

WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/10/2023

OUTUBRO DE 2023 V.5 N.10



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 10

Outubro 2023

Publicação

Mensal (outubro)

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. 10 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/10/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

APRENDIZAGENS A PARTIR DO LÚDICO	
Angélica Cirilo de Queiroz.....	4
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA	
Bruna Karoline Gonçalves.....	18
O COMPORTAMENTO DO ALUNO E A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	
Cristiane Carlos de Souza Nascimento.....	28
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E LETRAMENTO	
Cristina da Silva Freitas.....	37
A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E A GESTÃO ESCOLAR	
Eva Ferreira da Silva.....	43
CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL – LIMITES E PERSPECTIVAS	
Kelly Cristina Mateus de Almeida.....	53
O BRINCAR COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS	
Luciana Torres dos Santos.....	64
A ARTE E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Fernanda dos Santos Bezerra.....	70
O PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	
Maria Aparecida Freitas Veras.....	82
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NEUROPSICOPEDAGOGIA	
Marisa de Oliveira Cezar.....	90
HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE HOSPITALAR	
Silvana Cardoso Sousa Rodrigues.....	98
SUGESTÕES DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA	
Tatiana Oliveira de Matos.....	112
QUANDO O BRINCAR NA E COM A NATUREZA FAZEM PARTE DO UNIVERSO INFANTIL ESCOLAR	
Simone Maria da Cunha Gomes.....	128
ARTE E EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE DESDE A INFÂNCIA	
Daniela Aparecida dos Santos Oliveira.....	145
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: IMPACTOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM	
Karolin da Silva Santos Adelino.....	152
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL	
Mauren Frazão Castello.....	159
APRENDIZADO ATIVO E MÉTODOS PEDAGÓGICOS INOVADORES	
Vanessa Andréia Marques Costa.....	167
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS MULTICULTURAIS	
Loris Conceição Leonovich.....	172
PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO	
Luciene Bezerra Pereira.....	182
A ALFABETIZAÇÃO E A COMPREENSÃO DE LEITURA	
Meire Silva Galdino.....	189
ARTES VISUAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Mikaella Costa Paixão.....	196
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, A DISLEXIA	
Vania Trosdtorf Filipe.....	205
AS ABORDAGENS TEÓRICAS DE PIAGET, KOHLBERG E WALLON SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA	
Eliana Souza Ferreira.....	214

SUMÁRIO

A VALORIZAÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maria Nazaré de Andrade Fernandes	230
ESCOLA INCLUSIVA ATUAL: PARADOXO ATUAL	
Izildinha Aparecida Chaves Fernandes.....	243
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Regina de Cássia Anastácio de Moura.....	253
A INDISCIPLINA ESCOLAR COMO FATOR DE DEFASAGEM NO APRENDIZADO	
André Luiz Ramos de Sousa.....	261
CULTURA E ARTE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO	
Ariana Ribeiro de Souza Silva.....	278
A ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	
Aurea Lanes Faravelli.....	283
APRENDIZAGEM E OS JOGOS	
Erica Fernanda Crespo Rodrigues.....	295
A COMPREENSÃO DO SISTEMA DE NUMERAÇÃO	
Camila Lopes Dionisio.....	305
A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO E SEUS PRINCIPAIS AVANÇOS EDUCACIONAIS	
Dilza Angela Rosa.....	326
IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO ADEQUADA DA DIDÁTICA EM UM POLO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR	
Sandra Valéria Luiz Antoejak.....	332
VYGOTSKY: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
André Pereira Mazini.....	354
O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE APROFUNDADA	
Renata Macedo de Moura.....	361

APRENDIZAGENS A PARTIR DO LÚDICO

Angélica Cirilo de Queiroz

RESUMO

Sendo o lúdico uma ponte que contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do indivíduo, este deve ter ênfase dentro da escola em meio ao processo de ensino aprendizagem, no qual o aluno constrói seu conhecimento mediante às situações que está inserido formando conceitos, estabelecendo relações lógicas, integrando percepções e selecionando ideias.

Palavras-chave: escola; aprendizagem; ludicidade.

1. Introdução

As atividades lúdicas contemplam os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, as quais são facilitadoras da expressão, comunicação e socialização por se tratar de ações prazerosas e motivadoras, que fazem parte da constituição do ser humano.

1.1. Tema

As dificuldades da utilização do lúdico no primeiro ano do ensino fundamental originado a partir das dificuldades vistas pelas autoras em suas vidas profissionais e na realização de estágios no ensino fundamental, dificuldades que explicitam a defasagem do uso do recurso didático *Lúdico* o que parece gerar grande empobrecimento nas aulas e conseqüentemente no ensino-aprendizado dos alunos.

1.2. Problema

Por que o lúdico é pouco utilizado na 1ª série do Ensino Fundamental?

1.3. Justificativa

Entendemos que a prática contínua de atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem, auxilia significativamente o aluno no desenvolvimento social, cultural e principalmente na apropriação de conteúdos, de forma alegre e prazerosa. Assim obtendo-se resultados positivos no contexto escolar, favorecendo a socialização e a construção do pensamento dentro e fora da escola, ao passo que instiga o aluno quanto a criação, reflexão, curiosidade e criatividade, fatores determinantes na trajetória escolar. Ressalta-se, que empecilhos hoje postos para a vivência lúdica no 1º ano do ensino fundamental, deverão ser identificados, analisados e submetidos a mudanças em benefício do enriquecimento da atuação pedagógica e boa formação do cidadão.

1.4. Objetivo

1.4.1. Geral

- Identificar as dificuldades do professor quanto ao uso do lúdico na 1ª série do Ensino Fundamental e sua funcionalidade no processo ensino-aprendizagem.

1.4.2. Específicos

- Verificar por que os docentes não colocam nos planos de ensino atividades lúdicas.
- Averiguar a importância que os professores atribuem ao “brincar” para o desenvolvimento cognitivo da criança.
- Verificar se na formação foram capacitados para o uso da ludicidade como facilitador da aprendizagem.

1.5. Hipóteses

O lúdico enquanto recurso pedagógico deve ser encarado de forma séria e usado de maneira correta, pois a funcionalidade da educação lúdica só estará garantida se o educador estiver motivado e preparado profissionalmente para realizá-lo.

O lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas

Há dificuldades encontradas pelos professores para a incorporação do lúdico de forma eficiente no âmbito escolar, fazendo-se necessário uma política educacional que garanta além de formação profissional, recursos e condições de trabalho tendo em vista a progressiva diminuição que se tem evidenciado do uso do lúdico nas instituições de ensino com relação aos espaços do brincar em decorrência da antecipação do ensino da leitura e da escrita.

2. Abordagem Teórica

Para fundamentar esta pesquisa acreditamos ser importante esclarecer alguns pontos acerca de práticas lúdicas, formação de professores e currículo para refletir sobre questões levantadas neste projeto.

As atividades lúdicas compreendem jogos, brincadeiras, histórias, dramatizações, músicas, danças e canções e artes plásticas são recursos importantes não somente para recreação segundo Friedmann (1996) a atividade lúdica possui diferentes possibilidades:

- Sociológica, interfere no contexto social diretamente com os diferentes grupos de crianças que brincam e seus relacionamentos.
- Educacional, a contribui para o desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança por meio de diversas modalidades.
- Psicológica, como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, da personalidade do indivíduo e suas emoções.

- Antropológica, identificar como a atividade lúdica reflete em cada sociedade, os costumes, e a história das diferentes culturas.
- Folclórica, analisar como expressão da cultura infantil através de gerações, como detentor de tradições e costumes através dos tempos.

2.1. O lúdico na formação humana

O *lúdico* está historicamente ligado ao ser humano desde os primórdios de sua história, ou sendo visto como opositor à realidade, fútil, ou como forma de aquisição de conhecimentos e vivências significativas, mas o que se pode afirmar é que o lúdico é dependente de uma cultura que lhe dê sentido .

Pra elucidar esta ideia nos valem da contribuição de Kishimoto (2002:23) acerca da cultura lúdica:

[...] o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é do jogo. Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular.

Segundo Murcia (2005:11), o jogo se mostra como uma atividade intrínseca do ser humano, e ressalta que: *“essa palavra está em constante movimento e crescimento, e faz parte de nossa maneira de viver e de pensar; o jogo é sinônimo de conduta humana”*.

Por isso é importante ressaltar a importância do brincar desde o início de sua vida, pois brincando ela começa a explorar e conhecer o mundo ao seu redor, e para tanto realiza esforços físicos e mentais de maneira natural e prazerosa sem imposições ou pressões vindas de adultos, o que a torna mais concentrada no que faz e desenvolve sentimentos como satisfação e liberdade para criar, além de se sentir mais segura e tendo confiança em suas próprias escolhas.

Nas pesquisas de Pinto e Lima (2003:5) verifica-se que:

A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que

ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais

Ao se falar no lúdico não pode perder de vista o referencial da cultura, que retrata a história de um povo e nesse contexto, o jogo tem um elo de ligação com historicidade dos antepassados da humanidade que deixaram um legado de modalidades lúdicas que servem como entretenimento e lazer. é repleto de valores históricos e culturais, e possui uma ligação histórica com os antepassados da humanidade presentes em suas diferentes modalidades e que tanto servem para entretenimento como para estudos históricos e científicos.

2.2. O Lúdico na educação

Entende-se como práticas lúdicas educativas o processo de utilização de recursos de jogos e brincadeiras, histórias, dramatizações, músicas, danças e canções e artes plásticas para promover o ensino-aprendizado dentro do contexto escolar. Não é necessariamente de uso exclusivo da escola mas é um grande facilitador de aprendizagem, que promove a construção de conceitos de maneira significativa e prazerosa para a criança, para Kishimoto (2002:61);

A prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome de *ludus* atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhantemente aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito.

Segundo Oliveira (2002:64) o educador Comênio (1592-1670) defendia que: “A exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais, racionalização do tempo e do espaço escolar.”

Entendendo-se que os jogos eram utilizados para estimular os sentidos e fazer com que as crianças pudessem avançar em seu desenvolvimento cognitivo. Sendo importante ressaltar que a influência de Comênio no campo educacional incentivou o planejamento e a elaboração das aulas com objetivos pré-determinados.

Rousseau (1712-1778) foi outro importante pesquisador que contribuiu para o incentivo da atividade lúdica na educação, para ele as atividades lúdicas deveriam ser aproveitadas no ambiente educacional já que proporcionavam a ideia de liberdade de expressão, utilização da experiência e a emoção como incentivo à aprendizagem.

Froebel (1782-1852) também utilizou os jogos no campo educacional, além de ter contribuído também com diversos recursos pedagógicos. Com base nesse pressuposto, Kishimoto (1996: 42) enfatiza que:

É com Froebel que o jogo é entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação pré-escolar. Partindo do princípio de que, manipulando e brincando com materiais como bola, cubo e cilindro, montando e desmontando cubos a criança estabelece relações matemáticas e adquire noções primárias de Física e Metafísicas.

Portanto, ao criar muitas formas de utilizar o jogo como recurso pedagógico Froebel possibilitou a criança à ação do brincar e ao mesmo tempo adquirir conhecimentos intelectuais importantes no espaço escolares onde diferentes conteúdos disciplinares puderam ser compreendidos.

Montessori (1879-1952) além de médica, também se dedicou ao magistério e ressaltou de forma ampla e significativa a utilização do brinquedo como instrumento de aprendizagem. Para Oliveira (2002:74), esta educadora também construiu recursos pedagógicos como: *“letras móveis, letras recortadas em cartões lixa, contadores e diversos outros instrumentos para levar a criança a aprender de forma lúdica e prazerosa.”* Sua proposta valorizava a criança e a adaptação da escola conforme a faixa etária do educando. Destacou-se também, na primeira metade do século XX, Celestin Freinet (1896- 1966) que adaptou sua prática pedagógica mediante inúmeras atividades manuais e intelectuais nas quais os limites da sala de aula eram extrapolados dando a criança à oportunidade de viver experiências no meio social. Oliveira (2002:77) ressalta que, *“A seu ver, as atividades manuais e intelectuais permitem a formação de uma*

disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, que associa atividade e prazer e é por ele encarado como eixo central de uma escola popular.” Freinet considerou a aquisição do conhecimento como fundamental, mas, essa aquisição deve ser garantida de forma significativa, respeitando-se o livre arbítrio da criança.

A ludicidade contribuiu com aspectos formativos dos seres humanos, tendo em vista que na Educação Infantil o mesmo serve como recreação, favorecendo a aprendizagem e pode ser utilizado como recurso para adequar o ensino às necessidades infantis.

O lúdico possui grande relevância em função de viabilizar condições para o aprendizado e entre estas se destaca um aspecto fundamental que é a socialização, nas quais os indivíduos constroem seu leque de conhecimentos estabelecidos pelas interações com o meio.

Sendo assim, as atividades lúdicas que compreendem ser um instrumento educativo não devem ser vistas como mero passatempo, precisam ocupar um lugar especial na educação, pois através do lúdico os educandos desenvolvem-se integralmente, ou seja, é um instrumento que auxilia o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social, pessoal e cultural dos educandos, facilitando assim, o processo de socialização e construção do conhecimento, sendo ele próprio educando o sujeito do seu aprendizado. O lúdico traz o interesse e motivação aos trabalhos propostos em sala tornando-os estimulantes aos alunos que não estão preocupados com resultados o que potencializa o momento de aquisição do conhecimento por meio da exploração.

2.3 O preparo dos professores para trabalhar o lúdico

É importante ressaltar a importância da contextualização histórico-social do aluno quanto ao uso do lúdico pois as especificidades devem ser levadas em consideração na elaboração de planejamentos e métodos, fundamentais para uma prática significativa e um bom resultado. Assim diz a contribuição de Kishimoto (2002:160):

[...]é fundamental que o professor perceba que cada criança frente ao lúdico apresenta a sua própria especificidade. Assim, embora na mesma família, dois irmãos apresentem processos de constituição

parecidos, quando se dá a palavra a cada uma das crianças se constata que elas são diferentes.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Reforçando o pensamento de abertura do olhar do profissional da educação aos seus alunos e reflexão partilhada entre seus pares Luciana Ostetto declara em seu livro (2008:8) *“Estou convencida da importância de criar/garantir canais de socialização das práticas vivenciadas nos processos formativos do educador da educação infantil”*

A formação constante e sempre renovada e aberta às novas práticas são bem vindas nas áreas educativas pois os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da infância que adquire peculiaridades únicas de uma região para outra. Tornando necessário a preparação de planejamentos com métodos e estratégias que garantam a apropriação de conhecimentos advindos de atividades lúdicas, cujo valor educativo se perderia sem este tratamento profissional.

Cada indivíduo (inclusive o professor), tem a responsabilidade sobre sua formação, e está norteia sua práticas em sala de aula, admitindo que não existe a neutralidade por parte do profissional Luciana Ostetto (2008:10) afirma ser *“essencial que o professor construa caminhos que valorizem o processo, e não os resultados.”*

Segundo Nóvoa (1991: 34), a formação profissional serve para *“entender a aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar e como um processo contínuo que requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações”*. A formação lúdica de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.

O professor é a peça chave desse processo, e deve ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida

profissional, maiores serão as possibilidades de ele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa. Desse modo, Nóvoa (1991:34) evidencia:

Não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional.

Sob essa perspectiva, o jogo, compreendido sob a ótica do brincar e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como importante instrumento no processo educacional, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Importante ressaltar que atividades lúdicas, ao serem utilizados pelo educador no espaço escolar, devem ser devidamente planejados. Neste enfoque, Antunes (1998:37) destaca que:

Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

Assim, ao incluir no planejamento uma atividade lúdica, o professor deve antes adequar o tipo de jogo ao seu público e ao conteúdo a ser trabalhado, para que os resultados venham ser satisfatórios e os objetivos alcançados.

2.4 O currículo

Desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) 9394/1996 muitos desafios e perspectivas têm sido colocados.

No documento oficial do MEC, “Critérios para um Atendimento em Creche e Pré-Escola que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 1997), o direito a brincadeira aparece como primeiro dos doze critérios a ser esboçado para a infância, tendo em vista a importância das interações lúdicas nos espaços internos e externos das creches, entre adulto-criança, criança-adulto e criança-criança, através de relações simétricas e assimétricas.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCN, Brasil, 1998) explicitam que os centros de Educação Infantil, compreendendo creches e pré-escolas, devem preservar o caráter lúdico próprio da criança em suas ações espontâneas, planejadas e dirigidas, proporcionando articulação prazerosa entre atividades de comunicação e ludicidade. Assim, configura-se uma forte tendência para que o processo instrucional não sobreponha o processo educativo na Educação Infantil. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998), o brincar é definido como uma de linguagem própria do universo infantil, que não objetiva um produto, mas, é um processo no qual as crianças trocam entre si suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos. Desta forma, constituem uma bagagem de experiências e conhecimentos próprios.

Neste documento, existe a seguinte afirmativa:

[...] nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (...) no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. [...] (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 27-28, v. 1).

A ação lúdica, está presente em todos os espaços e atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, seja empreendida no espaço de tempo livre ou tempo dirigido, ambas proveitosas e significativas para formação global da criança, tendo em vista os três princípios elencados pelas DCNEI (Brasil, 1998): princípios éticos, políticos e estéticos.

Quanto ao currículo vemos que muitas mudanças são feitas mas de fato chegam lentamente às práticas escolares, por estar arraigados no currículo práticas e tendências denominadas tradicionais que parecem dar o aspecto de constância e segurança as instituições de ensino, que de certa forma inibem o novo, muitas vezes mal recebido por ser considerado uma transgressão. Conforme Arroyo (2000:144)

A transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados(as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática, estão vivos, sentem, dialogam como humanos e percebem nos educandos gente surpreendente.

A transgressão é o ato de ir além, de transpor uma barreira no que diz respeito a educação o engessamento causado pelo enquadramento de todas as práticas, metodologias e sobre a ponderação feita por seus guardiões também enrijecidos por costumes da prática não reflexiva, que acredita que basta seguir normas, as quais comumente não se enquadram no contexto de especificidades da escola.

É interessante perceber que há algumas áreas do conhecimento consideradas mais propensas a inovação. Áreas tidas como mais “*soltas*” (ARROYO, 2000) e são sempre as voltadas as dimensões culturais como: artes, linguagens cênicas e pictóricas, música, atividades de movimento corporal, educação física, o lúdico.

A grande dificuldade enfrentada é a universalização e enquadramento de conteúdos e práticas que se enrijecem por conta da repetição contínua e não reflexiva. Conforme diz Arroyo (2000:149);

[...] os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana decência, não como temas transversais nem como tempos de ‘animação cultural’, mas com direitos dos educandos e, dos educadores.

Esse direito é possível, mas para isso é necessário reconhecer as dificuldades enfrentadas para se incorporar novas práticas é preciso querer : ousar, errar, arriscar, experimentar, tentar, observar, avaliar, sonhar e planejar transgredir além da burocracia um plano que tenha a criança como foco de todas as atitudes do educador, e o olhar reflexivo e humano esteja presente para elaborações com fundamentos respeitosos às condições intrínsecas do ser humano, como diz Ostetto (2008:12)

[...] tem crescido nas instancias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia.

Conclusões finais

Parece haver mais facilidade para transgredir em dimensões que parecem não se enquadrar na grade curricular, e são essas dimensões que dão sensibilidade e abertura de olhar aos alunos, parecem destoar do sistema de aprendizagem realmente relevante aos alunos o que as torna marginais e alheias as outras disciplinas .

O lúdico não é uma dimensão desassociada das disciplinas no ensino Fundamental, mas é tratada como tal pelo sistema estático e tecnicista reproduzido nas escolas, segundo Arroyo (2000:148);

[...] podemos pensar também que tendo sido elas as dimensões da formação humana mais marginalizadas nas grades e cargas horárias dos currículos tecnicista e racionais, é normal que sejam elas as dimensões mais rebeldes, mais propicias a transgressões.

Referências bibliográficas e webgráficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988.

_____ **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n°. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 23 dez. 1996.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creche e pré-escola que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____ **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998. (v. 1, 2 e 3).2026

_____ **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal n.º 10.172, Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____ **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (v. 1).

_____ Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar - a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta 1996. p. 155-157.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo**. PortoAlegre: Artmed, 2005.

PINTO, Gersa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. **O desenvolvimento da criança**. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, Antonio. **A formação em foco: caminhos para você ensinar melhor**. São Paulo: Cortez 1991.

KISHIMOTO, T.M. (org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo, SP: Pioneira, 2002.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ:

Editora Vozes, 1998.

OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____ L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____ L. E. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

Site: www.scielo.org/ resultado pesquisa no ano de 2012.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Bruna Karoline Gonçalves

Resumo

Inicialmente veremos sobre o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos, e a importância e significado das experiências vivenciadas neste período. Nos primeiros anos de vida, a criança absorve muitas aprendizagens, registrando experiências para construir seus conhecimentos, pois a partir do momento em nasce ela sofre influência do meio em que vive e ao decorrer de sua vida passará por situações, que surtirão efeito em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: criança; aprendizagem; educação.

A criança passa por várias etapas e conforme elas vivenciam mais experiências em ambientes diversos vão enriquecendo seu universo interno, a sua construção de conhecimento, a sua percepção das coisas ao redor, logo as interações sociais que a criança faz trás modificações em seu pensamento e modo de agir e interagir, isso desde o nascimento. Conforme, diz Vygotsky (1984, p.95) “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Para Vygotsky et. al. (1988), o desenvolvimento cognitivo da criança vai acontecer por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. O autor acredita que as características individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, o ser humano se forma e constrói a sua personalidade e características através e a partir de sua relação com outros indivíduos.

Um bebê recém-nascido primeiramente vai interagir com os familiares e normalmente a mãe será seu objeto de apego inicial, com quem sentirá segurança e conforto. O bebê é sensível a voz humana e tende a reconhecer a voz da mãe. Conforme vai se desenvolvendo, por volta das seis a oito semanas o bebê já apresenta mudanças, pois já fixa seu olhar em algo, tentando identificá-lo e assim já responde mais aos estímulos externos. Após este período a um tempo de "consolidação", que dura cerca de cinco a seis meses, porém as mudanças neste período continuam a ocorrer de forma que o bebê apresenta mudanças neurológicas, por exemplo, nas áreas motoras e perceptuais do córtex, ou seja, estão acontecendo mudanças em seu sistema biológico, visando sua maturação física cognitiva. John Flavell (1985) afirma: "Como uma criança poderia desejar e buscar uma pessoa específica se ainda fosse incapaz de representar mentalmente aquela pessoa na ausência dela?".

Nos primeiros anos de vida a criança ainda não consegue controlar seus impulsos e gosta muito de explorar as coisas ao redor, porém ela precisa ser orientada e direcionada, as vezes também precisa receber limites dos adultos para sobreviver, aprender a lidar com suas frustrações e controlar seus impulsos. Após a criança começar a andar e se movimentar com mais agilidade e desenvolver a oralidade, aos poucos vai percebendo que é um ser único e separado, com habilidades para se comunicar e se relacionar. Piaget (1975) fala sobre as fases de desenvolvimento que a criança passa e como vai amadurecendo. Assim como Vygotsky (1988) fala sobre a importância das relações vivenciadas com outros indivíduos, assim os primeiros anos são extremamente

importantes porque as crianças aprenderão a como se relacionar socialmente e desde tenra idade as experiências vivenciadas são importantes pois são fatores que influenciam a construção da personalidade da criança. Os traços da personalidade adquiridos nos primeiros anos podem influenciar o adulto que a criança será no futuro.

Ao se socializar e brincar com outras crianças elas tem a oportunidade de trocas de aprendizagens, de compartilhar, de desenvolver a brincadeira de faz-de-conta, o que ajuda no seu desenvolvimento cognitivo.

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.”
(GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004)

Conforme os anos passam e as crianças ganham mais parceiros sociais, elas conhecerão novas formas de se relacionar em diferentes ambientes, perceberão que há pensamentos contrários aos seus, notará as diferenças entre o sexo feminino e masculino e construirá a partir de suas relações a sua personalidade. A seguir veremos alguns conceitos de estudiosos sobre o desenvolvimento da criança.

O suíço Jean Piaget (1896-1980), estudou inicialmente biologia na Universidade de Neuchâtel onde concluiu seu doutorado, e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Ele apresentou a teoria psicogenética, ele considerava que a aprendizagem e a construção do conhecimento ocorriam por meio da evolução estruturas cognitivas. Segundo Piaget, todo conhecimento é construído, desde a infância, por meio de interações entre o sujeito e os objetos, sendo do mundo físico ou cultural. Durante este processo a criança passará pelas fases, denominadas pelo autor de "assimilação" e "acomodação" (PIAGET, 1996).

O processo de “assimilação” consiste em a criança tentar solucionar os problemas diante de novas informações e diante do novo, pois tentará resgatar em sua memória as informações e conhecimento que construiu através de suas experiências e relações, para que assim aprenda a lidar com novas situações construindo assim seu conhecimento, o que leva há mudanças na estrutura mental, deixando o antigo conhecimento para gerar o novo, o que é denominado de “acomodação”. É importante frisar que segundo Piaget (1996), a criança tem um papel ativo na construção da aprendizagem.

PIAGET (1932), cita três estágios que a criança passará, em seu desenvolvimento moral:

- Anomia (crianças até 5 anos): Fase que a criança ainda não tem a moral e responde às regras de acordo com suas necessidades básicas, pois são obedecidas pelos hábitos e não por consciência.
- Heteronomia (crianças até 9, 10 anos de idade): Já tem uma noção do que é certo e errado, por isso o correto é o cumprimento da regra e o que é diferente disto torna-se incorreto.
- Autonomia: Fase do desenvolvimento moral, as regras são estabelecidas por acordos mútuos.

Concluindo, para Piaget (1996), as estruturas mentais vão sendo construídas mediante a superação de desequilíbrios mentais diante de novas situações, assim a aprendizagem se desenrola e o desenvolvimento da inteligência ocorre pela assimilação da realidade e a acomodação da mesma, para o autor, o desenvolvimento da inteligência passa por dois estágios essenciais "adaptação" e "organização".

A finalidade da educação piagetiana frisa ser importante estimular mecanismos estruturantes da criança para que alterem as estruturas mentais e construam novos

conhecimentos. "...compreender sempre significa inventar ou reinventar e cada vez que o professor dá uma lição, ao invés de possibilitar que a criança aja impede que ela invente as respostas". (PIAGET, 1975, p.69). O professor deve sempre propor novos desafios que proporcione ao aluno pesquisar, explorar, levantar hipóteses, observar e construir seu conhecimento a partir de suas conclusões, considerando o processo histórico-social e o papel da linguagem, considerando que a aquisição de conhecimentos acontece pela interação do sujeito com o meio.

Assim, como Piaget (1975), o autor Vygotsky (1988) também aborda a questão do desenvolvimento humano pela ótica social, ou seja, acredita que o ser humano se desenvolve com as experiências que adquire no contato e relações estabelecidas com o meio social, a cultura e com o coletivo. Assim o indivíduo vai construindo seu conhecimento, sendo impregnado de ações e valores construídos nas inter-relações com a sociedade.

A visão de Piaget (1975) apesar de considerar o desenvolvimento também por uma ótica social, é considerada em uma perspectiva maturacionista, que frisa o desenvolvimento das funções biológicas conforme os avanços na aprendizagem. Já Vygotsky (1988) nos chama a atenção para uma perspectiva sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica, pois o desenvolvimento está diretamente relacionado com o fato de o homem viver em um meio social, ou seja, seu desenvolvimento se estabelecerá nas relações provenientes de suas relações.

VYGOTSKY (1996) aborda a questão da "Zona de desenvolvimento proximal", que é a distância entre o nível de desenvolvimento real até o nível de desenvolvimento potencial. Podemos definir da seguinte forma:

- Desenvolvimento real: é um conhecimento que já está adquirido pelo indivíduo e que vai ajudá-lo a resolver os problemas e situações.

- Desenvolvimento potencial: É um conhecimento que está em processamento pelo indivíduo, é o conhecimento que ele pode construir.

Assim, a Zona de desenvolvimento proximal, é um caminho de construção de conhecimento, que precisam ser consolidadas em seu nível de conhecimento real. Isso é constante no desenvolvimento da aprendizagem de um indivíduo.

As interações sociais, de acordo com a perspectiva sócio-histórica permite pensar o ser humano em construção e transformação, ou seja, para Vygotsky (1996) é na interação entre as pessoas que se constrói o conhecimento, porém a cultura, a organização social e a época histórica são fortes fatores que influenciam o sujeito na construção de suas relações com o meio e as pessoas. Segundo estes autores, a criança precisa ser estimulada a se desenvolver em seus anos iniciais.

Conclusões finais

Os anos iniciais são muito importantes para as crianças, pois elas registram informações que ajudam em seu desenvolvimento, filtram muito bem as coisas que veem, e assim vão desenvolvendo seu conhecimento. Vemos através destes autores a gama de conhecimentos que são adquiridos pelas crianças em seus primeiros anos de vida, por isso pensando pelo lado da inclusão de uma criança surda, é necessário um investimento de profissionais qualificados que ajudem a criança surda a desenvolver-se, tendo as mesmas condições que as demais, desde creche e de seus primeiros anos de vida, que são anos de ricas aprendizagens. Assim, refletiremos ao decorrer da pesquisa sobre a inclusão escolar e se ela de fato enriquece a vida do indivíduo incluso nas redes regulares de ensino.

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**. Akrópolis, 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 o pensamento do menino. 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, Lev 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.

O COMPORTAMENTO DO ALUNO E A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

Cristiane Carlos de Souza Nascimento

Resumo

A estrutura e o funcionamento das escolas reproduziam o cotidiano de um quartel, e o professor um superior hierárquico, as relações institucionais eram definidas por uma espécie de militarização, com relações determinadas por meio de obediência e subordinação. O professor não era só aquele que sabia mais, mas que podia mais porque estava mais próximo da lei, ou, na pirâmide hierárquica da instituição escolar superior aos alunos, sua função então passa a ser a de modelar moralmente os alunos, “...ambos, professor e aluno traziam papéis e perfis muito bem definidos: o primeiro, um general; o segundo, um soldadinho de chumbo”. (AQUINO, 1996a:43)

Palavras-chave: educação; autoritarismo; indisciplina.

Está se tornando uma página um tanto curiosa na história da educação quando perguntamos sobre a aplicação de uma sanção ou punição ao aluno indisciplinado. Até não muito tempo atrás, era bastante comum que os educadores aplicassem, sem muita dúvida, sanções pedagógicas como, por exemplo, escrever mil vezes “não devo conversar na sala de aula”, “devo respeitar o professor”, “devo fazer o dever de casa”,

ou ficar de pé por horas na frente da classe. A denominada indisciplina escolar vem sendo tratada com castigos corporais baseada em uma pedagogia humilhante; por outro lado estamos vivendo um momento onde paira a interrogação acerca da pertinência psicológica de vir a aplicar algum tipo de sanção escolar: “o fato de vivermos outros tempos pedagógicos estamos longe de sermos o humanista que se pensa por oposição a um suposto passado selvagem”. (AQUINO, 1996^a:29)

As leituras sobre esse fenômeno para análise no campo didático-pedagógico mostram-se por meio de dois olhares distintos sobre o tema: um sócio histórico, apoiado em fatos culturais, e outro psicológico, buscando a influência das relações familiares na escola. Aquino (1996a) traz em seu trabalho um texto muito curioso sobre as práticas escolares do início do século (1922), intitulado *Recomendações Disciplinares*, que demonstra claramente os ideais disciplinares da época:

Não há creanças refractarias à disciplina, mas somente alumnos ainda não disciplinados. A disciplina é factor essencial do aproveitamento dos alumnos e indispensável ao homem civilizado. Mantêm a disciplina, mais do que o rigor, a força moral do mestre e o seu cuidado em trazer constantemente as creanças interessadas em algum assumpto util

Os alumnos se devem apresentar na escola minutos antes das 10 horas, conservando-se em ordem no corredor da entrada, para dahi descerem ao pateo onde entoarão o cântico.

Formados dois a dois dirigir-se-hão depois ás suas classes acompanhados das respectivas professoras, que exigirão delles se conservem em silencio e entrem nas salas com calma, sem deslocar as carteiras.

Deverão andar sempre sem arrastar com os pés, convindo que o façam em terça, evitando assim o balançar dos braços e movimentos desordenados do corpo.

Em classe a disciplina deverá ser severa:

- os alumnos manterão entre si silencio absoluto;

- não poderá estar de pé mais de um aluno;
- a distribuição do material deverá ser rápida e sem desordem;
- não deverão ser atirados ao chão papéis ou quaisquer coisas que prejudiquem o asseio da aula;
- sempre que se retire da sala, a turma a deixará na mais perfeita ordem.

No recreio a disciplina é ainda necessária para que elle se torne agradável aos alumnos bem comportados:

- deverão os alumnos se entregar a palestras ou a diversões que não produzam grande alarido;
- deverão merecer atenção especial os alumnos que se excederem em algazarra com prejuízo da tranquillidade dos demais;
- serão retirados do recreio ou soffrerão a pena necessária os alumnos que gritarem, fizerem correrias, damnificarem as plantas ou prejudicarem o asseio do pateo com papéis, cascas de fructas, etc.;
- deverão os alumnos no fim do recreio formar com calma sem correrias, pois que o toque de campainha é dado com antecedência necessária.

Deverão os alumnos lavar as mãos e tomar agua no pavimento em que funcionar a classe a que pertençam.

Não poderão tomar agua nas mãos; a escola fornece copos aos alumnos que não trazem o de seu uso.

Deverão ter todo o cuidado para não molhar o chão, ainda mesmo juncto ás pias e talhas.

Ao findarem os trabalhos do dia, cada classe seguirá em forma e em silencio até a escada da entrada, e só descida esta, se dispersarão os alumnos (AQUINO, 1996:42-43 apud BRAUNE, 1922:9-10).

Percebe-se também a naturalidade no modo como a indisciplina era tratada no texto acima, assim como as formas de prevenção. Essas medidas eram tomadas principalmente para controlar o corpo e a fala das crianças, o silêncio dentro da sala de

aula é absoluto, e mesmo fora delas, é contido e monitorado, em sala as crianças sempre sentadas e fora delas em fila.

Aquino (1996a) nos alerta que esta descrição do cotidiano escolar pode provocar em alguns educadores um certo saudosismo de uma educação de antigamente, visto que a escola do passado ainda é um modelo por muitos almejado, principalmente pelo controle que tinha sobre os alunos. Porém podemos facilmente perceber que aquela disciplina era imposta por meio de castigos, ameaça, medo, coação, submissão. Será mesmo que devemos saudar este modelo de educação?

A estrutura e o funcionamento das escolas reproduziam o cotidiano de um quartel, e o professor um superior hierárquico, as relações institucionais eram definidas por uma espécie de militarização, com relações determinadas por meio de obediência e subordinação. O professor não era só aquele que sabia mais, mas que podia mais porque estava mais próximo da lei, ou, na pirâmide hierárquica da instituição escolar superior aos alunos, sua função então passa a ser a de modelar moralmente os alunos, "...ambos, professor e aluno traziam papéis e perfis muito bem definidos: o primeiro, um general; o segundo, um soldadinho de chumbo". (AQUINO, 1996a:43)

Portanto a origem da indisciplina não está na figura do aluno, mas na rejeição aplicada pela escola que se tornou incapaz de administrar o novo perfil de sua clientela; a indisciplina é um sintoma da imposição da escola idealizada e administrada ou pensada para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro, o novo sujeito histórico frente a velhas formas institucionais cristalizadas e mascaradas.

Numa perspectiva psicológica a questão da indisciplina estaria associada à idéia de carência psíquica do aluno da noção de autoridade. O reconhecimento da autoridade externa (do professor), pressupõe uma infra-estrutura psicológica e moral anterior à escolarização, ou seja, a etapa anterior vivida com a família.

A iniciação de determinados parâmetros morais como permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade e solidariedade dados pela família diminuiria o número de alunos que apresentam comportamentos com agressividade/rebeldia, apatia/indiferença, ou ainda desrespeito/falta de limites. “A indisciplina, portanto, resultaria supostamente de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar eficientemente sua parcela de responsabilidade no trabalho educacional das crianças e adolescentes. (AQUINO, 1996^a:46)

A educação não é de responsabilidade única da escola, ela é somente uma das linhas que compõem esse processo; no entanto, algumas funções adicionais lhe foram delegadas ao longo do tempo, funções que ultrapassam o campo pedagógico. Hoje a escola é representada mais como reguladora de atitudes do que como espaço de produção científica e cultural. A reposição e recriação do legado cultural, objetivo maior da escola, foram substituídos por uma atribuição disciplinarizadora. (AQUINO 1996a)

A tradução a partir do dicionário da Língua portuguesa Michaelis (2008) para definir indisciplina, disciplina e violência, é: indisciplina é todo ato ou dito contrário à disciplina, desobediência, desordem, rebelião; falta de disciplina. A disciplina é a relação de submissão de quem é ensinado; obediência a autoridade; o regime de ordem imposta ou livremente consentida que convém ao funcionamento regular de uma organização, seja militar ou escolar e obedecendo a normas estabelecidas; A violência por sua vez, seria caracterizada como constrangimento, físico ou moral, exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem; coação. A escola não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, violência e conflitos; ela também produz sua própria violência e indisciplina. Portanto a indisciplina escolar pode ser atribuída a fatores externos à escola, a fatores que envolvam a conduta do professor, sua prática pedagógica e até mesmo, práticas da própria escola que podem ser excludentes.

O autor não valoriza em nenhum momento a violência nem defende a escola sem regras, apenas apresenta a existência de tais fatos com uma lógica para encontrarmos alternativas pedagógicas de negociação com os conflitos. A escola esta apresentada para que as pessoas sejam todas iguais, “Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. (AQUINO, 1996a:12)

Para alcançar essa igualdade a escola usa mecanismos disciplinares que observam o tempo, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores e dos diretores, impondo a esses seres uma atitude de submissão. Assim, a escola tem o poder de dominação e não tolera as diferenças; a disciplina imposta, ao desconsiderar os diferentes grupos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável.

Zandonato apud Guimarães (1985) discute um aspecto específico de violência, a institucional: a violência da escola acontece através do currículo oculto, através da intimidação pela nota, pela reprovação ou até pela humilhação psíquica/moral, onde alunos são estigmatizados por dificuldades de aprendizagem, por sua cor, seu nível econômico, ou sua origem, atos esses que são repassados aos alunos pelos professores.

A indisciplina como resposta a uma prática institucional conflituosa é ressaltada por Guimarães (1996) como elemento confuso por demonstrar ódio, raiva e como forma de interromper o controle homogeneizador da escola.

