULTURAIS

Maria Fernanda Barbarulo

RESUMO

Neste trabalho apontarei o desenvolvimento da criança na primeira infância através dos instrumentos culturais. O olhar está voltado especificamente ao desenvolvimento das ações das crianças em relação aos objetos socialmente construídos que vão além dos brinquedos, mas abordando também a linguagem e os símbolos.

Palavras chaves: criança, jogos, desenvolvimento cognitivo

OS INSTRUMENTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Alguns estudiosos do desenvolvimento cognitivo nos processos de aprendizagem, como Elkonin (1987), Leontiev (1988) e Vygotski (1996), apontam três períodos do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência.

Os conceitos apresentados como fundamentação teórica de nossos estudos, baseado no trabalho desses autores, são de que as percepções dos períodos de desenvolvimento são subjetivas, de acordo com o momento histórico-social analisado. O desenvolvimento humano para esses autores não é completamente ligado ao desenvolvimento biológico, mas sim as condições de aprendizagem que essas crianças são submetidas e que exercem influência em seu desenvolvimento, ou seja, a cada nova geração, os conceitos de desenvolvimento infantil podem ser diferentes.

Uma das principais formas de analisar e compreender o desenvolvimento da criança é sobre sua “atividade”. A atividade é a ação da criança em função de sua comunicação com os adultos, com a brincadeira, que auxiliam para que ela reproduza as ações humanas. Para Duarte (1993):

[...] a atividade humana é uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracterize a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividades de outros seres vivos. (DUARTE, 1993, p.38).

Maria Fernanda Barbarulo

A criança realiza constantemente atividades que são mediadas por adultos e essas ações permitem que ela perceba seu modo de vida estabelecendo conceitos de relações humanas.

Os autores defendem a ideia de que a “atividade” que a criança realiza durante seu desenvolvimento é o que regulará sua existência e seu desenvolvimento, em outras palavras, o meio em que a criança se desenvolve é fundamental para as construções sociais e cognitivas, cada qual com suas características e especificidades.

Vygotski (1996) desenvolveu um conceito que chamou de *situação social de desenvolvimento*, que é o motor do desenvolvimento humano. Isso significa que, durante a vida, o ser em desenvolvimento estabelece diferentes relações sociais, com o meio ambiente, adultos, animais, outras crianças, etc, e que de acordo com as situações que vivencia ela se desenvolve, modificando-se.

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

Vygotski (1996, p.270) afirma ainda: “[...] que o meio social origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade que a criança vai adquirindo”, e, deste modo, a fonte do desenvolvimento social da criança se realiza no processo da interação social que é determinada pela *situação social de desenvolvimento*. Seguindo a mesma linha de pensamento, encontramos em Elkonin (1969, p.502), ainda sobre desenvolvimento: “[...] é o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado”.

De acordo com Elkonin (1969), ao nascer, a criança encontra-se em uma condição de vida diferente do que viveu no ambiente intra-uterino. Essa criança depara-se com uma série de novas condições e para adaptar-se a elas a criança recebe através de sua herança genética uma série de reflexos como: orientação, alimentação e defesa, que sozinhos não garantem a sobrevivência nessas novas condições de vida. O autor cita na página 504: “A criança ao nascer, é o mais indefeso de todos os seres

vivos. Não poderia viver sem os cuidados dos adultos. Somente o cuidado dos adultos, substitui a insuficiência dos mecanismos de adaptação que há no momento de nascer.”

Esse período após o nascimento é muito importante à criança e ao seu desenvolvimento. O organismo da criança é adaptado de forma que possa sobreviver, adaptando-se. Alguns reflexos inatos a criança desde seu nascimento como sucção, impulso, entre outros, são essências para a manutenção da vida e do seu desenvolvimento.

A pesquisa vai analisar em seguida as condições básicas ao desenvolvimento do ser não só na questão de sua sobrevivência, mas na criação de condições para que ele possa viver em sociedade.

Em Mukhina (1996) encontramos:

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996, p. 76)

1. desenvolvimento psíquico, nesse caso, refere-se as ações da criança durante sua vida social, em que Vygotski (1995) afirma que a vida social cria a necessidade de subordinar os instintos humanos às exigências do mundo externo, assim, é a sociedade e não a natureza inapta do ser humano que figura como fator principal e determinante à conduta do homem. É baseado nesses conceitos que ocorre todo o desenvolvimento do ser humano.

Logo em seus primeiros anos de vida a criança está inserida em situações de sociabilidade. A forma como se comunica não está dissociada da forma como o meio se comunica. A comunicação social da criança é pautada inicialmente na comunicação visual sem palavras. A comunicação aqui não ocorre dentro de um entendimento mútuo, a criança reage as situações através de manifestações de emoção e afeto, positivas ou negativas. O adulto é o centro da mediação da comunicação com a criança em seu primeiro ano, sem o adulto a criança torna-se indefesa.

Para Vygotski (1996):

Por este motivo, a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda a situação. O sentido de cada situação está determinado para o bebê por esse centro principalmente, isto é, por seu conteúdo social, ou, melhor dito, pela relação da criança com o mundo. A criança é uma magnitude dependente e

derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto (VYGOTSKI, 1996, p. 304).

Durante o primeiro ano de vida, a criança está em uma fase marcada pelo desenvolvimento sensorial, que está intrinsecamente relacionado e pautado na relação desenvolvida pelos adultos e a criança no transcorrer desse período, repleto de aprendizagem.

Elkonin (1998) defende que a relação adulto/criança é cada vez mais profunda, e torna-se ponto importante das atividades construídas coletivamente. Atividades como o ato de apanhar um objeto, em uma ação que a criança não consegue realizar sozinha, o adulto dirige e orienta a criança em como fazê-lo. A criança começa a partir disso, a desenvolver uma aprendizagem centrada na imitação do comportamento e das ações dos adultos. E isso oportuniza várias situações de aprendizagem para a criança, criando inúmeras possibilidades de ensino.

Para Mukhina (1996):

As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (MUKHINA, 1996, p. 84).

Desse desenvolvimento oportunizado pelas imitações, Elkonin (1998), aponta ao desenvolvimento sensorial relativamente já constituído, inicia-se um processo de aprendizagem através da apalpação, estimulando a sensibilidade tátil. O autor cita ainda:

“A importância fundamental do ato de apreender diversos objetos a distância com a subsequente sujeição, apalpação e contemplação simultânea dos mesmos radica-se no fato de que, durante esse processo, se constituem as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância” (ELKONIN, 1998, p. 209).