A sala de aula é o lugar onde acontece uma complexa variedade de relações das mais diferentes formas, mas na medida em que o professor não consegue perceber isso, ele concentra os conflitos na sua pessoa ou em alguns alunos, não conseguindo trabalhar o coletivo. Como não há troca de conhecimento, fica determinado no ambiente aquele que sabe e impõe, e aqueles que obedecem e se revoltam; cada um passa a ser movido por uma ordem, por uma obrigação que é imposta e não incorporada (AQUINO, 1996a).

Enquanto o professor se colocar na posição de agente controlador da ordem, achando que conseguirá eliminar os conflitos, tentando o controle totalitário da situação, a inutilidade de seus métodos será confirmada; os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado *querer-viver*, impedindo qualquer tipo de autoritarismo: quanto maior a repressão maior a violência dos alunos.

Quando o professor experimentar o trabalho coletivo e flexível, junto com os alunos ele conseguirá administrar a violência. Não estamos dizendo aqui que a paz reinará, mas serão conduzidos ao ajustamento e formulação de regras comuns com limites e tolerância estabelecidos pelos dois lados; portanto, nem autoritarismo nem abandono: o professor ocupa seu lugar limitador, mas também abre espaços para permitir ao aluno negociar e viver com mais intensidade essa relação lugar-escola, aluno-professor e aluno-aluno.

Aquino (1996a) apontou então como recurso principal para a análise da indisciplina o autoritarismo histórico que funda a estrutura institucional escolar, e nos faz refletir, como eixo argumentativo, em torno do conceito de autoridade enquanto infraestrutura psicológica para o trabalho pedagógico. Configurando a indisciplina como um fenômeno transversal entre professor/aluno/escola, a relação professor-aluno torna-se o núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico, o que estrutura os sentidos decisivos da instituição escolar.

Considerações finais

A saída possível está no coração da relação professor-aluno, nos vínculos cotidianos e principalmente na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar. Afinal, o lugar de professor é imediatamente relativo ao de aluno: ao

mesmo tempo que ensina ele aprende, e vice e versa; agente e clientela são parceiros de um mesmo jogo e o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo.

O papel da escola, então, passa a ser o de desenvolver e trabalhar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos referentes à realidade dos fatos cotidianos, buscando uma visão mais clara de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles.

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: Papyrus, 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.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E LETRAMENTO

Cristina da Silva Freitas

Resumo

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura e alfabetização matemática em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

Palavras-chave: matemática; aprendizagem; criança.

A leitura e alfabetização matemática deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura e alfabetização matemática.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

O processo de leitura e alfabetização matemática faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. É importante ressaltar, contudo, a alfabetização matemática e o letramento matemático como elementos indissociáveis e indispensáveis para a compreensão e efetivação de um pensamento lógico-matemático de qualidade. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz

pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. O uso da matemática na vida das pessoas é constante, visto que muitos dos pensamentos e até das ações são de propriedades matemáticas, porém, o que é a matemática? Será que ela se vincula apenas aos conceitos de representações vividas? Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. A matemática que procuramos na educação infantil corresponde a esta segunda reflexão, a matemática é vista como fator maior que fórmulas e conceitos já estabelecidos, na primeira fase da educação básica ela é e deve ser avançada, pois é nessa fase que conceitos começam a ser enraizados. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo em que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura e alfabetização matemática, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura e alfabetização matemática.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura e alfabetização matemática como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

Considerações finais

A leitura e alfabetização matemática e a análise de histórias proporcionam para criança a oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

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 Lílian 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: Papirus, 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.

A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E A GESTÃO ESCOLAR

Eva Ferreira da Silva

RESUMO

A educação, direito estabelecido constitucionalmente, é conceituada de forma ampla pelo fato de ser indispensável ao desenvolvimento social e cultural do homem, cujas políticas e gestão devem se organizar e se integrar de forma tal que possa garantir a acessibilidade de todos. Para tanto, é fundamental o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores escolares nos diferentes sistemas de ensino (DOURADO, 2007).

Palavras-chave: educação; gestão; políticas públicas.

1- Gestão Escolar

A definição de gestão escolar envolve a tomada de decisões, inspeção, direção, orientação e supervisão da escola como um todo. “Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1996, p. 120).

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada. Isso significa aprender com cada ‘mundo’ diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições, que são produção humana (FERREIRA, 2004, p. 1241).

A gestão escolar é responsável pelo planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do clima e cultura escolar, gestão do cotidiano escolar, bem como, a gestão das políticas educacionais (LUCK, 2009).

O gestor escolar precisa, ao mesmo tempo, supervisionar e coordenar responsabilidades, também garantir a efetividade das mesmas, estando permanentemente empenhado em melhorar o desempenho da escola e do sistema de ensino/aprendizagem. Para tanto se faz necessário investir na integração de todos os envolvidos no trabalho escolar, buscando sempre a participação da família e comunidade escolar, bem como, articular a escola para melhorar a qualidade pedagógica; garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade; integrar os profissionais da escola; desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar, dentre outros (FERREIRA, 2004).

Dourado (2007, p. 5) acrescenta que o gestor escolar deve levar em conta ainda:

[...] conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases, das leis que regulamentam os sistemas educativos, não em uma perspectiva meramente legalista e normativa, buscando a compreensão destes aparatos jurídicos como instrumentos vivos das políticas educacionais, dimensionando esses dispositivos e alocando-os como aliados na luta pela democratização da escola, visando à efetivação de um novo processo de gestão, onde o exercício democrático expresse as possibilidades de construção de uma nova cultura escolar.

Podemos depreender desta citação em epígrafe que a educação não é somente obrigação do Estado, desse modo, a gestão escolar deve estar cada vez mais integrada e deter conhecimentos acerca das legislações que contemplam o direito a educação, para que assim possam contribuir para a melhoria do ensino das escolas públicas brasileiras, permitir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, bem como, contribuir na elaboração de políticas públicas condizentes com a realidade dos educandos exercitando a democracia no cenário educacional.

Lembrando ainda, conforme Libâneo (2005) sobre a relevância do desenvolvimento de um trabalho transparente, pois as escolas não podem ser vistas como locais de onde pode-se tirar benefícios próprios e particulares. Educação não é comércio nem troca de favores, por isso, é preciso que os gestores façam das escolas públicas um local de formação e preparação para a cidadania, onde a igualdade, a responsabilidade, a ética, o respeito, a verdade, a democracia e a participação façam parte da rotina diária das instituições de ensino e reflitam no comportamento cotidiano de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Desse modo, o compromisso com a educação exige que os gestores auxiliem na (re) organização da escola pública brasileira de acordo com uma visão ética e também política na perspectiva de uma educação mais democrática, participativa e igualitária, que inclua e se estenda por toda a vida do educando (VEIGA, 2003).

Afinal é preciso que os gestores orientem suas ações para uma educação que reabilite/habilite os cidadãos a participar das decisões, dialogando, buscando o consenso, racionalidade e emancipação das formas de dominação, sobrepondo à escola como instituição capaz de otimizar a discussão e as ações referentes ao direito de cidadania para todos, como questão ética - política, apontando o dever do Estado em prol de uma sociedade mais justa e democrática (LIBÂNEO, 2005).

2 Políticas Públicas na área da Gestão Escolar

No intuito de que o Estado cumpra sua função na garantia dos direitos aos cidadãos, dentre eles a educação, é necessário formular e implementar políticas públicas eficazes para que este propósito possa ser efetivado. As políticas públicas, segundo afirma Bucci (2001), funcionam como instrumentos de fixação de interesses em torno de objetivos comuns, ou seja, visam o bem da coletividade. Logo, toda política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular.

De acordo De acordo com Silva (2008, p. 3):

É papel de o Governo assegurar determinados direitos aos cidadãos, direitos fundamentais da vida em sociedade, como saúde, educação, segurança pública. O Executivo não apenas executam as leis, ele cria suas próprias políticas e programas necessários à realização dos ordenamentos legais. Esses direitos são viabilizados aos cidadãos através das denominadas políticas públicas. As políticas públicas representam um ponto fundamental da rede de garantia dos direitos porque integram o conceito e a função social do Estado, e porque constituem a primeira instância de soluções, possibilidades e oportunidades de transformação da realidade (SAUT, 2007).

Áppio apud Matos; Bassoli (2004, p. 3), acrescenta:

As políticas públicas podem ser conceituadas com instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade com a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos.

Conforme as citações acima podemos conceber que cabe ao governo desenvolver e colocar em execução programas que garantam aos indivíduos seus direitos, seja no âmbito social quanto educacional. A própria LDB/1996 enfatiza em seu Art. 10 que “incumbe aos Estados elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.

Contudo, Veronese (1999) destaca que política pública não é sinônimo de assistencialismo e, muito menos, de paternalismo; são ações, que objetivam a promoção da cidadania e a garantia dos direitos fundamentais a vida humana, a exemplo da educação.

È evidente que não basta existir uma obrigação escrita do direito à educação. Assegurar escola para todos deve ser uma constante, não apenas nos discursos políticos ou ações isoladas de determinados governos. Para além da existência de prédios escolares torna-se necessário que os indivíduos tenham acesso a essa escola, permaneçam nela e acima de tudo adquiram e desenvolvam conhecimentos (FLACH, 2009).

Com esse objetivo, as políticas públicas e a gestão escolar devem ser integradas, vez que, de acordo com Dourado (2007), muitos programas foram criados, objetivando contribuir para o processo de democratização da escola pública. Portanto, é fundamental que a gestão escolar tenha uma visão total do processo educativo, mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

Neste contexto, enfocando as políticas públicas pertinentes a gestão escolar, citam-se os seguintes programas: Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDE) e o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

2.1 Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)

O FUNDESCOLA é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criado em 1995 em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que visa à promoção de ações para garantir a melhoria da qualidade das escolas públicas, ampliando a permanência e garantindo o acesso das crianças no ensino fundamental. Busca-se assim, de acordo com França (2008), dar efetividade às políticas públicas educacionais, tomando como eixo a gestão educacional e, sobretudo, enfocando o fortalecimento das escolas e dos sistemas educacionais.

As estratégias do FUNDESCOLA enfatizam, segundo Dourado (2007), o desenvolvimento de ações para aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de inspetores, diretores, orientadores, supervisores professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais.

Entre os pontos importantes presentes no FUNDESCOLA, França (2008, p. 3) destaca:

Por suas características descentralizadoras, o FUNDESCOLA prioriza a autonomia administrativa, pedagógica e financeira, sempre em prol do fortalecimento da escola. O objetivo é descentralizar seus recursos para o financiamento do ensino fundamental, favorecendo, em particular, as escolas previamente selecionadas, no intuito de minimizar as disparidades regionais, gerando modificações na sua organização. Nos Estados contemplados pelo Programa, as escolas devem desenvolver mecanismos para monitorar as suas ações, juntamente com a comunidade. Essa transferência de recursos para a escola tem por finalidade estimular a sua eficácia e a autonomia

financeira. Neste ponto, parece oportuno o registro de que o Fundescola estabelece três grandes estratégias: o fortalecimento da escola, o fortalecimento das Secretarias de Educação e a mobilidade na alocação de recursos.

O ponto chave do FUNDESCOLA é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo. Seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão e, para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento.

Nesse sentido, concorda-se com Dantas Filho (2006) a educação pode ser transformada em prioridade, não apenas como resultado da boa vontade do governo, mas, sobretudo, pela capacidade de articulação e mobilização da própria comunidade escolar. No entanto, precisa-se ampliar o envolvimento do governo e da gestão escolar em ações que efetivamente reconheça a educação como prioridade.

Portanto, fica evidente que não basta tão somente o governo desenvolver programas para melhorar a qualidade das escolas públicas brasileiras, o acesso ao ensino na tentativa de abreviar as enormes desigualdades educacionais atualmente existentes no país. É preciso que na prática os gestores estejam comprometidos, sejam éticos, transparentes e honestos com as questões financeiras, administrativas e/ou pedagógicas, e assim possam contribuir para a efetividade das propostas político educacionais.

A execução do programa tem que visar a integração dos diversos “Brasis” que temos no nosso país e integrá-los buscando nas suas diferenças culturais, sociais e econômicas; fórmulas para diminuir as diferenças qualitativas.

2.2 O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

O PDDE também criado pelo governo federal destina anualmente às escolas públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal, recursos financeiros dedicados a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dourado (2007) enfatiza que os recursos são para a aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola; à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem; à implementação de projeto pedagógico; e ao desenvolvimento de atividades educacionais. Um dos limites interpostos ao Programa refere-se à estruturação de unidades executoras nas unidades escolares. De acordo com o MEC, o PDDE é

uma das medidas de política educacional focada na descentralização, nos processos participativos e a autonomia da gestão escolar como um dos meios para se alcançar a qualidade do ensino básico.

De acordo com Guimarães et al. (2006, p. 3):

A União provém os recursos financeiros, define os critérios de repasse e transfere o dinheiro, acompanha e avalia o Programa, exerce o controle no âmbito federal, recebe e julga as prestações de contas aprovadas pelos governos municipais, distrital e estadual das escolas que recebem o crédito diretamente nas contas de suas unidades executoras e as prestações de contas das prefeituras e secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, quando a escola não possui sua unidade executora própria, nos casos previstos na legislação. À unidade executora da escola, recai a tarefa de planejar a execução dos recursos, que tem início com a reunião comunitária para identificar necessidades e eleger prioridades, prestar contas dos recursos à prefeitura e à secretaria de educação estadual ou distrital, conforme a vinculação da escola, realizar o efetivo controle social e possibilitar a autonomia escolar, autogestão dos seus recursos e o exercício da cidadania, concorrendo para o fortalecimento da democracia.

Percebe-se assim a importância dos gestores não sobrepor os recursos financeiros a outros objetivos a não ser aqueles especificados pelo programa. Por isso, a constituição é bem enfática ao ressaltar que a educação é dever de todos e obrigação também da escola.

Segundo Oliveira (2001, p.101), “a luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da educação básica, o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social”. Nesse sentido, a institucionalização da democracia e, simultaneamente o aprimoramento da eficiência e da qualidade das escolas públicas tem estimulado o processo de mudanças na forma de vivenciar a educação brasileira por parte da gestão escolar.

Neste contexto, Luck (2009) ressalta que é papel da escola e de todos nela participantes; a articulação de esforços; o compartilhamento de responsabilidades conjuntas; a formação de uma cultura transparente com base na ética e na justiça expressas por equipes de trabalho comprometidas com os objetivos educacionais.

Nogueira Neto (2005) enfatiza que para a efetividade das políticas públicas, necessário se torna, celebrar um verdadeiro compromisso de coesão social, entre gestores escolares e agentes públicos que integram os atores sociais do sistema educativo, o que permitirá que todos caminhem em torno do mesmo objetivo.

2.3 Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares

Os gestores, como agentes de transformação do sistema de ensino e, sobretudo, para que a democracia possa fazer parte da educação pública brasileira. Cabem a eles a responsabilidade de compartilharem as responsabilidades e decisões com os conselheiros, visando o coletivo e para o coletivo, decisões deverão ser tomadas com a participação de todos – professores, pais, alunos e comunidade escolar. A LDB 9394/96 manifesta a necessidade dos estabelecimentos escolares terem uma gestão democrática e participativa, referindo-se aos Conselhos de Escolas, sendo que estes devem funcionar de forma paritária e como instâncias máximas de decisão dentro da escola no que diz respeito aos aspectos administrativos e principalmente pedagógicos.

O Conselho Escolar é o órgão base da democratização da gestão escolar. Por isso, torna-se indispensável e necessária que a participação popular, dentro e fora da escola, se constitua numa estratégia explícita da gestão escolar. Além disso, para facilitar a participação é preciso convocar os pais e a população para participar em horários adequados das reuniões, vez que, a comunidade escolar precisa opinar, apresentar ideias e soluções para as questões pertinentes ao sistema de ensino, exercendo dessa forma os seus direitos enquanto cidadãos de uma sociedade democrática (GADOTTI, 1994).

Neste contexto, Dourado (2007) pontua que o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares foi criado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, mediante a Portaria Ministerial n. 2.896/2004. Visa à implantação e o fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica nas cinco regiões do país, envolvendo os sistemas de ensino públicos estaduais e municipais, por meio de sua adesão à sistemática de apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação.

Para funcionar em uma perspectiva democrática os Conselhos, devem respaldar-se em uma prática participativa de todos os segmentos escolares – gestores, pais, professores, alunos e funcionários. Para que a participação seja realidade, é preciso também que os gestores disponibilizem nas escolas, segundo critérios estabelecidos pelo MEC (1994), meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior.

Atualmente, as escolas públicas brasileiras necessitam de maior participação da comunidade escolar, dos pais, dos alunos e de todos os profissionais, na busca constante por uma educação que possa garantir um futuro melhor para as crianças e adolescentes que tem nas escolas uma motivo esperança de ascensão social. Muitas vezes os pais querem até participar do ambiente educativo, porém, não são oferecidas oportunidades para que eles possam acompanhar o andamento de todo

projeto político, pedagógico e administrativo da escola. Portanto, é preciso que os gestores, estejam conscientes de desenvolver um trabalho responsável, ético, transparente, que seja integrando tanto interna quanto externamente.

Exercer plenamente a cidadania deve começar nas escolas. Dessa forma, fazer com que os pais e a comunidade escolar tenham espaço garantido, nada mais é do que assegurar-lhes esse direito que deve ser plenamente exercido no cotidiano das instituições de ensino. Os gestores devem estar comprometidos e preparados para atender as iniciativas que objetivam a melhoria das escolas públicas, assim sendo, evidencia-se a necessidade da gestão escolar ser capaz de desenvolver um trabalho democrático, constituindo uma escola dinâmica, participativa e de qualidade, voltada para o interesse da maioria da comunidade escolar.

Conforme os princípios estabelecidos pela LDB/96, a democracia na educação diz respeito à autonomia dos profissionais participarem da elaboração do Projeto Político Pedagógico para que o mesmo seja capaz de atender às necessidades específicas de todos os educandos; dando autonomia também à comunidade escolar de participar junto com os profissionais da educação na melhoria do sistema de ensino – opinando, criticando, sugerindo novas ideias, novas propostas, enfim, se todos são responsáveis pelo sistema de ensino, todos têm o direito de participar ativamente das mudanças e propostas em prol de uma educação de mais qualidade.

Nesse contexto, Veiga (2003) destaca que as instâncias de ação colegiada, como, por exemplo, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil, são instituições auxiliares para o aprimoramento do processo educativo. Outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente.

Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal.

Conforme Luck (2002), a participação democrática e participativa na gestão escolar deve ser principiada pelos conhecimentos dos papéis de cada profissional que direta e indiretamente vivenciam as rotinas da escola, os projetos e a construção dos documentos intrínsecos ao desenvolvimento do ensino na escola especialmente no Projeto Político pedagógico.

Esse deve ser um compromisso para que a gestão escolar possa trabalhar de forma democrática e assim desenvolver uma ação educativa transformadora, alicerçada por uma gestão escolar transparente - no intuito de articular-se aos interesses de toda comunidade escolar (SARUBI, 2003).

Conclusões finais

A execução do gerenciamento dos programas e das políticas públicas devem ser compartilhadas de forma a amenizar a distância entre o que é preconizado nas leis e na nossa carta magna com a dura realidade de um sistema educacional recheado de diferenças culturais, sociais e econômicas. Enfrentar os desafios de sermos um país em franco desenvolvimento econômico e refletir esse mesmo desenvolvimento na educação do povo brasileiro.

Este desafio será facilitado quando todos se sentirem responsáveis pelo processo educacional e de maneira democrática participarem das decisões de gestão educacional e da execução das políticas públicas destinadas para este segmento.

REFERÊNCIAS:

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, v 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

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

_____. Constituição Federal. 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1994.

BUCCI, Maria Paula Dallari et al. Direitos humanos e políticas públicas. São Paulo, Pólis, 2001.

DANTAS FILHO, R. S. A atuação dos pais no conselho escolar como estratégia para a construção de uma escola democrática e de qualidade. In: MEC. Ministério da Educação e Cultura. Gestão democrática da educação e pedagogia participativa. Brasília: PortalMec, 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FERREIRA, N. S. C. *Revista Educação e Sociologia*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FLACH, S. F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ*, v.17, n.64, p. 495-520, 20 FRANÇA, M. FUNDESCOLA.

Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/253.pdf> Acesso em: 12 agost. 2012.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade de ensino. Belo Horizonte: Minas Centro, 1994.

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, M. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=111> Acesso em: 29 julh. 2012.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloisa Lück. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Nahiane Ramalho; BASSOLI, Marlene Kempfer. Controle judicial na execução de políticas públicas. Revistas UEL, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2004.

OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. São Paulo: Cortez, 2001.

SARUBI, Érica Rocha. A gestão democrática da educação no Brasil: alguns apontamentos. Minas Gerais: UFMG, 2003.

SAUT, Roberto Diniz. Direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias. Revista Jurídica - CCJ/FURB, v. 11, n. 21, p. 45 - 73, jan./jun. 2007.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Alessandra Obara Soares. Inexistência ou ineficiência das políticas públicas e controle judicial. Revista Eletrônica da Faculdade de direito da PUC, São Paulo, v. 1, p.1-22, 2008.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. Campinas: Papirus, 2003.

VERONESE, J. R. P. Os Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo: LTr., 1999.

CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL – LIMITES E PERSPECTIVAS

Kelly Cristina Mateus de Almeida

RESUMO

Neste trabalho será feito estudo sintético da trajetória de consolidação da vertente privada da sociedade brasileira e a contradição dos setores públicos num Estado capitalista privatista, com seus reflexos visíveis na cidadania fragilizada, não verdadeira e pouco legítima. Serão apontadas as forças contrárias à participação cidadã e a inconsistência, limites e perspectivas do controle social da educação pública.

Palavras-chave: Crise do Estado. Descentralização. Políticas públicas. Educação básica, Controle social.

1- O CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

1.1 – Breve contexto histórico.

Na história brasileira, o processo de descentralização desenvolveu-se dialeticamente, sempre com características próprias, visando à manutenção dos mecanismos de dominação social. (AZEVEDO, 2001). Pode-se afirmar, pois, que na verdade o que ocorreu foi desconcentração de competências e atribuições com atrelamento financeiro a programas federais de modo a reduzir a autonomia dos sistemas e das escolas tanto na definição de suas políticas locais quanto na avaliação destas mesmas políticas. A avaliação centralizada tornou-se forte mecanismo de regulação e controle, como definidor de programas , ocasionando o que se pode denominar de federalismo da educação.

No período colonial, os instrumentos políticos utilizados para o exercício do poder pelas elites agrárias, que o faziam sempre em função dos interesses próprios e em nome da metrópole – tinham alicerces no espaço local. Os chamados “ homens bons “ , grandes proprietários de terras e de escravos, que compunham as

Câmaras locais e exerciam o poder. A sociedade excludente do período colonial sustentava-se na convergência de interesses entre a elite agrária, exportadora e os interesses mercantilistas da metrópole. “ É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção e consideração que não fosse o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia colonial “. (PRADO JÚNIOR, 1976).

O poder local e descentralizado da colônia não pode ser associado à democracia. A descentralização e a centralização no Brasil operaram de forma alternada ao longo do processo de formação da sociedade brasileira.

A fundação socioeconômica do Brasil, conforme se apreende da obra de Gilberto Freyre (2005), reveste-se de três características: latifundiária, monocultura e escravocrata.

A grande distância social entre os mundos da Casagrande e da Senzala, do sobrado e do mucambo entravava a formação de uma estrutura de classes, numa sociedade assimétrica em que a balança da riqueza e do poder pendia inteiramente para as elites.

A vertente privada da sociedade brasileira tomou corpo e consolidou-se, deixando frágil e débil a vertente pública. No surgimento das cidades brasileiras, o sobrado era o reino da ordem patriarcal, com divisões hierárquicas muito claras e seus poderes definidos, de caráter privado. Já a rua era o espaço onde a classe dominante despejava seu lixo e o esgoto, constituindo-se, concomitantemente, no espaço dos moleques, das prostitutas, dos pardos, dos escravos alforriados e de todos aqueles que se encontravam na marginalidade social (FREYRE, 2004).

O espaço público era, portanto, o espaço do refugio da ambiguidade e inferioridade de status. Nada mais coerente, sob esta perspectiva, que a apropriação do público pelo privado, gerando o patrimonialismo nacional até hoje acentuadamente presente, com sua galeria de tipos que atravessa os tempos, dentre outros: o eleitor encabrestado, as dinastias de prefeitos e políticos de modo geral, o político corrupto, que obtém comissões e benesses à custa do dinheiro público; o “ delegado nosso” e o líder populista com suas promessas doces na boca e amargas no ventre.

O período Imperial no Brasil apresentou o poder de forma centralizada, concentrado no governo central sem, contudo, promover alteração na dominação da elite agrária, escravocrata, perdurando, assim, as bases da formação colonial.

Passada a monarquia e extinta a escravidão no final do século XIX, o poder, novamente é descentralizado, retornando ao local, ao regional, repousando na propriedade agrária-exportadora e latifundiária – a chamada República Velha.

Para Azevedo (2003), “ Mais uma vez, o pacto político consensado pelas elites oxigena-se numa estrutura descentralizada, passando, contudo, muito distante de qualquer pretensão democrática” . O processo desencadeado em 1930 só sofre esgotamento no final do século XX. Para efeito de cronologia e contextualização histórica, pode-se caracterizar a fase pós 1930 no Brasil em quatro períodos distintos , a conhecer:

- a) Ditadura Vargas – 1930 – 1945;
- b) A hegemonia populista – 1945 – 1964 ;
- c) O Regime Militar – 1964 – 1985;
- d) A redemocratização – a partir de 1985.

Abandonando-se o detalhamento de todos esses períodos, passa-se a focar o período compreendido de 1988 até os nossos dias, tomando-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 como marco referencial relevante de convergência dos movimentos de redemocratização do país que, por sua vez, encontraram um contrafluxo nas forças da onda neoliberal que se agigantou nos anos 1990.

Para Azevedo (2003), “ o atual período é marcado pelo desmonte do Estado gestado no processo pós 1930 “. As mudanças passam, então, a ser determinadas pela “ hegemonia dos interesses e dos valores de mercado “.

(...) segundo esse parâmetro, os direitos sociais, até então delegados `a proteção do Estado, devem ser revogados em nome da ‘ liberdade de cada cidadão, mais propriamente denominado cliente, que deve comprar estes direitos através de serviços que o mercado sabiamente disponibiliza, permitindo a plena liberdade individual, qualidade natural da existência social.

O processo de radicalização da centralização do poder político estabelecido no período do regime Militar (1964 – 1985), dá vez, na democracia formal, representativa, às novas restrições produzidas pelo mercado.

Há evidências explícitas de que descentralização e participação não são necessariamente sinônimas de democracia. “ Na linguagem de mercado, tomam um sentido não coletivo, assumindo um caráter de individuação, filantropia e assistencialismo.

Deduz-se, então, que descentralização e centralização são formas alternadas de dominação e regulação por parte do estado. E mais, pode-se admitir que a democracia da macropolítica nacional que não intenciona romper com a, mas sim torná-la compatível com as exigências dos novos tempos, tem uma linha histórica e coerente com os visíveis reflexos na educação.

Conforme Altvater (1999) “ a expressão direta praticada pelos sistemas políticos autoritários foi substituída pela restrição sistêmica imposta pelo mercado mundial não menos eficaz ou rígida do que aqueles regimes autoritários “.

O patrimonialismo, no país, pode ser conceituado como apropriação do que é público em proveito privado. Pode-se, com Davies (2004), questionar: “ até que ponto é possível tornar público, ou seja, sob controle social, um Estado capitalista, que é intrinsecamente privatista ?”

É evidente que emerge uma série de indagações acerca dos mecanismos do estado capitalista que estabelece as regras do jogo para sustentação da hegemonia.

As estratégias bélicas dos governos ditatoriais são gradativamente substituídas por outras de capilaridade social visando governabilidade e manutenção da coesão social. Na onda da democratização e valendo-se da fragilidade da formação histórica da Nação brasileira, onde o indicador de baixa participação popular é evidente, o corpo jurídico de suporte ao estado em reforma garante a criação de instâncias de controle social. Ainda questiona-se de que forma tais conselhos existem para apenas legitimar os atos do governo ou , de fato, como irá interferir na expansão e intensificação do exercício de cidadania da população.

A predominante característica financeiro-administrativo e a fragilidade da

organização da sociedade, principalmente quanto à dificuldade de apropriação do aparato jurídico que normatiza os CACS e bem como a falta de acesso às informações, como aquelas relacionadas aos repasses, tem reproduzido o modelo cartorial, oficialista, perdurando na sociedade brasileira o verniz da pseudodemocracia, existindo, em sua grande maioria, conselhos tão somente para legitimar os atos e as políticas públicas adotadas pelo poder executivo.

1.1.1 – Conselhos inoperantes – razões e perspectivas.

Baseando-se nos resultados das análises das pesquisas que investigam a implantação e o funcionamento dos CACS, realizadas, em sua maioria, nos anos iniciais de implantação dos conselhos, pode-se estabelecer a divisão dos mesmos em dois modelos explicativos. (SOUZA , 2008).

Para o primeiro modelo, os CACS destinam-se a dar legitimidade às políticas sociais planejadas pelo governo federal, cabendo aos níveis subnacionais (estados e municípios) apenas a execução dessas políticas. Dessa forma, é pertinente que se fale de desconcentração mais do que de descentralização e federalismo, pois o que se evidencia é a centralização do poder de decisão e a descentralização da execução.

Chega-se a conclusão de que os conselhos se prestam basicamente para garantir o consenso e a colaboração na implementação das políticas, referendando práticas, acordos, programas, projetos, convênios e ações do governo, sem a mínima participação ativa no sentido de contribuição crítica para melhoria dos serviços prestados à população. Os conselhos, no contexto da reformulação do estado, seriam, portanto, uma nova estratégia de manutenção do poder dominante.

Depreende-se que a expressão controle social dimensiona de fato a intenção do estado em manter controle sobre a sociedade e não esta, no exercício pleno, legítimo e consciente da cidadania exercer o controle social dos programas, projetos, ações, financiamentos e resultados alcançados na esfera governamental.

Os conselhos de controle social tomam, então, uma outra via e passam a ser controlados, limitados, engessados pela força da superioridade numérica dos membros oriundos da área pública (o “oficialismo”), bem como pela forma de indicação dos membros representantes da sociedade civil, muitos deles escolhidos e nomeados em função do compromisso e alinhamento político com as bases de sustentação do governo ou mesmo diretamente com as autoridades (o “clientelismo”).

Souza (2008) afirma que é por este prisma que Davies (2004) “ se refere aos CACS do Fundef como tendo participação impotente e existirem apenas no papel “. Valendo-se de outros autores, pode-se afirmar que os mesmos reconhecem a existência de outros fatores que interferem na atuação dos CACS.

Para Souza Júnior (2003), (...) o ideário participacionista, co-irmão do ideário descentralizador, ainda se encontra longe de alcançar seus objetivos. A participação da comunidade encontra enorme resistência nas esferas locais de poder e, mais ainda, pressupõe custos que nem sempre os cidadãos estão dispostos a arcar no seu dia a dia, sobretudo nas regiões mais pobres do país, com pouca ou baixa mobilização social e política.

Evidencia-se, desta forma, que a luta pela sobrevivência no cenário nacional, principalmente nas camadas populares, onde os atores da escola pública - pais, alunos e profissionais da educação - atuam, também se apresenta como fator limitante para a participação efetiva nos conselhos de controle social.

A falta de estrutura e apoio dos poderes constituídos aos conselhos revelasse como mecanismos de intencionalidade velada ou explícita de fragmentação e descontinuidade no interior dos conselhos, não havendo constância no desenvolvimento das suas atividades. Estudos dos CACS revelam que pesquisadores encontraram em campo situações que chegam ser anedóticas, como a de um conselho que se reunia no carro do Prefeito ou a de um colegiado cujo livro de atas passava de mão em mão para ser assinado, sem qualquer possibilidade de modificar o texto. Encontraram também conselhos sérios, de que a secretária municipal de educação, suprapartidária, não participava, e em que o funcionário da contabilidade se retirava das reuniões assim que explicava os balancetes do FUNDEF. Pesquisadores também constataram as dificuldades de dirigentes de municípios pobres que, no afã de cumprir as leis, tinham de repetir conselheiros em vários colegiados, por falta de pessoas qualificadas e disponíveis.(SOUZA , 2008).

2 - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao finalizar este trabalho, não há pretensão de se apresentar um texto conclusivo dos diversos estudos e análises realizados a partir da temática escolhida. Valendo-se dos inúmeros referenciais teóricos relacionados, pretende-se organizar as considerações finais de modo a apontar algumas possíveis alternativas facilitadoras da compreensão da problemática levantada inicialmente, sem, contudo, abandonar a perspectiva de se provocar novos questionamentos que demandarão estudos mais aprofundados, quem sabe até em outra etapa da formação do autor em outro nível de pós-graduação.

Esta instigação acadêmica, por si só, já pode ser considerada como um relevante produto de todo este processo investigativo balizado por objetivos acadêmicos delimitados no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

O autor, consciente dos inúmeros fatores limitantes que interferiram durante todo o processo apropriação das bases conceituais que sustentam este trabalho, tais como determinantes culturais, históricos e políticos, limitações de tempo e exigências coincidentes de agendas de trabalho, reconhece que este produto final não retrata a produção idealizada inicialmente, mas, por conta do crescimento pessoal e científico alcançado durante estes meses de leituras e digitações, trabalhos e retrabalhos, reconhece que o inacabado é espelho da própria condição humana que, insistentemente, não abandona a vida e tira lições de todas as experiências.

Esta experiência acadêmica, por demais rica e intensa, desafiadora e instigante, conseguiu promover movimentos interessantes de deslocamento de uma margem extremamente pragmática, tendo conseguido desconstruir algumas pontes muito sólidas e erguer algumas pinguelas como passagens duvidosas para outras margens não menos inconsistentes e gelatinosas como as da dúvida, da incerteza e da constante busca por novos conhecimentos que não se encontram aqui, ali nem acolá numa sociedade envolta em crises de toda ordem.

Por conta dessas impressões no campo da subjetividade, depreende-se que a educação já se encontra aderente desde estes parágrafos iniciais das considerações finais, até porque não se pode conceber educação sem a dimensão humana, histórica, política e cultural dos seres humanos diretamente a ela vinculados.

Darcy Ribeiro citado por Azevedo (2003), afirma que somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito (...). Essa massa de nativos

oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na ninguentude. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo até hoje, em ser, na dura busca do seu destino.

Prossegue Azevedo (2003), agora se valendo de Gomes (1985) para afirmar que havendo evidências de que o grau de vida comunitária contribui significativamente para o sucesso do relacionamento da escola com seu meio social imediato “ pode-se concluir que a participação social é, assim, desgastada por dois fatores: de um lado, a herança do Brasil rural, com suas assimetrias sociais; de outro, a modernização, sobretudo nas metrópoles, diluindo os sentimentos comunitários e afetando a ação cívica.

O neoliberalismo exacerbou o individualismo, fragilizando ainda mais as forças que buscavam superação de todos os fatores históricos determinantes para o fracasso da organização civil e da participação organizada, efetiva e constante do povo, nas mais diversas instâncias de poder, desde a associação do bairro e da escola, até às de âmbito federal.

Reconhece-se, desta forma, que há no Brasil forças contrárias à participação cidadã igualitária. Contudo, “ este não é um processo linear, soberano. Ao contrário, está subordinado às determinações do jogo da correlação das forças políticas “. Esta afirmação encontra respaldo nas idéias de Souza & Faria (2003):

A democratização da escola pública, nas suas distintas dimensões –acesso, gestão e acesso ao conhecimento -, está hoje dialeticamente relacionada com a implantação das ações práticas governamentais dentro das contradições e das relações decorrentes das duas grandes vertentes conceituais em disputa: a educação como direito – expressão dos movimentos democráticos – e a educação como cultura mercadológica – filiada ao modelo de mercantilização da vida. Se o fundamentalismo de mercado é hegemônico em termos de macropolítica, não o é no âmbito das práticas e das microrrelações que operam na cultura política do cotidiano da vida nos serviços públicos. Essa contradição constitui o campo de batalha, o espaço de conflito e, sobretudo, a possibilidade de universalização da escola pública, desde que vista na perspectiva de um projeto estratégico de desenvolvimento nacional alternativo à tendência dominante.

Assim, o presente trabalho alcançou seus objetivos tendo revelado a partir das análises feitas de todo o material pesquisado que o paradoxo histórico da educação brasileira entre mercantilização da vida e emancipação humana permanece evidente e

pujante no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, com fortes tendências ao crescimento da regulação estatal, uma vez que as políticas centralizadoras de financiamento atrelam sistemas e escolas públicos aos programas de repasses federais. As avaliações externas implementadas pelo MEC uniformizam medidas a serem adotadas, anulando o princípio da autonomia dos entes federativos e das unidades escolares, indicando uma regulação estatal velada. O volume de programas que seduz a todos desfoca as energias e o tempo dos gestores que acabam por prenderem-se a uma rotina burocrático-administrativo financeira abandonando de vez a liderança de pessoas e processos educacionais no campo pedagógico e nas esferas das funções sociais da escola, havendo reducionismo do papel do gestor educador e da função social e política da unidade escolar.

Mais do que apenas executar políticas pensadas na esfera governamental a escola deve assumir seu papel político dimensionando e potencializando as forças internas e externas num movimento de convergência aderente às suas reais necessidades para que possa verdadeiramente receber do poder público as condições materiais e humanas para execução de um projeto que de fato dê conta da superação dos inúmeros e desafiadores problemas da educação pública brasileira, frutos do abandono histórico promovido pelo Estado e seu descaso com a educação de qualidade para as camadas mais populares.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, J.M.L. A educação como política pública. Campinas, Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de orientação do Fundef. Brasília: Maio, 2003

_____. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº: 9.394 das Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira. Brasília, 1996

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº: 10.172 do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº.: 9.424 do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério. Brasília, 1996

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº.: 11.494 do FUNDEB . Brasília, 2007.

_____. Legislação educacional. Rio de Janeiro: UNDIME-APREMERJ, 2004.

_____. PNAD, IBGE, 2007.

_____. MEC, INEP, DTDIE, 2005.

_____. MEC, SAEB, INEP, 2007.

_____. MEC, INEP, 2000.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A questão da transformação e o trabalho social: uma análise gramsciana. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. In: Educação e Sociedade. V.23, n 80, pp 169-201. set/2002. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 06m, 2009.

HADDAD, S.(Org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. & GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. Documento para debate. 1ª versão, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, F de. Crítica à razão dualista – o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2006.

ONU. Portal ODM, 2009 . Disponível em:<<http://www.portalodm.com.br/>> . Acesso em 29 09 2009.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. Lua Nova – Revista de Cultura e Política, São Paulo, 1999, nº 47, p. 73-89.

PARO, V.H. Administração escolar – introdução crítica. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1986.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L.H. da. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

VASCONCELOS, M.C.C. Conselhos Municipais de educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. In.: SOUZA,

Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O BRINCAR COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Luciana Torres dos Santos

RESUMO

O brincar da criança hospitalizada vem sendo objeto de vários estudos, muitos dos quais tem abordo a importância da família neste contexto. Afinal, o que dizem os trabalhos sobre o brincar da criança no hospital e sua família?

Palavras-chave: Pedagogia. Atendimento Hospitalar.

Este trabalho tem a intenção de buscar uma resposta, ainda que incompleta, a essa questão por meio da apresentação e de uma breve análise de pesquisas que abordam este tema.

Tudo aquilo do mundo real que for usado pela criança para fazer suas experiências, descobertas, para se expressar e lidar com seu mundo interno e subjetivo diante da realidade desses objetos, das coisas concretas e objetivas, podem ser considerados brinquedos (MACHADO, 2003, p.35)

A diversidade da fundamentação teórica a respeito do brincar confirma sua relevância. Vemos, por exemplo, segundo Moreira e Macedo (2003) como a criança brincando consegue entrar em contato e expor o que lhe é mais íntimo carregado de emoção e afeto, aquilo de que tem medo e o que deseja intensamente mesmo que de forma inconsciente

Ribeiro (2002) afirma que:

Brincar é meio de expressão é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com

outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (RIBEIRO, 2002, p 56)

A partir dessa ótica, a psicodinâmica familiar funciona como agente facilitador ou inibidor da estruturação emocional e cognitiva do desenvolvimento infantil.

A importância do brincar com as outras crianças e com brinquedos comuns fornecidos pelo hospital, em uma sala de recreação, é ressaltada em estudos que apontam e discutem maneiras de auxiliar os profissionais, transformando suas concepções sobre o brincar do nível intuitivo ao conceitual a fim de sistematizar essa prática na rotina hospitalar (MOREIRA & MACEDO, 2003).

Perez- Ramos & Pera (2003), destacam em seu trabalho as particularidades dos brinquedos comuns e ajustados às condições da criança hospitalizada, eles são chamados de brinquedos adaptados às necessidades especiais, e é também um convite para enriquecer a brinquedoteca dos hospitais.

Destaca-se que das crianças na primeira infância aquelas com deficiências e/ou debilitadas no seu desenvolvimento físico são mais propícias à aquisição de doenças e, por conseguinte, hospitalizadas com mais frequência do que as demais. O brinquedo aparece para elas como um santo remédio.

Acrescenta-se que, em quaisquer condições nas quais a criança estiver não é suficiente prodigalizar-lhe cuidados e afetos ela precisa de algo mais que a estimule para tornar-se mais comunicativa, independente e alegre. O que provém em grande parte, das atividades lúdicas compartilhadas com seus pares e/ou adultos que a atende (PÉREZ-RAMOS & PERA, 2003 p 34)

Observa-se aqui a preocupação com a construção de base teórica consistente, sustentando procedimentos metodológicos referentes ao lúdico. Outros estudos também enfocam a relação da criança com a família. A partir dos elementos de identificação da criança, do seu histórico de nascimento e morbidade, assim como

da sua história social no seu dia-a-dia em casa, na vizinhança na escola e na unidade de atendimento médico, foi possível verificar que essas crianças, nos diferentes contextos em que vivem, brincam e cuidam da saúde algumas trabalham e meditam. mas todas vivem socialmente integradas e sem prejuízos aparentes no seu crescimento e no desenvolvimento. (ALVES, 1998).

A importância da inclusão da atividade lúdica no atendimento à criança hospitalizada, buscando explicitar sua utilização pelo psicólogo, pela equipe hospitalar e pela família do paciente, é discutida por Soares & Zamberlan (2001), que consideram o brincar uma atividade que pode facilitar o trabalho dos profissionais de saúde, uma vez que propicia uma melhor adaptação e cooperação do paciente aos procedimentos médicos (aderência). Concluem que atividades lúdicas devem ser organizadas no hospital, por auxiliarem o desenvolvimento integral da criança, incrementando seu repertório comportamental.

As consequências psicológicas de uma hospitalização são múltiplas: problemas de sono, de comportamento, de apetite e dificuldades escolares. A criança doente continua sendo criança e para garantir seu equilíbrio emocional e intelectual o jogo é essencial. A criança impossibilitada de brincar tem seu desenvolvimento comprometido e seu equilíbrio emocional perturbado (KISHIMOTO 1998, p.57)

Além disso, a atividade de brincar no hospital, realizado de maneira conjunta com a criança, sua família ou com membro da equipe de saúde, contém elementos que garantam o prazer e o bem-estar do paciente, assim como motivação para a manutenção da atividade.

CONCLUSÕES FINAIS

A Pedagogia Hospitalar vem sendo uma forma de inclusão, pois possibilita ao aluno que não tem acesso à educação formal, devido às restrições que a doença lhe traz a garantia do direito a educação.

Referências Bibliográficas

ALVES, E. S. **Crianças com AIDS: Suas características e seu dia-a-dia** Tese 111 mestrado, Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 1998

BARROS, A. S. S. **A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições para a inclusão do aluno hospitalizado.** Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro, set./nov. 2007.

_____. BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constitucao-federal-de-1988> Acesso em: 21 abr 2014.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado. Resolução nº 41. item 9, de outubro de 1995. Disponível em <http://www.saude.sc.gov.br/h1jg/pedagogia/classelegislacao.htm> Acesso em: 21 abr de 2014

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, Disponível em: [WWW.portal.mec.gov.br/farqur/s/pdf/ldb.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/farqur/s/pdf/ldb.pdf). Acesso em: 21 abr. 2014

_____. Lei Federal Nº. 11.104. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação** 2005. Disponível em: www.saude.sc.gov.br/h1jg/pedagogia/classelegislacao.htm. Acesso em: 21 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial -Brasília MEC: SEESP, 2002.

GECCIM, R. B. S. Fonseca E. S. **Atendimento Pedagógico-Educacional hospitalar: Promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada.** V8, 1999.

CUNHA, N. H. **A. Brinquedoteca Brasileira**. In. Santos. M. P. dos. *Brinquedoteca O Lúdico em diferentes contextos*. 2º Ed. Petrópolis RJ. Vozes: 1997

ESTEVES, C. R. **Pedagogia Hospitalar: um breve histórico**. 2008. Disponível em: www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar.pdf. Acesso em: 21 abr.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3º ed. Curitiba: Positivo, 2004,

HERRERA, M.O. **Aspectos do programa curricular experimental**, São Paulo: Atica, 1985.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, M. M. **Do brincar, atividades e materiais**. São Paulo, SP: Loyola, 5ª edição. 2003.

MAGALHÃES, A. M. & PÉREZ - RAMOS, A. M. Q. **Desenvolvimento sócio emocional de crianças surdas com implante coclear**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, M. C. N., MACEDO, A. O. D. **A construção da subjetividade infantil a partir da vivência com o adoecimento: a questão do estigma**. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, v. 55. 2003.

OLIVEIRA, L. L. de **Pedagogia: Reprodução ou Transformação**. 1ºEd. 1982. 3º Ed. 1982.

PEREZ-RAMOS, A, M. Q & PERA, C. **Brinquedos e brincadeira para o bebê.** Ribeirão Preto: Tecmed, 2003.

-RIBEIRO, P. S. **Jogos e brinquedos tradicionais.** In: SANTOS.

Santos Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 7^a Edição. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

SOARES, M.R.Z.& ZAMBERLAN,M.A.T. **A inclusão do brincar na hospitalização infantil.** Campinas: Estudos de Psicologia, 2001.

A ARTE E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fernanda dos Santos Bezerra

Resumo

As definições da arte são inúmeras como: Artes Visuais, Músicas, Teatro e Danças todos estes itens tomamos como base do documento PCNs-Arte, podemos perceber que nesta área da arte, os alunos podem se desenvolverem em diversas capacidades, com atividades propostas pelo professor para os alunos estes itens podem trazer excelentes resultados para o ensino – aprendizagem. Porém o professor tem que valorizar e respeitar a cultura de cada aluno.

Palavras-chave: arte; educação; criança.

A educação se mostra dinâmica e influenciada, ao mesmo tempo em que influencia todo contexto social em que se encontra se desenvolve, se transforma e é transformada.

A educação, em sua concepção social, libertadora e contextualizada busca servir de base para a reflexão que o presente estudo busca alcançar. Os aspectos políticos e sociais aqui abordados se fundamentam em estudo como os de Paulo Freire que já preconizava acerca da inexistência da neutralidade política no âmbito educacional, ao mesmo tempo em que a relaciona a uma habilidade de ser e de fazer problematizadora, capaz de despertar inquietudes e mudanças.

O atual ensino de arte se deu num contexto de mudanças sociais e políticas, tem fundamentação e se explica num cenário de mudança de paradigmas.

Nesse contexto de discussões e mudanças, as concepções de arte como expressão se transformaram, se multiplicaram e se aprimoraram. Nas concepções atuais de arte, estão presentes as contribuições da Sociologia, da Filosofia e da Antropologia o que mudou o foco anterior do ensino de arte que era das teorias estéticas sobre a obra de arte.

De acordo com a bibliografia consultada pode-se constatar que a questão da educação de crianças e adolescentes e seus direitos, a política de educação, as práticas com as crianças e as alternativas de formação percorreram os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos.

O ensino de arte se transformou histórica e culturalmente à medida que deixou de ser algo elitizado, acessível a pequenos grupos e se tornou conteúdo de ensino básico, dessa forma ganhou espaço, ganhou discussões e se fez meio, linguagem.

Pareyson, considerando a arte como um produto e construção sociocultural, aponta que “a arte é somente executar, produzir, realizar e o simples ‘fazer’” (PAREYSON apud FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 105).

Segundo o autor fazer arte não basta para definir sua essência, nesse contexto, a arte é também uma invenção, não é de qualquer coisa

pensada e feita, mas a realização de um projeto, não se dá com regras dadas externas.

A arte então é um fazer, enquanto se faz se inventa e reinventa por fazer e ao se fazer. A arte é uma atividade só escrevendo ou pintando, ou contando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada, reinventada ela é consolidada ao fazer.

Assim, o foco não é mais sobre uma obra pura e sua bibliografia, mas sobre as relações que as pessoas criam com os objetos e produções artísticas. Baseadas nessas questões, que se fundamentam em mudanças, advindas de demandas pedagógicas, novas formas de se ler, entender e relacionar com o mundo e seus códigos éticos, estéticos e políticos é que se busca fundamentar as mudanças do universo escolar.

O papel do professor, nesse contexto, no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, aumenta significativamente, torna-se essencial para a construção de uma escola que atenda as demandas desse novo contexto.

Há apontamento da necessidade de se construir uma escola voltada para a formação global de cidadãos, considerando um cenário de mudanças, reflexões e atuações, a arte nesse contexto se mostra mais do que uma disciplina, extrapola, se torna uma linguagem de grande alcance, essa demanda impõe uma revisão dos currículos e o de artes sofre esse impacto, causando mudanças e ressignificações.

Nessa busca de retratar os caminhos da educação e da Arte enquanto disciplina escolar, busca-se também, abordar o percurso do ensino de arte de modo reflexivo e abrangente, sempre buscando dialogar com a história da educação, dessa forma, é possível perceber o quanto a educação e as mudanças sociais dialogam de forma intensa e num plural.

Ao estudar a história da Educação, muito se percebe acerca da história do desenvolvimento humano, histórico e social no qual ela está inserida, permeando-o e modificando-o, ao mesmo tempo que é permeada e modificada por ele.

Dessa forma, ao longo da história da educação pode-se constatar o quanto ela foi modificada, transformada e repensada, entretanto, sempre relacionada com as ideias de sociedade e compreendida dentro de um período delimitado por um processo histórico e cultural. Isso denota o quanto a prática da educação é social e política, como já apontava Paulo Freire, em seus estudos e pesquisas:

Não basta saber ler mecanicamente 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. (Paulo Freire in Moacir Gadotti, Paulo Freire: Uma Biobibliografia, 1996, p. 56)

Considerando o percurso histórico da educação pode-se compreender que, no Brasil, o ensino de arte teve diferentes momentos e atendeu a diferentes esferas de poder e sociedade, é refletindo sobre as políticas sociais e educacionais e alguns dados sobre a educação nacional que se pode compreender o percurso histórico cultural e os impactos do fazer pedagógico e de como ele se modicou.

1 A história da Educação

Aqui será feito um recorte buscando ilustrar um pouco do que as diferentes formas de se pensar e de fazer a educação pensar e fazer a educação puderam contribuir com a atual forma de, isso considerando alguns marcos dentro de uma temporalidade, assim, o registro contempla parte da educação grega, educação na idade média, ao final da idade média, no renascimento e a escola na república, com o surgimento do conceito de escolanovismo.

Ao conceituar determinado período, será abordada parte da documentação legal que surgiu nele, legitimando o atual conceito de escola, num percurso que lhe embasou, que contribui ao mesmo tempo em que é moldada e modifica por esse mesmo contexto.

A fim de ilustrar melhor esse levantamento, a autora construiu uma imagem, abaixo dela existem as interpretações, numa dissertativa, consolidadas pelo estudo que embasou como pode ser compreendida, na tabela, a seguir:

Marcos históricos	Simplificada implicância
Educação Grega	Masculina, restrita, educação focando atos heroicos, a arte do bem falar, início da filosofia, pouco acessível. Sofistas
Idade Média	Período com forte influência do clero, a educação cristã se fortaleceu.
Renascimento	Inicia discussão acerca da laicidade, surge o pensamento de se construir uma nova forma de educação, menos segregaria e livre da religiosidade.
República	A função social da escolarização avança à medida em que avança o conceito da importância do voto, surge nesse período a constituição e o escolanovismo.
Constituição	Com o avanço do conceito republicano se fez necessário legitimar condutas, comportamentos e dar transparência ao que regula um Estado.

Tabela 2: Uma releitura da Educação em seu contexto histórico

Fonte: Autora

De acordo com os dados encontrados, o percurso histórico, as mudanças na sociedade, nos comportamentos e concepções em muito influenciaram, assim como foram influenciados pela relação estabelecida com a escola, dentro e fora do universo escolar.

Dessa forma, o que fora anteriormente tabelado, pode ser interpretado como na reflexão que segue, onde os marcos históricos pontuam formas de ver e pensar a educação:

- Educação Grega:

A educação grega era respaldada em atos heroicos, os adultos podiam ser professores e todo menino tinha um tutor escolhido sob a égide da afinidade entre ambos. Os sofistas, eruditos, filósofos e sábios educadores, tinham como proposta levar, aos meninos gregos, a arte do bem falar.

- Idade Média:

Na Idade Média, em que o sistema feudal se consolidou em detrimento do escravista, o objetivo da educação não era o de ensinar aos camponeses as primeiras letras e sim, levá-los ao caminho do cristianismo ocorrendo então, o gradual desaparecimento da escola clássica para a formação da escola cristã.

A pedagogia da Idade Média foi caracterizada por dois tempos: a Patrística e a Escolástica e o pensamento seguiam ao encontro de harmonizar a razão e fé.

- Final da Idade Média:

Ao final da Idade Média, surgia o Renascimento e, a concepção da formação de um novo tipo de Estado, a relação escola e política começa a tomar formas mais claras e evidentes.

- Renascimento:

Ao final da idade média, surge o movimento com a ideia de formar um novo tipo de estado, ao mesmo tempo que busca romper com dogmas instituídos. Buscando a formação de um novo homem, se deu o rompimento os dogmas da Igreja católica, a única instituição centralizada da Idade Média, foi um movimento cultural, intelectual, comercial e social. Tinha o perfil de superioridade, aristocrata e excluía os menos favorecidos economicamente. Enquanto os mais abastecidos a alta nobreza recebia os ensinamentos pelos preceptores em seus castelos, a pequena burguesia encaminhava seus filhos para receber uma educação que tendesse a liderança e a administração dos negócios.

- República:

Com o início do período republicano, temos origem ao surgimento de uma documentação, legitimando o atual conceito de escola inclusiva, não segregaria. Inicia-se aí as primeiras discussões acerca de um conceito de escola para todos e educação enquanto direito, ainda muito excludente e segregaria.

- Primeira República:

Como consequência desse período, no início da Primeira República, se constatou um enorme número de analfabetos, esse fato acrescido ao grande número de migrantes repercutiu numa preocupação: como construir uma nacionalidade? Como construir uma cidadania sem votos, já que não existiam muitas pessoas alfabetizadas? Então alfabetizar tinha mais uma função! A criação, dos Grupos Escolares, nasceu no bojo do projeto político republicano. O otimismo pedagógico se concentrou e seguiu os passos do escolanovismo, também chamada de escola ativa ou escola progressista.

- **Escolanovismo:**

Os escolanovistas defendiam o desenvolvimento da autonomia moral do educando. Seu modelo pedagógico, visando a se adequar aos novos tempos e realidades, tinha o aluno como centro, esse foi o princípio da Escola Nova, que pretendia fazer da necessidade política a construção de uma sociedade atuante e politizada. Os escolanovistas intensificavam e contribuíam com o pensamento de Anísio Teixeira que “somente a educação e a cultura poderão salvar o homem moderno e que a batalha educacional será a grande batalha do dia de amanhã”, com o surgimento da Constituição a educação passa a ter respaldo Legal, bases, princípios e fundamentos.

- **A legalidade no processo educacional:**

Diante das demandas advindas da sociedade, surgiu a necessidade de se documentar a legitimação do processo escolar, criou-se lei própria, respaldada pela constituição e tomando providencias necessárias observadas. A educação brasileira, igual aos outros segmentos do país, suportou o autoritarismo, a falta de diálogo entre os interessados, imposições e ordens superiores, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 ou Lei de Darcy Ribeiro. A LDB 9394/96 representou um expressivo marco na história da educação brasileira, grandes intelectuais em toda a trajetória da educação desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea valorizaram e valorizam a educação com seus projetos educacionais. Várias teorias

de aprendizagem e concepções foram instauradas e seguidas e muitos são fieis a elas até hoje.

Percorrendo um longo caminho, respaldada em muito interesse social, político, cultura e até moral a educação foi se consolidando e permanece transformada a medida em que transforma a sociedade em que está inserida, então ela transforma a sociedade ao mesmo tempo em que é transformada por ela.

2 Compreendendo as contribuições históricas

Dessa forma, a educação atual contempla e considera uma sequência de fatos e marcos históricos e culturais, desde a sua função de manutenção a promotora de mudanças e novos paradigmas.

Portanto, ao estudar as mudanças da Arte enquanto educação se faz necessário pensar no meio em que ela se faz, é preciso considerar todo um percurso e buscar relacionar com a escola, a sociedade e as concepções que implicam e são implicadas numa dialética.

A função social da escola e o seu potencial transformador coadunam com os interesses dos educadores, educandos e sociedade. É possível sim, encontrar respostas e esclarecimentos para alguns desafios, se as esferas educacionais conciliarem seus objetivos.

Para entender como ocorre a implantação e implementação de uma política pública e de uma norma legal, faz-se necessário entender que as relações sociais envolvem conflitos entre indivíduos e classes sociais, sendo que a política pública e a implementação da lei, propriamente ditas, resultam de que grupos venceram tais lutas.

A implementação de políticas públicas subordina-se a diversos condicionantes e, por conseguinte, às relações de poder, pois somente a garantia legal não é condição suficiente para sua materialização.

A Constituição Federal do Brasil assume como fundamental, dentre outros, o princípio da igualdade, quando reza no caput de seu artigo 5, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Para que a igualdade seja real, entretanto, ela há que ser relativa (dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais).

O que isto significa?

As pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes.

Tratar desigualmente não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas pelas peculiaridades individuais na garantia da igualdade real.

O principal valor que permeia, portanto, a ideia da educação é o configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: que considere os indivíduos como únicos, com suas especificidades, conceber a educação nesse sentido, implica em considerar a diversidade; diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social.

Nesse contexto, juntamente com outras disciplinas, muito se discutiu sobre o papel do ensino de arte, sobre o que a aula de “educação artística poderia contribuir nesse cenário de ensino que já não atendia às atuais demandas, estando no formato consolidado no final do século anterior”.

Diante de tais transformações uma questão se fez presente: Qual tem sido a realidade das escolas no ensino de Arte?

Arte está presente na história da humanidade, desde os primórdios em praticamente todas as manifestações culturais, os conhecimentos e descobertas apreendidos vão sendo passados de geração a geração, independentemente de fazer parte de um ensino formal ou informal.

Assim arte é algo que se faz de forma a extrapolar os saberes formais se consolidam e permeiam diferentes mundos, se representa ao fazer e não simplesmente ao término, não é um produto, é um processo, uma forma de expressão e marco social, cultural, temporal ao mesmo tempo em que se faz atemporal.

Portanto, ao estudar a arte, que é múltipla, dentro de um espaço delimitado: a escola, dentro de um tempo e espaço previamente estabelecido: a aula, é preciso levar em consideração toda essa concepção múltipla e plural que é vivenciada e sentida enquanto os diferentes artistas usam essa linguagem.

Considerações Finais

Encerra-se considerando que a educação transmite os saberes acumulados por uma nação, portanto, a escola e a sociedade se formam num diálogo e se integram, assimilando culturas e saberes na mesma medida em que os transformam e se transformam por eles. Dessa forma a Arte, o Folclore e a Educação se relacionam e podem estabelecer relações na sociedade, para a sociedade e se transformar por essa mesma sociedade, fazendo relações e construindo identidades e culturais abordando este tema como pesquisa pôde perceber que a história da arte era um meio de comunicação para o homem na pré-história, com as artes visuais podemos verificar que teve formas diferenciadas como na época medieval, as artes liberais e as artes mecânicas, distinguindo como moderna e surgiu a Belas Artes de forma contemporânea, para os seres humanos as manifestações da criatividade da população. No século XX a arte foi se ampliando em área como literatura, cultura, músicas, animação e outros.

Nos dias atuais pode observar que a rede de estudo da arte sempre está preservando o legado artístico da humanidade, ao logo do tempo foi surgindo museus, galeria, varais instituições que as Obras de Artes são expostas ao público em geral. Também nesta época vários eventos internacionais como bienais em Veneza e de São Paulo e com premiação que são: o Prêmio Wolf de Arte, o Prêmio Pulitzer de fotografia ou o óscar do cinema, etc. Assim a arte foi sendo reconhecida e valorizada.

Nos anos 90 veremos que o ensino do Brasil, Ana Mãe Barbosa ela desenvolveu uma nova metodologia no ensino da arte que é conhecida Metodologia Triangular, Barbosa foi a primeira que teve formação em doutorado em Arte Educação no Brasil e também apresentou três eixos principais que são: o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a história da arte. Ana contribuiu para a construção do documento PCNs-Arte, neste documento são conjuntos de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem a ações e três eixos norteadores: contextualizar, apreciar e produzir.

As definições da arte são inúmeras como: Artes Visuais, Músicas, Teatro e Danças todos estes itens tomamos como base do documento PCNs-Arte, podemos perceber que nesta área da arte, os alunos podem se desenvolverem em diversas capacidades, com atividades propostas pelo professor para os alunos estes itens podem trazer excelentes resultados para o ensino – aprendizagem. Porém o professor tem que valorizar e respeitar a cultura de cada aluno.

E finalmente veremos que o professor do ensino da arte tem que ter domínio nas diferentes linguagens artísticas, ter eficiência e segurança, através estudo e formação de conhecimento, utilize materiais didáticos adequados de forma simples para o aluno

que possa compreender o ensino da arte também cabe ao professor transmitir as experiências da realidade do aluno e principalmente ativar os alunos para um bom andamento nas aulas do ensino da arte.

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 INTELLECTO: 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.

O PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Maria Aparecida Freitas Veras

Resumo

A intervenção do professor é crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, por isso é importante analisar sua conduta frente aos estudantes com dificuldades.

No que se refere à postura do professor diante dos conteúdos escolares, Macedo (1994) esclarece que o docente deve conhecer bem a matéria que ensina, pois assim ele conseguirá transmitir e avaliar corretamente a disciplina.

Palavras-chave: educação; distúrbios de aprendizagem; inclusão.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Dificuldades de aprendizagem refere-se a um distúrbio que pode ser desencadeado por vários problemas cognitivos, emocionais ou neurológicos que afetam no desempenho escolar. As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como por exemplo problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como a TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no

desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

1 PRINCIPAIS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O Déficit de Atenção ou Transtorno de Atenção (TDA) é caracterizado por um distúrbio em que os impulsos a nível cerebral se dão numa velocidade muito acima do normal. As consequências pode ser: a falta de atenção, impulsividade e agressividade.

Para Sanchez (2014 p. 32)

O aluno com TDA, precisa sentar-se próximo a professora, longe da janela, por onde muitos estímulos chegam. A sala de aula deve ser o mais “clean” possível. Tudo para evitar que a criança disperse. Diante dessas questões expostas, acima de tudo deve haver prontidão por parte da escola para aprender as dificuldades e facilidades de cada um. Algumas crianças estão muito mais prontas do que outras para usar as atividades de escrita e leitura, em função do contato que já tem essas atividades no ambiente familiar e no seu contexto em que vivem. Observando os usos que fazem as pessoas ao seu redor dos atos de leitura e escrita (normalmente revestidos de forte carga significativa), essas crianças percebem cedo a eficácia social destas atividades, condições necessárias para o desenvolvimento de prontidão para a construção da própria escrita.

Para Soares (2014, p. 88) a criança com dislexia precisa de um trabalho fonético repetitivo, pois terá muita dificuldade na fixação dos fonemas. A criança apresenta dificuldade para identificação dos símbolos gráficos. O distúrbio se encontra em nível das funções de percepção, memória e análise visual.

Outro distúrbio que pode ser citado trata-se de Discalculia que é a incapacidade de compreender o mecanismo do cálculo e a solução dos problemas. O termo Discalculia é usado frequentemente ao referir-se, especificamente a inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas. É, pois, um distúrbio neuropsicológico caracterizado pela dificuldade no processo de aprendizagem do cálculo e que se observa, geralmente, em indivíduos de inteligência normal, que apresentam inabilidades para realização das operações matemáticas e falha no raciocínio lógico-matemático. (FERNANDEZ, 2013 p.65).

Ainda se traz outros problemas como Disfasia que se caracteriza como sendo uma dificuldade que ocorre na área da linguagem, podendo a criança apresentar dificuldade em um nível de compreensão. Essa dificuldade diz respeito a aquisição da leitura. São crianças que não elaboram frases, expressam as partes finais das palavras. Geralmente nesta, há antecedentes familiares. As dificuldades de associação são severas. Pensamento de linguagem e a associação dos membros são deficientes. A lateralidade e os movimentos corporais são deficientes. (POLITY, 2016 p. 32).

O exame neurológico apresenta sinais patológicos. Crianças com disfasias escolares geralmente falam tarde e o vocabulário é pobre. Já na dislexia a criança apresenta dificuldade para identificação dos símbolos gráficos.

Conforme José & Coelho (2002, p.23), existem inúmeros fatores que podem desencadear problemas ou distúrbios de aprendizagem: Fatores orgânicos – saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doentio), alimentação inadequada etc. Fatores psicológicos – inibição, fantasia, ansiedade angústia, inadequação a realidade, sentimento generalizado de rejeição etc.

Fatores ambientais – o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação etc.

Ainda segundo essas autoras, sintomas e comportamentos infantis se apresenta com alta intensidade, que fica difícil para um professor distinguir distúrbios de problemas de aprendizado. É uma tarefa complicada diferenciar os limites que os separam um do outro, cabendo ao professor apenas detectar as dificuldades que se apresentam em sala de aula e investigar as causas de forma ampla, incluindo aspectos orgânicos, neurológicos, psicológicos e possíveis problemas oriundos do meio em que vive. Agindo assim, o educador estaria facilitando o encaminhamento ao especialista mais adequado, que ajudará a criança, tratando seus problemas.

A criança que apresenta dificuldades na aprendizagem em sua maioria apresenta diversos sintomas: tristeza, timidez agressividade, ansiedade, dificuldade de interação com seus pares.

De acordo com Fonseca (2015, p. 95).

Atualmente, vive-se um momento em que as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem estão em cada dia mais presente no dia a dia. Chega-se no momento que a escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos e conhecimentos, muito mais que isso, a escola tem a tarefa primordial de "reconstruir" o papel e a figura do aluno, deixando o mesmo de ser apenas um receptor, proporcionando ao aluno que seja o criador e protagonista do seu conhecimento. É preciso levar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal é uma das tarefas primordiais e básicas da educação.

Cada criança é única, a forma do qual os problemas de aprendizagem se manifestam está relacionada com a individualidade de quem aprende; portanto, não existem causas

únicas, nem tratamentos iguais. Por isso, é importante conhecer a criança na sua totalidade, entender sua problemática específica, ajudá-la a conhecer seus pontos fortes e fraquezas e buscar estratégias de suporte que lhe permitam ter sucesso na sua aprendizagem. Para Sara Pain, (1983).

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas assim entra numa variedade peculiar de comportamento nos quais se destaca como sinal de descompensação. Nenhum fator é determinante do seu surgimento e ele aparece da fratura contemporânea de uma série de concomitantes. O sintoma deve ser entendido como um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não aprendizagem. Assim pois, a não aprendizagem não constitui o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função positiva tão integradora como a primeira, porém, com outra disposição dos fatores que intervêm.

Para Osti (2004) é considerável que o problema de aprendizagem seja também um sintoma, no sentido do não se aprender não está configurado a um quadro permanente, mas sim, a uma variedade peculiar de comportamentos nos quais está relacionado a um sinal de descompensação.

2 O PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A intervenção do professor é crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, por isso é importante analisar sua conduta frente aos estudantes com dificuldades.

No que se refere à postura do professor diante dos conteúdos escolares, Macedo (1994) esclarece que o docente deve conhecer bem a matéria que ensina, pois assim ele conseguirá transmitir e avaliar corretamente a disciplina. Ao dominar o conteúdo, o professor terá condições para discutir melhor com a criança, podendo localizar na história da ciência o ponto correspondente ao pensamento dela, de modo a formular hipóteses, fazer perguntas “inteligentes” e sistematizar conteúdos quando necessário. É de extrema importância que o professor conheça seu aluno, em que ponto está seu desenvolvimento, saiba dados sobre sua realidade, sua família, que perceba e respeite as diferenças entre esses alunos em sala, tendo a sensibilidade para observar as dificuldades de alguns alunos e conseguir trabalhar essas dificuldades sem que o aluno se sinta diferente ou menos capaz que os demais. Ao conhecer seu aluno, o professor será capaz de melhor distinguir as diferenças em sala, podendo adaptar certas atividades, como por exemplo, trabalhar em grupo, em duplas produtivas, colocando alunos com maior rendimento para auxiliar aqueles com dificuldades, objetivando sempre que os alunos aproveitem o máximo do que está sendo ensinado. Ao compreender e respeitar seu aluno, o professor terá maiores chances ao observar quando surgir uma dificuldade de aprendizagem e talvez consiga distinguir entre uma dificuldade de aprendizagem real e um problema ou dificuldade momentânea de seu aluno, relacionado ao conteúdo ou ao método.

Em uma visão piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção que se dá na interação entre o organismo e o meio. Se esse organismo sofrer algum tipo de problema desde o nascimento, o ritmo do processo de construção sofrerá alterações. (WEISS, 2003, p. 23).

Costumo dizer que não adianta combater a febre, que é o sintoma, sem identificar e combater a infecção, a causadora do sintoma. É assim com o problema de aprendizagem escolar. É preciso identificar a causa, combatê-la e tratar o sintoma. (BOSSA, 2000p. 11-12).

Assim como a febre, esse sintoma é um alerta para que alguma providência seja tomada. Ele inevitavelmente, dará origem a queixa: diante disto, é necessário recorrer algum profissional, para uma análise, um diagnóstico, a fim de descobrir o que não está indo bem. Esse profissional pode ser um psicólogo, um fonoaudiólogo ou um psicopedagogo, conforme orientação da escola, ou conveniência dos pais.

Optando pela escolha do psicopedagogo, este, antes do atendimento ou tratamento, irá fazer um diagnóstico para confirmar se o sujeito precisará de acompanhamento ou de outra intervenção profissional.

De acordo com VISCA, (1987, p.51), o sujeito, no caso, é “toda pessoa que apresenta dificuldades de aprendizagem: criança, adolescente ou adulto”. Ou seja, está dirigida a toda pessoa que aprende, independentemente de sua idade, e não apenas para crianças.

Conclusões

A escola deve proporcionar um ambiente que trabalhe a autoestima, o respeito pelas diferenças, a autoconfiança e suas aprendizagens sejam significativas.

Mencionamos que a família tem um papel importante no desenvolvimento do sujeito, principalmente na afetividade, condição suficiente para o desenvolvimento integral da criança, pode contribuir e influenciar, tanto positivamente ou negativamente, nos processos de aprendizagem.” A família é a sala de aula primordial na educação da criança”. A criança que convive com a família num lar que, a proporcione um bom equilíbrio, estabelecendo uma base firme, irá contribuir e ajudá-la a lidar com frustrações, fracassos, sucessos, mudanças perdas e ainda favorecendo um bom rendimento escolar. O sucesso do tratamento psicopedagógico depende também da colaboração da família, modificando seu comportamento em relação ao sujeito, dando atenção, afeto e imposição de limites.

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. Vetor. 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; SIMÓES 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.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NEUROPSICOPEDAGOGIA

Marisa de Oliveira Cezar

RESUMO

A Neuropsicopedagogia é uma área do conhecimento que une as neurociências, a psicologia e a pedagogia, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem e das características individuais dos estudantes. Os educadores que possuem conhecimentos em Neuropsicopedagogia estão melhor preparados para identificar as dificuldades de aprendizagem e as potencialidades de cada aluno, possibilitando a criação de estratégias pedagógicas mais adequadas e personalizadas.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, inclusão escolar.

1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NEUROPSICOPEDAGOGIA

Para aplicar efetivamente os princípios da Neuropsicopedagogia em suas práticas pedagógicas, os educadores precisam desenvolver competências e habilidades específicas. É necessário compreender como o cérebro processa a informação e como isso influencia o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. Além disso, é importante saber como adaptar o currículo, os materiais

didáticos e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Outra competência essencial que os educadores devem desenvolver é a capacidade de trabalhar em equipe com outros profissionais da área da educação e da saúde. A colaboração entre professores, psicopedagogos, neuropsicólogos e demais especialistas é fundamental para oferecer uma abordagem integrada e abrangente à inclusão escolar. A troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais fortalece a implementação da Neuropsicopedagogia, permitindo uma atuação mais efetiva e eficiente no processo educacional dos alunos com necessidades especiais.

Para capacitar os educadores em Neuropsicopedagogia, é importante oferecer iniciativas de formação e atualização profissional. Programas de capacitação, cursos de extensão e especialização são essenciais para proporcionar aos educadores a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos nessa área e aprimorar suas práticas pedagógicas. É relevante que essas iniciativas sejam adaptadas às necessidades específicas de cada profissional, considerando suas experiências e desafios enfrentados no contexto escolar.

Além da formação dos educadores, também é relevante investir na capacitação dos gestores escolares. Os gestores desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, pois são responsáveis por estabelecer políticas e práticas que favoreçam a inclusão e garantam o suporte adequado aos educadores. A compreensão das bases teóricas da Neuropsicopedagogia pode auxiliar os gestores a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade e proporcione oportunidades iguais de aprendizado para todos os alunos.

Em resumo, a formação de educadores em Neuropsicopedagogia é crucial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. Os conhecimentos dessa

abordagem interdisciplinar permitem que os profissionais da educação compreendam melhor as necessidades neurobiológicas e psicossociais dos alunos, possibilitando a criação de práticas pedagógicas mais personalizadas e efetivas. Investir em iniciativas de capacitação e atualização profissional é fundamental para fortalecer a implementação da inclusão escolar, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e contribuir positivamente para a sociedade. A Neuropsicopedagogia, assim, se apresenta como uma ferramenta valiosa para promover uma educação mais inclusiva, igualitária e acolhedora para todos os estudantes.

1.1. NEUROCIÊNCIA DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma das áreas fundamentais para a formação de educadores em Neuropsicopedagogia é a neurociência da aprendizagem. Compreender os processos neurais que ocorrem durante o aprendizado é essencial para desenvolver práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas. Neste sentido, a aplicação dos conhecimentos da neurociência da aprendizagem na educação pode proporcionar uma transformação significativa na forma como os educadores planejam e desenvolvem suas aulas.

A neurociência da aprendizagem explora como o cérebro dos estudantes processa e armazena informações, como a memória e a atenção influenciam o aprendizado e como as emoções afetam a retenção de conhecimentos. Esses insights podem ser aplicados para criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e favoráveis ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos.

Uma das abordagens fundamentais da neurociência da aprendizagem é a utilização de estratégias de ensino que sejam compatíveis com o funcionamento do

cérebro. Por exemplo, aulas mais interativas, com atividades práticas e desafios cognitivos, podem estimular a atenção e o engajamento dos estudantes, favorecendo a retenção do conteúdo. Ainda, a repetição espaçada, que consiste em revisar o conteúdo em intervalos regulares, também pode ser aplicada para fortalecer a consolidação da memória a longo prazo.

Outro aspecto importante é considerar o impacto das emoções no processo de aprendizagem. A neurociência demonstra que emoções positivas, como o interesse e a curiosidade, podem aumentar a motivação dos alunos para aprender, facilitando o processo de aquisição de conhecimentos. Por outro lado, emoções negativas, como o medo e a ansiedade, podem prejudicar a capacidade de concentração e assimilação do conteúdo. Portanto, os educadores devem se atentar ao ambiente emocional da sala de aula, buscando criar um clima de segurança e confiança que favoreça o aprendizado.

A neurociência da aprendizagem também pode auxiliar na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e na implementação de intervenções adequadas. Através de avaliações neuropsicológicas, é possível identificar alterações neurobiológicas que podem estar afetando o desempenho acadêmico do aluno. Com base nessas informações, os educadores podem criar planos de intervenção personalizados, adaptando o currículo e oferecendo suportes específicos para atender às necessidades individuais do estudante.

Ao integrar a neurociência da aprendizagem na formação dos educadores, abre-se um leque de possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas, inclusivas e adequadas às características neurobiológicas dos alunos. A compreensão do funcionamento do cérebro durante o aprendizado permite que os educadores desenvolvam estratégias mais personalizadas e baseadas em evidências, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de atingir seu potencial máximo.

No entanto, é importante destacar que a aplicação da neurociência da aprendizagem requer um enfoque multidisciplinar e uma atualização constante dos educadores. A área de neurociência está em constante evolução, e novas descobertas podem impactar as práticas pedagógicas. Portanto, investir em formação continuada e em parcerias com instituições de pesquisa pode ser um caminho para manter os educadores atualizados e capacitados para implementar as melhores práticas baseadas na neurociência.