A criança inicia as interações com os objetos através de palmadas, examinando-os e as ações tornam-se variadas de acordo com o nível e oportunidade de exploração. Convém afirmar que a criança não desenvolve sozinha a complexidade do ato exploratório e que as ações precisam ser orientadas pedagogicamente, ou seja, não

adianta apenas oferecer objetos à criança sem orientações de exploração através de comunicação não verbal. As ações da criança partem de uma premissa necessária que é a capacidade de concentrar-se, apalpar, examinar, ouvir, etc. Após isso há o desenvolvimento do ato de agarrar, onde a criança pode ser dirigida e orientada através dos objetos, estimulam-se pela novidade do objeto e por suas qualidades. Como vemos: “[...] são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (ELKONIN, 1998, p. 214). Essa manipulação não significa que a criança compreende a função social dos objetos que a ela são oferecidos, mas sentem-se atraídas pelas oportunidades de exploração e qualidades dos objetos.

Mukhina (1996) auxilia a compreender que as ações exploratórias sob a direção dos adultos permitem que as crianças até um ano de idade manipulem os objetos utilizando suas propriedades externas, ou seja, da mesma forma que manipula uma colher, manipulará um lápis. O domínio social das funções do objeto ocorrerá a partir do momento em que se fizerem necessárias, momento em que aprende essa função através da experiência social, como observamos no trabalho de Elkonin (1969b):

Sob a direção dos adultos e em constante contato com eles, a criança aprende a atuar com os objetos, por meio dos quais satisfaz suas variadas necessidades (comer com a colher, beber com a xícara, abotoar os botões, colocar as meias, etc.). No começo, os adultos executam as ações junto com a criança, e, somente de uma maneira progressiva o deixam com liberdade, vigiando e corrigindo constantemente seus movimentos. Quando a organização e o método de ensino são bons, a criança aprende com perfeição as maneiras corretas de atuar com os objetos (ELKONIN, 1969b, p. 508).

Com o interesse da criança em manipular objetos e assimilar novas ações através dessa interação social, o adulto deixa de ser o “centro das situações de aprendizagem e desenvolvimento”. O adulto passa a ser para a criança, quem vai possibilitar a aprendizagem sobre as ações sociais dos objetos, ou seja, são os adultos que mostram à criança como relacionar-se com os objetos e cumpre isso em conjunto com a criança. O adulto é ainda o elemento mais importante na mediação da interação da ação do objeto. “A comunicação emocional direta com ele passa aqui a um segundo plano e em primeiro plano aparece a colaboração prática. A criança está ocupada com o objeto e com a ação com ele” (ELKONIN, 1987b, p. 117). Inicia-se nesse ponto a passagem para a manipulação objetiva, que é atividade manipulatória do objeto.

A importância da atividade de manipulação do objeto é que dessa forma, a criança acaba por descobrir as funções e destinos dos objetos. Abrir e fechar várias vezes uma porta, por exemplo, não revela a função desse objeto. São simples manipulações. O adulto, durante esse processo, tem a função de revelar a finalidade dos objetos. É fundamental à criança compreender as funções dos objetos a sociedade. A criança compreenderá dentro do sentido de mundo, as funções dos objetos à cultura humana. Mukhina (1996).

Em Elkonin (1969b, p.508) encontrei a seguinte citação: “[...] ao atuar com os brinquedos, a criança não fixa tanto as maneiras de atuar com eles quanto as funções dos objetos que eles representam, ou seja, aquilo para o que se utilizam”. As crianças não transportam as ações de suas brincadeiras para os objetos reais, ou seja, ao brincar de beber ou comer, ela não precisa necessariamente realizar as funções de coordenação de movimentos que realmente se faz durante o ato de beber ou comer. A criança não tem preocupação em aprender as funções dos objetos, portanto o adulto deve como mediador, estimulando a criança para agir como objetos da forma socialmente elaborada.

O desenvolvimento da linguagem é outro fator importante no desenvolvimento da criança. Essa é uma das tarefas mais importantes que o adulto deve mediar. De acordo com Martins (2007):

Desde seus momentos iniciais de vida, a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens; como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas (MARTINS, 2007, p. 65).

A criança após o aprimoramento de suas habilidades sensório-motoras manipula os objetos e brinquedos, descobrindo suas funções e o seu destino social.

De acordo com Elkonin (1987b, p. 118): “[...] quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas e põe-se a descoberto nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação para as outras pessoas. Tal inclusão tem lugar na brincadeira”.

O ato de brincar é o ponto culminante da aprendizagem. Percebi que as funções sociais dos objetos são fundamentais à aprendizagem e que todas as ações precisam ser mediadas pelos adultos. Nesse sentido, a próxima análise está voltada ao fato de

que, o ato de ler, por ser amplamente aceito e socialmente aplicado nas escolas, tem uma ocupação interessante nas brincadeiras das crianças e se os contos de fadas são essencialmente importantes a esse desenvolvimento, quais as possibilidades de seu uso pedagógico?

Referências Bibliográficas

BARROS, P. R. P. Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. São Paulo, 2013. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Pedagogia, UNISALESIANO, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, 2013.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, B. V. **A literatura Infantil: visão histórica e crítica**. (4ª edição). São Paulo: Global. Capítulos: I, II, IX, 1985.

COELHO, Betty. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infanto/juvenil**. 4ed. São Paulo: Ática, 1991.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do Indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Característica General Del Desarrollo Psíquico De Los Niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

_____. Desenvolvimento psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1969b. p. 504- 522.

_____. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V, & SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p. 104-123.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. (2ª edição). São Paulo: Pioneira, 1991.

GOUVEIA, Beatriz; ORENSZTEJN, Miriam. **Alfabetizar em contextos de letramento**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 34-37. Disponível em:

http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/praticas_de_leitura_e_escrita.pdf>

Acesso em 12/09/2016.

KUPSTAS Márcia. et ali. **Sete faces do conto de fadas**. (Coleção Veredas). São Paulo. Moderna, 1993.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988a. p. 59- 83.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia(orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 63-92.

MEIRELES, Cecília. **Criança, meu amor**. 2ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. (6ª edição). São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, S. M. O. dos. **Os contos de fadas e o processo de individuação das crianças**. 121 p. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Arteterapia) – ISEPE, Rio de Janeiro, 2011.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a Literatura Infantil brasileira**: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1993.
ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

OS PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Angelica Annuniação Da Silva¹

RESUMO

A palavra avaliar tem o seguinte significado: determinar o valor ou mérito de um objeto. De acordo com Freitas e Fernandes (2007) dentre as diversas atividades que acontecem no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é uma delas e quando desconectada do restante do processo, seu objetivo acaba sendo desvirtuado se tornando mero instrumento que visa atribuir notas e/ou conceitos. Tratar a questão que envolve esse paradigma é o objetivo deste trabalho.

Palavras-chave: avaliação, educação, aprendizagem.

ABSTRACT

The word evaluate has the following meaning: to determine the value or merit of an object. According to Freitas and Fernandes (2007) among the various activities that take place in the teaching and learning process, assessment is one of them and when disconnected from the rest of the process, its objective ends up being distorted, becoming a mere instrument that aims to assign grades and/or or concepts. Dealing with the issue that involves this paradigm is the objective of this work.