Em resumo, a neurociência da aprendizagem apresenta-se como uma perspectiva promissora para a formação de educadores em Neuropsicopedagogia. A integração dos conhecimentos neurocientíficos às práticas pedagógicas pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva e efetiva, considerando as necessidades neurobiológicas e psicossociais dos alunos. Ao aplicar os princípios da neurociência da aprendizagem em sala de aula, os educadores estão melhor preparados para promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante, acolhedor e propício ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

2. FORMAÇÃO

A formação de educadores em Neuropsicopedagogia se mostrou crucial para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. O conhecimento dessa abordagem interdisciplinar possibilita que os profissionais compreendam as bases neurobiológicas e psicossociais dos estudantes, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas e baseadas em evidências. Investir na capacitação dos educadores é uma ação estratégica para fortalecer a implementação da inclusão escolar, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial.

A inclusão escolar vai além de garantir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola regular. É fundamental proporcionar um ambiente educacional acolhedor e que considere as particularidades de cada aluno. A Neuropsicopedagogia surge como uma abordagem que fundamenta e possibilita a promoção dessa abordagem inclusiva e respeitosa com a diversidade, promovendo o pleno desenvolvimento acadêmico e socioemocional de todos os estudantes.

Ao aplicar a Neuropsicopedagogia na educação, os educadores estão aptos a criar uma transformação significativa no sistema educacional, caminhando rumo a uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao considerar as necessidades específicas dos alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades, é possível construir um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e acolhedor para todos.

3. CONCLUSÃO

Por fim, reforço a importância de continuar investindo em pesquisas e ações que fortaleçam a integração da Neuropsicopedagogia nas políticas e práticas educacionais. A constante busca por conhecimentos atualizados e a adoção de práticas inovadoras são fundamentais para aprimorar a educação inclusiva e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seus talentos e habilidades, independentemente de suas condições específicas.

A Neuropsicopedagogia se apresenta como uma ferramenta valiosa para conduzir a educação para um futuro mais inclusivo, justo e equitativo. É uma abordagem que valoriza a diversidade e respeita as particularidades de cada aluno, proporcionando uma educação de qualidade, que busca o desenvolvimento integral de cada estudante. Ao abraçar os princípios da Neuropsicopedagogia, educadores e gestores escolares podem

contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir positivamente para o mundo.

REFERÊNCIAS

FONSECA, V. (2015). **NEUROPSICOPEDAGOGIA: UMA CIÊNCIA DE INTERVENÇÃO NOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**. WAK EDITORA.

MENDES, E. G., ALMEIDA, L. S., & NASCIMENTO, J. R. (ORGS.). (2019). **NEUROPSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS**. EDITORA CRCR.

SANTOS, C. M. A., & CABRAL, L. A. (2017). **A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. *EDUCAÇÃO E INCLUSÃO*, 1(2), 27-40.

FERREIRA, A. B., & ARAÚJO, A. M. (2018). **FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NEUROPSICOPEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 24(2), 283-300.

ENGEL, P., & BRANDÃO, L. (ORGS.). (2020). **NEUROPSICOPEDAGOGIA: DESENVOLVIMENTO HUMANO E INCLUSÃO ESCOLAR**. EDITORA ATHENEU.

VYGOTSKY, L. S. (2019). A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES. MARTINS FONTES.

LEITE, A. M. F. P., & LEME, I. F. A. (2016). NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. EDITORA VOZES.

CARVALHO, L. M., & CABRAL, D. A. (2018). NEUROPSICOPEDAGOGIA E A INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. REVISTA ELETRÔNICA CIENTÍFICA INTEGRAR, 5(3), 78-92.

HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE HOSPITALAR

Silvana Cardoso Sousa Rodrigues

Resumo

A Humanização no ambiente hospitalar começa por uma equipe cordial, que esclarece e compreende as necessidades dos usuários, garantindo o bem estar, com uma acomodação digna, obedecendo às normas da Comissão de Infecção Hospitalar, que deve estar sempre presente em todos os hospitais, sejam públicos ou privados.

Palavras-chave: criança; educação; hospitalização.

1 Onde a Humanização começa:

Para Matos e Mugiatti(2008), os profissionais envolvidos neste contexto, devem reavaliar, repensar, suas práticas por meio de dinâmicas com psicopedagogos, hospitalares, tendo como objetivo principal implementar, internalizar, o processo de Humanização no Hospital e na Saúde e de fato se concretize e o atendimento seja eficiente e eficaz.

Os autores afirmam que humanização é respeitar alguém fragilizado, com naturalidade, sem parecer superior, é importante tentar aliviar o sofrimento.

Segundo Porto (2005, p.22 *apud* BENEVIDES, PASSOS, 2005)

Ainda que timidamente, este tema se anuncia desde a XI Conferência Nacional de Saúde, CNS(2000), que tinha como título "acesso, qualidade e humanização na atenção á saúde com controle social". Procurar interferir nas agendas das políticas públicas de saúde. De 2000 a 2002, o Programa Nacional de Humanização da Atenção Hospitalar(PNHAH) iniciou ações em hospitais com intuito de criar comitês de humanização voltados para a melhoria na qualidade da atenção ao usuário e mais tarde ao trabalhador.

Para Porto (2005), a internação é uma situação traumática onde a criança, ao deixar sua casa, sua família e seus amigos, se depara com uma rotina assustadora, e fica fragilizada e sensível, o período de internação pode ser curto ou longo, a partir daí se inicia o papel destes profissionais que deverão ter ações positivas a fim de minimizar os traumas ocorridos pela internação.

O Programa Nacional de Humanização oferece uma diretriz global que é congrega os projetos de humanização desenvolvidos nas diversas áreas de atendimento hospitalar. É fundamental a sensibilização dos dirigentes dos hospitais para a questão da humanização e para o desenvolvimento de um modelo de gestão que reflita a lógica do ideário deste processo: cultura organizacional pautada pelo respeito, pela solidariedade, pelo desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos agentes envolvidos e dos usuários. (PROGRAMA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA HOSPITALAR, 2001, p. 12).

Para Porto (2005, p. 101) “Estamos só no começo dessa trajetória na área hospitalar, mas com nossa dedicação, aperfeiçoamento, determinação ousadia e coragem, conseguiremos, sem dúvida, romper mais um paradigma do Psicopedagogo na instituição Hospitalar”.

Viegas (2008) relata que, por meio da comunicação e do diálogo, aspectos esses essenciais para a formação integral da pessoa, propõe-se ajudar a criança enferma, para que possa enfrentar a situação de fragilidade por que está passando, por meio da interação com o lúdico, o que torna o ambiente de internação pediátrica um espaço mais agradável e acolhedor. Embora a atenção com o enfermo se apoie principalmente no médico e auxiliares da área de saúde, a atuação do pedagogo pode contribuir de forma importante. Também, interferindo no núcleo familiar, orientando-o para melhorar sua qualidade de vida. Assim, Educação e Saúde devem caminhar juntas para uma melhor qualidade de vida da população, constituindo um importante fato para a Pedagogia Hospitalar.

A ação pedagógica, ao ser proposta no hospital, se depara com novos conceitos e questionamentos que apontam novas perspectivas de compreensão, pois é impossível pensar em contexto hospitalar sem pensar em doença, morte, dor e sofrimento. Diante disso, a Pedagogia Hospitalar vem se alicerçando como uma nova área científica a ser construída, envolvendo equipes de multiprofissionais inseridos neste diálogo entre saúde e educação (MATOS e MUGGIATI, 2010, p. 335).

Porto (2005) acredita que oferecer um momento lúdico para a criança hospitalizada, além de se cumprir à lei, propicia uma estratégia de enfrentamento da condição de fragilizada, permitindo que expresse seus medos e angústias. Dessa maneira, o brincar aparece como um objeto de ajuda, sendo nele descarregado todo o rancor, se adaptando melhor ao ambiente, fazendo com que se sinta mais à vontade. A partir dessa situação por meio da brincadeira, faz com que sua estadia no hospital seja menos traumatizante. Assim, sistematizando o ato de brincar.

Segundo Fonseca (2008, p. 73):

È possível à criança apropriar-se do significado dado pelo brinquedo e assimilá-lo. Conciliando distração e terapêutica, a criança reelabora sua internação e patologia, passando a enxergar o meio na qual está inserida sob outra perspectiva.

O Brincar, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8069/90, Capítulo II, Art. 16º é um direito garantido por lei a todas as crianças, não pode ser diferente porque ela está em um leito hospitalar, o direito a amenização do sofrimento através das brincadeiras, o direito de se ter esperança, o direito de ser criança, precisa ser respeitado e visto com uma forma de auxiliar no tratamento. Para as crianças, o momento do lúdico dentro de um hospital, vai trazer mais humanidade no tratamento, refletindo de maneira positiva a sua recuperação.

Segundo Porto (2005), a utilização de tal estratégia além de incentivar a cooperação e adaptação do paciente ao local diminui o estresse, ansiedade e medo, ao torná-la ativa em seu tratamento.

Para Matos e Mugiatti (2009, p. 149):

A participação da criança hospitalizada em atividades lúdicas pode acelerar sua recuperação, diminuindo a sua permanência no hospital, além de ser um material pedagógico de fácil compreensão facilitando ao aprendizado, preparando a criança psicologicamente para os procedimentos durante o tratamento.

Matos e Mugiatti (2009) afirmam que a atividade lúdica seja ela dirigida ou não, vem contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança, trabalha o desenvolvimento social, o psicomotor, o raciocínio lógico, a cooperação, sejam elas brincadeiras recreacionistas, coletivas, de faz-de-conta ou os jogos.

Os autores citados acreditam que no momento da estadia da criança no hospital, é importante seu responsável estar sempre ao lado da criança no decorrer das brincadeiras, pois assim seu sentimento de insegurança por estar em um ambiente diferente se amenize e também a do responsável, pois ao ver a criança brincar, aparece como sinal de saúde permitindo-os sentirem menos angustiados podendo, inclusive, relacionarem-se de maneira mais confiante.

Para Ferreira (1995), é extremamente importante uma relação humanizada para com elas também: são os familiares do paciente, os demais pacientes ali presentes, a própria equipe do local e todos precisam receber, nesse momento, uma atenção humanizada, pois estão envolvidos tecnicamente e emocionalmente com a situação. É necessário que toda equipe adquira uma postura adequada, mantendo-se calma e segura, todos os envolvidos nesse contexto devem receber um tratamento humanizado.

Para Viegas (2008), a brinquedoteca hospitalar é um exemplo de humanização. Apenas temos que ter cuidado na escolha do profissional. Assim todos devem ter um perfil muito especial, gostar de crianças de suas famílias, compreender o difícil momento em que estão vivendo, ter o necessário conhecimento, mesmo que superficial, das doenças de seus pacientes serem reciclados periodicamente neste conhecimento, pois a mudança é muito rápida. É essencial terem sensibilidade e alegria e amor à vida.

Viegas (2008), ainda afirma que a maioria dos pediatras desconhece a Brinquedoteca Hospitalar e, por isso, não a valoriza. Como que quase todos os outros médicos que trabalham no hospital, eles já ouviram falar ou já passaram perto de um lugar onde existem brinquedos e onde imaginam que as crianças possam se divertir e só. Precisamos atrair esses médicos e todos os outros; inclusive os da área administrativa explicar o significado da brinquedoteca.

Viegas (2008), acredita que para entender a humanização na Brinquedoteca Hospitalar, é importante lembrar que é um dos setores do hospital em que ambos tem o mesmo objetivo, cada um com a sua característica, cuidar da criança e do adolescente doente.

Para Scaranto (2008), após a implantação da Lei que obriga a todos os hospitais que atendem crianças a possuir brinquedotecas, foram montadas ou construídas, normalmente na Enfermaria de Pediatria. Portanto, os pacientes internados na UTI Pediátrica não têm acesso a elas, ficando excluídos de tão importante benefício, mais os brinquedos podem ser levados a eles no leito. Montar uma brinquedoteca interna ou mesmo um baú onde possam ser alocados brinquedos para várias idades, é uma boa solução para esse problema.

Existem números exemplos de humanização em hospitais:

- Presença do pai na sala do parto;
- Alojamento conjunto, possibilitando a mãe e seu filho recém-nascido ficarem juntos na maternidade;
- Entrada dos pais nos berçários ou nas unidades de terapia intensiva;
- Método canguru, não apenas na iniciativa privada mas também como programa do Ministério da Saúde;
- Hospital amigo da criança, com atendimento integral, não apenas com técnicas aprimoradas, mas com cuidados de humanização;
- Mãe acompanhante, nas enfermarias de Pediatria, as mães podem permanecer o tempo ao lado de seus filhos internados;
- Visitas dos pais em horário livre às crianças hospitalizadas;
- Boa relação da equipe multidisciplinar com os pais, familiares e amigos de crianças e adolescentes internados no quarto e nas enfermarias e na UTI;
- Estimulo a brincar, grupos de palhaços voluntários ou profissionais, trabalhando com magia na fantasia das crianças internadas;

- Brinquedoteca, um espaço destinado à diversão da criança com um mundo atrações (jogos, brincadeiras, brinquedos, teatro, musica, pintura, vídeo game, computador, ouvir histórias, leituras, passeio, inicio de profissionalização para os adolescentes);
- Contadores de historia, com um modo todo especial de levar a criança ao encantamento;
- Músicos, alegria com a participação das crianças e dos seus acompanhantes;
- Pinturas, despertando a imaginação de pessoas muitas fragilizadas;
- Classe hospitalar, a continuação do aprendizado escolar por meio de aulas do curso que a criança realizando normalmente em sua vida fora do hospital para mantê-la atualizada e facilitando o seu reingresso na escola após a sua alta.

Segundo Petrilli (2008, p.115):

Podemos hoje afirmar que fica difícil imaginarmos um hospital sem este tipo de área, que oferece o resgate de cidadania, do direito das crianças e dos familiares de serem atendidos de forma digna de amenizarem seu sofrimento e sentirem-se acolhidos pela comunidade, facilitando sua adesão ao tratamento e melhorando sua complacência aos processo dolorosos a que são submetidas...

2 Desumanização hospitalar no atendimento à criança e à sua família

Para Viegas (2008) existem um número de profissionais ligados à saúde, sobretudo os médicos, comportam-se de um modo muito estranho: Porque, muitas vezes, eles se esquecem de seus deveres de humanização para com seus pacientes? Porque não raramente eles dão a sensação de não serem humanos no ambiente de trabalho? São inúmeras as desculpas que utilizam, tais como:

“não tenho muito tempo”;

“tenho que atender quase toda enfermaria”;

“era mais prático quando o hospital não permitia que o acompanhante ficasse junto com a criança”.

O paradoxal é: Por que temos uma enorme dificuldade em humanizar o atendimento aos nossos pacientes, se, no contato familiar ou social, conseguimos ser diferentes, mostrando-nos amáveis e atenciosos com aqueles que nos são caros? Quem somos afinal?

A autora citada ressalta que profissionalmente, dentro de um modelo biomédico, instituído no século XVII, durante a revolução cartesiana, onde devemos separar o corpo da mente. Segundo Descartes, os médicos seriam responsáveis pelo restabelecimento do estado fisiológico do paciente, enquanto psicólogos e psiquiatras seriam responsáveis pela avaliação e intervenção do estado do estado emocional. Não nos preparamos para atuarmos conjuntamente na mente e no corpo do paciente.

Viegas (2008) relata que os iluministas do século XVIII diziam que as novas descobertas da ciência aumentariam o bem estar e esparramariam a felicidade pela Humanidade. Os médicos e a Medicina, por extensão, seriam os instrumentos que nos transportariam para este estado de graça.

Para ela isto tudo aconteceu na época e muito menos depois de dois séculos, porque os médicos têm sido treinados a lidar com números e estatísticas frias, impulsionados pelos enormes avanços de ciência, passaram a se preocupar em estender a vida e não em expandir a existência. Ela ainda relata que o ambiente hospitalar é, entretanto, assustador para as crianças internadas que precisam estar ali por motivos de saúde e às vezes fazem desse ambiente seu novo lar.

O autor Viegas (2008) acredita que nesse sentido, o ambiente hospitalar deve ser um lugar mais alegre, confortável, atraente, pois esse é o lugar onde as crianças doentes passam a maior parte de suas vidas, ali submetidas a internações que chegam a permanecer por um longo tempo, por isso, é importante que se coloque cores variadas nas paredes com tons pastéis e que use roupas de cores diferentes, tanto os pacientes quanto os profissionais da saúde, assim amenizando o ambiente e fazendo desse local um lugar de prazer e vida.

Para Laranjeiras (2008, p.46) “O profissional da saúde é como um solista de orquestra, que embora fazendo parte da mesma, precisa ter melodia e ritmos próprios para mostrar o esplendor de uma temática melódica”.

A autora relata que o pedagogo, não apenas precisa dar alegria, mas, por meio da vontade verdadeira poderá mudar a atitude interior, utilizando o sorriso como um instrumento na cura dos doentes.

Ela ainda informa que em diversas partes do mundo, atualmente, surgem movimentos procurando amenizar a Medicina, preparando os médicos com outra mentalidade, e utilizando diversos recursos, como a brinquedoteca Hospitalar.

3 O Pedagogo no processo de Humanização

Para Matos e Mugiati (2009), a atuação do Pedagogo, sobre tal enfoque e ocupando seu devido limite do espaço este ainda a ser conquistado no seu todo, é, sem dúvida uma reforçada contribuição ao trabalho Multi/interdisciplinar, no contexto hospitalar, tanto no que diz respeito as equipes técnicas, em que ele, pedagogo tem condições de desenvolver um trabalho de sentido sincronizador didático, pedagógico, educativo se num expressivo exemplo da proposta de qualidade inicialmente como, também em relação aos usuários na execução de atividades programadas.

Eles acreditam que a ciência do conhecimento contribui para uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos, com elevado nível de discernimento, e trata-se justamente do desenvolvimento de ações educativas, em natural sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo, numa fecunda aproximação em benefício do enfermo, que em situação de fragilidade, ocasionada pela doença, que é também revestida de características psicossociais, e que em muitas vezes vem agravar de forma imensurável a moléstia que a acometeu, é passível de motivação e incentivo. Trata-se do atendimento a uma pessoa em todas as suas dimensões, e não simplesmente da atenção a uma determinada doença.

Matos e Mugiatti (2009) relatam que a realidade mostra que o doente que procura o recurso médico, além de seu problema físico, vem envolvido por uma multiplicidade de outras situações. Se a doença se mostra multifatorial, não é justo que se realize um atendimento meramente físico, assim atentando para o mais perturbador

e residual, descartando os demais aspectos, igualmente importantes, que contribuíram para a sua instalação e, seguramente, contribuirão para a sua recidiva, se não forem devidamente solucionados. Considerando as características biopsicossociais do doente, é inadmissível que se trate apenas o aspecto físico da doença, numa unilateral compreensão dissociada de seu todo, mas que atenda uma pessoa doente, considerando, nesse procedimento, os fatores implícitos dessa tríplice envolvimento.

Eles ainda confirmam que se deve considerar os procedimentos conservadores da maioria dos hospitais que sempre contribuíram, e ainda hoje contribuem, para que a sua realidade se mostre fria, impessoal e impregnada de carência de afetividade.

4 A interação entre a equipe multidisciplinar do hospital e o pedagogo

Para Fonseca (2008), a criança/adolescente hospitalizada passa por uma experiência dolorosa de privação de saúde e de liberdade, vivida pela dor física e pelo desequilíbrio emocional, devido à sensação de abandono no ambiente hospitalar, o que dificulta a cura e prolonga o tratamento. "Sem dúvida que o ambiente hospitalar é algo estranho para a criança, e na medida em que ela vivencia procedimentos que, se invasivos, causam desconforto e dor, aumenta a sensação de ameaça".

Fonseca (2008) acredita que o trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar precisa ser interativo e dinâmico entre os profissionais do hospital (médicos, enfermeiros, auxiliares e técnicos de enfermagem, musicoterapeutas, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, assistentes sociais,), para que haja troca de saberes específicos de forma a desenvolver uma ação humanizadora, que traga resultados benéficos à criança/adolescente hospitalizada.

Ele afirma que o Pedagogo, assim como outros profissionais da equipe multidisciplinar, procura escutar os dramas e as angústias vividos pelas crianças e seus familiares. A equipe busca orientá-los diante das dificuldades e na compreensão e entendimento das patologias, além de desenvolver outras iniciativas. Entre estas, encontram-se as práticas recreativa- artísticas e culturais, as práticas psicológicas e assistência, assim como as práticas educativas. Esses serviços buscam tratar a criança/adolescente hospitalizada como sujeito de direitos, interesses e necessidades.

Segundo Fontes (2004, p.279):

O pedagogo deve utilizar atividades diversas, com o objetivo de favorecer a construção de uma pedagogia que consiga transformar o conhecimento científico e o conhecimento popular em um somatório de possibilidades de forma que, deste encontro, se possibilite o autoconhecimento do paciente, e que este se reconheça como coautor do processo emancipatório de definições e escolhas de seu tratamento.

Para os autores essas práticas se complementam e estão intrinsecamente relacionadas, porém, cada qual apresenta suas especificidades. Dentre as características que as distinguem, e os profissionais que as exercem, encontram-se:

- ✓ Práticas Recreativas, Artísticas e Culturais; caracterizam-se pelos aspectos da socialização, da integração das crianças/adolescentes no ambiente hospitalar e define-se pelo trabalho com o lúdico, a cultura e a recreação. Suas atividades estão voltadas para brincadeiras, visitas de palhaços aos leitos, gincanas, confraternizações, festas comemorativas, oficinas de arte, música, dança, atividades com fantoches, literatura infantil e manifestações populares. As atividades também são realizadas nas brinquedotecas hospitalares e normalmente por artistas, palhaços, musicoterapeutas, bibliotecários, brinquedistas, animadores culturais, assim como pelos pedagogos.
- ✓ Práticas Psicológicas; caracterizam-se pela busca de minimização do sofrimento provocado pela hospitalização, buscando trabalhar as seqüelas e as decorrências emocionais do processo. Os profissionais que atuam nessa área são os psicólogos e suas ações estão voltadas para a abordagem psicoterápica. A ludoterapia também é utilizada para a cura de determinados sintomas apresentados pelas crianças/adolescentes.
- ✓ Práticas de Orientação e Assistência; caracterizam-se por atividades de orientação aos familiares e às crianças/adolescentes hospitalizadas (de forma individual ou através de dinâmicas em grupo), nelas se discute as regras e rotina do hospital, as normas de internação e alta, os esclarecimentos das patologias, as condutas de pré e pós operatório. Essas atividades normalmente são realizadas por profissionais do serviço social e enfermeiros.

- ✓ Práticas Educacionais; caracterizam-se por atividades de acompanhamento da escolarização (para crianças e adolescentes que permanecem muito tempo internadas), reabilitação da escrita (para crianças que perderam essa habilidade), avaliação e acompanhamento de crianças com distúrbios de aprendizagem, alfabetização, discussões culturais e construção de conhecimento. Esses trabalhos são realizados por pedagogos.

Para Fonseca (2008), é importante que a equipe multidisciplinar acompanhe a evolução do quadro da criança/adolescente hospitalizada, elaborando quando necessário, estratégias que despertem, um bem estar, o avanço afetivo, físico, social e cognitivo da mesma. O sucesso desse trabalho depende da cooperação contínua e próxima entre os professores, alunos, familiares e os profissionais da saúde do hospital, inclusive no que diz respeito aos ajustes necessárias na rotina e / ou horários quando da sua interferência no desenvolvimento do planejamento para o dia-a-dia de aulas na escola hospitalar.

Assim, o autor afirma, o pedagogo que atua no hospital busca o reconhecimento do seu papel e de sua atuação específica nesse espaço, no qual tem um grande trabalho a ser desenvolvido em conjunto com outros profissionais da saúde, pois a criança e o adolescente hospitalizados precisam de cuidados que vão além dos aspectos físicos e biológicos e, por este motivo, diversas áreas de conhecimentos devem se integrar para auxílio na continuidade do desenvolvimento global dos pacientes.

Considerações finais

Mesmo sabendo que os conhecimentos se renovam e mudam de direção, concluímos que a implantação de pedagogos em hospitais não vai ser tarefa fácil, ditar novos conceitos abalar ou até mesmo substituir conceitos antigos é uma missão desafiadora que os pedagogos e profissionais da educação deverão enfrentar, Há muito o que se aprender sobre educação e saúde, principalmente sobre educação em saúde, um campo a ser desvelado. Hoje com a formulação do curso de Pedagogia, há um leque de oportunidades e possibilidades de atuação para o pedagogo, e novos caminhos serão descobertos, um desses caminhos é o espaço do Pedagogo dentro do hospital. Entendemos que nossa pesquisa tem muito a ser completada, deixando à disposição de

colegas e interessados neste novo campo de atuação, que registrem e completem com suas pesquisas, para que junto possamos descobrir novos caminhos a serem percorridos e conquistados e formas de derrubarmos barreiras que insistem em ficar de pé. Lembrando que muros, paredes, portas e barreiras, para que se entre com a educação não são apenas físicas.

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: Viega, 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.

SUGESTÕES DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA

Tatiana Oliveira de Matos

RESUMO

A presente pesquisa está baseada nos procedimentos metodológicos conhecidos como estudo de caso, através do qual um profundo e exaustivo estudo de uma situação é realizado.

Ao entrarmos em contato com o referencial teórico sobre nossa pesquisa, percebemos a importância de relatar e refletir sobre três práticas pedagógicas realizadas em São Paulo que pretendem utilizar os jogos tradicionais (brincadeiras de rua), como os princípios do jogo e a proposta de adaptar esses jogos com elementos teatrais para que o aluno adquira assim, de maneira lúdica e coerente ao universo infantil, a aquisição da linguagem cênica.

Palavras-chave: Teatro, drama, educação;

Caso 1: Adaptando o Jogo de Rua ao Teatro na Escola

No decorrer dessa pesquisa percebemos que era necessário relatar a prática teatral no ambiente escolar.

Na EMEF José Bonifácio, o professor da disciplina de Educação Física, Cristiano Carvalho, graduado pela Universidade Mogi das Cruzes, e professor de alunos dos níveis Fundamental I e II, conseguiu aliar à prática de jogos, na aula de Educação Física, elementos teatrais.

O referido professor trabalha com teatro à aproximadamente onze anos e nesta área tem livre formação alcançada por meio de cursos e workshops.

Valendo-se dos conhecimentos proporcionados pelo estudo de teatro, o professor criou vários jogos. Ateremos-nos a descrever um deles: “O jogo da Fazenda”.

Neste jogo, uma adaptação do tradicional pega-pega, as crianças assumem papéis, criam personagens, que existem em uma fazenda. O pegador é o Fazendeiro e

deverá resgatar os fugitivos, vacas, cavalos, ovelhas, para devolvê-los às suas baias, que também funcionam como pique, local onde os fugitivos se protegem do pegador, como no jogo tradicional. Como laço para resgatar os fugitivos-bichos o Fazendeiro utiliza um bambolê. Por vezes o professor distribui também máscaras e acessórios para as personagens criadas.

O jogo é desenvolvido com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Percebemos que uma brusca mudança ocorre quando esses alunos deixam a Educação Infantil e ingressam neste ciclo. Habitados a uma rotina repleta de momentos lúdicos, a hora da brincadeira, da canção, ao aprendizado associado à brincadeira, as crianças sofrem um verdadeiro choque ao verem-se enfileiradas em suas carteiras e obrigadas a aprender um universo de novidades repleto das mais diversas dificuldades.

A liberdade e alegria proporcionada por esse tipo de atividade, extremamente simples e possível de ser aplicado, na aula de Educação Física são contagiantes. Os alunos vivenciam momentos nos quais podem liberar a energia represada nas quatro horas em que devem permanecer em suas salas fazendo as atividades propostas nas outras disciplinas. O jogo funciona mesmo como uma válvula de escape, como citado anteriormente neste trabalho baseado na teoria de Peter Slade, para toda essa torrente de sentimentos contidos, às vezes a base de muito autoritarismo, na sala de aula.

Cabe ressaltar que a forma como está organizada a estrutura de ensino público, que visa disciplinar as crianças para um tipo de aprendizagem para o trabalho, com bases na transmissão de conteúdos que nem sempre permite a descoberta de seus significados, é um dos limitadores na implementação desta proposta.

Caso 2: O futuro professor jogador

Durante a pesquisa, tivemos o interesse em perceber se há na formação do professor de teatro, uma disciplina ou mesmo uma prática de ensino que leve em consideração a percepção e reflexão do futuro professor quanto aos seus procedimentos metodológicos que particulariza-se o ensino de teatro como jogo.

Encontramos na Faculdade Paulista de Artes, no curso de Artes Cênicas a disciplina Prática de Ensino no Ensino Fundamental I e II, ministrada pela Prof^a Ms. Sandra Soares para o 5º semestre matutino e noturno do curso de Licenciatura em Artes Cênicas. A referida professora tem formação acadêmica em Bacharelado e Licenciatura em Artes Cênicas, trabalha como professora de teatro no ensino formal e não formal e tem experiência no ensino fundamental, médio e graduação, além de trabalhar como atriz de teatro.

Na referida disciplina, o conteúdo programático alia a prática pedagógica do aluno, através do estágio supervisionado, e o estudo e experimentação do jogo ao jogo teatral.

Para o estofo teórico a disciplina estudou conceitualmente o livro de Peter Slade “O Jogo Dramático Infantil”, já citado nesse trabalho e como proposta prática os jogos eram aplicados em sala de aula pela professora para um maior entendimento dos alunos sobre a importância e procedimentos metodológicos, e, posteriormente, os alunos preparavam um levantamento dos jogos que brincavam quando crianças e propunham uma teatralização dos mesmos com níveis de dificuldades variados como veremos a seguir na descrição de três jogos observados e jogados em sala de aula tanto da maneira tradicional quanto da maneira teatralizada.

Barra Manteiga - Tradicional

Idade: A partir de sete anos.

O que desenvolve: Trabalho em grupo, observação, atenção, foco.

Como jogar: São traçadas no chão, duas linhas paralelas, distantes entre si, podem ser as margens de uma quadra, por exemplo. Atrás das linhas, duas equipes de crianças ficam em fileiras, uma de frente para a outra. Em seguida, é decidido o grupo que dará início ao jogo.

Este grupo, por sua vez, escolhe um dos seus componentes, o qual deve deixar a sua fileira e dirigir-se a fileira adversária, cujos integrantes devem estar com uma das mãos estendidas (palmas para cima) e com os pés preparados para uma possível corrida rápida. Ao chegar, a criança bate com uma das mãos levemente nas palmas de seus adversários, dizendo: barra manteiga (batendo na mão de cada um).

De repente, bate fortemente na mão de um deles e corre em direção à sua fileira, tentando fugir do adversário desafiado que procura alcançá-lo.

Cruzando sua própria linha sem ser tocado, o desafiante está a salvo. Se alcançado, ele deve passar para o outro grupo da criança que o alcançou. Agora, o desafiado anteriormente, é o desafiante diante do grupo contrário. Vencerá o jogo, o grupo que em determinado tempo limitado pelos participantes, obtiver o maior número de prisioneiros.

Barra Manteiga - Teatralizada

Idade: A partir de sete anos.

O que desenvolve: Trabalho em grupo, observação, atenção, foco.

Como jogar: São traçadas no chão, duas linhas paralelas, distantes entre si, podem ser as margens de uma quadra, por exemplo. Atrás das linhas, duas equipes de crianças ficam em fileiras, uma de frente para a outra. Esses dois lados podem ser, por exemplo, o lado de fora da cena, coxia, ou o coro. Se for a coxia, falar para os alunos em fileira se prepararem para entrar em cena, eles podem vestir alguns figurinos ou adereços e brincar com eles antes de entrar em cena, ou então começam a “brincar” (jogar) de ser outra pessoa. Se for um coro, definir se é um coro cômico ou trágico (triste) e pedir que todos ajam conforme esse estímulo.

Importante é trabalhar as fileiras de maneira oposta, como por exemplo, um lado triste e o outro alegre, trabalhadores e patrões, portugueses e índios, ou seja, estabelecer um espaço de conflito entre as fileiras já trabalhando os personagens.

Em seguida, é decidido o grupo que dará início ao jogo. Este grupo, por sua vez, escolhe um dos seus componentes, o qual deve deixar a sua fileira e dirigir-se a fileira adversária, cujos integrantes devem estar com uma das mãos estendidas (palmas para cima) e com os pés preparados para uma possível corrida rápida. Essa pessoa escolhida ao sair da fileira já sai brincando de ser alguém do coro, mas alguém que tem uma voz, um corpo e age como se fosse um corifeu.

O meio do espaço, entre as fileiras, pode ser chamado de palco ou de cena, e quando essa pessoa está ali e encara a outra fileira, pode falar algo e a sua fileira responder e também pode agir engraçadamente, esse meio pode ser a apresentação do personagem ou figura e ter o corifeu que se comunica com o seu coro. A outra fileira assiste o colega e se prepara para a sua chegada, fazendo ao mesmo tempo o papel de atores e espectadores.

Ao chegar, a criança bate com uma das mãos levemente nas palmas de seus adversários, o coro da sua fileira o estimula e o coro que está sendo desafiado pode vaiar ou então começar a cantar contra o adversário. Essa criança bate de leve na mão de cada um e tenta enganar em quem pretende bater mais fortemente.

De repente, bate fortemente na mão de um deles e corre em direção à sua fileira, tentando fugir do adversário desafiado que procura alcançá-lo.

Cruzando sua própria linha sem ser tocado, o desafiante está a salvo. Se alcançado, ele deve passar para o outro grupo da criança que o alcançou. Assim a criança pode estar dos dois lados do coro e o jogo é mudar de lado e trocar de personagem também. Agora, o desafiado anteriormente, é o desafiante diante do grupo contrário. Vencerá o jogo, o grupo que em determinado tempo limitado pelos participantes, obtiver o maior número de trocas de personagens.

Esse jogo trabalha a atenção, o foco, trabalho em grupo e a aquisição de linguagem, pois o professor pode revelar para o jogador o que é cena, o que é personagem, o que é foco, o que é objetivo, o que é coro e corifeu, o que é caracterização cênica, o que é falar e ouvir, o que é ser o outro.

Dessa maneira com esse simples jogo o professor pode proporcionar para os alunos uma vivência em jogo que revele alguns códigos da linguagem teatral.

Durante a aplicação do jogo a professora ministrante revelava para os alunos em formação para professores de teatro os elementos trabalhados e conscientizava os alunos da importância do jogar no lugar do disputar.

Importante ressaltar que esse jogo a professora ministrou com os alunos adultos da referida disciplina já citada neste estudo e percebemos a efetivação do jogo como um momento de reflexão e aquisição de linguagem. Nos adultos mobiliza a sua percepção como jogador e professor e fica evidente que o processo é lúdico e reflexivo para o aluno que é um futuro professor.

Jogo dos Trabalhadores - Tradicional

Idade: A partir de sete anos.

O que desenvolve: Trabalho em grupo.

Material: Etiquetas com profissões (feitas pelo professor).

Organização: As crianças andam livremente pela classe.

Como jogar: Os alunos se organizam em roda e fecham os olhos. Enquanto isso, o professor fixa uma etiqueta de trabalhador na testa de cada um. (Motorista - Carro; Garçon - Bandeja; Pedreiro - Carro de mão; Costureira - Linha e agulha; Feirante - Frutas; Camelô - Barraca).

Ao sinal do professor, eles abrem os olhos e começam a andar pela sala. Quando encontram um colega, lêem (mas não dizem) o que está escrito em sua testa e agem de acordo com as instruções. Por exemplo, se a criança lê **Motorista / Carro**, ela deve expressar, primeiro, o objeto que o colega trabalha, agindo como se ele fosse o carro. Depois na próxima rodada os alunos devem agir com o colega com a profissão que ele exerce.

Depois de um tempo, quando todos olharam os trabalhos e instrumentos de trabalho, formam uma nova roda. Pergunta-se se cada aluno descobriu o que estava escrito em sua testa. Em seguida, eles conferem se acertaram.

Incentive cada um a contar como se sentiu e, depois, peça às crianças para comparar a experiência que viveram com situações reais. Por exemplo, como é o motorista, a pessoa é a sua profissão ou o seu instrumento de trabalho?

Jogo dos Trabalhadores - Teatralizado

Idade: A partir de sete anos.

O que desenvolve: Trabalho em grupo.

Material: Etiquetas com profissões, caráter e ações (feitos pelo professor).

Organização: As crianças andam livremente pela classe.

Como jogar: No jogo teatralizado os alunos se organizam em roda e fecham os olhos. Enquanto isso, o professor fixa uma etiqueta de trabalhador, uma característica desse trabalhador e uma ação na testa de cada um. (Músico - Sou surdo - Grite!; Palhaço - Sou engraçado - Sorria; Aluno - Sou indeciso - Diga-me o que fazer - Político - Sou poderoso - Respeite-me; Professor - Sei tudo - Pergunte-me; Famoso - Sou antipático - Evite-me).

Ao sinal do professor, eles abrem os olhos e começam a andar pela sala. Quando encontram um colega, lêem (mas não dizem) o que está escrito em sua testa e agem de acordo com as instruções. Por exemplo, se a criança lê “**Musico - Sou surdo - Grite!**”, ela deve expressar a profissão dele em uma primeira fase, depois uma característica e depois a ação.

Depois de um tempo, quando todos olharam os rótulos dos colegas, formam uma nova roda. Pergunta-se se cada aluno descobriu o que estava escrito em sua testa. Em seguida, eles conferem se acertaram.

Incentive cada um a contar como se sentiu e, depois, peça às crianças para comparar a experiência que viveram com situações reais. Pergunte se elas costumam “rotular” os colegas ou acham que são rotuladas, se os trabalhadores são rotulados e como isso se dá na sociedade.

Esse foi um jogo proposto pelos alunos e causou muita reflexão pelo conteúdo do que ele aborda e pela dificuldade de execução do jogo. Muitos tinham dificuldade de entender e agir com o colega e outros de entender o que eram na sociedade como trabalhadores.

Com relação ao caráter, ficou evidente que há o preconceito social faz com que as pessoas sejam rotuladas como algo e fiquem presas no rótulo.

Discutiu-se se esse jogo é adequado para o Ensino Fundamental I, e chegou-se a conclusão que ele pode ser aplicado a partir do momento que a criança já sabe ler,

senão ela não conseguirá jogar. Assim ele também é adequado para adolescentes do Ensino Médio. Discutiu-se que quanto mais o aluno for mais velho, maior o nível de dificuldade dos estímulos durante o jogo.

Uma aluna desse grupo aplicou o jogo em sala de aula com uma turma 4º ano do Ensino Fundamental I e percebeu que os alunos daquela escola eram muito preconceituosos com os diferentes, logo achou adequada a sua aplicação nas aulas de teatro para desconstruir esses conceitos. Assim ao jogarem perceberam o quanto era difícil ser o outro e o quanto era difícil ficar na mão do outro, pois o jogo proporciona a seguinte reflexão: eu sou algo a partir do olhar do outro e esse outro vai agir diante de mim segundo o que ele lê.

A professora que aplicou o jogo ficou surpresa pois, os alunos identificaram que faziam isso com os colegas e ela também já havia se percebido reproduzindo preconceitos sociais.

O jogo trabalha vários pontos de vista e hierarquias e por isso é chamado “Jogo do Trabalhador”. Os alunos começaram a pensar sobre seu comportamento e foi necessária uma teatralização de um jogo e a identificação de algo a ser trabalhado em sala de aula para proporcionar a essa professora e a esses alunos uma reflexão sobre seus procedimentos comportamentais, que são reflexo da sociedade que vivemos.

Importante afirmar que essa professora reflete sobre esses conceitos e que esse jogo já é uma variação de um jogo citado na literatura de Augusto Boal, logo ele pretende também politizar o aluno e fazer com que ele pense e reflita a sua posição diante do mundo. Assim é possível concluir que o teatro é uma ferramenta pedagógica poderosa possibilita a construção, como nesse caso, de uma percepção do olhar viciada diante da realidade que até então não tinha sido questionada. O conhecimento pode ser construído através da prática de um jogo dramatizado e vivencial que proporcionou a reflexão, logo a mudança.

Boca-de-Forno - Tradicional

Idade: A partir de sete anos.

O que desenvolve: Trabalho em grupo.

Material: Objetos para ambientação.

Organização: As crianças andam livremente pela classe.

Como jogar: Sorteia-se uma criança para ser o Comandante ou o Mestre, que solicita ao resto dos participantes o cumprimento de uma missão.

A brincadeira começa com o Mestre gritando:

- Boca-de-forno! Todos respondem: Forno! - Tirando bolo! Todos respondem: Bolo! - O Senhor Rei mandou dizer que... e indica uma porção de idas e vindas a diversos locais, na busca de galhos de plantas, flores, vários objetos ou qualquer tipo de tarefa a ser cumprida.

As crianças disparam e se movimentam para cumprir a missão. A brincadeira é parecida com uma gincana, mas sem um ganhador. Em cada rodada muda-se o mestre e o que procurar pela sala.

Boca-de-forno - Teatralizado

Idade: A partir de sete anos.

O que desenvolve: Trabalho em grupo. Imaginação. Espaço Cênico

Material: Objetos para ambientação.

Organização: As crianças andam livremente pela classe.

Como jogar: Sorteia-se uma criança para ser o Comandante ou o Mestre, que solicita ao resto dos participantes o cumprimento de uma missão. Essa criança assume a função de um personagem como um cozinheiro ou mestre cuca que precisa montar sua cozinha.

A brincadeira começa com o Mestre cuca gritando: - Boca-de-forno! Todos respondem: Forno! - Tirando bolo! Todos respondem: Bolo! - O Cozinheiro precisa de ajuda quer montar sua cozinha... e indica uma porção de idas e vindas a diversos locais, na busca de panelas, pratos, vários objetos ou qualquer tipo de tarefa a ser cumprida. As crianças começam a montar o cenário da cozinha junto com o cozinheiro e começam a agir igual ao objeto que foram buscar.

As crianças disparam e se movimentam para cumprir a missão. A brincadeira é parecida com uma gincana, mas sem um ganhador. Em cada rodada muda-se o mestre e o que procurar pela sala.

Ao final, trocando de mestre a cada rodada, estará montado o ambiente da aula e podemos continuar o jogo. Com a cozinha montada é possível criar um restaurante comunitário ou uma lanchonete onde cada criança tem uma função conforme está localizada em um ambiente. Nesse jogo cada criança vivencia personagem e construção do ambiente cênico, trabalhando a coletividade e o trabalho em mutirão.

Esse jogo foi aplicado na sala como início de uma proposta de cena na cozinha. Todos ajudaram e deram uma função específica para a professora que era anotar os materiais, uma espécie de conferente das mercadorias.

Os alunos condutores levaram vários objetos de cozinha e alimentos e com isso o jogo foi se desenvolvendo e o cenário montado foi muito criativo. Frutas empilhadas

eram usadas como quadros e não como frutas. O exercício foi se modificando pois a turma começou a modificar as funções dos objetos e resignificá-los. Assim virou uma cozinha toda alterada e artística e com vários cozinheiros dando alimento uns para os outros.

Foi emocionante verificar a sensibilidade da turma e a entrega com a proposta de jogo. Todos os envolvidos comeram juntos, todos trabalharam em equipe e criaram posteriormente um programa de culinária.

Caso 3: O Coletivo Dolores e o “Pilhéria no Macedo”

O grupo Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes nasce em 2000, sob o signo do diálogo com os espaços que ocupa.

Em princípio, o local onde os integrantes do grupo se encontravam para realizar suas pesquisas (ensaios, apresentação de espetáculos, oficinas de teatro e música para adolescentes, reuniões), era uma sala da escola pública municipal, EMEF José Bonifácio, no bairro Jd. Triana em São Paulo.

Desde o final de 2002 o grupo ocupa um galpão situado no Clube da Comunidade – CDC “Patriarca”. No espaço, cuja gestão está sob controle de uma diretoria comunitária composta por artistas do Dolores e moradores do bairro, além de ensaios e oficinas artísticas para a comunidade, o grupo realiza eventos tais como: Cine Barranco (projeção de filmes ao ar livre), Trama do Morro Vermelho (mutirão de grafite e apresentações musicais), apresentações de espetáculos do grupo e de grupos parceiros.

Neste ano deu-se também a minha aproximação do grupo. Em princípio freqüentava festas e eventos organizados pelo Dolores, mas em 2004 passei a integrar o grupo como trabalhadora artista.

Foi também no ano de 2002 que o grupo realizou o primeiro “Pilhéria no Macedo”.

O evento, realizado uma vez por ano, no último domingo de março, consistia em reunir na praça Macedo Braga, neste mesmo bairro, crianças, jovens e adultos com o objetivo de resgatar jogos e brincadeiras de rua quase esquecidos. A isso, somava-se a apresentação de espetáculos teatrais e musicais.

Além de excitar as atividades artístico-culturais na comunidade, o Pilhéria proporcionava uma tarde de encontros entre artistas e moradores, a valorização do lugar, apresentações artísticas ao ar livre e a possibilidade de resignificar a rua e a praça. Eram realizadas brincadeiras tais como: amarelinha, rouba bandeira, mãe-da-rua, taco, carrinho de rolimã, pega-pega, bola de gude, queimada, futebol de prego e de botão, pular corda. A isso somava-se a construção de brinquedos e instrumentos com sucatas

e um cortejo pelas ruas do bairro onde crianças e artistas convocavam todos à brincarem na praça.

Nestes eventos pude vivenciar momentos fantásticos. Adultos deixavam de lado a dureza de suas rotinas e passavam a tarde brincando com, e como, crianças. A rua deixava, mesmo que por algumas horas, de ser ocupada por carros e motos e passava a ser ocupada por brincadeiras e alegria.

Algumas brincadeiras teatralizadas eram conduzidas pelo grupo nestes encontros. A seguir descreverei três delas.

Pega-pega Monstro

Como num pega-pega tradicional uma criança é o pegador ou caçador e as outras são os fugitivos. Antes de iniciar o jogo define-se o que servirá de proteção contra o pegador, ou pique, que pode ser um local, uma posição, uma ação.

No pega-pega monstro o pegador deverá construir uma personagem com expressões corporais e vocais que lembrem algum bicho. O pegador-monstro deverá tocar algum fugitivo que, ao ser tocado, assumirá imediatamente o papel de pegador e deverá criar a sua personagem-monstro para daí correr atrás dos fugitivos.

As crianças, e também os adultos, participavam desse jogo extremamente empolgados. Diferente do pega-pega tradicional, no qual o mais importante é fugir do pegador, nessa versão do jogo por vezes os fugitivos se esforçavam para ser pegos, pois assim poderiam construir seus monstros-pegadores. Caretas, contorções físicas, rugidos e todos os artifícios para criar os monstros mais assustadores e horripilantes. A criatividade e expressividade afluíam de forma lúdica e divertida.

Futebol de Palhaços

Neste jogo, diferente do futebol tradicional, não existe bola, não existe trave, não existe campo e muito menos equipe vencedora ou perdedora. Alguns integrantes do grupo se fantasiam de palhaço e distribuem partes de figurinos, como nariz, peruca, maquiagem, gravata, para que as crianças também possam se caracterizar.

O jogo começava com o pontapé inicial em uma bola imaginária. A bola era tocada de um jogador para o outro, roubada pelo jogador do time adversário, lançada para o gol. Às vezes um jogador lançava a bola com as mãos e até mesmo para jogadores do time adversário.

Um fato bastante interessante nesse jogo era a ausência do campeão. O futebol é sem dúvida um dos esportes mais difundidos e praticados no Brasil. O amor a essa

prática leva os fanáticos jogadores e torcedores a atitudes extremas de violência. Ao descaracterizar o jogo e transformá-lo em brincadeira, foi possível fazer com que as crianças sentissem simplesmente prazer em jogar. Aqui não interessava quem era o melhor jogador, para que time ele torcia e sim a alegria de jogar e de inventar as jogadas mais impossíveis e criativas.

Improvisação com as crianças

O grupo construía pequenas narrativas e caracterizava as crianças utilizando figurinos para que elas fizessem parte dessas histórias. Os pequenos eram levados a se transformarem em mágicos, príncipes, ladrões, árvores, fantasmas. Muitas vezes interferiam no curso da história sugerida criando finais inesperados.

A última edição do Pilhéria no Macedo foi realizada no ano de 2009. Nestas oito edições o coletivo pode aprender e trocar muito com as crianças, e adultos, que participavam das brincadeiras. Não há dúvidas que esse processo influenciou o grupo em suas criações, como exemplo a parceria de Luciano Carvalho, integrante do grupo com a dramaturga e diretora Andressa Ferrarezi, na concepção do espetáculo infantil “Rua Florada sem Saída”, que serviu-se do jogo e da brincadeira de rua como instrumento de pesquisa e criação.

Um diálogo entre a teoria e a prática – a práxis educativa pelo teatro

Nos três casos estudados é possível apontar, baseando-se na literatura pesquisada, pontos de convergência entre a teoria e a prática.

No primeiro caso, ao aplicar o Jogo da Fazenda na escola, o professor propicia aos alunos um momento em suas rotinas no qual podem extravasar uma parte de suas energias contidas. Slade (1978) ressalta bem essa questão quando afirma que o jogo dramático pode funcionar como uma ferramenta catártica para que a criança possa expurgar a enxurrada de sentimentos que é diariamente obrigada a reprimir em nome da ordem e dos bons modos. O brincar é algo inerente à criança, e muitas vezes esta necessidade lhe é negada.

É importante apontar, no segundo caso estudado, o Jogo dos Trabalhadores, que levantou, tanto na aplicação feita com os alunos da graduação, quanto com os alunos da escola de ensino fundamental na qual foi desenvolvido, a questão do pré-conceito em relação ao *status* social próprio de cada profissão. A sensação de opressão relacionada a um cargo inferior na hierarquia do trabalho e o poder de quem ocupa um cargo de valor superior ficou em evidência. Os alunos puderam refletir também sobre o modo como

agem cotidianamente ao encontrar-se com esses trabalhadores. Será que o tratamento dispensado a um médico é o mesmo que dispensamos ao porteiro da escola?

Essa dramatização possibilitou, ao olhar viciado desses alunos diante da realidade, a percepção, a construção e a reflexão sobre suas atitudes.

Fischer (1959) faz um apontamento sobre essa questão ao refletir que a arte propicia ao sujeito que se apodere das experiências alheias e faz com que esse perceba-se, e sinta que aquela vivência lhe concerne, que poderia ser sua.

Vale ressaltar ainda que conforme os PCNs de Arte (1997), o teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento da criança sob vários aspectos. O documento atenta para o fato que a atividade teatral, realizada no plano do coletivo, oferece o exercício das relações de cooperação, de diálogo, respeito mútuo, de reflexão sobre como agir com os colegas, além de flexibilizar a aceitação das diferenças e proporcionar aquisição da autonomia levando o aluno a agir e pensar sem coerção.

Teatro na escola

A disciplina de Artes deve ser trabalhada levando em consideração três importantes aspectos: conhecer, apreciar e fazer arte. A partir dessa triangulação, é possível planejar atividades nas diversas linguagens artísticas, desenvolvendo projetos que resultem no aprofundamento, na diversificação de trabalhos criativos e na leitura da obra de arte; atividades intimamente relacionadas com a produção dos próprios educandos, contextualizadas e direcionadas para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, tendo em vista não só o pensamento lógico discursivo, mas também todo o processo de aprendizagem.

A proposta de Educação Através da Arte foi difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, etc. Esse pensamento tem como base *“ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como seu próprio processo, que é considerado também criador”* (Fusari e Ferraz, 2001, p.19). Segundo as autoras este movimento educativo e cultural busca a constituição de um ser humano completo, total, e valoriza os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar a consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence o indivíduo.

Compreendem ainda que *“a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos (...) é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir”*. (FUSARI E FERRAZ, 2001, p.22).

O professor de Artes, junto com os demais docentes, através de um trabalho formativo e informativo, pode contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo, saibam compreendê-lo e nele possa atuar de maneira mais contundente.

O trabalho deve ser organizado de forma consistente, por meio de atividades que inter-relacionem a arte com a sociedade na qual vivem os educandos. Deverá garantir, também, que os alunos conheçam e vivenciem os aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos do teatro.

Um papel importante e que cabe a escola é o de viabilizar o acesso do aluno à literatura especializada, aos vídeos, às atividades de teatro de sua comunidade.

Contudo as dificuldades que a escola enfrenta para a implantação das artes no seu contexto educacional são inúmeras. Segundo Silva (2001, p.29), essas dificuldades vão *“desde a carência de espaços adequados para o trabalho com as artes até, principalmente, ao próprio conceito de educação artística de forma mais ampla”*.

Para trabalhar com o teatro o professor deverá conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo. Segundo os PCNs de Arte:

Por volta dos sete anos, a criança se encontra na fase do faz-de-conta, em que a realidade é retratada da maneira que é entendida e vivenciada. Ela ainda não é capaz de refletir sobre temas gerais, distantes do seu cotidiano. Também não se preocupa com a probabilidade dos fatos. Próximo aos oito, nove anos, preocupa-se em mostrar os fatos de forma realista. Está mais consciente e comprometida com o que dizer por meio do teatro. (PCN, 1997, p. 58)

A criança possui uma capacidade teatral vivenciada, de forma espontânea, nos jogos de faz-de-conta. A escola deve estar atenta ao desenvolvimento do jogo dramatizado e oferecer condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática.

Nos anos iniciais, os jogos dramáticos ou de faz-de-conta, têm caráter mais improvisacional e não deve existir muita preocupação com o acabamento. Neste momento o interesse reside principalmente na relação entre os participantes e no prazer de jogar.

Para Slade (1978, p.35) por volta dos cinco anos de idade é importante evitar teatro, palcos e peças escritas. *“A criança irá criar com nossa ajuda, por isso vamos estimular a improvisação – movimento, situação e linguagem improvisados”*.

Nesta etapa é importante trabalhar com o som. Usar vários ruídos e incentivar as crianças criarem sons à sua própria maneira. Tambores, gongos, apitos, latas velhas, lixas de papel, pedaços de madeira, podem ser utilizados para estimular o jogo.

Com o tempo e de forma gradual a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem.

Para Slade (1978), dos sete aos nove anos, em linhas gerais deve se manter o trabalho realizado nos anos iniciais, mas já é possível trabalhar cenas mais longas, oferecendo menos orientação para o que fazer, contudo deve-se evitar contar ou mostrar como deve ser feito. Já é possível usar histórias mais longas e mais complicadas, e distribuir papéis mais frequentemente. O autor sugere ainda que,

Permita maior número de repetições dos temas dos jogos dramáticos e, de vez em quando, faça um polimento das tentativas improvisadas, oferecendo sugestões. Para que o seu entusiasmo não arrefeça, deixe-as representar até o fim a primeira vez e comente depois. (SLADE, 1978, p.49)

Por volta dos nove anos de idade, as crianças estão capacitadas a inventar e representar suas próprias histórias.

O autor sugere que dos nove aos onze anos de idade jogo dramático já se estabeleceu. Nesta fase,

(...) o adulto tem a oportunidade de acrescentar algo mais às criações das crianças. De forma alguma o seu melhor trabalho é destruído pelo uso da sugestão do uso de temas tirados dos mitos e das lendas do mundo todo. Isso nos ajuda a familiarizá-las com a literatura. Elas já terão tomado conhecimento de algumas dessas histórias nas aulas de leitura e, ao usá-las, nós lhes damos oportunidade para caracterizações e situações mais complexas e a possibilidade de desenvolverem um sentido mais profundo de enredo e de forma. Algumas dessas histórias podem ser ensaiadas com trajes de fantasia e, desde que a espontaneidade seja cuidadosamente conservada, podem nos oferecer notáveis visões de relance na arte das crianças, o Jogo Dramático Infantil agora se aproxima mais do teatro. (SLADE, 1978, p.55).

Outra possibilidade de trabalho é apontada por Cabral. A autora recorre ao recurso do professor-personagem onde *“o professor assume papéis com o objetivo de interagir como os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes”* (CABRAL, 2006, p. 19).

Ao adotar essa estratégia o professor consegue a atenção da turma mediante o impacto visual causado, ao valer-se de artifícios como o uso de figurinos, cenários além da criação de personagens. Cabral (2006), aponta também a eficácia do uso desse procedimento nas séries iniciais de alfabetização.

O professor personagem é um provocador que pode atuar, de forma metafórica, representando obstáculos que deverão ser superados pelos alunos por meio de argumentação, compromisso ou negociação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação do sujeito crítico o teatro mostra-se como ferramenta indispensável, pois possibilita a reflexão e instiga a transformação. Contudo parece não haver, na escola formal, um interesse real na existência desse tipo de formação. Muitas experiências, nesse sentido, vêm sendo realizadas em espaços de educação não convencionais, em centros de educação popular. Quem sabe não é chegada a hora de promover o encontro entre essas duas práticas: o ensino formal e a educação popular?

Ao fim fica uma questão para reflexão: Será que é de interesse do Estado que essa arte que proporciona ao sujeito a construção de uma identidade mais crítica e questionadora seja de fato efetivada no currículo escolar?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não Atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. Lei nº.9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

BRASIL. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6(Arte)

FICSHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FUSARI, Maria. F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. T. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LANGER, Susanne K. **Ensaios Filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, Ângela Carrancho da (Org.). **Escola com Arte: multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978. Tradução de Tatiana Belinky.

WEBGRAFIA:

OLIVEIRA, Elinês de A. V. **Teatro Como Sistema Modelizante**. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/teatro.htm>. Acesso em: 06/05/2011

PIAGET, Jean. **A Educação Artística e a Psicologia da Criança**. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/educacao-artistica/>. Acesso em: 08/05/2011.

Tradução de Gisele de Cássia Fleck.

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 considerei 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 painéis!”, “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 sigo 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 descobro
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 víamos, 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 ate 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 saia 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 marquinhos de onde vai nascer a jabuticaba”, “o pé de limão tá seco, deve ter morrido por falta d’agua”, “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 está 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/>

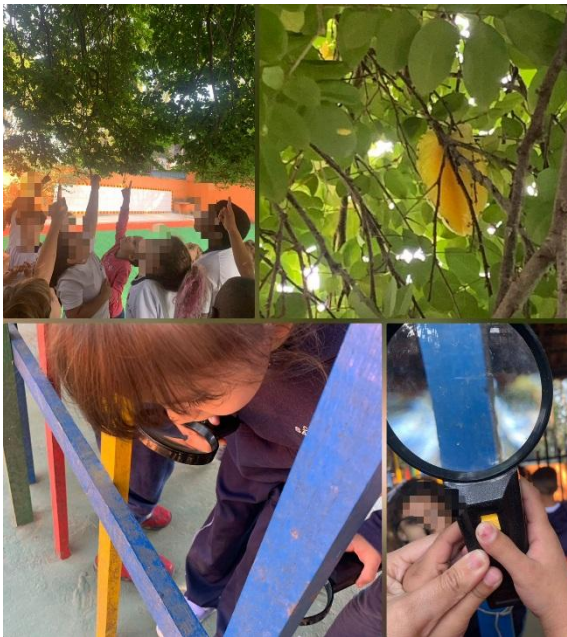
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.

Anexos

Fotos do projeto

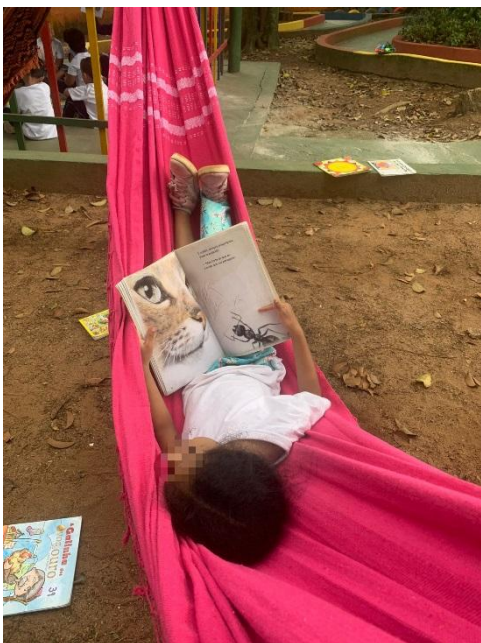












ARTE E EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE DESDE A INFÂNCIA

Daniela Aparecida dos Santos Oliveira

RESUMO

A Educação Infantil é um período crucial no desenvolvimento das crianças, uma fase onde as bases para habilidades cognitivas, emocionais e sociais são estabelecidas. Nesse contexto, a arte desempenha um papel fundamental, proporcionando oportunidades para a expressão criativa, o crescimento pessoal e a exploração do mundo que as cerca. Nas escolas de Educação Infantil, a integração da arte no currículo não é apenas uma escolha estética, mas sim uma estratégia pedagógica que oferece inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: arte; educação; criança.

INTRODUÇÃO

A importância da Educação Infantil não pode ser subestimada, uma vez que este período de aprendizado inicial tem um impacto duradouro na vida acadêmica e pessoal das crianças. Neste contexto, o presente artigo busca explorar a relação entre a arte e a Educação Infantil, destacando como a inclusão de atividades artísticas pode estimular a criatividade desde a infância e contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil.

A tese central deste trabalho é clara: a integração da arte no currículo da Educação Infantil não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Para sustentar essa tese, este artigo irá discutir o papel da arte na Educação Infantil, seu impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, bem como o importante papel dos educadores na promoção da arte na sala de aula. Além disso, serão apresentados estudos de caso e experiências bem-sucedidas que demonstram os benefícios tangíveis da inclusão da arte nas escolas de Educação Infantil.

Ao final desta exploração, esperamos que os leitores compreendam a importância da arte como uma ferramenta vital na Educação Infantil e sejam inspirados a apoiar a integração da arte nas escolas, contribuindo assim para o florescimento criativo e intelectual das futuras gerações. Através deste estudo,

buscamos reforçar a ideia de que a arte e a educação, quando unidas na Educação Infantil, podem criar um ambiente de aprendizado enriquecedor e estimulante para nossas crianças, preparando-as para um futuro repleto de possibilidades.

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um período de exploração, descoberta e desenvolvimento acelerado, onde as crianças estão ávidas por aprender e compreender o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a arte assume um papel crucial na promoção do desenvolvimento integral das crianças nas escolas de Educação Infantil. A arte não é apenas uma disciplina separada, mas uma linguagem universal que permite que as crianças expressem suas ideias, emoções e experiências de maneira única e pessoal.

É importante começar por entender o que a arte significa para as crianças. Para elas, a arte não se limita a pinturas em tela ou esculturas elaboradas; é um processo de exploração e expressão que envolve cores, formas, texturas e movimento. Para uma criança, um simples risco de giz no chão pode ser tão artístico quanto uma obra-prima de um famoso pintor. Portanto, a arte na Educação Infantil deve ser vista e valorizada de acordo com a perspectiva infantil, onde a criatividade e a espontaneidade são os principais motores.

A inclusão da arte no currículo da Educação Infantil oferece uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças: **Expressão Criativa:** A arte permite que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e pensamentos de forma não verbal, ajudando a desenvolver a linguagem e a comunicação, **desenvolvimento Motor:** O manuseio de materiais artísticos, como pincéis, lápis de cor e massinha, promove o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas, **estímulo à Imaginação:** A arte estimula a imaginação das crianças, incentivando a criação de mundos e histórias próprias, **autoestima e Confiança:** A criação artística é uma conquista pessoal, e as crianças ganham autoestima e confiança ao verem suas obras apreciadas, **exploração Sensorial:** Através da manipulação de diferentes materiais, as crianças exploram texturas, cores e sensações táteis, **resolução de Problemas:** Ao enfrentar desafios artísticos, as crianças desenvolvem habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

Além dos benefícios evidentes, a arte na Educação Infantil é uma ferramenta pedagógica poderosa. Ela permite que as crianças aprendam sobre conceitos complexos, como cores, formas, padrões e até mesmo matemática, de maneira lúdica e envolvente. Os educadores podem usar atividades artísticas para explorar temas diversos, desde a natureza até a história, integrando a aprendizagem de forma criativa.

Conforme avançamos neste estudo, é fundamental reconhecer que a arte na Educação Infantil não é um luxo dispensável, mas sim uma parte essencial da educação que contribui para o desenvolvimento holístico das crianças. O próximo capítulo explorará como a arte pode estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, aprofundando ainda mais nossa compreensão sobre a importância da arte na Educação Infantil.

ARTE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um período crucial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que é nessa fase que a mente delas começa a explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira mais estruturada. Neste capítulo, vamos explorar como a arte desempenha um papel fundamental na estimulação do desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil.

A arte, seja na forma de pintura, escultura, música ou dança, convida as crianças a observar detalhes, cores, formas e padrões. Essa observação atenta é fundamental para o desenvolvimento da percepção visual, que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico. Através da arte, as crianças aprendem a discernir sutilezas, a identificar diferenças e a perceber o mundo de maneira mais rica e sensível.

A criação artística oferece às crianças uma maneira de expressar ideias e emoções que podem ser difíceis de comunicar verbalmente. Isso não apenas promove a compreensão emocional, mas também ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação. Ao traduzir suas experiências em formas visuais ou sonoras, as crianças aprimoram sua capacidade de transmitir pensamentos e sentimentos de maneira eficaz.

A arte é um terreno fértil para a imaginação e a criatividade. Quando as crianças são encorajadas a criar suas próprias obras, elas desenvolvem a capacidade de pensar fora da caixa, explorar novas possibilidades e experimentar abordagens diferentes para os desafios. Isso não apenas enriquece sua experiência de aprendizado, mas também as prepara para enfrentar situações complexas e desconhecidas no futuro.

Ao enfrentar um espaço em branco na tela, um bloco de argila ou um instrumento musical, as crianças são apresentadas a desafios que exigem soluções criativas. Resolver esses problemas artísticos estimula o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas, incentivando as crianças a pensar criticamente, experimentar, tomar decisões e avaliar o resultado de suas ações.

Educadores na Educação Infantil podem empregar uma variedade de atividades artísticas para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças. Isso inclui projetos de arte baseados em temas específicos, jogos de construção,

histórias visuais, música e dança. O uso de materiais variados, como tintas, lápis de cor, argila e instrumentos musicais, amplia ainda mais as oportunidades de aprendizado cognitivo.

À medida que as crianças se envolvem em atividades artísticas, elas estão, na verdade, exercitando suas mentes de maneira aberta e exploratória. O desenvolvimento cognitivo é intrinsecamente ligado à capacidade de adaptação, pensamento crítico e resolução de problemas, habilidades fundamentais que a arte na Educação Infantil ajuda a cultivar. No próximo capítulo, exploraremos como a arte também contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, completando assim o quadro completo dos benefícios da arte na Educação Infantil.

ARTE E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento emocional e social das crianças é uma parte essencial de sua jornada na Educação Infantil. Neste capítulo, exploraremos como a arte desempenha um papel significativo na promoção do desenvolvimento emocional e social das crianças nesse estágio crucial de suas vidas.

A criação artística oferece às crianças uma plataforma segura e expressiva para explorar e compreender suas próprias emoções. Ao pintar, desenhar, dançar ou criar músicas, elas podem representar sentimentos complexos de uma maneira que lhes é acessível. Isso ajuda as crianças a nomear e compreender suas emoções, bem como a aprender a lidar com elas de maneira saudável.

A arte muitas vezes envolve a representação de pessoas, lugares e histórias. Ao criar ou apreciar arte que envolve personagens e narrativas, as crianças desenvolvem empatia e compreensão social. Elas aprendem a identificar diferentes perspectivas e a considerar os sentimentos e pontos de vista dos outros, habilidades cruciais para interações sociais saudáveis.

A arte frequentemente envolve projetos colaborativos, nos quais as crianças trabalham juntas para criar algo maior do que poderiam individualmente. Isso promove o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, cooperação e comunicação. As crianças aprendem a ouvir ideias diferentes, a tomar decisões em grupo e a compartilhar responsabilidades, preparando-as para interações futuras na escola e na vida.

Quando as crianças criam arte, elas frequentemente recebem elogios e reconhecimento de seus educadores e colegas. Essa validação positiva contribui para o desenvolvimento da autoestima e da confiança. As crianças aprendem a valorizar seu próprio trabalho e a acreditar em suas habilidades, o que é fundamental para o desenvolvimento pessoal.

Além de promover o desenvolvimento emocional e social, a arte também pode ser uma ferramenta terapêutica valiosa na Educação Infantil. Ela

pode ser usada para ajudar as crianças a lidar com traumas, ansiedade, estresse e outras questões emocionais. A criação artística oferece uma maneira não verbal de processar experiências difíceis e encontrar formas de expressar sentimentos que podem ser difíceis de comunicar de outra maneira.

Educadores podem integrar atividades artísticas que visam especificamente ao desenvolvimento emocional e social das crianças. Isso pode incluir projetos de arte que exploram emoções, histórias visuais que promovem empatia e atividades de grupo que incentivam a cooperação. Também é importante criar um ambiente seguro e de apoio onde as crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções e compartilhar suas experiências através da arte.

À medida que exploramos o impacto da arte no desenvolvimento emocional e social das crianças na Educação Infantil, fica evidente que a arte não é apenas uma atividade criativa, mas sim uma ferramenta vital para promover o bem-estar e o crescimento saudável das crianças. No próximo capítulo, examinaremos o papel dos educadores na promoção da arte na sala de aula e como eles podem aproveitar ao máximo seu potencial educacional.

O PAPEL DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da arte na Educação Infantil. Neste capítulo, exploraremos como os professores podem ser agentes de mudança ao incorporar a arte de forma eficaz na sala de aula, capacitando as crianças a explorar e desenvolver seu potencial criativo.

Para que os educadores possam integrar a arte de forma eficaz no currículo da Educação Infantil, é essencial que eles recebam formação e capacitação adequadas. Isso inclui a compreensão das teorias educacionais que sustentam a importância da arte no desenvolvimento das crianças, bem como a aquisição de habilidades práticas em áreas como pintura, escultura, música e dança. A formação contínua também é crucial, pois a arte está em constante evolução.

Os educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizado que valorize a arte. Isso inclui a organização de espaços adequados para atividades artísticas, a disponibilização de materiais variados e a promoção de uma cultura que valorize a criatividade e a expressão individual. Um ambiente acolhedor e convidativo incentiva as crianças a se envolverem na arte de maneira significativa.

A arte não deve ser tratada como uma disciplina isolada, mas sim integrada de forma transversal no currículo da Educação Infantil. Os educadores podem encontrar maneiras criativas de incorporar atividades artísticas em todas as áreas do ensino, como matemática, ciências e alfabetização. Por exemplo, a contagem de objetos coloridos em uma pintura pode ser uma atividade de

matemática, enquanto a criação de histórias visuais pode promover a alfabetização.

Os educadores desempenham um papel vital em encorajar a autonomia e a autenticidade das crianças em sua expressão artística. Eles devem criar um ambiente onde as crianças se sintam livres para explorar, experimentar e tomar decisões criativas por si mesmas. Isso envolve evitar julgamentos negativos e em vez disso focar no processo criativo e na apreciação do esforço das crianças.

A parceria entre educadores e famílias é essencial para promover a arte na Educação Infantil. Os educadores podem envolver os pais no processo criativo das crianças, compartilhar suas obras de arte e fornecer orientações sobre como apoiar a criatividade em casa. Isso ajuda a fortalecer a conexão entre a escola e a comunidade e a promover o desenvolvimento artístico contínuo das crianças.

A avaliação na Educação Infantil deve ser sensível à natureza da arte. Em vez de focar apenas em resultados finais, os educadores podem usar métodos de avaliação que valorizem o processo criativo, como discussões, portfólios de arte e avaliações baseadas em critérios de desenvolvimento individual. Isso permite que as crianças se concentrem na aprendizagem e no crescimento, em vez de apenas em notas ou resultados.

À medida que os educadores desempenham um papel ativo na promoção da arte na Educação Infantil, estão ajudando as crianças a explorar seu potencial criativo, desenvolver habilidades cognitivas e emocionais e preparar-se para um futuro cheio de oportunidades. No último capítulo, resumiremos os principais pontos discutidos ao longo deste artigo e enfatizaremos a importância contínua da arte na Educação Infantil.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, exploramos a interseção fundamental entre a arte e a Educação Infantil, destacando a importância da arte como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através desta análise abrangente, fica claro que a arte não deve ser vista como uma disciplina opcional, mas como uma parte essencial da educação das crianças na primeira infância.

A arte na Educação Infantil desempenha um papel multifacetado. Ela estimula a criatividade das crianças, permitindo-lhes explorar e expressar suas ideias de maneira única e pessoal. Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, ajudando as crianças a observar, resolver problemas e pensar criticamente. Ela também promove o desenvolvimento emocional, permitindo que as crianças expressem e compreendam suas emoções de forma saudável, e fomenta o desenvolvimento social, incentivando a empatia, a colaboração e o trabalho em equipe.

Os educadores desempenham um papel central na promoção da arte na Educação Infantil, garantindo que ela seja integrada de maneira eficaz no currículo, proporcionando um ambiente de aprendizado criativo e apoiando a autonomia e autenticidade das crianças em sua expressão artística. Além disso, a parceria entre educadores e famílias desempenha um papel crucial na promoção da arte em casa e na escola.

À medida que encerramos esta exploração sobre "Arte e Educação nas Escolas de Educação Infantil", é imperativo lembrar que a arte não é um luxo, mas uma necessidade na formação integral das crianças. Ela não apenas prepara as crianças para futuros desafios acadêmicos, mas também as capacita a serem pensadoras criativas, emocionalmente inteligentes e socialmente competentes. Portanto, instamos educadores, pais e formuladores de políticas a valorizar e apoiar a arte na Educação Infantil, reconhecendo-a como uma pedra angular essencial para o crescimento e o desenvolvimento saudável das futuras gerações. Através desse compromisso contínuo com a arte, estamos investindo não apenas no presente, mas também no futuro das nossas crianças e da nossa sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

DO NASCIMENTO, Jucélia Maria. AS LINGUAGENS DA ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 40, p. 45-52, 2023.

DOS SANTOS, Maria Edinelma Silva; DAVIM, Juliana do Amaral Carneiro Silva. PARA ALÉM DO ENSINO: PERCEPÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

STEINER, Rudolf. A arte na educação-II. **Metodologia e didática no ensino Waldorf. São Paulo: Antroposófica**, 2003.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, n. 100, p. 47-56, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: IMPACTOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Karolin da Silva Santos Adelino

RESUMO

As políticas de avaliação educacional, em especial os exames padronizados, têm desempenhado um papel crucial na forma como o ensino e a aprendizagem são moldados em todo o mundo. Este artigo analisa os impactos positivos e negativos dessas políticas, destacando como elas têm influenciado a qualidade da educação.

Palavras-chave: educação; aprendizagem; avaliação educacional.

INTRODUÇÃO

No lado positivo, as políticas de avaliação proporcionam uma medida objetiva do desempenho dos alunos e das escolas, permitindo uma avaliação justa e comparativa. Isso pode levar a maior responsabilização das instituições educacionais e incentivar a busca por melhorias no currículo e na qualidade do ensino. Além disso, os resultados dos exames podem ajudar os professores a identificar áreas em que os alunos precisam de apoio adicional, direcionando o ensino de forma mais eficaz.

Por outro lado, existem impactos negativos significativos. O foco excessivo nos exames pode levar a uma "educação voltada para o teste", onde os educadores se concentram em ensinar para o exame, negligenciando o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas dos alunos. Isso pode gerar um ambiente de ensino estressante, com alto índice de ansiedade entre os estudantes. Além disso, as políticas de avaliação muitas vezes não levam em conta as diferenças individuais e contextuais, o que pode resultar em medidas injustas e até mesmo

em desigualdades educacionais.

Outra preocupação é a possível manipulação dos resultados dos exames para atender a metas políticas ou institucionais, minando a integridade do sistema de avaliação. Além disso, a ênfase nos exames padronizados pode restringir a criatividade dos professores, limitando sua capacidade de inovar e adaptar o ensino às necessidades específicas de seus alunos.

Em conclusão, as políticas de avaliação educacional têm impactos complexos e multifacetados no ensino e na aprendizagem. Embora ofereçam vantagens em termos de responsabilização e identificação de áreas de melhoria, é crucial equilibrar esses benefícios com os riscos de uma educação excessivamente focada em testes e suas potenciais consequências negativas. Portanto, uma abordagem equilibrada que valorize a aprendizagem holística e individualizada deve ser buscada para garantir um sistema educacional de alta qualidade e equitativo.

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

As políticas de avaliação educacional têm desempenhado um papel cada vez mais relevante na formação dos sistemas educacionais em todo o mundo. A busca por garantir a qualidade do ensino e medir o progresso dos alunos levou à implementação de uma variedade de estratégias, sendo os exames padronizados uma das formas mais comuns de avaliação.

As políticas de avaliação educacional não são uma novidade, mas sua abrangência e complexidade têm aumentado ao longo dos anos. No passado, as avaliações eram frequentemente usadas para certificar a conclusão de um determinado nível de educação. No entanto, a ênfase atual está na avaliação como uma ferramenta para medir o desempenho dos alunos, identificar áreas de melhoria e promover a responsabilização das escolas e dos sistemas educacionais.