Keywords: assessment, education, learning.

¹ Professora Efetiva da Rede Pública Municipal de São Paulo, atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na EMEF Vinicius de Moraes. angelica_annun@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

Antes de tudo, se faz necessário falarmos sobre a própria noção de paradigma, pensando que os modelos teóricos de avaliação não seguem uma sucessão cronológica. Segundo, Suassuna (2006), existem dois grandes paradigmas na avaliação: o primeiro é caracterizado pela classificação, controle, competição e meritocracia mais conhecida como avaliação tradicional. O outro se caracteriza por uma configuração formativa, processual e democrática, conhecida como avaliação formativa ou reguladora.

O paradigma tradicional começou no início do século XX e aos poucos se foi incorporando a ele novos elementos, ideologias e fundamentos. Alguns aspectos se mantiveram como: “a) a ideia de classificação; b) a identificação com a medida; c) a fixidez dos objetivos; d) a valorização de comportamentos observáveis; e) a existência de referenciais predefinidos de julgamento”. (SUASSUNA, 2006, p. 28). Ainda assim, é possível identificar algumas diferentes fases do paradigma tradicional que ia se modificando de acordo com a época histórica.

Pode-se dizer que a primeira fase, que teve início no século XX e se estendeu até a década de 30 é marcada pela avaliação enquanto “medida” e por isso o que mais se viam eram testes e exames padronizados tendo como única finalidade a classificação.

Entre o final dos anos 30 e o início dos anos 60 a avaliação tradicional entra numa segunda fase e por conta da necessidade da recuperação econômica e a expansão da indústria, o controle adequado dos programas educacionais passaram a serem vistos como condição do desenvolvimento do país. Nesta época o rendimento dos alunos era mensurado de acordo com um programa específico de ensino e o alcance de objetivos preestabelecidos. Nesta fase a preocupação com testes ainda permanece.

Entre as décadas 60 e 70 inicia-se a terceira fase do paradigma tradicional e a avaliação assume um papel sociopolítico: “deveria identificar adequadamente os problemas sociais para que estes fossem resolvidos por meio de políticas adequadas e da

racionalização da distribuição de recursos, com base nos princípios das diferentes ciências humanas e sociais”. (SUASSUNA, 2006. p. 30).

No final dos anos 70 começa a quarta e última fase do paradigma tradicional, esta fase se estende até o início dos anos 90 e é marcada pela consolidação da racionalidade neoliberal onde educação tem relação direta com o mercado de trabalho. Assim, tanto os conteúdos quanto os procedimentos avaliativos sofreram mutações.

Em se tratando de metodologias, os critérios de avaliação passam a ser centralizados e impostos sem questionamentos. O objetivo que antes era solucionar problemas passa a ser a garantia da formação de quadros e perfis “necessários” para o mercado de trabalho.

Diante dessas quatro fases da avaliação tradicional o que fica é a seguinte questão: o que de fato pode ser determinado por meio de números e medidas? Esse tipo de avaliação acaba por reforçar um modelo pedagógico pautado na transmissão de conhecimentos.

Barriga (2000) faz importantes indagações acerca dessa temática: Como é possível medir a aprendizagem, se ela é um processo em permanente transformação? Um comportamento observável manifesta, realmente, um conjunto de acontecimentos internos no sujeito? Podem os processos complexos de pensamento (como sínteses e formulações não cognitivas) se expressar adequada e objetivamente em palavras e comportamentos? Um número atribuído a um sujeito corresponde, de fato, uma aprendizagem?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 22 diz que: é trabalho da escola desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, a principal função dos professores é zelar pela aprendizagem dos estudantes.

Uma avaliação que se propõe formativa, deve ser diversificada e ter outros objetos, além do aluno: o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino etc. Dessa forma, ela passará a ser cada vez mais entendida como processo e não como um produto acabado.

Diante do que foi posto, Dias Sobrinho (1996, 1997) e Perrenoud (1998) reforçam que uma avaliação que se quer formativa, testes, gráficos e percentuais não basta. Para eles, “a avaliação deve, necessariamente, gerar juízos de valor e anunciar possibilidades de transformação. Assim, mais importante do que dados numéricos é colocar questões sobre a escola, lançar sobre ela novos olhares” (SUASSUNA, 2006, p. 33).

Por fim, se faz necessário ressaltar que uma avaliação formativa nunca é neutra, pois ela se relaciona com opções epistemológicas, éticas e políticas que por sua vez correspondem a uma visão de mundo de acordo com objetivos e resultados pretendidos. Luckesi (1999) diz que a avaliação enquanto meio de verificação e atribuição de notas não é efetivamente uma avaliação, pois “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo a decisão do que fazer ante ou com ele”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996

BARRIGA, A. D. **Uma polêmica em relação ao exame**. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 51-82.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: integração e ação integradora**. Em: Avaliação, ano 2, no 2, jun., 1997, pp. 19-29.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira, FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. **A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista?** Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). Ideias, no 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 193-204.

MARCURSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica** — 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica , 2007. 144 p.

ENSINO MÉDIO E O TRABALHO JUVENIL

Felipe Augusto Cané Ferreira

RESUMO

A juventude e o trabalho são dois temas que caminharam juntos ao longo do tempo, porém na atualidade esses temas têm ganhado mais atenção, inclusive invadindo as discussões escolares de formação de currículo, metodologia de ensino e também políticas educacionais. Da escola de hoje é cobrada uma reestruturação para garantir um perfil de formação profissional e de ingresso ao mercado de trabalho (Oliveira, 2018). A discussão de empregabilidade e de formação profissional em função de novas competências gerou toda uma agenda de políticas públicas estatais nessa direção, assim como aponta (Ramos, 2011).

Palavras-chaves: educação, trabalho juvenil

ABSTRACT

Youth and work are two themes that have walked together over time, but nowadays these themes have gained more attention, including invading school discussions on curriculum formation, teaching methodology and also educational policies. Today's school is required to be restructured to ensure a profile of professional training and entry into the job market (Oliveira, 2018). The discussion of employability and professional training in terms of new skills generated a whole agenda of state public policies in this direction, as pointed out (Ramos, 2011).

Keywords: education, youth work

INTRODUÇÃO

O sistema capitalista pouco a pouco fortaleceu o discurso da necessidade de repensar a escola em busca de uma nova escolarização que “resolvesse” o problema da má qualidade da mão de obra, da reprovação e da evasão escolar. Ferreti (2008) destaca que em tempos de mercantilização da educação, os fatores relativos ao interior da escola não podem ser os determinantes, ou seja, as diferenças e as desigualdades ao acesso a escola estão ligados às relações de poder existentes na sociedade brasileira.