Os exames padronizados ganharam destaque como uma forma eficaz de avaliação em muitos países. Eles oferecem uma vantagem da uniformidade, permitindo comparar o desempenho dos alunos em diferentes regiões e escolas. No entanto, essa abordagem tem gerado debates acirrados, devido aos

seus impactos na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos. Uma das principais vantagens das políticas de avaliação é a promoção da responsabilização das escolas e sistemas educacionais. A divulgação pública dos resultados dos exames cria um incentivo para que as instituições melhorem seus métodos de ensino e garantam um ambiente propício à aprendizagem. Os resultados dos exames podem ser usados como ferramentas valiosas para identificar áreas específicas em que os alunos estão enfrentando desafios. Isso permite que os educadores direcionem seus esforços para atender às necessidades individuais dos alunos e adaptem seus métodos de ensino. Os exames também fornecem informações importantes para os alunos e suas famílias. Eles podem ajudar os estudantes a avaliar seu próprio progresso e planejar seu desenvolvimento educacional. Além disso, os pais podem usar os resultados para entender o desempenho de seus filhos e apoiar seu aprendizado. Um dos principais desafios das políticas de avaliação é uma tendência de "educação voltada para o teste". O foco excessivo nos exames pode levar os educadores a ensinarem especificamente para as avaliações, negligenciando o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e práticas nos alunos. A pressão associada ao desempenho em exames padronizados pode criar altos níveis de ansiedade entre os estudantes. Isso não apenas afeta negativamente o bem-estar emocional dos alunos, mas também pode prejudicar seu desempenho real nas avaliações. As políticas de avaliação nem sempre levam em conta as diferenças individuais e contextuais, o que pode resultar em medidas injustas e desigualdades educacionais. Alunos de comunidades desfavorecidas muitas vezes enfrentam obstáculos adicionais em relação ao acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem de qualidade. É essencial reconhecer que as políticas de avaliação educacional têm impactos positivos e negativos. Para garantir que a educação continue a ser um instrumento de crescimento e igualdade, é importante buscar um equilíbrio entre a avaliação rigorosa e a promoção do ensino holístico. Explorar abordagens alternativas de avaliação, como a avaliação formativa e a avaliação baseada em competências, pode ajudar a mitigar alguns dos problemas associados aos exames padronizados. Promover uma abordagem

de ensino individualizada, que leve em consideração as diferenças de aprendizado dos alunos, pode ajudar a maximizar o potencial de cada estudante. Este artigo demonstra a complexidade das políticas de avaliação educacional e a necessidade de uma abordagem equilibrada para garantir que elas cumpram seu propósito de melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento dos alunos. É essencial que os formuladores de políticas, educadores e a sociedade em geral considerem cuidadosamente os impactos, tanto positivos quanto negativos, dessas políticas ao buscar melhorar o sistema educacional.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional é uma ferramenta crucial para aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em todo o mundo. No entanto, a implementação de políticas de avaliação educacional muitas vezes enfrenta desafios significativos que podem impactar tanto os educadores quanto os alunos. Este capítulo abordará os principais desafios associados à implementação dessas políticas e analisará seus efeitos no ensino e na aprendizagem.

Uma das maiores dificuldades na implementação de políticas de avaliação educacional é encontrar o equilíbrio entre a necessária padronização e a diversidade das escolas e alunos. As políticas de avaliação muitas vezes adotam abordagens uniformes, mas cada escola possui sua própria realidade, com alunos de diferentes níveis socioeconômicos, culturais e necessidades educacionais. Isso pode levar à falta de equidade e representatividade nos resultados, prejudicando a avaliação precisa do desempenho educacional.

A intensificação das políticas de avaliação pode criar uma pressão excessiva sobre educadores e alunos. O foco excessivo nos resultados de testes padronizados pode levar a uma ênfase desproporcional na preparação para esses testes em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas, criatividade e pensamento crítico. Os educadores podem se sentir pressionados a "ensinar para o teste", limitando a diversidade de métodos de ensino e a liberdade acadêmica.

Os resultados das avaliações podem rotular alunos e escolas, criando estigmas

que afetam a autoestima dos estudantes e o prestígio das instituições de ensino. Escolas que consistentemente obtêm baixas pontuações podem sofrer consequências financeiras e reputacionais, enquanto os alunos que não atendem aos padrões estabelecidos podem sentir-se desencorajados e estigmatizados. Isso pode afetar negativamente o ambiente de aprendizagem e a motivação dos alunos.

A concentração excessiva na preparação para testes pode levar a uma estreiteza do currículo, com menos ênfase em disciplinas como artes, música e educação física. Isso pode prejudicar o desenvolvimento integral dos alunos, limitando suas oportunidades de explorar suas paixões e talentos individuais.

A ênfase nas avaliações padronizadas pode levar a uma redução na criatividade e na autonomia dos educadores. Professores podem sentir-se compelidos a aderir estritamente a um currículo pré-estabelecido, limitando sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e de explorar abordagens inovadoras.

Políticas de avaliação excessivamente focadas em testes podem incentivar a memorização em detrimento da compreensão profunda. Os alunos podem aprender a responder a perguntas específicas de teste, mas podem lutar para aplicar seu conhecimento em situações do mundo real.

A pressão relacionada às avaliações pode afetar a motivação dos alunos de diferentes maneiras. Alguns podem se sentir motivados a alcançar altas pontuações, enquanto outros podem desanimar diante da competição e das expectativas excessivas.

A implementação de políticas de avaliação educacional é essencial para a melhoria da qualidade da educação, mas os desafios associados a essas políticas não podem ser ignorados. É fundamental encontrar um equilíbrio entre a avaliação rigorosa e a promoção de ambientes de aprendizagem diversificados e motivadores. No próximo capítulo, discutiremos estratégias para abordar esses desafios e maximizar os benefícios das políticas de avaliação educacional no ensino e na aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este trabalho explorou profundamente o tema das "Políticas de Avaliação

Educacional: Impactos no Ensino e na Aprendizagem", destacando os desafios na implementação dessas políticas e seus efeitos nas salas de aula em todo o mundo. Ao longo deste estudo, tornou-se evidente que a avaliação educacional desempenha um papel vital na melhoria da qualidade da educação, mas também enfrenta obstáculos significativos que requerem atenção e soluções cuidadosas.

Os desafios na implementação de políticas de avaliação, como a padronização em ambientes educacionais diversos, a pressão excessiva sobre educadores e alunos, a estigmatização e rotulagem, e a estreiteza do currículo, devem ser abordados de maneira abrangente e equitativa. Ignorar esses desafios pode levar a consequências indesejadas, incluindo a perda de criatividade, a redução da motivação dos alunos e o foco excessivo na memorização em detrimento da compreensão.

É essencial que os formuladores de políticas, educadores, pais e alunos colaborem para encontrar soluções que promovam uma avaliação mais equitativa, justa e eficaz. Isso inclui o desenvolvimento de abordagens de avaliação mais flexíveis e diversificadas, que levem em consideração as diferenças individuais e culturais dos alunos, bem como a promoção de um currículo abrangente que aborde não apenas o conteúdo acadêmico, mas também habilidades socioemocionais e criatividade.

Em última análise, as políticas de avaliação educacional devem ser vistas como ferramentas para aprimorar o ensino e a aprendizagem, e não como fins em si mesmas. Ao encontrar o equilíbrio certo entre a avaliação rigorosa e a promoção de ambientes educacionais estimulantes e inclusivos, podemos colher os benefícios de uma educação de qualidade para todos os alunos, preparando-os para um futuro mais brilhante e mais promissor.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 193- 207, 2008.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 1, p. 167-183, 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 1, p. 167-183, 2013.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 873-895, 2003.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL

Mauren Frazão Castello

RESUMO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Dentro desse contexto, a Educação Artística e Cultural desempenha um papel crucial, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e contribuindo para o seu desenvolvimento global. Ao integrar as artes no currículo escolar, proporcionamos uma abordagem holística à aprendizagem, que vai além dos conhecimentos acadêmicos tradicionais, enfatizando a criatividade, a expressão individual e a apreciação das culturas.

Palavras-chave: educação; cultura; artes; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Artística e Cultural abrange uma ampla variedade de disciplinas, incluindo música, dança, teatro, artes visuais, literatura e muito mais. Ela não apenas ensina habilidades técnicas e técnicas, mas também estimula o pensamento crítico, a imaginação e a sensibilidade cultural. Neste artigo, exploraremos o papel das artes e da educação cultural no desenvolvimento global dos alunos, destacando os benefícios que essas disciplinas oferecem para o crescimento pessoal e social.

A participação nas artes, como a música e a pintura, pode melhorar a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico. A interpretação de uma obra de arte ou a execução de uma peça musical requerem a análise de detalhes, o que ajuda a desenvolver habilidades analíticas e de raciocínio lógico. Além disso, a educação cultural incentiva a compreensão de diferentes perspectivas e a empatia, promovendo o pensamento crítico e a tolerância.

A expressão artística oferece uma saída para emoções e sentimentos complexos. Através da dança, teatro ou escrita, os alunos podem expressar suas alegrias, tristezas, medos e esperanças de maneira construtiva. Isso ajuda a melhorar a inteligência emocional, promovendo o autoconhecimento e a resiliência emocional.

A Educação Artística e Cultural promove a colaboração e a comunicação. Ao trabalhar em projetos artísticos em grupo, os alunos aprendem a ouvir e a se comunicar efetivamente, desenvolvendo habilidades interpessoais essenciais. Além disso, as artes frequentemente envolvem a representação de diferentes culturas e experiências, ajudando os alunos a compreender e apreciar a diversidade do mundo.

Através da exploração da arte e da cultura, os alunos podem ganhar uma compreensão mais profunda de sua própria identidade cultural e da de outros. A educação cultural promove o respeito pelas tradições culturais e a valorização da diversidade. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais globalizado, onde a compreensão intercultural é essencial.

A criatividade é uma habilidade crucial no mundo atual, onde a inovação e a resolução de problemas são altamente valorizadas. A Educação Artística e Cultural fomenta a criatividade, encorajando os alunos a experimentar, a arriscar e a explorar novas ideias. Isso os prepara para enfrentar desafios de maneira inventiva e original em suas futuras carreiras e na vida cotidiana.

Disciplinas como a dança e o teatro também promovem o desenvolvimento físico dos alunos, melhorando a coordenação motora, a resistência e a saúde geral.

A Educação Artística e Cultural desempenha um papel vital no desenvolvimento global dos alunos, enriquecendo suas vidas de várias maneiras. Ela contribui para o crescimento cognitivo, emocional, social, cultural e criativo, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno. Portanto, é essencial que as instituições educacionais reconheçam a importância das artes e da educação cultural em seus currículos e garantam que todos os alunos tenham acesso a essas disciplinas enriquecedoras.

Ao valorizar e investir na Educação Artística e Cultural, estamos investindo no futuro de nossos jovens, capacitando-os a se tornarem cidadãos mais conscientes, criativos e compassivos. É imperativo que a sociedade como

um todo reconheça e apoie o papel essencial das artes na educação e no desenvolvimento global dos alunos, pois isso não apenas enriquece suas vidas individuais, mas também contribui para uma sociedade mais rica em cultura, empatia e criatividade.

DESENVOLVIMENTO GLOBAL DOS ALUNOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL

A participação em atividades artísticas, como a música, a pintura e o teatro, pode ter um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Isso ocorre porque as artes frequentemente exigem a análise de detalhes, a resolução de problemas e a aplicação de pensamento crítico. Por exemplo, ao aprender a tocar um instrumento musical, os alunos precisam ler partituras, entender ritmo e harmonia, e coordenar movimentos precisos. Essas habilidades fortalecem a capacidade de resolução de problemas e o pensamento analítico dos alunos.

Além disso, a educação artística estimula a criatividade, permitindo que os alunos explorem soluções não convencionais para desafios artísticos. Essa abordagem divergente à resolução de problemas também é aplicável em outras áreas da vida e da educação, encorajando os alunos a pensar de forma inovadora.

As artes oferecem uma forma única de expressar emoções e sentimentos. Através da dança, da música, da literatura e da interpretação teatral, os alunos têm a oportunidade de canalizar suas alegrias, tristezas, medos e esperanças de maneira construtiva. Isso é particularmente benéfico para o desenvolvimento emocional, uma vez que promove o autoconhecimento e a resiliência emocional.

Além disso, o envolvimento nas artes pode ser terapêutico, fornecendo um meio saudável para lidar com traumas, estresse e ansiedade. A criação artística permite que os alunos expressem e compreendam suas emoções, ajudando-os a desenvolver um melhor equilíbrio emocional.

A colaboração desempenha um papel central na educação artística e cultural. Ao trabalhar em projetos artísticos em grupo, os alunos aprendem a ouvir, a se comunicar eficazmente e a resolver conflitos de maneira construtiva.

A música de uma orquestra, a coreografia de um grupo de dança e a montagem de uma peça teatral exigem cooperação e coordenação entre os participantes.

Além disso, as artes frequentemente exploram temas sociais e culturais, promovendo a compreensão de diferentes perspectivas e experiências. Isso ajuda os alunos a desenvolver empatia, tolerância e respeito pela diversidade, habilidades que são essenciais em uma sociedade globalizada e diversificada.

A Educação Artística e Cultural oferece aos alunos a oportunidade de explorar e compreender sua própria identidade cultural e a de outros. Através da exposição a diferentes formas de arte e cultura, os alunos podem ganhar uma compreensão mais profunda das tradições culturais e históricas. Isso promove o respeito pela diversidade cultural e é particularmente importante em um mundo cada vez mais interconectado.

Além disso, as artes muitas vezes servem como uma forma de expressão cultural, transmitindo narrativas e valores de uma sociedade. Ao estudar e criar arte, os alunos estão se envolvendo ativamente na preservação e evolução de sua cultura.

A criatividade é uma habilidade essencial para enfrentar os desafios do mundo atual. A Educação Artística e Cultural estimula a criatividade, encorajando os alunos a experimentar, a correr riscos e a explorar novas ideias. Por exemplo, ao escrever poesia, criar esculturas ou improvisar em uma performance teatral, os alunos estão desenvolvendo sua capacidade de pensar de forma inventiva e original.

Essa habilidade criativa não apenas beneficia as carreiras futuras dos alunos, mas também os prepara para resolver problemas de maneira criativa em sua vida cotidiana. A capacidade de pensar fora da caixa e encontrar soluções inovadoras é cada vez mais valorizada em um mundo em constante evolução.

Disciplinas artísticas, como a dança e o teatro, também contribuem para o desenvolvimento físico dos alunos. A dança, por exemplo, melhora a coordenação motora, a flexibilidade e a resistência. O teatro exige expressão corporal e vocal, promovendo a consciência do corpo e a comunicação não verbal.

Em resumo, a Educação Artística e Cultural desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento global dos alunos, abrangendo aspectos

cognitivos, emocionais, sociais, culturais, criativos e físicos. Ao integrar essas disciplinas no currículo educacional, estamos capacitando os alunos a se tornarem cidadãos mais completos, sensíveis e preparados para enfrentar os desafios da vida. No próximo capítulo, exploraremos as formas de implementar efetivamente a Educação Artística e Cultural nas instituições de ensino.

IMPLEMENTANDO A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A implementação eficaz da Educação Artística e Cultural nas instituições de ensino é essencial para colher os benefícios abordados no capítulo anterior.

Uma abordagem eficaz para promover a Educação Artística e Cultural é a integração curricular. Isso envolve a incorporação das artes em outras disciplinas acadêmicas, como matemática, ciências e história. Por exemplo, os professores podem usar músicas para ensinar conceitos de matemática, ou a arte pode ser usada para explorar eventos históricos. Essa abordagem interdisciplinar ajuda os alunos a ver as conexões entre as artes e outras áreas do conhecimento.

Estabelecer parcerias com artistas locais e instituições culturais é uma maneira valiosa de enriquecer a experiência dos alunos. Visitas a museus, galerias de arte, teatros e concertos oferecem oportunidades de aprendizado prático e exposição direta à cultura. Além disso, artistas convidados podem ministrar workshops e compartilhar suas experiências, inspirando os alunos e ampliando seus horizontes.

Oferecer programas extracurriculares e clubes relacionados às artes permite que os alunos explorem suas paixões de forma mais aprofundada. Isso inclui grupos de teatro, bandas, corais, clubes de pintura e dança, entre outros. Esses programas proporcionam um espaço adicional para o desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos e a construção de comunidades de interesses comuns.

Os currículos devem ser flexíveis o suficiente para acomodar a diversidade de interesses e talentos dos alunos. Isso significa oferecer uma variedade de disciplinas artísticas para escolha, permitindo que os alunos

escolham áreas que mais os cativem. Além disso, a exposição a diferentes formas de arte, desde as clássicas até as contemporâneas, enriquece a experiência educacional.

Para garantir uma implementação eficaz da Educação Artística e Cultural, é crucial investir no desenvolvimento profissional dos educadores. Os professores devem receber treinamento em métodos de ensino artístico, bem como recursos e suporte para incorporar as artes em suas aulas. Isso inclui a aprendizagem de estratégias pedagógicas específicas para as disciplinas artísticas.

A avaliação dos alunos na Educação Artística e Cultural deve ser holística, levando em consideração não apenas o desempenho técnico, mas também o crescimento criativo, emocional e cultural. Avaliar projetos de arte, apresentações teatrais e outras atividades artísticas pode ser desafiador, mas é importante reconhecer a singularidade de cada aluno e seu progresso individual.

É fundamental que as instituições de ensino incentivem a criatividade e a autenticidade dos alunos. Isso envolve criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para experimentar, cometer erros e buscar sua expressão artística única. O foco deve ser na jornada criativa, não apenas no produto final.

A Educação Artística e Cultural deve refletir a diversidade cultural da sociedade. Isso significa incorporar obras de diferentes culturas e tradições artísticas nos currículos e nas atividades escolares. Ao fazer isso, as instituições de ensino promovem a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade.

Em suma, a implementação eficaz da Educação Artística e Cultural nas instituições de ensino requer um compromisso contínuo com a integração curricular, parcerias, programas extracurriculares, desenvolvimento profissional, avaliação holística e a promoção da criatividade e diversidade cultural. Quando as escolas adotam essas estratégias, estão proporcionando uma educação mais rica e completa, preparando os alunos para serem cidadãos engajados e culturalmente conscientes em um mundo em constante evolução. No próximo capítulo, discutiremos os desafios e soluções na implementação da Educação Artística e Cultural.

CONCLUSÃO

A Educação Artística e Cultural desempenha um papel inestimável no desenvolvimento global dos alunos, enriquecendo suas vidas de maneira profunda e abrangente. Ao longo deste artigo, exploramos como as artes contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural, criativo e físico dos alunos. Além disso, discutimos estratégias para implementar com sucesso a Educação Artística e Cultural nas instituições de ensino.

É imperativo que reconheçamos a importância das artes na educação, pois elas não apenas cultivam habilidades valiosas, mas também promovem a criatividade, a expressão individual e a compreensão intercultural. As artes têm o poder de transcender barreiras, unir pessoas e enriquecer a experiência humana de maneira única.

No entanto, também enfrentamos desafios na promoção da Educação Artística e Cultural, como restrições orçamentárias, falta de recursos e priorização de disciplinas acadêmicas tradicionais. Para superar esses desafios, é necessário um compromisso contínuo das instituições educacionais, dos educadores e da sociedade como um todo. Devemos valorizar e apoiar as artes como parte essencial de uma educação completa.

À medida que avançamos no século XXI, onde a criatividade, a inovação e a compreensão cultural são cada vez mais importantes, a Educação Artística e Cultural desempenhará um papel ainda mais crucial na formação dos futuros líderes, pensadores e cidadãos globais. Portanto, é fundamental que continuemos a investir na promoção das artes nas escolas, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de explorar e se inspirar no mundo rico e diversificado das artes e da cultura. Ao fazê-lo, estamos investindo no crescimento e no florescimento de uma sociedade mais enriquecedora, inclusiva e culturalmente vibrante.

REFERÊNCIAS

- RODRIGUES, Luís. Educação Artística e cultura visual. **índice**, 2011.
- SILVA, Carolina; FRÓIS, João Pedro. **A cultura visual na educação artística: entre Sila e Caribdes**. 2010. Tese de Doutorado.

DE EÇA, Teresa Torres. A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. **Revista ibero-americana de Educação**, n. 52, p. 127-146, 2010

PORCHER, Louis. **Educação Artística-luxo ou necessidade?**. Grupo Editorial Summus, 1982.

APRENDIZADO ATIVO E MÉTODOS PEDAGÓGICOS INOVADORES

Vanessa Andréia Marques Costa

RESUMO

Na era atual da informação e da tecnologia, a educação enfrenta um desafio crucial: como preparar os alunos para um mundo em constante evolução e cheio de complexidades. Nesse contexto, o aprendizado ativo e os métodos pedagógicos inovadores emergem como respostas vitais para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Este artigo explora a importância do aprendizado ativo e dos métodos pedagógicos inovadores na educação contemporânea, destacando seu papel na capacitação dos alunos para enfrentar as demandas da sociedade moderna.

Palavras-chave: aprendizagem; criança; educação; tecnologia.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional tradicional, em muitos aspectos, ainda se baseia em abordagens de ensino passivas e unilaterais, onde o conhecimento é transmitido do professor para o aluno, muitas vezes relegando os estudantes a um papel de meros receptores de informações. Isso levanta uma questão fundamental: os métodos de ensino tradicionais são suficientes para preparar os alunos para um mundo que exige pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração ativa? Os desafios associados a essa abordagem pedagógica

convencional são evidentes, incluindo o desinteresse dos alunos, a falta de engajamento e a dificuldade em reter informações de maneira significativa.

Este artigo tem como objetivo principal analisar a importância do aprendizado ativo e dos métodos pedagógicos inovadores como soluções para os desafios enfrentados pela educação tradicional.

Aprendizado Ativo: Conceito e Fundamentos

O aprendizado ativo é uma abordagem educacional que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, a construção de conhecimento e a aplicação prática do que é aprendido. Diferentemente do ensino tradicional, que frequentemente se concentra na transmissão passiva de informações pelo professor, o aprendizado ativo envolve os alunos de forma dinâmica, incentivando a investigação, a resolução de problemas e a colaboração entre os colegas. Nessa abordagem, os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas sim construtores ativos do próprio conhecimento.

Uma das teorias fundamentais que embasa o aprendizado ativo é a teoria construtivista, desenvolvida por Jean Piaget e Lev Vygotsky. De acordo com essa teoria, os alunos constroem o conhecimento por meio de suas interações com o ambiente e com os outros. O aprendizado é visto como um processo ativo de construção de significado, onde os alunos elaboram suas próprias compreensões e conexões a partir das experiências de aprendizado.

A teoria da aprendizagem social, proposta por Albert Bandura, destaca a importância da observação e da modelagem de comportamentos. Ela sugere que os alunos aprendem não apenas por meio de suas experiências diretas, mas também ao observar e interagir com outras pessoas. Essa teoria enfatiza a aprendizagem colaborativa e a influência do ambiente social no desenvolvimento das habilidades e do conhecimento dos alunos.

Existem várias evidências e pesquisas que demonstram os benefícios do aprendizado ativo para os alunos em comparação com o ensino tradicional:

1. **Melhor Retenção de Informações:** O aprendizado ativo frequentemente leva a uma melhor retenção de informações, uma vez que os alunos estão envolvidos na aplicação prática do conhecimento.

2. **Desenvolvimento de Habilidades Críticas:** Os alunos que participam ativamente do processo de aprendizagem tendem a desenvolver habilidades críticas, como pensamento crítico, solução de problemas e tomada de decisões informadas.
3. **Engajamento Aumentado:** O aprendizado ativo torna o processo de aprendizagem mais envolvente, o que pode levar a um maior interesse e motivação dos alunos.
4. **Melhoria nas Relações Interpessoais:** A colaboração e a interação com os colegas, que são características do aprendizado ativo, podem melhorar as habilidades de comunicação e promover relações interpessoais mais saudáveis.

O aprendizado ativo prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real, onde a aplicação prática do conhecimento é fundamental.

CONCLUSÃO

Neste artigo, exploramos de maneira abrangente o tema do aprendizado ativo e dos métodos pedagógicos inovadores, destacando sua crescente relevância na educação contemporânea. Recapitulamos os principais pontos discutidos ao longo do texto para enfatizar a importância dessas abordagens inovadoras na melhoria da qualidade da educação.

O aprendizado ativo, como conceito central deste artigo, representa uma mudança fundamental na dinâmica do ensino-aprendizagem. Em contraste com as abordagens tradicionais, o aprendizado ativo coloca os alunos no papel de protagonistas, incentivando a participação ativa, o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento. Isso não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também os prepara de maneira mais eficaz para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Além disso, ao discutir as teorias de aprendizagem relacionadas, como o construtivismo e a aprendizagem social, pudemos aprofundar nossa compreensão das bases teóricas do aprendizado ativo. Essas teorias enfatizam o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e a influência do ambiente social no processo de aprendizagem, corroborando a importância do aprendizado ativo.

Os benefícios do aprendizado ativo também foram destacados, incluindo uma melhor retenção de informações, o desenvolvimento de habilidades críticas e o aumento do engajamento dos alunos. Essas vantagens demonstram que o aprendizado ativo não é apenas uma tendência educacional, mas sim uma abordagem comprovadamente eficaz para promover a aprendizagem significativa.

Consequentemente, fica claro que o aprendizado ativo e os métodos pedagógicos inovadores têm um papel crucial a desempenhar na melhoria da qualidade da educação. No entanto, também é importante reconhecer que sua implementação bem-sucedida pode enfrentar desafios e exigir apoio institucional e capacitação adequados para os educadores.

Olhando para o futuro, diversas áreas de pesquisa promissoras se apresentam neste campo. Entre elas, a avaliação de estratégias específicas de implementação do aprendizado ativo e a investigação das maneiras pelas quais as novas tecnologias podem aprimorar ainda mais essas abordagens são temas dignos de exploração. Além disso, a compreensão das necessidades de diferentes grupos de alunos e o desenvolvimento de métodos pedagógicos inovadores adaptados a essas necessidades são áreas que merecem atenção.

Em última análise, à medida que continuamos a evoluir no cenário educacional, o aprendizado ativo e os métodos pedagógicos inovadores se destacam como forças transformadoras capazes de moldar a próxima geração de aprendizes e prepará-los para um mundo de desafios e oportunidades sem precedentes. À medida que avançamos, a pesquisa contínua e a prática reflexiva serão essenciais para aprimorar ainda mais essas abordagens e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de alta qualidade e relevante.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

SOUZA, Samir Cristino; DOURADO, Luís Gonzaga Pereira. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. 2015.

STROHER, Júlia Nilsson et al. Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 734-747, 2018.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS MULTICULTURAIS

Loris Conceição Leonovich

Resumo

É essencial estabelecer conexões entre o conteúdo do currículo e as experiências culturais dos alunos. Os educadores podem incorporar exemplos, histórias e referências culturais relevantes nas lições para tornar o material mais acessível e significativo. Isso ajuda os alunos a se sentirem conectados ao que estão aprendendo, o que, por sua vez, aumenta sua motivação intrínseca.

Palavras-chave: educação; multiculturalismmo.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural são os primeiros passos para promover a motivação em salas de aula multiculturais. Como afirmado por Gay (2000), "o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural ajudam os alunosa se sentirem incluídos e valorizados, o que, por sua vez, aumenta a motivação."

A seleção de materiais didáticos que representam uma variedade deculturas é crucial. Como destacado por Nieto (2004), "os materiais devem

refletir a diversidade da sociedade em que vivemos e representar as contribuições de várias culturas." Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também ajuda os alunos a se verem representados no currículo.

As atividades culturalmente sensíveis envolvem os alunos de maneira autêntica e relevante para suas experiências culturais. Os educadores podem criar atividades que permitam aos alunos explorar suas próprias identidades culturais, compartilhar suas histórias e aprender com seus colegas. Essas atividades podem aumentar a motivação, pois os alunos se sentem valorizados e envolvidos.

Promover a motivação em salas de aula multiculturais requer estratégias pedagógicas cuidadosamente planejadas. Reconhecer a diversidade, estabelecer conexões culturais, selecionar materiais multiculturais e criar atividades culturalmente sensíveis são passos essenciais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador.

Como educador, compreendo a importância de adotar abordagens sensíveis à cultura para atender às necessidades variadas de meus alunos. Ao incorporar essas estratégias pedagógicas em minha prática, estou comprometido em criar um ambiente de aprendizado onde todos os alunos se sintam motivados a alcançar seu potencial acadêmico e pessoal, independentemente de sua origem cultural.

1. POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Políticas educacionais multiculturais refletem o reconhecimento oficial da diversidade cultural dentro de uma nação. Elas são projetadas para garantir que a educação seja inclusiva e sensível às necessidades de todos os grupos étnicos e culturais. Como aponta Bennett (2008), "a educação multicultural busca criar um ambiente em que a diversidade seja valorizada e respeitada."

As políticas governamentais muitas vezes incluem medidas para promover a equidade na educação, como a alocação de recursos adicionais para escolas com alunos de origens culturalmente diversas. Essas políticas visam reduzir as disparidades no desempenho educacional e garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais.

Para avaliar a eficácia das políticas educacionais multiculturais, é fundamental estabelecer indicadores de sucesso. Isso pode incluir taxas de conclusão escolar, desempenho acadêmico, satisfação dos alunos e envolvimento da comunidade. Esses indicadores ajudam a medir o impacto das políticas na motivação e no sucesso dos alunos.

Embora as políticas educacionais multiculturais tenham o potencial de promover a equidade e a motivação dos alunos, também enfrentam desafios críticos. Alguns argumentam que essas políticas podem levar à segregação cultural, ao invés de promover a integração. Além disso, a implementação bem-sucedida dessas políticas pode ser complexa e exigir recursos substanciais.

Como educador, reconheço a importância das políticas governamentais relacionadas à educação multicultural. Elas fornecem um quadro crucial para criar ambientes de aprendizado inclusivos e promover a

motivação dos alunos em contextos multiculturais. No entanto, também entendo a necessidade de uma avaliação contínua para garantir que essas políticas se traduzam em resultados positivos para os alunos.

A partir desta pesquisa, reforço meu compromisso em apoiar e implementar políticas educacionais multiculturais em minha prática pedagógica. Acredito que, com um enfoque constante na equidade e na valorização da diversidade cultural, podemos criar salas de aula mais motivadoras e inclusivas, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial.

2. RECOMENDAÇÕES PARA EDUCADORES ETOMADORES DE DECISÃO

Como educadora, reconheço a importância de criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e ouvidos. Isso envolve a promoção de uma comunicação aberta, onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e perspectivas culturais. De acordo com Villegas-Reimers (2003), "a comunicação eficaz é fundamental para a motivação dos alunos em contextos multiculturais".

É crucial investir tempo e esforço no desenvolvimento de conhecimento cultural e sensibilidade. Isso inclui aprender sobre as culturas representadas em sua sala de aula, entender as diferenças culturais nas percepções de motivação e evitar estereótipos culturais. Como Gay (2010) afirma, "a sensibilidade cultural é a base para a criação de ambientes

inclusivos."

Recomendo que os educadores adaptem sua prática pedagógica para atender às necessidades dos alunos de origens diversas. Isso pode envolver a incorporação de exemplos e atividades culturalmente sensíveis no currículo, a utilização de múltiplos métodos de ensino e a consideração das preferências de aprendizado dos alunos. Conforme Banks (1993) enfatiza, "a adaptação é fundamental para a motivação dos alunos em contextos multiculturais."

Incentivar a autonomia dos alunos e promover a autoestima é essencial para a motivação. Os educadores podem criar oportunidades para que os alunos tomem decisões em relação ao seu aprendizado e forneçam feedback construtivo. Dessa forma, os alunos se sentirão mais capacitados e motivados a se esforçarem. Como Deci e Ryan (1985) afirmam, "a autonomia é um fator fundamental na motivação intrínseca."

Formar professores com competência intercultural é uma prioridade. Recomendo que os formuladores de políticas invistam em programas de formação que ajudem os educadores a desenvolver as habilidades necessárias para lidar com a diversidade cultural em suas salas de aula.

A diversidade é um ativo valioso na educação. Encorajo os formuladores de políticas a promoverem a diversidade no corpo docente, garantindo que as escolas tenham educadores de diferentes origens culturais. Isso pode servir como um modelo positivo para os alunos e enriquecer a experiência educacional.

É importante que as políticas atuais sejam avaliadas e revistas

regularmente para garantir que estejam alinhadas com os objetivos de promover a motivação dos alunos em contextos multiculturais. Isso pode incluir a revisão de currículos, a alocação de recursos adicionais para escolas com populações culturalmente diversas e a criação de mecanismos de feedback dos alunos.

Como educadora, acredito firmemente que a motivação dos alunos em contextos multiculturais é uma meta alcançável. Ao adotar uma abordagem sensível à cultura, desenvolver conhecimento cultural e sensibilidade, adaptar práticas pedagógicas e promover a autonomia e a autoestima dos alunos, os educadores podem criar ambientes de aprendizado inclusivos e motivadores.

Além disso, os formuladores de políticas desempenham um papel crucial ao apoiar a formação de professores multiculturais, promover a diversidade no corpo docente e garantir que as políticas atuais estejam alinhadas com os objetivos de equidade e motivação dos alunos.

Minha pesquisa e reflexão pessoal me levam a acreditar que, com esforço conjunto e um compromisso contínuo com a promoção da motivação dos alunos em contextos multiculturais, podemos criar um sistema educacional mais inclusivo e equitativo para todos os alunos, independentemente de sua origem cultural.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, exploramos o tema da motivação dos alunos em contextos multiculturais. Desde o início, foi evidente que esse é um

assunto complexo e profundamente importante, dado o mundo diversificado em que vivemos. Conduzimos uma análise abrangente, investigando as teorias da motivação, fatores culturais, desafios, estratégias pedagógicas e políticas educacionais relacionadas à educação multicultural. Com base nessa investigação, chegamos a uma compreensão mais profunda de como a motivação dos alunos pode ser cultivada em contextos multiculturais e como os educadores e formuladores de políticas podem desempenhar papéis cruciais nesse processo.

Primeiramente, discutimos as teorias clássicas de motivação, como as de Maslow, Herzberg e Vroom. Aprendemos que a motivação dos alunos é uma força complexa que é influenciada por diversas necessidades e desejos, e que a abordagem pedagógica deve levar em consideração esses fatores.

Em seguida, exploramos os fatores culturais na motivação dos alunos. Reconhecemos que a cultura desempenha um papel significativo na formação das atitudes em relação à educação, e que os educadores precisam ser sensíveis às diferenças culturais para promover a motivação dos alunos.

Em um capítulo subsequente, analisamos os desafios da motivação em contextos multiculturais, incluindo barreiras linguísticas, estereótipos culturais e dificuldades de adaptação. Compreendemos que esses desafios podem ser significativos, mas também reconhecemos que, com estratégias adequadas, podem ser superados.

Depois, examinamos as estratégias pedagógicas multiculturais, destacando a importância de promover a diversidade, estabelecer conexões culturais, usar materiais e atividades culturalmente sensíveis e incentivar a autonomia dos alunos. Concluímos que essas estratégias podem criar

ambientes de aprendizado mais inclusivos e motivadores.

Por fim, abordamos as políticas educacionais multiculturais, enfatizando a necessidade de apoio à formação de professores multiculturais, promoção da diversidade no corpo docente e avaliação contínua das políticas existentes.

Compreendemos que as políticas desempenham um papel crucial na promoção da equidade na educação.

Tendo explorado esses temas em profundidade, é imperativo ressaltar que a motivação dos alunos em contextos multiculturais é uma meta alcançável, desde que educadores e formuladores de políticas estejam comprometidos com abordagens sensíveis à cultura e a criação de ambientes de aprendizado inclusivos. Ao adotar práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a compreensão intercultural, educadores podem inspirar a motivação dos alunos, independentemente de sua origem cultural. Da mesma forma, políticas educacionais que buscam a equidade e a inclusão são essenciais para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de prosperar em um ambiente educacional diversificado.

No entanto, é fundamental reconhecer que não existe uma abordagem única ou solução definitiva para a motivação dos alunos em contextos multiculturais. Cada sala de aula é única, e as necessidades dos alunos variam. Portanto, a flexibilidade e a adaptabilidade são essenciais. Os educadores devem estar dispostos a aprender continuamente, a se adaptar às necessidades dos alunos e a colaborar com colegas para compartilhar práticas eficazes.

Como conclusão final, este trabalho não é apenas uma exploração

acadêmica, mas também um apelo à ação. A motivação dos alunos em contextos multiculturais é uma questão urgente e crucial para nossa sociedade diversificada. Educadores e formuladores de políticas desempenham papéis fundamentais na promoção do sucesso educacional de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural. Convido a todos os interessados a se comprometerem a criar ambientes educacionais inclusivos, sensíveis à cultura e motivadores, onde cada aluno possa florescer e alcançar seu pleno potencial. Este é um desafio, mas também uma oportunidade para transformar positivamente a vida das próximas gerações e construir um futuro mais igualitário e harmonioso.

Obrigada por embarcar nesta jornada de descoberta e reflexão sobre a motivação dos alunos em contextos multiculturais. A busca contínua por soluções eficazes e a promoção da motivação dos alunos devem permanecer no centro de nossa missão educacional.

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.

PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

Luciene Bezerra Pereira

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo, assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade; História; Intervenção Profissional.

ABSTRACT

Games and games are used all the time in the area of early childhood education, being used as a learning resource. Often teachers can use them in the wrong way by not doing some reflections on the use of it, thus developing human psychomotricity. Children up to age three, when playing, playing, exercising, and doing directed activities, do not perceive in this action any

difference to what adults consider a job. They live the phase that Piaget called anomie and, in this way, cannot understand rules. So they love to help the mother sweep the house or make cakes, not because there is value or utility in these actions, but because these are the interesting and fun activities. This way of thinking, however, changes, and from the age of four to five, they seek benefits through gambling, even if they praise their action.

Keywords: Psychomotricity; Story; Professional Intervention.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. 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 importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham brincando despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as

causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo viso perceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Para Le Boulch (1984, p.024) afirma que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola infantil. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas [...].

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

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 asseguramento necessário para progressão natural do ciclo humano.

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.

A ALFABETIZAÇÃO E A COMPREENSÃO DE LEITURA

Meire Silva Galdino

RESUMO

A alfabetização e a compreensão de leitura são habilidades fundamentais que desempenham um papel crucial na vida de indivíduos e na sociedade como um todo. A capacidade de ler e compreender o que é lido não apenas permite o acesso ao conhecimento e à informação, mas também é um alicerce essencial para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo explorar estratégias para melhorar a alfabetização e a compreensão de leitura em alunos de diferentes idades, reconhecendo a importância dessas competências ao longo de toda a vida.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

A alfabetização é o processo de adquirir a capacidade de ler e escrever, enquanto a compreensão de leitura envolve a capacidade de entender, interpretar e aplicar o que é lido. Ambas as habilidades são essenciais em todas as fases da educação e do desenvolvimento humano. Para crianças em idade

escolar, a alfabetização é a base sobre a qual todas as outras habilidades acadêmicas são construídas. Ela permite que as crianças explorem o mundo por meio da leitura e adquiram conhecimento em diversas áreas.

Além disso, a compreensão de leitura é um componente fundamental da aprendizagem ao longo da vida. À medida que os indivíduos avançam em suas jornadas educacionais e profissionais, a habilidade de ler e compreender textos complexos e técnicos se torna cada vez mais importante. A compreensão de leitura é um fator determinante no sucesso acadêmico e profissional, afetando a capacidade de realizar pesquisas, tomar decisões informadas e se comunicar eficazmente.

Apesar da importância da alfabetização e da compreensão de leitura, muitos alunos enfrentam desafios significativos no desenvolvimento dessas habilidades. A literatura educacional e psicológica tem identificado diversos fatores que podem afetar negativamente a aquisição e o aprimoramento dessas competências em diferentes idades. Esses desafios podem incluir dificuldades de aprendizado, falta de acesso a recursos educacionais adequados, questões socioeconômicas e culturais, entre outros.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que guia este estudo é: Como podemos desenvolver estratégias eficazes para melhorar a alfabetização e a compreensão de leitura em alunos de diferentes idades, considerando os desafios específicos que cada faixa etária pode enfrentar?

Os objetivos deste estudo são os seguintes:

1. Investigar estratégias eficazes para aprimorar a alfabetização em alunos de diferentes idades, abrangendo desde a infância até a idade adulta.

2. Explorar estratégias pedagógicas para melhorar a compreensão de leitura em contextos educacionais variados.
3. Analisar como as estratégias de alfabetização e compreensão de leitura podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada faixa etária.

A justificativa para a realização deste estudo reside na importância crítica da alfabetização e da compreensão de leitura em nossa sociedade. O analfabetismo funcional e a falta de habilidades de leitura afetam a empregabilidade, a inclusão social e a participação cívica. Além disso, o desenvolvimento de estratégias eficazes para melhorar essas habilidades pode contribuir significativamente para a qualidade da educação e o sucesso dos alunos em todas as idades.

Com essa estrutura, este estudo visa contribuir para o avanço do conhecimento no campo da alfabetização e da compreensão de leitura, fornecendo insights valiosos para educadores, pais e pesquisadores interessados em promover o desenvolvimento dessas habilidades em alunos de todas as idades.

REVISÃO E LITERATURA

A alfabetização e a compreensão de leitura são competências essenciais para a participação plena na sociedade moderna. As definições dessas habilidades, as teorias relacionadas ao desenvolvimento da alfabetização e da leitura, os fatores que influenciam essas habilidades em

diferentes idades e as abordagens tradicionais em contraste com as contemporâneas na alfabetização.

A alfabetização é geralmente definida como a habilidade de ler e escrever. Ela inclui o reconhecimento e a decodificação de letras e palavras, bem como a compreensão do significado dessas palavras e frases. A compreensão de leitura, por sua vez, vai além da decodificação e se concentra na capacidade de interpretar, analisar e extrair significado de um texto.

Uma definição amplamente aceita de compreensão de leitura é oferecida por RAND Reading Study Group (2002), que a define como "o processo de extração e construção do significado por meio da interação entre o conhecimento do leitor e o texto." Isso enfatiza a importância da bagagem de conhecimento prévio do leitor na compreensão de um texto.

Várias teorias explicam o desenvolvimento da alfabetização e da leitura. A Teoria do Processamento da Informação, por exemplo, sugere que a leitura é um processo cognitivo em que o leitor usa estratégias para processar informações do texto. A Teoria Sociocultural de Vygotsky enfatiza a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento da alfabetização. De acordo com Piaget, a alfabetização é uma parte do desenvolvimento cognitivo da criança.

O desenvolvimento da alfabetização e da compreensão de leitura é afetado por diversos fatores, incluindo:

- **Idade e Maturidade Cognitiva:** Crianças em diferentes idades atingem marcos de desenvolvimento em ritmos variados. As estratégias de ensino devem ser adaptadas à idade e à maturidade cognitiva do aluno.

- **Ambiente Familiar e Cultural:** A exposição precoce a livros e leitura em casa pode ter um impacto significativo na alfabetização. Fatores culturais, como a língua falada em casa, também desempenham um papel.
- **Recursos Educacionais:** A qualidade do currículo, materiais didáticos e recursos disponíveis na escola podem influenciar a alfabetização.
- **Dificuldades de Aprendizado:** Alunos com dificuldades de aprendizado, como dislexia, podem requerer estratégias específicas de ensino.

Abordagens tradicionais de alfabetização muitas vezes se concentram na memorização de palavras e regras gramaticais, enquanto abordagens contemporâneas promovem a compreensão significativa da linguagem. A abordagem fônica, por exemplo, ensina a correspondência entre letras e sons, enquanto a abordagem construtivista enfatiza a construção do significado a partir do contexto.

As pesquisas atuais têm mostrado que abordagens contemporâneas, que integram a compreensão de leitura desde cedo, tendem a produzir resultados mais eficazes no desenvolvimento da alfabetização e da compreensão de leitura (National Reading Panel, 2000).

Diversos estudos anteriores têm explorado estratégias de ensino para melhorar a alfabetização e a compreensão de leitura. Por exemplo, pesquisa tem demonstrado a eficácia do ensino explícito de estratégias de compreensão, como fazer perguntas durante a leitura e resumir o conteúdo lido (Pressley & Afflerbach, 1995).

Além disso, abordagens que incorporam literatura diversificada e práticas de leitura guiada por professores têm se mostrado eficazes em promover a alfabetização em crianças (Fountas & Pinnell, 1996).

Essa revisão da literatura fornece uma base sólida para a investigação de estratégias de alfabetização e compreensão de leitura em diferentes idades, que serão exploradas ao longo deste trabalho.

CONCLUSÕES FINAIS

A alfabetização é a base do aprendizado ao longo da vida. Ela não apenas proporciona o acesso ao conhecimento, mas também promove o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a participação cívica. Como observou Nelson Mandela, "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." Portanto, a alfabetização não deve ser vista apenas como uma habilidade, mas como uma ferramenta transformadora capaz de moldar o destino individual e coletivo.

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.

ARTES VISUAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mikaella Costa Paixão

RESUMO:

O presente artigo buscou compreender e analisar as contribuições que o ensino de Arte tem na vida das crianças no início da fase escolar. A Arte abre janelas capazes de construir e despertar um aprendizado importante no desenvolvimento intelectual e criativo, dessa forma, as mesmas podem potencializar a sua capacidade de comunicação e entendimento de mundo, além de contribuir fornecendo conhecimentos necessários para a vida em sociedade, pois, é possível desenvolver o pensamento crítico e aguçar a reflexão nas crianças, na ocasião em que se engajam para observar e compartilhem suas percepções e sensações, assim, o educando aprende a questionar, compreender, criticar e respeitar as diferentes visões de um mesmo ponto. Através das Artes as crianças 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 uma importante forma de se comunicar na primeira infância, porém é notório que o que a disciplina oferece podem ser mais explorados, pois a Arte nessa fase tem contribuído grandemente em todos os campos de conhecimento e desenvolvimento de forma significativa.

Palavra- Chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A criança ao conseguir se expressar artisticamente, ela passa a desenvolver dois fatores muito importantes para o seu desenvolvimento, que são as funções cognitivas e os laços afetivos. Isso porque elas geralmente são muito mais espontâneas que os adultos facilitando assim a sua comunicação, e a partir da ludicidade as mesmas entram em um mundo diferente, se expressando através das diferentes linguagens artísticas.

Assim, esta pesquisa buscou discutir sobre o ensino de arte a fim de desenvolver diferentes potencialidades nas crianças, já que elas aprendem a partir da interação com outras crianças e também com o ambiente que as cerca. Ainda, a arte possibilita que elas se desenvolvam, percam a inibição, imaginem, criem e brinquem enquanto aprendem.

Documentos antigos voltados para o ensino, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos que:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: a criança desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas

por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p.19).

Desta forma entendemos que essa disciplina faz com que a pessoa se expresse, e faça parte de sua cultura. Seu estudo faz com que a criatividade humana aflore. Assim, no caso da disciplina esta se configura pelo que é palpável sensível e imagético, pinturas, colagens, desenhos, modelagens, esculturas etc.

2. DESENVOLVIMENTO

Sensibilidade, fruição e mobilização da subjetividade humana com os pequenos

Pensando na forma como a Arte influencia o desenvolvimento humano, temos:

[...] a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho ao seu meio ambiente nem estrangeiro a seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence reforçando e ampliando seus lugares no mundo (BARBOSA, 2008 p.18).

Na infância, a partir do nascimento, a criança se depara com uma quantidade enorme de significados e símbolos que constroem a comunicação humana e isto faz com que ela comece a adentrar o mundo dos adultos, para viver em sociedade, e ainda, começa a construir e reconstruir os significados que

a rodeiam, além de desenvolver aspectos psicológicos, psicossociais, a criatividade, se apropriando da cultura:

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

Os pequenos começam também a conectar suas experiências internas e externas com as relações que faz do mundo, organizando seus sentidos seja no mundo real no mundo imaginário e reconstruindo os resultados das experimentações para si, em relação as trocas com o outro.

O que podemos constatar no documento norteador da Educação Infantil é que:

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com cultura (BRASIL, 1998, p. 91).

Neste sentido, a criança a partir do seu entendimento sobre o mundo, começa a desenvolver a imaginação, criando seus próprios significados por meio das experiências vividas. Desta forma, ela passa a se manifestar artisticamente,

esteticamente e se comunica, desenvolvendo-se socialmente e culturalmente, criando inclusive senso crítico sobre as situações:

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.43).

As crianças em seu mundo agirão pela emoção, pela cognição desenvolvendo as habilidades motoras; e construirão para si diferentes conhecimentos a partir da Arte, da sensibilização, da criatividade, da participação, dos diferentes significados e organizações:

[...] expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos de criação artística. A integração entre aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo as artes visuais (BRASIL, 1998, p. 85).

Os professores devem considerar esses significados já estabelecidos e desafiar o estabelecimento de outros significados. Essa expressividade infantil significa incorporar novas linguagens que vão sendo construídas durante a

socialização, fazendo com que os educandos aprendam a experimentar e de certa forma sobreviver em sociedade.

As expressões faciais dos bebês se desenvolvem juntamente com as emoções, as percepções e a inteligência, e é o resultado do uso do conhecimento do mundo. Essa prática de estabelecer conceitos envolve a experiência sensorial e/ou física facilitando assim o seu desenvolvimento.

Além disso, as experiências simbólicas e a extensão da experiência de percepção dos elementos que fornecem a representação das crianças são o resultado do contato entre si. Os professores podem enriquecer a experiência do conhecimento artístico das crianças, aumentando o seu potencial de percepção, o que acontece quando observam, veem, tocam e finalmente percebem coisas, natureza e objetos:

[...] Durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professores, entre outros – sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida ás características não – essenciais e sim as mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ e FUSARI, 1993, p, 49).

Desta forma, as crianças vêm criando, experimentando e interagindo implicitamente com a arte, por isso é importante se comunicar com outras

peçoas para que possam distinguir e perceber as características básicas do processo criativo.

3. CONCLUSÕES FINAIS

A partir da leitura e discussão do pensamento de diferentes autores, através de artigos científicos, periódicos e outros materiais baseados na aplicação das Artes Visuais na Educação Infantil, podemos perceber que a disciplina faz parte de tópico muito importante com o qual lidamos todos os dias nas escolas da primeira infância. Como a contribuição da arte está muito além do escopo dessa fase escolar, os professores devem promover ações que respeitem as diferenças, o tempo, o espaço e como cada indivíduo compreende, se desenvolve e se conecta com a arte.

4. 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: Papyrus, 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.

IABELBERG, 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: Papyrus, 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.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, A DISLEXIA

Vania Trosdtorf Filipe

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa a respeito da dislexia. Compreender a dislexia na escola, assim como seus sinais, tratamento e acompanhamento dos alunos disléxicos é possível, bem como auxiliar o desenvolvimento dos estudantes que apresentam essa dificuldade sendo também necessário e juntamente aliado a psicopedagogia. Os objetivos dessa monografia são: Analisar a dislexia – sintomas e tratamentos; analisar estratégias psicopedagógicas para aplicar em sala de aula. A metodologia é a pesquisa teórica, fundamentada principalmente em AJURIAGUARA (1984). BOSSA (2011). CIASCA (2003). DAVIS (2004).

PALAVRAS-CHAVES: dificuldades de aprendizagens- dislexia- psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Lecionei há três anos na educação infantil, numa escola particular. Nesse contexto, tenho constatado como os professores não sabem identificar os problemas de aprendizagem presentes nos alunos da turma. Entre eles, a dislexia. Muitas vezes os alunos carregam durante o curso suas dificuldades, não recebem as orientações cabíveis no diagnóstico, no acompanhamento e na avaliação. Diante desse quadro, decidi estudar a questão, pois a dislexia é um distúrbio que envolve vários aspectos. Conhecê-los é fundamental para dar condições do aluno aprender, condições essas nas quais o aluno aprende de uma forma diferente. O psicopedagogo precisa intervir para auxiliá-lo no desenvolvimento, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, elaborei inúmeras questões:

- Qual a importância de compreender a dislexia na escola?
- Quais são os sinais e sintomas da dislexia?
- Como deve ser o seu tratamento?
- Quais são as estratégias que os professores do Ensino Fundamental I podem utilizar em sala de aula?
- Como o psicopedagogo poderá atuar com essas crianças? E como devem orientar os professores?

Essas questões no decorrer desse trabalho, serão discutidas, pois sabemos que não há conclusão em casos de estudos que ainda fomentam esclarecimentos.

Diante do discurso exposto acima, defini os objetivos: Analisar a dislexia – sintomas e tratamento. Analisar estratégias psicopedagógicas para aplicar em sala de aula. Destacamos a importância do psicopedagogo e como suas intervenções contribuirão para que futuros alunos diagnosticados com dislexia sejam encaminhados e acompanhados dentro da unidade escolar.

Essa pesquisa é bibliográfica, na qual a fonte de dados são livros no idioma português de diversos autores principalmente AJURIAGUARA (1984). BOSSA (2011). CIASCA (2003). DAVIS (2004) e a legislação vigente referente à Educação Especial. Esse trabalho é dividido em três capítulos, assim sendo no Capítulo 1- Introdução que aborda como ocorre a aquisição da linguagem e dificuldades de aprendizagem. Capítulo 2- Dificuldade de Aprendizagem- dislexia, é apresentada a dislexia e seus sintomas. Capítulo 3 – As intervenções do psicopedagogo. Nesse capítulo é apresentado a contribuição do psicopedagogo nos casos de dislexia; Considerações finais e Referências.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM – DISLEXIA

Muito se fala sobre dificuldades de aprendizagem. Mas, antes de explicar sobre o assunto, é necessário primeiramente entender o que é aprendizagem. Todo o processo de transformar uma informação em um novo conhecimento compõe a aprendizagem.

Uma das muitas possibilidades para que ocorra a aprendizagem é ter um bom

elemento mediador, importante nesse processo do aprender. Esse elemento definirá uma aprendizagem significativa. Para que a aprendizagem ocorra e sendo em longo prazo, um processo válido, é preciso uma ação conjunta entre o indivíduo que ensina e o que aprende, não se limitando apenas a métodos de ensinamentos, pois esses não são garantia de que os educandos aprenderão. E durante o aprender, se aparecem dificuldades, o papel dos pais e responsáveis, educadores, psicopedagogos, psicólogos e todos aqueles que venham a contribuir para auxiliar os estudantes, são fundamentais para sanar e orientar esses alunos diante de seus problemas.

Em uma perspectiva mais científica, aprendizagem é a capacidade cognitiva mediante à obtenção de novas informações. Ao longo da vida estamos sempre aprendendo. Para que ocorra a aprendizagem é necessário que estruturas cognitivas estejam preservadas. Cada indivíduo aprende conforme sua maturidade cognitiva, assim como as estruturas sensório-motoras que também compõem a aprendizagem. O processo de ensino aprendizagem realiza-se em diversos ambientes, necessitando do auxílio de um agente de conhecimento, que transmita ou informe um conteúdo. Esses aspectos são fundamentais para a aprendizagem. A falta ou falha em alguns desses elementos acarreta uma dificuldade de aprender.

Os ambientes de aprendizagem são as casas onde os indivíduos convivem com outros indivíduos, as escolas e as igrejas. Na escola, esse agente é o professor. Ele é mediador, que deverá criar condições para que seus alunos aprendam.

Segundo Piaget

(...) a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento, e que, mesmota hipótese segundo a qual as estruturas lógicas não resultam da maturação de mecanismos inatos somente, o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos de significação ultrapassando o quadro do que designamos habitualmente sob este nome. (1974,p.34).

Durante muito tempo, o insucesso na aprendizagem devia-se a fatores considerados como um fracasso escolar e responsabilizava muitas vezes os alunos por essa condição. Ao longo de vários estudos, foi possível modificar o olhar a esses questionamentos. Hoje, sabemos que as dificuldades de aprendizagem podem advir de fatores diversos tanto cognitivos, patológicos ou

também de um ambiente precário do aprender.

Jogar muitas vezes a culpa no aluno, assim como rotulá-lo de preguiçoso ou lerdo, desmotiva-o ainda mais diante de uma condição que necessita de uma intervenção aprofundada do professor e do psicopedagogo, porque existe alguma dificuldade que necessita ser identificada. Fazer um acompanhamento e oferecer recursos e caminhos para que esse educando possa aprender deve ser uma das tarefas da escola.

Desde o nascimento de uma criança, ela vive um processo de aprendizagem. Ela aprenderá a andar, falar a linguagem de seu meio, cantar, escrever entre outros.

Uma das aquisições fundamentais ao ser humano é a linguagem.

A linguagem é muito importante para a vida escolar de todos, pois a descoberta do mundo ocorre através desse processo, seja a linguagem falada ou escrita. Ao trabalhar com alfabetização não basta apenas ensinar a ler e escrever, é preciso oferecer muito mais que as letras, permitindo que a criança vivencie e compreenda as relações sociais. As crianças podem ter contato com a leitura e a escrita através de lista de compras, agendas telefônicas, caderno de receitas. A partir daí, ela percebe que a leitura e a escrita fazem parte da sua vida e tem utilidade, pois as palavras estão no seu cotidiano.

Como afirma Ferreiro (1989 p. 24) ao trabalhar com a alfabetização é necessário que se criem condições para a busca de informações, é preciso ensinar a ler e a escrever, sabendo vivenciar e compreender as relações sociais. A criança precisa atribuir significado ao que ela escreve através do seu dia-a-dia. Os educadores precisam ter um olhar partindo da vivência do aluno, ensinando partindo do princípio do que eles já conhecem, trabalhando o concreto. É claro que nem todas as crianças têm acesso ao universo letrado em suas casas, necessitando que a escola lhe apresente o que ela ainda não teve acesso.

E as crianças que apresentam dificuldades para aprender?

Partindo do pressuposto que segundo a Associação Internacional de Dislexia, caracteriza a dislexia como um déficit fonológico de ordem neurológica. Faz-se necessário primeiramente explicar como o processo de leitura ocorre. Quando um indivíduo está em processo de alfabetização, ele designa cada função cerebral para decodificar e atribuir significado ao que se lê. Em nosso idioma,

ativamos campos cerebrais, ao qual se refere o léxico, que são o conjunto de palavras que compõe nossa língua. Paralelo a essa ativação lexical é utilizado outro campo cerebral que é a memória de trabalho responsável pelo armazenamento e processamento das informações atingindo posteriormente a consciência fonológica que dá significação tanto a estruturação das sílabas, fonemas e palavras, quanto à manipulação das mesmas, ou seja, o seu uso funcional.

Dificuldades de aprendizagem são recorrentes na escola, e seu diagnóstico nem muitas vezes é preciso, assim ocorre com a dislexia estereotipada como preguiça ou falta de atenção dos alunos. Mas veremos na pesquisa aqui feita que essa dificuldade seja explicada por uma causa biológica. Abordaremos também como a psicopedagogia contribui para que a escola e os indivíduos diagnosticados caminhem para uma progressão educacional, auxiliando esses educandos para uma aprendizagem significativa.

CLASSIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES

A Fundação Mundial de Neurologia em 1968 definiu a dislexia como uma desordem, causando dificuldades para ler durante o período de alfabetização. Desvinculada de inteligência ou os estímulos necessários para esse aprendizado, a dislexia não é caracterizada por falta de interesse ou mesmo uma inteligência abaixo do normal. Ao contrário, muitos alunos disléxicos possuem inteligência dentro do normal e querem muito aprender, mas a tarefa se torna tão penosa que acabam por perderem o interesse pela leitura.

A palavra dislexia origina-se do grego “dis” (distúrbio) e do latim “lexia” (linguagem), sendo conhecida como distúrbio na leitura e escrita, um distúrbio que afeta o campo linguístico. Foi identificada em 1877, mas somente em 1896 foi citada pela medicina e denominada como cegueira verbal (BARROS, 2007).

Esse distúrbio não é proveniente de um processo ruim ou defasado de alfabetização. São condições genéticas com consequências neurológicas. Os disléxicos têm oportunidades de desenvolverem capacidades e habilidades até acima da média. Como afirma Davis (2004) a dislexia é uma condição autogerada, sendo que são desenvolvidos talentos perceptivos.

Segundo Ajuriaguara (1984) a dislexia seria um certo bloqueio durante a aquisição da leitura. O autor afirma ainda que:

Assim, a dislexia é concebida como um distúrbio psicopedagógico, com anamnese frequente, mas não constante, dos distúrbios de linguagem ou da orientação espacial, e dos fatores iniciais, constitucionais uns e dependentes do meio outros; fatores que podem se conjugar para colocar a criança de seis anos em uma situação de inferioridade que a deixará inábil para uma aquisição escolar normal. Entre os fatores do meio ocupa um lugar o fator pedagógico, e não certamente porque uma pedagogia inadequada possa por si só criar uma dislexia, mas porque pode encaminhar uma criança com uma maturidade medíocre para o caminho da dislexia. (1984, p. 117).

Davis (2004) apresenta a dislexia como uma desorientação natural cognitiva. “A dislexia não é resultado de dano cerebral ou nervoso, tampouco é causada por uma malformação do cérebro, é sim um produto do pensamento e de uma maneira especial de reagir ao sentimento de confusão”. (2004, p. 34)

Diante dessas concepções de dislexia, o que podemos observar é que a dislexia é uma herança genética. Portanto, um aluno disléxico, possivelmente tem em sua família alguém com o mesmo déficit.

As informações no cérebro de um disléxico não são completadas como seria o natural. A área correspondente do cérebro que é responsável pela linguagem é o lado esquerdo. Nesse campo hemisférico, ocorre o processo de fonemas, análise e reconhecimento de palavras.

O cérebro desenvolve-se construindo memórias permanentes, fazendo com que o indivíduo aprenda a guardar (memorizar) palavras sempre usuais a ele. Como afirma Ciasca “para aprender é necessário que a integridade do sistema nervoso central esteja preservada”. (2002, p. 103) “

Nos disléxicos, o cérebro funciona de outra maneira, porque existem falhas nas conexões cerebrais. Durante o processo de leitura, a área cerebral do aluno com dislexia, que é utilizada, é somente a responsável pelo processamento do fonema, por isso esses alunos têm dificuldade de distinguir os fonemas das sílabas. Mesmo ele tendo lido a palavra, a leitura torna-se dificultosa, como se a cada vez que lê essa palavra, ela parece ser nova ao estudante.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ADB), na sala de aula

aparecem os primeiros sinais de alerta da dislexia, durante o processo de alfabetização.

As trocas de letras constantes, não reconhecer fonemas e letras, não conseguir ler palavras pequenas e simples, leitura difícil, não memorizar palavras que acabou de ler, são alguns sinais de uma possível existência de dislexia. Após verificar esses sinais, é preciso acompanhar esse aluno, para que inicie desde cedo o tratamento, assim o disléxico apresentará menor dificuldade durante o processo de aquisição da leitura e escrita.

Ter dislexia não faz de cada disléxico um gênio, mas é bom para a autoestima de todos disléxicos saberem que sua mente funciona exatamente do mesmo modo que as mentes de grandes gênios. Também importante saberem que o fato de terem problema com a leitura não significa que sejam burros (DAVIS, 2004, p. 57).

Algumas das dificuldades apresentadas pelos disléxicos são citadas por Ciasca (2003): alunos com dislexia demoram a desenvolver a linguagem oral e escrita; fazem cópias ou escrevem com letras e números alterados ou inadequados; apresentam dificuldades em organizar sequências de letras do alfabeto, de sílabas, têm pouca atenção para atividades mesmo que demonstrem interesse; não memorizam episódios recentes como dar um recado ou memorizar números de telefone; não demonstram interesse em materiais impressos como livros, revistas, gibis, etc.; não compreendem o que leem (lê, mas não entende); entre outras várias situações que envolvam a linguagem escrita ou oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico da dislexia necessita de uma intervenção multidisciplinar. Ciasca afirma que “diagnosticar a dislexia é difícil e para que seja feita de maneira eficiente, a equipe multidisciplinar e instrumentos de avaliação eficazes para um diagnóstico correto são fundamentais”. (2003, p.57)

Nesse momento o psicopedagogo juntamente com o psicólogo, fonoaudiólogo, professores e os pais são importantes para uma avaliação, diagnósticos e tratamentos desse aluno.

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.

AS ABORDAGENS TEÓRICAS DE PIAGET, KOHLBERG E WALLON SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

Eliana Souza Ferreira

RESUMO

Como alunos e educadores podemos perceber a ausência de valores presentes nas escolas e na nossa sociedade de uma forma geral, diante deste cenário nos propomos a pesquisar o desenvolvimento moral das crianças na 1ª série do ensino fundamental I. Com a escolha do tema, sentimos a necessidade de conhecer como é formada a moral da criança de seis a oito anos, a influência do professor. Esperamos com este trabalho, refletimos a levar às pessoas a uma reflexão profunda sobre a responsabilidade de uma formação verdadeiramente cidadã.

Palavras-chave: pedagogia; formação de professores; aprendizagem; cidadania.

INTRODUÇÃO

A presente monografia de trabalho de conclusão de curso (TCC), foi resultado de uma pesquisa que surgiu na reflexão frente à ausência de valores e limites existentes nas escolas atualmente e também do questionamento da capacidade da criança de seis a oito anos de internalizar os conceitos morais e agir conforme eles. Constatamos que a escola assume responsabilidades que historicamente cabia à família; só que a mesma não tem estrutura para isto e também não cabe somente a ela assumir esse compromisso.

Partimos do pressuposto que frente ao individualismo, a indiferença predominante na nossa sociedade capitalista; a criança precisa de critérios, relações hierárquicas e valores para a vida em sociedade em todos os âmbitos que ela abrange: família, escola e comunidade.

Desenvolvemos a nossa pesquisa baseadas em pesquisas bibliográficas, artigo de revista e artigos de meio eletrônico.

No primeiro capítulo abordamos as características intelectuais, dentro de estrutura mental, e psicológicas na questão da afetividade e racionalidade da criança pesquisada. Podemos perceber como é importante a valorização das crianças e respeitar as suas experiências; a motricidade como fator pedagógico e diante disto nos perguntamos por que exigir que os alunos fiquem por três ou quatro horas sentados e disciplinados, sem poderem se movimentar. Na questão da moralidade fundamentamos de acordo com os teóricos estudados que o desenvolvimento moral se forma socialmente, intelectualmente e afetivamente.

Procuramos encaminhar a nossa pesquisa pautada no compromisso enquanto educadoras de ajudar a construir uma educação voltada ao crescimento da criança como um todo, ou seja, um desenvolvimento biopsíquico-espiritual.

1- CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA ENTRE 6 E 8 ANOS

As crianças de quem vamos falar têm características próprias apresentadas sobre o assunto, tomamos Piaget, que em seus estudos afirma que conhecer é assimilar, e que a capacidade de assimilação depende de estruturas mentais que confere sentido ao que se vê e escuta. Respeitar os conhecimentos espontâneos das crianças não significa retificá-los, mas, saber em que nível de construção elas se encontram para, então levá-las a conhecimentos mais complexos e sólidos, e com isso colocá-las em contato com outra forma de pensar que não é aquela empregada espontaneamente. Esse é o embate entre o mundo infantil e o mundo adulto que a criança cresce, ultrapassa suas fronteiras, seus limites.

Piaget coloca que a criança nesta faixa etária corresponde ao estágio das operações concretas, sendo capaz de assimilar a adição, a subtração, a multiplicação, a divisão, a reversibilidade. Ela tem a percepção de que num líquido contido em um recipiente de formato diferente sua quantidade continuará a mesma, o que Piaget chamou de conservação; são capazes de entender os conceitos de tempo e espaço, desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre o aqui e agora (Papalia, Diane E; Olds Sally W. O mundo da criança: Da infância a adolescente, 1ª edição São Paulo: Makron Books, 1998).

Nesse terceiro estágio da teoria piagetiana, a criança aproxima-se da lógica indutiva, saindo da sua própria experiência para chegar a uma base geral. Por exemplo, cita Helen Bee:

Ela consegue passar da observação de que quando você acrescenta um brinquedo a um conjunto de brinquedos e depois os conta, o conjunto tem mais brinquedos do que tinha antes, para o princípio geral de acrescentar algo a alguma coisa a transforma em mais (a criança em desenvolvimento, 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas 1996:201).

Na questão moral, intelectual e posteriormente ética, a criança nesta fase vê os pais como protetores e bons, e com medo de perder seu amor, respeita as regras, por que os pais são vistos como fortes e poderosos e assim são respeitados incondicionalmente. Normalmente a criança interpreta as coisas ao pé da letra, não consegue ainda julgar intencionalmente dos fatos a das pessoas.

No decorrer da vida da criança seu desenvolvimento depende das experiências da vida para que ela possa passar do estado de heteronomia moral, que é característico da infância, para um estado de autonomia moral.

Na fase em torno dos 7º anos de idade criança é muito dependente do professor para realizar trabalhos, mesmo em grupos, mas assim mesmo deve ser educada para o exercício da autonomia, a escola tem um papel significativo neste desenvolvimento.

Piaget, em seu livro *O Juízo Moral na Criança*, afirma que as crianças precisam de regras para se adaptar e aprender a viver em sociedade. A consciência das regras na criança evolui conforme sua idade aumenta. Essas regras são bem distintas entre as crianças de faixas etárias diferentes. Do ponto de vista metodológico, as crianças procuram as diferenças das regras para depois verificar as semelhanças que vão se impondo naturalmente. Do ponto de vista psicológico, toda diferença de grau, é uma diferença de natureza, (Piaget apud Bérghson).

Em particular há certos traço da moral infantil que aparecem, ligados a uma situação em que predomina na criança, o egocentrismo resultante da desigualdade entre a criança e o ambiente adulto que exerce pressão sobre

ela, mas que pode ser encontrada no adulto, e em particular na sociedade. “O adulto todo já está na criança, e a criança também já está no adulto” (Piaget, Jean, *O Juízo Moral na Criança*, 1994:75).

Outra questão que se levanta é o lado social e o individual. Para isso procuramos confrontar a realidade da criança, com a realidade dos adultos. A criança egocêntrica é pouco colaborativa, o adulto apresenta um caráter de cooperação entre pessoas e personalidades diferenciadas.

Vê se, que há três tipos de conduta. Condutas mesonas, egocêntricas (com coação exterior) e cooperação. Essas três condutas sociais correspondem a três tipos de regra: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo.

Neste mesmo livro, Piaget coloca que as regras motoras provêm da inteligência motora pré-verbal, e, que a criança ainda não fala, e ainda depende de suas relações sociais. A regra coerciva vem do respeito unilateral. E a regra racional vem do respeito mútuo.

A regra motora se confunde com o hábito, o modo como a criança se deita no travesseiro, o horário da amamentação, o banho, enfim todos esses hábitos que definem desde os primeiros meses de vida a personalidade e a moral, sem que a criança tenha consciência de sua própria moralidade. Por isso a educação começa desde o berço, acalmar a criança balançando-a, mas não é todo hábito que dá origem ao nascimento das regras. Precisa perceber que há julgamento ou consciência da regra e da regularidade.

A regra motora resulta do sentimento da repetição que está presente no cotidiano de toda criança, independentemente da idade, nasce dos esquemas de adaptação e adaptação motora. Há por parte da criança a necessidade de fazer exercícios motores, por exemplo, os jogos, em que além de se exercitar fisicamente, ela inicia o processo de conhecimento e respeito de regras, que podem permitir o discernimento entre o bem e o mal, entre o certo e errado, em que ela mesma vai se autocorrigindo. Piaget utiliza o jogo de bolinhas para observar o comportamento da criança em que ela vai acomodar a bolinha para que esta não saia do lugar, ou para fazer algum montinho, enfim algo que a criança possa fazer algum montinho, enfim algo em que a criança possa realizar movimentos repetitivos.

Já as crianças maiores se interessarão mais por objetos que ela possa manusear de forma que lhe agrade. Passando aí a dar mais importância aos objetos. A criança de sete anos distingue aí as regras motoras, as próprias regras, ou rituais, estabelecidos ou impostos para o convívio social.

Aos três ou quatro anos a criança já não aguenta mais seguir as regras impostas pelos adultos, por isso começa a imitá-los, para que se torne mais fácil superar e obedecer às regras. A criança por se submissa ao adulto, tem a impressão de que poderia discutir, a relação entre eles, e assim, aos seis anos começa sua tentativa de socialização, pois quanto mais velhos ficamos, mais expandimos nossas relações sociais. A criança está sendo constantemente obrigada a obedecer às regras, sem direito a discutir e expressar opinião sobre a mesma, e assim começa a observar onde e como pode se adaptar a esta regra, devido ao seu egocentrismo ainda presente, sem se importar com o mundo dos outros, misturando ainda a realidade com a fantasia.

Para Piaget, o comportamento das crianças de sete anos pode ser parecido devido ao egocentrismo ainda presente nessas faixas etárias. Porém este egocentrismo pode ser analisado de suas formas.

-Pré-social: marca a transição entre o individual e o social, entre o estágio motor e o estágio de cooperação.

-Parassocial: não há diferença entre cooperação e coação.

Visto destes dois pontos, o egocentrismo é ao mesmo tempo pré-social (relação interior) e parassocial (relação de coação).

Assim, quanto menor a criança, menor é a percepção do seu próprio eu, ela não diferencia o interno do externo, o subjetivo do objetivo, se opõe a vontade dos outros sem uma certa negatividade, chamado de espírito de contradição, que demonstra sua falta de defesa em relação ao ambiente, por isso é que os adultos têm poder sobre elas, e muitas vezes as crianças aceitam estas regras e limites, sem se dar conta, pois seu ponto de vista intelectual associa a fantasias às ordens recebidas. Do ponto de vista da ação, respeita as regras a seu modo. “A criança é pouco inclinada à cooperação, mas o adulto civilizado contemporâneo apresenta um caráter essencial de uma cooperação entre personalidades diferentes”. (O Juízo Moral na Criança, Piaget, Jean 1994:76).

O único meio de evitar o conflito adulto-criança é a cooperação em que os mais velhos e os mais novos, tenham um relacionamento de igualdade, reciprocidade, e respeito às duas realidades.

Aos sete anos as crianças jogam para si mesmas, porém já começam a se submeter às regras comuns para definição do melhor jogador. De um lado ela sente grande necessidade de jogar com as crianças maiores, pois imagina que eles ainda saibam jogar corretamente o jogo de bolinhas. Por outro lado, ela se convence muito facilmente de que modo como joga é correto também, com a mesma facilidade que imita um adulto, pois seu maior prazer ainda é desenvolver habilidades, e acertar. Seu melhor parceiro ainda é o amigo imaginário, conseqüentemente não importa o que o “vizinho” está fazendo, pois, a criança ainda não tem consciência da regra. Mas já nesta idade começa a aparecer a necessidade de entender realmente como as regras do jogo e da vida são de fato. Assim, sendo a criança começa a considerar que as regras são imutáveis, inquestionáveis e obrigatórias. Isso acontece também com as regras que são impostas a elas por meio do adulto e é assim que elas começam assimilar seus direitos e deveres.

Piaget cita o realismo moral, que nada mais é que o juízo de valor, em que a criança tende a considerar que os deveres e os valores são subsistentes e que devem ser impostos de forma obrigatória, independentemente de sua consciência.

1.1- CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS.

Segundo o PCN (1997, p75), temos duas considerações que vamos abordar para o entendimento psicológico das crianças, são eles: a afetividade e a racionalidade.

Afetividade: ao ter legitimado um determinado conjunto de regras, elas se tornam um imperativo, uma obrigação. Para que isso se instale e desenvolva na sua consciência é preciso que toque a sensibilidade e pareçam desejáveis, e que tragam para si algo bom. Enfim as regras morais devem efetivar uma vida boa, um “projeto de felicidade”. A “arte de viver” ou

“saber viver”, são maneiras utilizadas pelo autor Fernando Savater (Ética para meu filho, 1996). Para conceituar ética. Para viver bem é preciso assimilar o que a vida tem de bom. Para essa vida boa é necessário ter consciência de si, ver-se positivamente, ou seja, autorrespeito. Na afetividade as regras são aceitas por temor, necessidade e obrigatoriedade.

Racionalidade: a racionalidade está estreitamente ligada a liberdade de escolha e de julgamento. Quando desencadeia o pensamento, a reflexão e o julgamento dos atos, se faz necessário á reflexão e o julgamento dos atos, se faz necessário à reflexão, a compreensão, o diálogo, a negociação, a argumentação; ou seja, apreensão racional dos valores, leva ao exercício da inteligência. Espera-se que a escola seja um lugar onde os valores morais sejam pensados, refletidos e não meramente impostos como frutos do hábito e deve ainda proporcionar a arte e o diálogo a todos.

Tanto a afetividade quanto a racionalidade se desenvolvem por meio das relações sociais que se iniciam na infância e se prolonga por toda a vida. A autoconfiança depende de incentivos, elogios, estimulação a criança para que ela se sinta capaz de realizar seus projetos.

De acordo com os PCN, os juízos e as condutas morais desenvolvem com a idade já que estão assentados na afetividade e na racionalidade. Para Piaget, não é a pura maturação biológica que explica ou justifica o desenvolvimento, mas, sim as múltiplas interações com o meio físico. Durante toda infância veremos cenas em que a criança se esmera para fazer algo inédito por consequência difícil devido às limitações da sua própria idade, constituição física etc. Essa é a mola afetiva que adultos devem se basear para auxiliar as crianças a ampliar que adultos devem se basear para auxiliar as crianças a ampliar os horizontes, terem êxito no que antes parecia impossível ver desabrochar o possível, impondo sua individualidade transpondo limites,

Quando falamos em afetividade e racionalidade não podemos deixar de lado as pesquisas do grande teórico Henri Wallon sobre o desenvolvimento humano a partir do psiquismo da criança. Como nos coloca Heloysa Dantas (1992), Wallon afirmou suas teorias sobre o

desenvolvimento cognitivo centrado na psicogênese da pessoa completa com quatro elementos essenciais: a afetividade, o movimento, a inteligência e a construção do eu que estão em permanente comunicação.