Entretanto, cabe destacar que o discurso linear da relação escola-trabalho não obteve muito êxito, inclusive evidenciou a incapacidade da escola em fazer mudanças com base na cartilha do mercado financeiro. Isso trouxe à luz a incapacidade dos governantes em promover políticas de redução do desemprego, inclusive juvenil. Carrano e Sposito (2003) afirmam que a saída encontrada foi à implementação de políticas públicas de grande escala com o objetivo de formação profissional dos jovens. Fernando Henrique Cardoso (FHC) cria o “Planfor”, Lula cria o “PNQ” e o governo Dilma, o “Pronatec”. Esses programas ofereciam a muitos jovens o ingresso ao mercado de trabalho em ocupações precárias, destinadas às camadas populares (Leão e Nonato, 2006). São jovens oriundos de trajetórias escolares marcadas pelo fracasso escolar, ou ainda, com familiares vítimas desse insucesso escolar (Oliveira, 2018). Esses fatores não são por si só determinantes, mas demonstram o tamanho das desigualdades sociais e como elas podem atuar como condicionantes ou influenciadoras nas trajetórias pessoais desses jovens. Essas políticas publicaram acabaram por se tornar meios de destinação de recursos públicos à iniciativa privada, que pouco ajudou na reversão dessa crise de emprego (Frigotto, 2008). São processos de privatização mascarado como forma de parcerias públicas – privadas.

Em uma sociedade capitalista, as práticas formativas sofrem influências do capital, mas isso demonstra que não podemos fazer nada? A vida é assim e pronto? Pelo contrário, é necessário buscar formas de formação profissional visando desenvolver sujeitos críticos em relação ao mundo em que vivem. Para isso, é necessário analisar as singularidades e especificidades de cada jovem presente no ensino médio visando enfrentar as dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

1. A escola na visão do jovem

O jovem está inserido em meio a toda essa problemática descrita, atrelado a isso pesa também o distanciamento dos ensinamentos escolares e o cotidiano vivido por esses estudantes. Desponta disso a conclusão que a busca pela escola é apenas para a certificação, sendo essa certificação o meio de acesso ao mercado de trabalho e/ou ao ensino superior. Isso leva a uma conclusão liberal que acredita que a escola atual, para os jovens, é espaço basicamente para amizades e interações sociais, se mostrando distante dos interesses desse público, logo essa escola precisa de mudanças urgentes (Dayrell, 2007). Entretanto, concordamos com Oliveira (2018) ao destacar que não há nenhuma unanimidade com relação ao significado da escolarização para a juventude. Esse público pode até questionar a pertinência da escola para sua vida, porém entendem que a escola é um espaço importante para o seu futuro, sendo fundamental para construir conhecimento e ingressar no mercado de trabalho (Dayrell, 2007)

2. Ensino médio e o trabalho

Essa etapa da escolarização é marcada por retóricas ligadas a entrada na universidade ou no mercado de trabalho, entretanto muitos jovens matriculados no ensino médio já convivem com o trabalho colocado em primeiro plano, antes mesmo da escola, motivados pela condição de ser jovem (consumo), formação de família ou ajuda no orçamento familiar dos pais e responsáveis (Oliveira, 2018).

O Brasil vive um cenário econômico de crise de emprego muito complicado. O ato de conseguir um trabalho pode significar ser submetido a funções sem carteira assinada e benefícios sociais. Silva (2004) destaca que esses serviços prestados pelos jovens estão ligados a uma autonomia financeira em relação a sua família ou de acesso a bens de consumo próprios da faixa etária juvenil, como já citado acima.

Paralela a essa questão descrita, temos os jovens do ensino médio que trabalham e enxergam na escola um meio de sair da precarização funcional em que estão vivendo. Essa entrada precoce no mercado de trabalho acaba sendo um obstáculo à formação adequada e ao prolongamento do tempo de escolarização. Isso significa dizer que estudar e trabalhar não são uma escolha, pelo contrário, é uma imposição. Dayrell (2007) afirma que para um número considerável de jovens, trabalhar não é um desejo pós-ensino médio, pelo contrário, é uma condição de sobrevivência.

Outro fato que chama atenção vai além dos interesses consumistas. Está relacionado a fatores familiares como a necessidade de assegurar uma vida melhor aos pais ou a construção de um futuro diferente daquele que os pais tiveram, que ingressaram cedo no mercado de trabalho abandonando a escolarização de forma precoce. E como esse movimento estivesse relacionado a uma retribuição e conquista daquilo que os pais não foram capazes de alcançar, inclusive no acesso ao ensino superior. Como destacou Silva (2010):

“Permanecer na escola parece significar aos jovens uma estratégia para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho, seja por acreditarem que estão se capacitando para o atendimento às demandas do setor produtivo, seja por estarem interessados na aquisição de um diploma que os coloque num patamar diferenciado em relação a uma relevante parcela que não consegue, sequer, obter a escolaridade mínima”. (SILVA, 2010, p. 248).

Ocorre uma relação positiva entre a escola e a busca por um futuro, na conquista do ensino superior e no ingresso ao mercado de trabalho. Assim, o ensino médio aparece como mais que uma conquista em si apenas, representa a concretização e a possibilidade de um futuro melhor e diferente daqueles que os pais desses jovens tiveram.

3. Juventude, formação profissional e o projeto de vida

A possibilidade de ingresso no mercado de trabalho como já discutido aqui acaba gerando uma busca por formação profissional e por um certificado técnico, como exemplo o Pronatec. Pereira (2016) aponta que:

“os cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), os quais representam mais de 72% dos cursos ofertados pelo PRONATEC, apenas 6,5% exigiam a conclusão do Ensino Médio e não à toa entre os cursos ofertados, cerca de 90,6% tinham sua carga horária entre 160 e 240 horas de aulas”. (Pereira, 2016, pág. 5)

Esses dados nos apontam uma precarização ligada à educação básica e formação técnica no Brasil. Esses cursos pouco conseguiram realizar um aprofundamento da formação profissional desses jovens, pois acabam por esbarrar na precarização da formação básica brasileira. Ao mesmo tempo em que isso ocorre, a lógica perversa da certificação profissional e do projeto de vida é recorrente nos discursos. Alves e Dayrell (2015) constataam que esses projetos de vida articulam-se à conquista de um emprego. Em outras palavras,

isso explica, em parte, os diversos discursos de que a formação regular não “forma para a vida” ou não se articula com o cotidiano dos estudantes.

O discurso de não articulação entre a formação básica e o trabalho esconde outras vertentes como a não existência de prática culturais e de pesquisa no interior das escolas. Práticas que possibilitem a construção de projetos de vida para além da conquista de um emprego e façam o contraponto a um discurso individualista e meritocrático, que atribui o sucesso e o fracasso a apenas as escolhas próprias de cada estudante, desconsiderando fatores sociais, econômicos e culturais que interferem na construção desses projetos de vida.

4. A Reforma do Ensino Médio

A retórica que afirma que a escola pública brasileira serve apenas como meio de colocar os jovens no mercado de trabalho acabou por justificar a reforma do ensino médio editada ao longo do governo do presidente Michel Temer. A reforma, ao estabelecer o itinerário formativo de “formação profissional”, torna legítimo o processo de desigualdade social, assim como Oliveria (2018) apresenta:

“Ao estabelecer enquanto um dos itinerários formativos a formação profissional, legitima-se um processo de desigualdade social que impõe a milhões de jovens brasileiros a finalização da educação básica como sendo o ideal a ser conquistado para inserir-se no mercado de trabalho, secundarizando a importância ou o desejo desses jovens de ingressarem no Ensino Superior”. (Oliveira, 2018, pág.192)

Essa retórica de inserção no mercado de trabalho é falaciosa, inclusive quando diz que a reforma do ensino médio se adequa aos perfis e desejos dos estudantes, justificativa sempre apresentada, inclusive pelo movimento “Todos pela Educação”. É absurdo acreditar que o único interesse do jovem seja ingressar desesperadamente no mercado de trabalho, abandonando a escola. Será que os jovens do ensino noturno tiveram o direito de escolha? Os mais de 23% dos jovens entre 15 e 17 anos que já estão trabalhando, de acordo com o IBGE (2015) acreditam que, por vocação, ingressaram no trabalho de maneira precoce? Ou ainda, os 38,7% dos jovens entre 14 e 17 anos que estão desempregados (IBGE, 2016) têm como interesse arrumar um emprego com posterior abandono da escola?

Os jovens das escolas públicas brasileira estão imersos em um ambiente de reprodução das condições de pobreza no qual muito deles estão inseridos. A escola, apesar de não conseguir proporcionar todas as experiências necessárias à formação social do sujeito, deve assegurar vivências mínimas que fortaleçam a cidadania visando à construção de um projeto de vida para além da reprodução. Neste sentido, concordamos com Pereira e Lopes (2016):

“não se trata mais de manter a escola como um local apenas do conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de idealizar e oferecer uma escola que valorizará formas de organização nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro, a solidariedade entre as pessoas e sua formação, além de um ensino que possibilite a todos se apropriarem dos conhecimentos produzidos ao longo da história, de modo que cada indivíduo em particular possa objetivar-se enquanto um ser humano pleno, histórico e social. (PEREIRA e LOPES, 2016, p. 210).

Por fim, os projetos de vida acabam sendo meios de construção do sujeito, sendo a escola meio de se pensar o futuro para além das desigualdades, exclusão e meritocracia (Oliveira, 2018). Para que isso aconteça, mudanças devem ocorrer, como uma escola diferente voltada para a realização plena dos estudantes, contrapondo o discurso de dominação que inibe o pensar diferente, inclusive de um futuro diferente possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras, estudos e pesquisas, percebemos que há uma vinculação entre a escola (ensino médio) e o ingresso no mercado de trabalho. Uma necessidade posta como condição para sobreviver e/ou mudança de vida do sujeito ou de seus familiares, inclusive para aquele que foram jogados no ensino médio noturno.

Para ser “alguém na vida”, como destaca Oliveira (2018), o ensino médio não é suficiente e é justamente aqui que ocorre a cobrança para que a escola ofereça mais do que de fato ela pode fazer. Como exemplo, o advento dos cursos técnicos e da reforma do ensino médio, que jogou nas costas dos jovens a obrigação de construir o próprio futuro, desconsiderando vários fatores sociais, econômicos, culturais, inclusive sequer permite a discussão do ato de fracassar nas escolhas, algo inerente à história humana.

O projeto de vida de fato não deve ser aquele apenas focado em tornar o jovem “alguém na vida”, pelo contrário, deve ser mais amplo e que problematize as várias dimensões da vida humana, como as desigualdades, escolhas individuais, sonhos, fracassos e a reconstrução desse próprio projeto de vida para além de um discurso de dominação, reprodução e de determinismo que afirma que o jovem da escola pública nasceu apenas para ocupar uma vaga no mercado de trabalho.

Bibliografia

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil.** **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados.** **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

LEÃO, G.; NONATO, S. P. **Políticas Públicas, Juventude e Desigualdades Sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 833-848, out./dez., 2012.

OLIVEIRA, R. de. **O Ensino Médio e a precocidade do trabalho juvenil.** **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.34, n.67, p. 177-197, jan/fev, 2018

PEREIRA, A. L. G. **A implementação dos cursos técnicos do PRONATEC no campus Vitória de Santo Antão do IFPE.** 2016, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001

SILVA, M. M. **O trabalho para os jovens diplomados no novo modelo de acumulação capitalista.** **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 405-424, jul./dez. 2004.

SPOSITO, M.; CARRANO, P. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

A ESCRAVIDÃO E A RELIGIÃO NO BRASIL

William Rocha Dias

RESUMO

O intuito desse artigo é investigar a posição da igreja católica, da época colonial, em união ao governo português, onde concordaram em implementar e apoiar a escravidão negra no Brasil por volta do séc. XVI. Tal ato é considerado antagônico aos princípios religiosos onde ele foi institucionalizado para proteger, ensinar e orientar nos caminhos corretos de Cristo.

Palavras-chave: escravidão, igreja, colonização.

INTRODUÇÃO

O chamado “padroado real” permitiu que o Estado e Igreja unissem forças justificando a escravidão hedionda dos povos africanos em prol de benefícios econômicos, tanto para a igreja como para Coroa Portuguesa. Muitos autores divergem de outros na questão da participação da Igreja na escravidão como comportamento triunfalista de seus atos, onde o mais importante era reter os povos escravizados para poder doutriná-los no caminho certo, fazendo vistas grossas à crueldade dispensada aos negros por parte dos senhores que os compravam em praça pública como se fossem mercadorias e objetos. Eram vistos como sem alma e, portanto, não deveriam se importar com o tratamento que teriam no decorrer do

William Rocha Dias

trabalho escravo. A própria igreja fazia parte desse sistema onde os negros eram empregados em trabalhos humilhantes dentro da própria instituição, afirmando que o trabalho era dignificante para purificação da alma e aproximação ao sagrado. Ainda assim, os donos dos engenhos – onde trabalhavam esses escravos – usavam de maneiras cada vez mais desumanas ao tratar com seus subordinados, levando às enfermidades e até mesmo à morte.

DESENVOLVIMENTO

A igreja, por muitos séculos, foi autora dos maus tratos da população, independentemente de sua condição cultural, econômica ou religiosa. Ao invés de libertar, também, escravizava quem quer que fosse, pois o seu objetivo maior era dominar a população ao seu beneplácito. Apoiava leis e ao mesmo tempo anulava-as sempre que necessário para alcanças suas metas, e como detentora do conhecimento, muitas das vezes, distorcia as supostas verdades e controlava as mentes dos despreparados. Cometeu as maiores atrocidades em épocas medievais e em nome de Deus usou a Santa Inquisição para aniquilar os opositores de suas ideias e *modus operandi*. E não foi nada diferente nos tempos coloniais no Brasil. Para não perder fiéis trabalhava - das mais variadas maneiras - para manter a influência conquistada e o poderio social das grandes massas. Muitos escravos eram catequizados à ideologia católica, pois assim seria muito mais fácil dominá-los fazendo com que perdessem suas referências passadas, subjugando-os, portanto. Jaime Pinsky (1988 pg. 58) cita que em vez de pregadores magros e humildes, geralmente hostilizados pelo poder, ostenta prelados arrogantes e obesos, aliados dos

poderosos, quando não partícipes do próprio poder. Seus seguidores já não são mais torturados, mas algum deles torturam, em nome de Deus.

Como visto, a religião deveria ser um freio para tantos maus tratos praticados, tantos por religiosos como por senhores donos de fazendas e engenhos. Muitos líderes religiosos até punham-se contrários às práticas severas e maldosas, no entanto, parecia que suas declarações apenas ficavam em papéis sem ao menos entrarem em vigor. Falava-se do paraíso para esses coitados, dizendo que para alcançar a esfera celeste precisaria antes passar pelas mais cruéis situações que o plano terrestre oferecia, afinal, Cristo não passou por tudo isso? Ao chegarem ao Brasil, muitos escravizados eram convertidos pelo catolicismo de forma compulsória sendo forçados a esquecerem seus nomes de nascimento, recebendo um outro nome, provando que assim, estariam convertidos à fé cristã. Eram ensinados que mesmo sendo escravizados, deveriam demonstrar sua fidelidade e humildade, mesmo passando pela terrível realidade da dor e do sofrimento, pois era a vontade de Deus. Resultou-se que, muitos deles, aceitavam a filosofia católica, pois não tinham opção, sendo fiéis até quando podia, porém outros se revoltavam contra essa norma e atacavam os símbolos religiosos católicos. Sofriam punições severas por tais atos, pois assim, desestimulava-se que revoltas como essas se tornassem uma constância. Houve-se uma adaptação religiosa onde aconteceu o sincretismo espiritual de ideias trazidas da África aliando-se ao catolicismo pregado aqui no Brasil colonial. Muitos dos seus costumes ainda eram evidentes mesmo com a grande influência católica no Novo Mundo. Ainda assim, muitas dessas práticas eram proibidas, pois dizia serem práticas profanas que não condizia com bons costumes. Entretanto, como dito anteriormente, as supostas verdades eram subvertidas - tanto pela igreja como pelos senhores donos das terras que diziam seguidores da igreja - quando essas iam de

encontro com suas necessidades momentâneas. De acordo com o Núcleo do Conhecimento apud (Bueno 1997 pg. 33) afirma que “a controvérsia esteve no âmago da ação jesuítica, já que, embora antagônicos, catequese e colonialismo andaram sempre juntos. Os jesuítas lutaram contra a escravidão dos indígenas”, mas “para defender os índios estimularam o tráfico de africanos”.

Ainda assim, havia-se muitas justificativas populares na época de que a escravidão dos negros era correta, onde sob diversas óticas foi convencionado que os negros foram amaldiçoados pelo pecado de Adão, ou pelo fato de Caim ter matado Abel; e até mesmo, pregava-se que os negros vieram a partir da maldição de Cam por seu pai Noé. Portanto a coroa Lusitana era vista, como pretexto, sendo os executores da punição divina aqui na terra sobre os negros. Mesmo não sabendo quais eram as origens dessas ideias, a Igreja Católica nada fazia para impedir tal atrocidade.

CONCLUSÃO

Sendo assim, o objetivo desse artigo não é denegrir a imagem da Instituição Católica, mas de poder relatar os fatos como aconteceram, sendo eles por motivos econômicos, culturais ou religiosos. Entende-se que um poderio auxiliou o outro de forma a unir forças para levar a cabo suas ideias mercantilistas, como também, manipuladoras. Lembrando que o principal objetivo da Coroa Portuguesa era explorar e angariar riquezas para poder manter sua potência e independência financeira, porém parecia nunca ser o suficiente. É dito que Roma religiosa, naquele momento específico, obedecia, em grande parte, aos mandos e desmandos dos Portugueses, pois com interesse de conseguir novos fiéis, submetia-se às exigências lusitanas. Ainda assim, a Coroa Portuguesa precisaria de um álibi para a escravidão

negra mascarando sua conduta vil e selvagem em parceria com a instituição que deveria proteger e não matar – a Igreja Católica.

REFERÊNCIAS

- **PEREIRA**, Tulio Augusto de Paiva. **A Igreja Católica e a Escravidão Negra no Brasil A Partir Do Século XVI**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 05, Vol. 05, pp. 14-31, Maio de 2018. ISSN:2448-0959
- A Núcleo do Conhecimento, é uma Revista Científica multidisciplinar, eletrônica, de acesso gratuito, de periodicidade mensal. Desenvolvimento, Marketing, SEO por: **CENTRO DE PESQUISA** - contato@nucleodoconhecimento.com.br
- Endereço eletrônico: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/igreja-catolica> - pesquisa realizada em 25/01/2022
- **PINSKY**, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo 1988 / 2000 ed. contexto, 2011.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Camila de Jesus Gonçalves Queiroz

Neste trabalho temos como objetivo contextualizar os aspectos de desenvolvimento que a criança adquire enquanto brinca, abordando temas que viabilizem essa proposta de maneira positiva. Indicaremos como a prática da brincadeira possibilita um bom desenvolvimento, pois essa teoria valoriza as crianças e suas atitudes, respeitando essa fase de desenvolvimento e o seu contexto social e cultural. Pois a brincadeira é um lugar de diversidade, onde todos podem brincar, cada um com sua possibilidade, pois na brincadeira não há um produto pronto ou único, certo ou errado, mas há diferentes tradições culturais com diversos modos de brincar e com isso garante o desenvolvimento de si, do mundo e de diferentes narrativas.

Palavras-chave: Educação, desenvolvimento, brincadeiras.

DESENVOLVIMENTO

Buscando apresentar em quais aspectos a brincadeira contribui para o desenvolvimento de habilidades das crianças, temos o propósito de encontrar meios que transformem o agir do educador, para então, exercer com categorização a arte de brincar.

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância, respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2011, p. 164)

Baseando-se nesses indícios, entende-se que a proposta apresentada sobre a

Camila de Jesus Gonçalves Queiroz

brincadeira, tem a finalidade de relacionar o brincar com a compreensão do mundo ao seu redor e suas atitudes, pois o ser que brinca se depara com a novidade, a incerteza e desafios, por isso acredita-se que a criança que brinca consegue descobrir coisas novas.

Partindo dessa ideia, fica evidente quantas descobertas são propostas para as crianças quando praticam o ato de brincar, seja essa com objetos, brinquedos, materialidades ou em grupos, e essa prática se torna um convite para estimular a criatividade, a imaginação e o protagonismo das crianças.

Desta forma, as crianças conseguem apossar-se da realidade, reproduzindo situações do seu cotidiano e vivências.

A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança. (OLIVEIRA, 2011, p. 164)

Visando esses posicionamentos podemos apresentar que a base de toda a ação criativa está relacionada à experiência que a criança possui do seu meio social e cultural, sendo desenvolvida através da brincadeira simbólica.

O ato de brincar não deve resumir-se apenas em tempo livre, mas sim ser reconhecido na sua íntegra importância, pois, a brincadeira representa para a criança uma fase de desenvolvimento da inteligência.

Entretanto sabemos que o processo de desenvolvimento e de construção de conceito ocorre de maneira gradual e para isso é necessário proporcionar oportunidades para a criança consolidar experiências que estão sendo vivenciadas, de maneira que possam explorar a brincadeira de forma espontânea e intuitiva. É na brincadeira que a criança realiza suas pesquisas, formula suas hipóteses e expressa suas ideias.

A abordagem da brincadeira é um tema que merece reflexão diante das rotinas escolares, visto que até então as escolas de educação infantil, principalmente privada, estão se centralizando nas apostilas, fazendo com que o tempo de brincar fique restrito.

Considerando a criança um agente ativo do seu processo de desenvolvimento, o professor de educação infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a

observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola. (OLIVEIRA, 2011, p. 208)

Desse modo, podemos dizer que para ocorrer brincadeiras nas escolas se trata de algo desafiador para os professores, que precisam ter a atitude de estruturar e organizar o ato de brincar em suas propostas.

Conforme Moyles (2002, p. 27) “O brincar dirigido pela professora canaliza a exploração e a aprendizagem do brincar livre e leva as crianças a um estágio avançado em termos de entendimento – sendo esta talvez a essência do bom ensino”.

A partir dessa ideia, cabe ao educador reconhecer o que é estimulante para o bom desenvolvimento dos seus alunos, com isso o brincar torna-se uma ponte para potencializar as funções cerebrais da criança, beneficiando as habilidades intelectuais, físicas e afetivas, destacando que o brincar não deve ser visto como um momento secundário ou complementar na educação infantil. Pelo contrário, trata-se de uma atividade estruturante do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida.

Diante disso, é possível compreender que é de extrema eficácia explorar os campos do brincar, pois este visa intensificar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica (e também por outras). Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes. Mas o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano. (MOYLES, 2002, p. 21)

Em consequência dessa afirmação, o ato de brincar nos mostra suas vantagens como o de proporcionar o desenvolvimento de percepções sobre a maneira de como as pessoas costumam agir e com essa ação conquistam suas independências, mentais ou físicas, podemos dizer que seria um ato de reprodução e repetição, onde a criança tem a oportunidade de repetir quantas vezes achar que é necessário, e a cada reprodução se torna mais confiante no que está fazendo.

Moyles (2002, p. 28) argumenta que “talvez todos os adultos envolvidos no cuidado e

na educação das crianças pequenas conseguissem pensar mais claramente sobre o brincar se pudessem ir além da semântica!”.

Desse modo, não há razão para que os envolvidos na educação das crianças tenham atitudes de instrutores ou doadores de conhecimento, onde raramente é proporcionado aos alunos uma experiência dentro do contexto infantil.

Entretanto, se o educador agir como um mediador, tanto o brincar livre ou dirigido pode se tornar uma oportunidade para ampliar os horizontes de atitudes e comportamentos, favorecendo assim boas experiências para as crianças e os adultos.

Com todos os indícios apontados que são reconhecidos desde muito tempo, quando Friedrich Froebel formou o Primeiro Jardim de Infância, nos deixa muito claro que elaborar rotinas pedagógicas fundamentadas e bem organizadas é o caminho certo para alcançar uma boa estrutura, possibilitando assim, momentos coerentes para brincar dentro da rotina escolar e com isso as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes.

De acordo a matéria da revista Projetos Escolares Creche Ano 4 nº24 da Editora On Line, a coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Escola Crescer PHD Simone Moraes Alvarenga, destaca o seguinte:

A educação deve ser essencialmente lúdica, prazerosa, fundada nas mais variadas experiências e no prazer de descobrir a vida, colocando as crianças em contato com uma variedade de estímulos e experiências que propiciem a ela o desenvolvimento integral.

Diante disso é possível notar que brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações e respostas, contribuindo para que as crianças adquiram uma certa flexibilidade, vontade de arriscar, ter confiança, raciocinar, descobrir e aprender a perder. E assim, adquiram atitudes que favorecem para o seu convívio social e intelectual, tornando-se capaz de agir com perseverança.

Com base nas fundamentações teóricas analisadas até o presente momento, compreende-se que a brincadeira configura-se como a principal atividade da infância, uma vez que desempenha um papel fundamental no favorecimento do desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos, tais como:

1 Aspecto Emocional

Esse aspecto apresenta a importância das brincadeiras de faz de conta, onde a criança tem a oportunidade de refazer situações do seu cotidiano, através do jogo simbólico.

Quanto mais a criança brinca, mais essa se torna capaz de refazer os acontecimentos do seu convívio, tornando mais significativo cada experiência que experimenta, a situação imaginária é muito evidente, e expressa seus sonhos e fantasias. Por meio da brincadeira aprendem a lidar com as emoções, a se relacionar e a construir uma base sólida para saúde emocional futura.

As representações simbólicas são formadas pelo meio de convívio, sendo a escola e a família o papel principal que as crianças adotam, o seu domínio se torna cada vez mais ampliado, e com isso seu interesse por novas atitudes e objetos se multiplica.

Porque brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades. (CUNHA, 2001, p.35)

2 Aspecto Perceptivo-Motor

Referente ao aspecto perceptivo-motor, o papel da brincadeira se torna importante pelo fato de criar possibilidades motoras diferentes, ampliando sua coordenação, percebendo assim do que é capaz de fazer com seu próprio corpo.

Dessa forma, a criança reage diferente com o seu corpo, dependendo do objeto ou brinquedo que ele é oferecido, e isso se torna importante pelo fato de que para cada reação corporal existe uma reação mental.

Diante disso, planejar situações para desenvolver essa habilidade, é de extrema importância preparar o ambiente e a situação, para que as ações ocorram de maneira produtiva.

Ressaltando que as crianças desenvolvem com tudo o que é concreto, não há nada mais concreto do que o corpo, e com ele as crianças podem sentir, vivenciar e explorar diferentes situações de conhecimento significativo.

Entretanto, é possível afirmar que quando pequena a criança começa a brincar

sozinha e manipula seu próprio corpo e objetos. É a partir desse contexto que surge a curiosidade e o prazer de brincar com os outros, e assim quando brinca em grupo aprende a conviver com o próximo. E ao dominar novas habilidades motoras, as crianças ganham confiança em si mesmas, isso se dá por meio de propostas que envolvem correr, saltar ou dançar que contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e habilidades corporais.

Considerando esses pressupostos, podemos dizer que o ato de brincar pode ser repetitivo, porém em cada repetição é estruturado uma habilidade diferenciada, conforme a autora afirma:

Que o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. (OLIVEIRA, 2002, p. 197)

3 Aspecto Cognitivo

Referente ao aspecto cognitivo é possível notar que este é um dos mais valorizados na visão escolar. Por ser tão importante e valorizado no ambiente escolar podemos indicar a brincadeira como respaldo para desenvolver as diferentes percepções, sejam elas de tempo, espaço, quantidade etc. considerando todas as áreas que é possível desenvolver com as crianças, podemos notar que é muito ampla e diversificada essa ação.

Nessa perspectiva, Oliveira (2002, p.224) aponta que “A primeira condição requerida para adquirir flexibilidade é a ativa participação de cada criança, relacionando-se em experiências vividas”.

Sendo assim, objetiva-se que oferecer um ambiente com participação integral, faz com que os termos cognitivos e psicomotores, estejam evoluindo de maneira ativa nas crianças.

Oliveira (2002, p. 225) exemplifica essa ação.

O professor pode criar situações que possibilitem à criança imergir em atividades significativas em que busquem explicar o mundo em que vive e a si mesma. Essas situações – com cenários, participantes e papéis – são recursos para a formação de habilidades e construção de conceitos e valores por parte dela.

Dessa forma o professor pode utilizar de algumas práticas como, pular corda e fazer

com que a criança tenha noção de tempo, ritmo e outros.

Oliveira (2002, p. 235) afirma que “A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena, por acionar e desenvolver processos psicológicos”.

E a partir desse pressuposto a criança pode fazer diversas representações e estabelecer situações plenas de desenvolvimento. Segundo Oliveira (2002, p. 235), “em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas”.

Com essa ação, o professor proporciona condições para que a criança pense no que foi realizado, fazendo a criança compreender o seu fazer. Pois o aspecto cognitivo no brincar infantil é complexo e desempenha um importante papel no desenvolvimento global das crianças

4 Aspecto Social

O aspecto social é favorecido pela brincadeira pelo fato de proporcionar as relações entre as pessoas, é através da integração social, que a criança aprende a conviver com o próximo se situando com o mundo que a cerca.

Cabe ao professor promover situações de socialização, envolvendo a colaboração, união e participação entre as crianças. Pois trabalhando em equipe a criança aprende que precisa cooperar com o próximo. Esse processo é lento na educação infantil, porém é necessário para ocorrer uma boa integração entre as crianças. Nesse sentido, é fundamental que a atuação do professor vá além da oferta de tempo ou brinquedos, mas este sim deve participar do brincar, não para decidir quem vai brincar com quem, nem com o que, mas sim para incentivar o protagonismo infantil apoiando as crianças em suas aprendizagens e desenvolvimento.

A proposta de favorecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu A comportamento a um sistema de controle e sensações, ser sensíveis ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver sentimentos e conflitos e satisfação emocional. (OLIVEIRA, 2002, p. 214)

A proposta da autora implica em favorecer relações diversificadas, tendo o professor o papel de coordenar um ambiente produtivo de convivência.

Desta forma, estimular relações sustentadas em grupos, irá conduzir as crianças a ter uma melhor habilidade em situações diversificadas, presentes em diferentes contextos do

seu cotidiano, pois para a autora Oliveira (2002, p. 216), “Aprender a lidar com as contradições existentes no coletivo é o foco do trabalho educativo”. Sendo assim, o aspecto social no brincar infantil é essencial para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais, por meio de brincadeiras colaborativas e inclusivas que podem também refletir diferentes culturas e tradições e com isso as crianças aprendem sobre diversidade, respeitando e valorizando as diferenças culturais.

5 Aspecto Cultural

O aspecto cultural nos aponta a recuperação das brincadeiras tradicionais, pois nos tempos atuais a oportunidade que as crianças têm para vivenciar essas brincadeiras é nas escolas, devido às tecnologias, espaços urbanos e outros aspectos do cotidiano dos responsáveis pela educação das crianças, perde-se muitas brincadeiras tradicionais.

Mas adiante desse contexto o professor pode se posicionar de maneira ativa e tentar mudar esse fato.

As interações criadas pelas crianças e seus professores, no entanto, não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também à construção de uma nova ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal. (OLIVEIRA, 2002, p. 208)

Antigamente muitas brincadeiras eram passadas de geração em geração, hoje por conta da vida ativa das famílias esse momento está se perdendo.

Então, visando acreditar no papel do educador Oliveira (2002, p. 209) aponta que “As práticas discursivas que se estabelecem na creche articulam-se com outras fontes de construção de significação existentes nas diversas vivências culturais das crianças”.

Por isso, o educador precisa ser sensível e compreensivo para acompanhar esse momento de mediação entre as crianças, onde cada qual se relaciona com suas tradições.

Conforme Oliveira (2002, p. 184) aponta “A constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, portanto, que essa perspectiva implica a adoção de práticas educacionais sensíveis e intencionais no contexto da educação infantil. O principal desafio relacionado à valorização do brincar está em consolidar essa prática como elemento estruturante do processo educativo, assegurando condições adequadas para o pleno desenvolvimento das crianças. Tal consolidação exige o engajamento efetivo e colaborativo de professores, pais e alunos, reconhecendo o brincar como um direito e uma necessidade do desenvolvimento infantil.

Trata-se de uma fase marcada por profundas transformações, cujos efeitos repercutem ao longo de toda a vida do indivíduo. Diante dessa responsabilidade, o ato de brincar deve ser planejado e articulado de forma intencional, a fim de garantir os melhores benefícios possíveis às crianças da educação infantil. Para isso, é fundamental que sejam oferecidos ambientes ricos e estimulantes, que promovam a criatividade, a autonomia, a interação social e a constituição da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARBONINI, Adriana. *Conexões quanto mais, melhor!* Projetos Escolares Creche, São Paulo, Ano 5 N° 27, p. 29-31.

CUNHA, Nylse Helena S. *Brinquedoteca Um mergulho no brincar*. São Paulo: Vetor, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. *O direito de brincar*. São Paulo: Scritta, 1992.

KAIL R. V. *A Criança*. São Paulo: Pearson, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOYLES, Janet R. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. *Educação Infantil fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