A emoção para Henri Wallon tem um papel central na evolução da espécie humana, ela é para ele um fenômeno orgânico, psíquico e social e é por meio dela que a criança exterioriza seus desejos, suas vontades e necessidades.

A teoria do desenvolvimento humana de Wallon é apresentada por Isabel Galvão (1993) através de cinco estágios:

-Impulsivo- emocional que acontece no primeiro ano de vida, caracterizado pela supremacia de afetividade, intermediando a relação bebê com o mundo que o cerca.

-Sensório-motor: o pensamento precisa dos gestos para se manifestar. Este estágio chega até os três anos.

-Personalismo: a criança dos três aos seis anos constrói a consciência de si mediante os relacionamentos sociais.

- Categorical: estudando as crianças entre seis e nove anos, Wallon descreve neste estágio a ampliação da inteligência abrindo novas definições para a construção do Eu. Ocorrem nesta fase conflitos permanentes entre o mundo interior com seus sonhos e fantasias e o mundo exterior com os seus símbolos, regras e valores culturais e sociais. Esses conflitos são fundamentais para a evolução da racionalidade.

-Predominância Funcional: caracteriza nesse estágio o reforço e a ampliação da personalidade, as modificações corporais e a integração do eu diferenciando com o outro.

Para Wallon a racionalidade e a afetividade estão interligadas, e a evolução de cada uma depende das construções realizadas entre ambas. Considera que o homem é formado fisiológica e socialmente. Suas

pesquisas são fundamentadas na observação pura, desta forma nos permite conhecer a criança de forma integral e conclui que só entenderemos as atitudes da criança se levarmos em consideração as relações com o meio na qual ela convive.

1.2 – NECESSIDADES DE LIMITES

É necessário observar as normas, atitudes, valores e limites, compreendendo as circunstâncias e a dimensão social e moral em que se desenvolve esta relação. Vale lembrar que outros fatores também influenciam, tais como: fator político, socioeconômico, cultural, crenças enfim tudo está relacionado à formação ética e moral da criança.

Se há limites no sentido limítrofe é, de fato, limite, ou seja, um marco, uma fronteira entre dois territórios, é porque esses territórios são distintos. Ou seja, devemos mostrar à criança que o seu direito vai aonde começar o direito do outro, explicar que tudo o que ela vai fazer está relacionado com outras pessoas e os direitos delas não podem ser infringidos.

Deve haver um respeito mútuo entre professores e alunos, como se encontra no:

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 53, os educandos.

II- Direito de ser respeitado pelos seus educadores (ECA,1990, p:52).

Percebemos nesta lei que podemos exercer o respeito mútuo entre professores e educandos, bem como entendendo isso e toda comunidade escolar e meio social, aplicando a ética nessa convivência constantemente.

1.3 HETERONOMIA, AUTONOMIA E AUTORIDADE

Para Piaget existem duas morais que são: a heterônoma e a autônoma.

A moral heterônoma é aquela cujas regras são legítimas com referência a uma instância superior, a uma autoridade. Já na moral autônoma, pelo contrário as regras ganham legitimidade se nenhuma referência a algo que transcenda os indivíduos; são legítimas por que nasceram de acordos realizados entre pessoas iguais e livres.

“A autonomia pressupõe uma relação com os outros” (PGN, pág. 46. Vol. 8). A citação pressupõe uma atitude de respeito ao coletivo, e não uma atitude individualista, caminha-se assim para a autonomia, e desde cedo proporcionará às crianças condições de se relacionarem com diversas situações respeitando sempre a si mesmo e aos outros.

Como se trata de um processo de crescimento, não se pode esquecer que as duas morais têm diferenças entre si. A primeira diferença trata do lugar que a racionalidade ocupa na legitimação das regras. Na moral heterônoma a legitimação das regras é restrita, tem seu lugar definido, pois se trata de conhecer as ordens provenientes das autoridades constituídas. Na moral autônoma o lugar da racionalidade é central, pois exige compreensão e avaliação das regras, para que elas sejam legitimadas. A segunda diferença baseia-se no respeito: a moral heterônoma baseia-se o respeito unilateral, ou seja, na relação “súdito” e “autoridade”, já na moral autônoma tem sua base no respeito mútuo, as pessoas devem saber respeitar os outros.

“O que Piaget descobriu é que a criança entra no mundo da moral por meio da heteronomia, e não da autonomia” (La taille, Ives De 2002:91). Taille conta que em suas pesquisas e várias outras, as crianças de quatro a sete anos sempre interpretam a moral com referência ao prestígio e a autoridade do mais velhos, notadamente dos pais e demais educadores.

Numa relação entre alunos e professor, a autoridade do professor deve ser firme e ao mesmo tempo amorosa; assim a autoridade não se perde, mas, se conquista, visibilizando a autonomia. Isso ocorre de maneira clara e coerente.

Consta duas lições da teoria piagetiana: a primeira é que a moral nasce através de um sentimento de obrigatoriedade em que alguém exerce a função de autoridade através do respeito que seria a forma da moral heterônoma. A segunda é decorrente da primeira: a criança só

desenvolverá o sentimento de moralidade se ela encontrar aluem que exerça alguma autoridade sobre ela. Portanto o respeito mútuo na autonomia e a superação do respeito unilateral na heteronomia.

Ainda de acordo com Taille, (apud Turiel), há três tipos de educação:

A primeira é a educação autoritária, quando há a imposição de regras acompanhadas de afirmações estabelecidas pelos pais. Exemplo: “Obedeça por que sou seu pai”. Quase clássica, foi justamente contra ela que se rebelaram muitos educadores e também muitos filhos.

O segundo tipo trate-se da Educação por Ameaça de Retirada de Amor. A estratégia pedagógica se traduz em expressões que façam a criança entender que, quando desobedece, entristece os pais que fazem chantagem emocional com a criança. Esses dois tipos de educação podem acabar gerando três pontos negativos porque impede o crescimento para autonomia: o primeiro é a pesada carga afetiva, que é causada pelas constantes ameaças de ruptura de afetividade das crianças, o segundo é desenvolver nas crianças a moralidade associada ao sentimento de culpa, a terceira se trata do racional, as mensagens trabalhadas no conflito afetivo tornam-se mais chantagens de que apelo à sensibilidade.

O terceiro tipo se chama Educação Elucidativa, vez em que uma ordem ou repreensão é dada, vem acompanhada da explicação e de sua razão de ser em geral a explicação é baseada nas consequências da infração e no bem-estar do outro.

Os três tipos de educação têm limites; um deles é estabelecido de forma autoritária; a forma apelativa tem o limite de afetividade; mas sempre a imposição de limites deve ser seguida de explicações. Em resumo, o 3º tipo de educação se torna o mais eficaz, pelo menos para os pais que querem que seus filhos legitimem intimamente os valores e regras morais e tenham autonomia em reação a eles.

1.4 OS NÍVEIS DE RACIOCÍNIO MORAL DE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg também foi um dos teóricos influentes no estudo sobre o desenvolvimento do pensamento moral, ele deteve-se em analisar o raciocínio do indivíduo através de dilemas morais que enfocam um valor da vida humana. Kohlberg, pesquisando as teorias de Piaget, assim como ele, defendeu que os valores morais se desenvolvem em conformidade com o crescimento cognitivo, sendo esta teoria mais aceita nos dias de hoje, como aponta Diane E. Papalia e Sally Wendkos Olds na obra *O mundo da Criança- Da Infância à Adolescência* (1998).

Para justificar a importância do desenvolvimento cognitivo na definição de valores, Kohlberg realizou experimentos como o “dilema de Heinz”. Heinz para salvar sua esposa da morte, entra numa farmácia para roubar o remédio, já que não tinha o dinheiro para comprá-lo. Após ouvir a história, a criança ou o adolescente é estimulado a responder diversas perguntas, tais como: Heinz deveria ter roubado o remédio? E se ela não amasse sua esposa? Mudaria alguma coisa? E se a pessoa que estivesse morrendo fosse um desconhecido? Baseando-se nas respostas obtidas, Kohlberg conclui que havia três níveis de raciocínio que ela usa para enfrentar o problema. Desta forma Helen Bee enfatiza o desenvolvimento cognitivo como responsável pelo raciocínio moral (1996).

Os níveis de raciocínio moral segundo Kohlberg são:

-Nível 1: moralidade pré-convencional (de 4 a 10 anos). Estágio 1 e 2.

-Nível 2: moralidade de conformidade ao papel convencional (de 10 a 13 anos). Estágios 3 e 4.

-Nível 3: moralidade dos princípios morais autônomos (de 13 anos em diante). Estágios 5 e 6.

Nos deteremos na explicação do nível 1 que corresponde a faixa etária da criança na nossa pesquisa. Neste nível, conforme Helen Bee” os julgamentos da criança se baseiam nas fontes de autoridade que lhe são próximas e fisicamente superiores, normalmente os pais”. (1996:352).

A moralidade pré-convencional divide-se em dois estágios:

-Estágio 1: orientação em relação a punição e à obediência. As regras são obedecidas para evitar a punição, os padrões para determinar o que é certo ou errado são externos em vez de internos e de acordo com os resultados ou a consequências das ações das crianças.

-Estágio 2: individualismo, propósito instrumental e troca. A criança obedece às regras de acordo com seus interesses imediatos. Bom e certo é o que traz resultados agradáveis, através de acordos (Papalia, Olds apud Kohlberg, 1969, 1976).

A veracidade da existência dos estágios de desenvolvimento moral é confirmada por Kohlberg; os estágios acontecem um após o outro e o indivíduo só alcançara um novo estágio quando tiver dominado o anterior. Apesar de considerar que o raciocínio moral está vinculado ao desenvolvimento da cognição ele coloca que isto não é suficiente para a criança alcançar um novo nível, sendo necessário também que a criança seja capaz de se colocar no lugar de outra pessoa.

Para Kohlberg os estágios de julgamento moral são universais, sendo que a sequência delas será encontrada não só nas culturas ocidentais, mas também nas demais. Conforme Helen Bee, ele também afirma que é possível trabalhar conceitos de raciocínio moral nas escolas e assim elevar o nível de compreensão moral das crianças através de treinamento específico.

Os teóricos por nós pesquisados neste trabalho consideram que o desenvolvimento moral na criança ocorre socialmente, intelectualmente e afetivamente. Desta forma nos propomos a explicar no capítulo II como acontece a interferência do educador e a formação profissional nesse processo.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa podemos constatar que a moral é desenvolvida no indivíduo desde o nascimento até a sua morte. Essa moral se forma de acordo com a realidade vivenciada na escola, na família e na sociedade, ou seja, sua formação intelectual e social.

Percebemos que as crianças em sua formação moral e ética solicitam limites, para que isto aconteça é necessário que todos os âmbitos relacionados direta ou indiretamente a criança estejam atentos e comprometidos, tal como família, escola, televisão, internet, amigos, leituras ...

O educador exerce um papel fundamental na formação da criança nas séries iniciais a partir do momento em que proporciona a ela uma reflexão sobre os conflitos existentes no contexto educacional, contribuindo para o raciocínio moral e exercício da autonomia.

BIBLIOGRAFIA

BEE, Helen. **A Criança em desenvolvimento** 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DANTAS, H; OLIVEIRA, M. K, LA TAILLE. PIAGET. Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 6.ed. São Paulo: Cortez,2001.

DE VRIES, Rheta & ZAN, Bethy. **A Ética na Educação Infantil “O ambiente Sócio-Moral na Escola**. Porto Alegre> Artmed,1993.

GARRISON< K.C; KINGSTON, A.J; BERNARD, H.W. **Psicologia de criança – Estudo Geral e Meticulose do Desenvolvimento e da Socialização** 2.ed. São Paulo: IBRASA,1974.

IMBERSON, Francisco. **Formação docente e profissional: formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: cortez,2001.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três Dimensões Educacionais.** São Paulo: afiliada, 2002.

LIPMAN, Mattew, **A filosofia vai à escola.** São Paulo; Summus, 1990.v.39

MAKIGUTI, Tsunessaburo. **Educação para uma vida criativa: ideias e propostas de Tsunessaburo** tradução de Eliane Carpenter 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

PAPALIA, Diane E. 7 OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da Criança-Da infância à adolescência** 1.ed. São Paulo: Makron Books, 1998.

Piaget, Jean. **O Juízo Moral na Criança** São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez,2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Gislene A. (Org). **Estudos Sobre ética, A construção de valores na sociedade e na educação.** São Paulo: casa da Psicóloga livraria e editora a LTDA, 2002.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética.** Brasília: MEC/ SEF<1997.v.8

ECA- **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei. 8069/90, 1990 (Atualizado até julho de 2003).

LDB – **Lei de Diretrizes e bases da Educação** (Lei 9394/96)

Programa Ética e cidadania. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 16 de agosto. 2005 às 18:00

A abordagem de Henri Wallon. Disponível em:

<<http://Geocities.yahoo.com.br/simaiapsicopedagoga/biografiawallon>.btm>. acesso em: 17 de outubro. 2005 às 10:34.

A VALORIZAÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Nazaré de Andrade Fernandes

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a valorização da arte-educação e seus subsídios no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil, descrever os benefícios da arte educação na Educação Infantil, observar a relação da arte e do desenho no desenvolvimento da criança, bem como analisar a importância da prática educativa voltada para o ensino de arte- educação. Contudo, para fundamentar este artigo, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de metodologia bibliográfica de caráter descritiva, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa. Sendo assim, pode-se concluir que, o estudo a respeito da arte-educação deixa claro que ele tem grande importância para o desenvolvimento da criança, mas a sua prática acaba não se concretizando devido a fatores como: falta de capacitação dos professores para o ensino da arte educação, a imposição do currículo, o qual é constantemente mudado no percorrer da história das artes, e a cada mudança ocorre uma readaptação, a qual não contempla amplamente a arte- educação com o seu grau de importância.

Palavras-chave: Arte-educação. Criança. Imagem. Desenvolvimento. Saber.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da inquietação ao perceber a importância dada às disciplinas tidas como padrão, o que não acontecia com a arte-educação, que por sua vez, era deixada de lado. Além disso, por muitas vezes professores do Ensino Fundamental foram observados ao dizer que a disciplinas mais importantes a serem ensinadas aos alunos eram Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma percebeu-se a importância da discussão sobre a valorização do desenho na Educação Infantil, visto que o desenho é a principal maneira da criança expressar suas emoções, sensações e imaginação na primeira etapa da sua

vida, assim, para desempenhar um bom desenvolvimento, é necessário valorizar o desenho na Educação Infantil.

A criança, desde o nascimento, se relaciona com o mundo a sua volta, e à medida que vai crescendo busca se comunicar e interagir com o meio onde está inserida, sendo expressas nas mais variadas formas, como acontece com o desenho. Desenhando, a criança sente prazer, exercendo sua força sobre o papel com traços, primeiramente, involuntários, mas não menos significativos. Esses movimentos vão sendo aprimorados e, conseqüentemente os desenhos também evoluem.

É através do desenho que a criança começa a obter formas de criar e recriar suas expressões, integrando percepção, desenvolvendo sua imaginação através da reflexão e sensibilidade. Assim como o ato de brincar, de falar e registrar o que vê do seu jeito, a criança demonstra através do desenho a marca do desenvolvimento da infância e em cada etapa, demonstra um caráter particular. Os estágios definidos nas formas de desenhar são muito parecidos em todas as crianças, embora elas demonstrem diferenças individuais em seu temperamento e em sua sensibilidade.

Dessa forma, é de grande importância que pais e professores valorizem o desenho na Educação Infantil, proporcionando às crianças um ensino diversificado na aprendizagem do desenho com materiais diversos que possam aguçar a criatividade de modo que esses desenhos sejam entendidos como conceitos de diálogo, procedimentos e modo de vida da criança diante do meio do qual está inserida.

No entanto, a maior preocupação foi referente à prática educativa do professor que, muitas vezes, não reconhece a arte-educação como uma contribuição para a melhora no desenvolvimento cognitivo da criança através da produção do desenho em suas particularidades. Assim sendo, nosso problema de pesquisa é: Como o desenho pode contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

Para tanto, buscou-se refletir sobre a valorização da arte-educação e seus subsídios no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil. Buscou também descrever os benefícios da arte-educação na Educação Infantil, procurou observar a relação da arte e do desenho no desenvolvimento da criança, e, por fim, procurou analisar a importância da prática educativa voltada para o ensino de arte-educação.

Assim, para atender aos objetivos propostos neste trabalho procurou-se dividir o desenvolvimento em capítulos onde o primeiro capítulo buscou a fundamentação teórica através da Arte, desenho e Educação Infantil, de um Breve histórico sobre a arte, analisando o Ensino da Arte e a Educação Artística.

No segundo capítulo abordou-se, através dos Conhecimentos sobre a infância, do Direito das crianças na aprendizagem da Arte e através da Presença das artes visuais na Educação Infantil.

Por fim, o terceiro capítulo abordou A relação da arte com a educação, mostrando Os caminhos do desenho e a Percepção do professor em relação ao ensino da arte como desenvolvimento da criança.

Para buscar resposta ao problema desse trabalho e com o intuito de cumprir com os objetivos adentrou-se nesta busca em prol de conhecer e a compreender essa importância de construir um novo olhar ao desenho infantil, realizando uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritiva, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema.

Acreditava-se, dessa forma, que os educadores ainda são carentes na prática da arte- educação em suas aulas e é indispensável que os professores tenham conhecimento acerca do desenho infantil, para que este seja mais um instrumento ao qual trará benefício em seu trabalho pedagógico, proporcionando melhor qualidade e significância na construção do aprendizado infantil.

1. ARTE. DESENHO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente é preciso buscar esclarecer o significado de Arte que de acordo com dicionário Houaiss (s/d), a origem da palavra vem do Sânscrito "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (moldar, ajustar)", implica uma atividade transformadora realizada pelo homem. Na sua acepção mais ampla, a ars ou artis dos latinos "maneira de ser ou de agir", habilidade natural ou adquirida, arte, conhecimento técnico tudo que é de indústria humana, ciência, ofício, instrução, conhecimento, saber, profissão, destreza, perícia. habilidade, gênio, talento, qualidades adquiridas e a lcust dos alemães davam ideia de perícia, de habilidade adquirida em paciente exercício e voltada para um fim definido, fosse esse fim estético, ético ou utilitário.

A arte se modifica de acordo com a sociedade época, assumindo diversas formas de acordo com a motivação e necessidades de cada tempo e civilização, mas no sentido original a arte é o uso da habilidade de lidar com produtos, (materiais e métodos) com os conhecimentos necessários para dar forma a expressões ideias e sentimentos.

Para a Antropologia a arte possui vários conceitos, ela faz parte da cultura de um povo, e sendo assim, cada povo desenvolve sua arte de acordo com a cultura na qual está inserido. Assim, de acordo com Luiz Gonzaga de Mello (2001, p.430), "o que é belo para determinado povo pode não o ser por outros. Em suma, negar tudo isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social". Contudo, a arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas.

A arte é a necessidade humana de se expressar de se comunicar com seu(s) deus(es), com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos. mas seu desenvolvimento, como arte, depende

da sociedade. do ambiente no qual o sujeito está imerso. MENDES E CUNHA (2004, p.80).

A ciência nos faz entender que os desenhos mais antigos feitos pelo homem são os encontrados nas cavernas, era através destes códigos que eles registravam parte de sua história. seus pensamentos, suas ideias e seu tempo.

A partir do romantismo, a arte se modificou e advém a valorizar. o sentimento acima do conhecimento técnico puro, e a arte passa a ser vista como "uma faculdade especial da mente humana". Irrrompendo com o princípio platônico que se apresenta a seguir:

A concepção de arte de Platão repousa na própria concepção da reminiscência, isto é, na ideia de que o mundo real é a cópia ou simulacro do mundo ideal Nesse caso a arte sendo uma espécie de cópia do mundo real (da natureza e na natureza transformada pela cultura), seria inferior a este e este por seu turno inferior ao mundo ideal. (PLATÃO APUD MELLO, 2001 p.427-428).

1.1 Breve histórico sobre a arte

A arte existe desde que há indícios do ser humano na terra. E ao longo da história assumiu diversas utilidades, desde ilustrar até exteriorizar emoções, sentimentos, ideias, e explicar a própria história do homem.

Cada povo que habitou a terra manifestou suas aspirações através das práticas artísticas. é importante saber que desde o início da humanidade a arte sempre esteve presente e a mais antiga das suas manifestações são as pinturas rupestres ainda do período pré-histórico assim como os as esculturas dos Murais, na ilha da Páscoa, Stonehenge na Inglaterra, entre outras. Na Antiguidade, os gregos e romanos classificavam como arte a pintura. a escultura, a oratória, o teatro, a poesia. a música e a dança. O surgimento das artes está diretamente relacionado com a evolução da espécie humana. Pintar, desenhar e modelar são atividades de expressão criadora. Para os gregos a arte representava a busca da perfeição, eles aspiravam representar o mundo tal qual como era de fato o mais metuculoso e fiel possível. A arte grega era voltada para o momento presente, visava contemplar a natureza e buscava representá-la com exatidão, exaltando sempre o amor, a beleza e o racionalismo. Para os egípcios a arte tinha mais ligação com o espírito, com os deuses. O processo criativo definido por padrões estéticos muito comuns entre todos os artistas buscava o divino.

Os escultores egípcios representavam os faraós e os deuses em posição serena. quase sempre de frente, sem demonstrar nenhuma emoção. Pretendiam com isso traduzir, na pedra. uma ilusão de imortalidade. Com esse objetivo ainda, exageravam frequentemente as proporções do corpo humano, dando às figuras representadas uma impressão de força e de majestade. A arte egípcia era muito

destinada a mortuários e tumbas, também devido a sua obsessão pelo pós-morte. Durante a Idade Média, com o domínio e crescimento estrondoso, a igreja católica, usava seu poder pra reprimir os estudos, as ciências e produções artísticas a fim de filtrar todo o conhecimento, apenas favorecendo as manifestações voltadas para o religioso ou referindo-se a igreja e sua liturgia, sendo toda produção que não seguisse tal rigor temático e ideológico, duramente suprimida.

Nesse período houve um domínio da arte bizantina. uma arte cristã do Império Romano do Oriente que abrangia arquitetura (cúpula), pintura e mosaico com caracteres bidimensionais e simbolismo. Além da arte gótica e românica. otomaniana. dentre outras. E dentre os povos não cristãos e no oriente havia diferentes manifestações artísticas. como é possível citar, a arte islâmica com seus palácios e mesquitas geométricos, com seus padrões e o abstrato, um espiritualismo matemático. Também havia a arte, também havia a arte dos povos germânicos de onde veio depois a surgir os ideais iluministas, na Irlanda e Grã-Bretanha. Do século V ao século XII a razão e a ciência eram muito valorizadas o que veio a solidificar um grande berço da cultura ocidental. As características de sua arte eram também o abstracionismo e organicismo, iluminação de caracteres ornamentais, elementos de zoomorfismo, ausência da figura humana, e a matemática e geometria.

Durante a baixa Idade Média o mundo começou a vivenciar uma série de transformações que culminaram no movimento conhecido como Renascimento que caracterizou a transição da mentalidade medieval pro a moderna. Nesse movimento renascentista, artistas como Da Vinci, Botticelli, Michelangelo e Rafael lideraram um resgate estético ao período clássico da arte antiga, inspirando-se nos gregos e seu antropomorfismo, e de certa forma, também o simbolismo e gnosticismo e suas pinturas assumem aspectos ainda mais elevados, enquanto o conhecimento e as ciências começam a aparecer novamente, mesmo ainda sendo suprimidos. Brotam de forma oculta com conspirações secretas contra a igreja católica, que viria a culminar em uma grande libertação cultural e intelectual, mesmo sendo estes artistas todos financiados pela própria igreja, e com pinturas que expressam sentimento religioso cristão, mas ali estão ocultos conhecimentos diversos como a astrologia, e metafísica. Estes artistas, principalmente Da Vinci, vieram a contribuir de muitas maneiras, além da beleza de sua pintura, contribuiu para estudos de anatomia, mecânica, hidráulica, dentre outras ciências, o que veio a colaborar imensamente para o surgimento da modernidade.

A modernidade é um estilo de vida e uma organização social surgida na Europa a partir do século XVII, logo ganhando proporções mundiais. Baseado em Marisa Fonterrada (2008) a Idade Moderna, bastante influenciada pelo pensamento cartesiano, deixa a obscuridade do Período Medieval, adotando atitudes de questionamento constante, dúvida, reflexão e busca pela verdade. Nesse sentido o homem passa a ser considerado como o centro do universo e a subjetividade cede espaço à objetividade e a clareza das ideias. A partir desse contexto assume também um caráter mais realista e racionalista na qual há uma

valorização da razão. Os artistas passam a se utilizar de novas formas de expressão rompendo com as normas e tradições anteriores.

No Brasil esse processo de modernização se deu de uma forma muito particular acompanhando o movimento de reinvenção estrutural estética, o grande responsável pelo modernismo no Brasil foi Villa Lobos, que trouxe uma tendência folclórica e regionalista para sua música. rompendo com a estética europeia, e criando algo genuinamente brasileiro, enquanto Carlos Gomes seguia fielmente a influência europeia. principalmente de Beethoven. Villa Lobos Juntamente com Tarsila do Amaral (nas artes plásticas), Oswald de Andrade (na poesia) e Glauber Rocha (cinema), entre outros criaram o modernismo no Brasil que veio também a ter grande impacto e absorção em todo o mundo. Em consequência veio o pós-modernismo através da qual as fronteiras estéticas se desfazem novamente.

Diante da civilização industrial que pretendia garantir por si mesma a produção de bens materiais. Aquilo que tinha até então exceção, privilégio intelectual, se tomou habitual. No século XX o artista toma para si a missão de expressar certas dimensões privilegiadas da existência. Nesse período se formam tendências de mercado e a arte se torna um produto, passando a ser distribuído e valorizado. Formando assim uma indústria cultural de proporção mundial.

Fica estabelecido, dessa forma, um percurso pela história da arte em diversos períodos, indo desde a antiguidade passando pelo período industrial até a contemporaneidade, mostrando as diversas transformações sofridas em decorrência das modificações do pensamento humano ao longo da história. A seguir adentra-se no seguinte ponto: arte na educação, procurando situar essa rica linguagem como uma área importante para a formação do indivíduo, mas destacando também as dificuldades para ser inserida no currículo como uma disciplina necessária no processo de desenvolvimento do sujeito.

1.2 O ensino da arte

A Arte para o homem sempre foi algo importante, como maneira de se expressar, isso é comprovado ao observarmos os homens da caverna, no período pré-histórico. Tendo sido este o período mais fascinante da história da arte, diante do fato de não ter nenhum registro dessa época, pois ocorreu anteriormente a escrita, e tudo o que foi constatado, constatou-se através de pesquisas de antropólogos, historiadores e dos estudos da moderna ciência arqueológica.

Segundo o que consta no site Wikipédia, a era pré-histórica foi iniciada com o: "Paleolítico - Idade da Pedra Lascada"; nesse período o artista desenhava um animal. por exemplo, do jeito que ele o via. normalmente nas paredes das cavernas em que habitavam. Representando o animal capturado e abatido; hoje essa representação é justificada como um ritual, uma espécie de magia para que o caçador-artista conseguisse êxito na sua caça, acreditando ele que ao desenhá-lo conseguiria, com isso dominá-lo. "Nesta época, o ser humano

habitava cavernas. muitas vezes tendo que disputar este tipo de habitação com animais selvagens".

Quando acabavam os alimentos da região em que habitavam, as famílias tinham que migrar para outra região. Desta forma, o ser humano tinha uma vida nômade (sem habitação fixa). Viviam da caça de animais de pequeno, médio e grande porte, da pesca e da coleta de frutos e raízes. Usavam instrumentos e ferramentas feitos a partir de pedaços de ossos e pedras. Os bens de produção eram de uso da propriedade (<http://wikipédia.org/wiki/desenho>). Neste mesmo site ainda faz referência de que no período Paleolítico Inferior que: "ocorrera há aproximadamente de 5.000.000 a 25.000 a. C., surgiram os primeiros hominídeos, os quais praticavam a caça e a coleta de alimentos, o controle do fogo, e dos instrumentos de pedra lascada, madeira e ossos: facas, machados, etc."; enquanto que no Paleolítico Superior, há um desenvolvimento na confecção dos instrumentos que, além da madeira, também eram utilizados o marfim, ossos, madeira na confecção de machados, arco e flecha, lançador de dardos, anzol e linha. Aqui nota-se o avanço da pintura e da escultura.

Segundo dados da Wikipédia: É no período da Pré-História que começa em 8000 a.C. Durante esse período surge a agricultura, e a fixação resultante do cultivo da terra e da domesticação de animais para o trabalho [1] provoca o sedentarismo (moradia fixa em aldeias). Era comum usarem roupas de lã ou de linho, pois foi um período muito frio. As primeiras aldeias são criadas próximas a rios, de modo a usufruir da terra fértil (onde eram colocadas sementes para plantio) e água para homens e animais. Também nesse período começa a domesticação de animais (cabra, boi, cão, dromedário etc.). O trabalho passa a ser dividido entre homens e mulheres, os homens cuidam da segurança, caça e pesca, enquanto as mulheres plantam, colhem e educam os filhos (<http://wikipédia.org/wiki/desenho>). Acrescenta que: "Nesse período ocorre uma fixação do homem pela terra desenvolvendo a criação a plantação, advindo daí o crescimento da população institucionalização da família, divisão de trabalho, passaram a tecer panos, fabricar cerâmicas, construir as primeiras moradias, surgindo, assim os primeiros arquitetos; e com o fogo começaram a trabalhar com metais".

Todas essas mudanças refletiram fortemente na arte. Houve uma mudança nas representações que deixaram de fixar no modelo do animal caçado para a vida coletiva. O desenvolvimento das artes sempre foi de grande importância para o homem, a cada período temos avanços primordiais para a preservação da espécie humana, ali foi o começo da atual época, como podemos ver no site da Wikipédia: O período Neolítico ocorreu, aproximadamente de 10.000 a 5.000 a. C., sendo confeccionados instrumentos com pedras polidas, a utilização da enxada no cultivo dos campos, do tear na confecção de tecidos, artesanato em cerâmica, com a construção de pedra revelaram-se os primeiros arquitetos do mundo.

Esta época também foi marcada pela ascensão da arte, já que, como vimos iniciou-se a fabricação de instrumentos metálicos, a exemplo de armas surgindo

assim a metalurgia, as cidades, a invenção da roda, a invenção da escrita, e o arado de bois. Denomina-se Idade dos Metais o período marcado pelo início da fabricação de instrumentos metálicos.

O ser humano começava a dominar, ainda que de maneira rudimentar, a técnica da fundição. A princípio, utilizou como matéria prima o cobre, o estanho e o bronze (uma liga de estanho), metais cuja fusão é mais fácil. Com o uso de forjas e foles, a metalurgia melhorou e se diversificou, atingindo o ferro, um dos metais que necessita de técnicas mais aprimoradas para ser aproveitado, pois requer uma temperatura muito elevada para a sua fusão. O ferro era usado principalmente para a fabricação de armas.

O que marcou positivamente a Idade antiga foi a Arte egípcia, devido à constatação de que a civilização que se desenvolveu no Egito era bastante complexa na sua organização social, bem como rica nas realizações culturais. A religião interferiu em todo segmento da vida egípcia, e como não poderia deixar também interferiu na produção artística desse povo. Isso é o que registra o site abaixo referido:

A cultura egípcia era impregnada de religiosidade e a versão oficial da história egípcia era de caráter religioso. Em períodos mais recentes, até a própria economia se organizava a volta dos templos • o que não significa, necessariamente, que se tivesse tomado mais religiosa, já que os templos não eram, possivelmente, muito diferentes de outros senhorios.

A arte do Antigo Egito esteve fundamentalmente a serviço da religião e da realeza. Esta arte obedeceu a cânones precisos ao longo dos seus três mil anos de existência, sendo desvalorizada a inovação.

Esta época também foi marcada pela ascensão da arte, já que, como vimos iniciou-se a fabricação de instrumentos metálicos, a exemplo de armas surgindo assim a metalurgia, as cidades, a invenção da roda, a invenção do escrito, e o orado de bois. Denominou-se Idade dos Metais o período marcado pelo início da fabricação de instrumentos metálicos.

O ser humano começava a dominar, ainda que de maneira rudimentar, a técnica da fundição. A princípio, utilizou como matéria prima o cobre, o estanho e o bronze (uma liga de estanho), metais cuja fusão é mais fácil. Com o uso de forjas e foles, a metalurgia melhorou e se diversificou, atingindo o ferro, um dos metais que necessita de técnicas mais aprimoradas para ser aproveitado, pois requer uma temperatura muito elevada para a sua fusão. O ferro era usado principalmente para a fabricação de armas.

O que marcou positivamente a Idade antiga foi a Arte egípcia, devido à constatação de que a civilização que se desenvolveu no Egito era bastante complexa na sua organização social, bem como rica nas realizações culturais. A religião interferiu em todo segmento da vida egípcia, e como não poderia deixar também interferiu na produção artística desse povo. Isso é o que registra o site abaixo referido:

A cultura egípcia era impregnada de religiosidade e a versão oficial da história egípcia era de caráter religioso. Em períodos mais recentes, até a própria economia se organizava a volta dos templos - o que não significa, necessariamente, que se tivesse tomado mais religiosa, já que os templos não eram, possivelmente, muito diferentes de outros senhorios.

A arte do Antigo Egito esteve fundamentalmente a serviço da religião e da realeza. Esta arte obedeceu a cânones precisos ao longo dos seus três mil anos de existência, sendo desvalorizada a inovação.

A Wikipédia faz a seguinte referência: A pintura exercia uma grande influência nas atitudes religiosas; também na hierarquia a pintura se fazia marcante ao representar as classes sociais, através da ordem de grandeza, além do tamanho, a cor também tinha a sua influência".

Apesar de que a cor influenciava na condição social, foi no meio religioso que ela ganhou força nas suas representações. Com referência a condição social, o tamanho das gravuras demonstrava poder, força e majestade.

A escrita, por sua vez tinha uma apresentação artística pelo fato de não existir letras ou símbolos gráficos. e sim desenhos que representavam o texto um exemplo bem conhecido é o: "Livro dos Mortos, ou seja, um rolo de papiro com rituais funerários que era posto no sarcófago do faraó morto, era ilustrado com desenhos em cores muito fortes, que acompanham o texto com singular eficácia" (<http://wikipedin.org/wiki/desenho>). Dessa forma, o referido livro tinha por finalidade, ajudar os mortos a conseguirem uma "vida" melhor após a sua morte, já que acreditavam em outra vida após a morte.

A respeito da história da arte, Gombrich (1985, p.19) diz que:

Ignoramos como a arte começou tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. (GOMBRICH, 1985, p.19).

Ele deixa claro, o que outros autores já afirmaram anteriormente, que a arte é parte de cada ser humano, e este já traz consigo desde o nascimento a arte que poderá ser desenvolvida, ou não, contudo todo povo desenvolve a sua arte que é característica própria dele. Gombrich (1985) também se refere aos primeiros desenhos de animais feitos por homens pré-históricos nas suas cavernas, o que hoje se conclui é que esta arte era uma espécie de ritual, onde o animal através do desenho seria dominado quando do momento da caça, contudo, ele acrescenta que ainda trazemos esse sentimento ao escrever:

Tudo o que precisamos é sermos profundamente honestos conosco e apurarmos se em nosso próprio íntimo não se conserva também algo do "primitivo". Em vez de começamos com a Época Glacial, principiemos por nós mesmos. Suponhamos que recortássemos um retrato do nosso campeão favorito no jornal de hoje: sentiríamos prazer em apanhar uma agulha e picotar-lhe os olhos? Isso nos seria tão

indiferente quanto se os furos tivessem sido feitos em qualquer outra parte do jornal? Penso que não. (GOMBRICH, 1985, p.20).

Isso com certeza, apesar do decorrer do tempo, não ficou para trás, ou seja, ainda está imbuído no nosso pensamento atualmente, e a esse respeito Gombrich (1985, p.20) alega que: "Embora eu saiba, com os meus pensamentos despertos, que o que eu fiz, ao seu retrato não fará diferença alguma ao meu amigo ou herói, sinto, não obstante, uma vaga relutância em causar danos à sua imagem,

Ainda com relação aos desenhos de animais nas paredes e teto das cavernas Gombrich (1985) apresenta a sua explicação da seguinte maneira:

A explicação mais provável para essas descobertas ainda é a de que se trata das mais antigas relíquias dessa crença univTMl no poder da produção de imagens; por outras palavras, que o pensamento desses caçadores primitivos era que, se fizessem uma imagem de sua presa e talvez a surrassem com suas lanças e machados de pedra os animais verdadeiros também sucumbiriam ao poder deles. (GOMBRICH, 1985, p.22).

Podemos perceber que desde a pré-história o desenho caminha junto com o homem, o acompanhando na expressão estética e como forma de comunicação; contudo nesse período o desenho era visto mais próximo da religião do que da comunicação. Só na antiguidade é que o desenho, lentamente, foi distanciando-se da religião, com isso ele passou a ter autonomia, o que não tinha até o renascimento, nesta época o desenho não era visto como uma forma de conhecimento. No século XV com a difusão do papel o desenho passou a ter reconhecimento, sendo fundamental para se chegar à obra final; passando a ser uma forma de conhecimento reconhecida por diversos artistas, destacando-se Leonardo da Vinci.

1.3 Educação Artística

Barbosa (2002) no seu livro *Arte-Educação no Brasil* destaca que a disciplina Educação Artística, apesar da Reforma Educacional de 1971, nunca conseguiu afirmar-se como uma disciplina plena sem a necessidade de ficar atrelada a outra, para assim se impor com a devida importância a que ela merece.

Nesse contexto, a autora completa o seu pensamento fazendo referência ao tratamento dispensado a Educação Artística nos dias de hoje, e diz que não é diferente do dispensado naquela época, e, alega que: "[...] o século XIX, especialmente a década de 70, foi o período da história da Educação brasileira em que a preocupação com o ensino da Arte (concebida como desenho) se nos apresenta como mais extensa e mais profunda".

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia de identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com

as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971. (BARBOSA, 2002, p. 11-12).

A arte na Educação tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à Educação Infantil, bem como o da arte neste contexto. Os referenciais que fundamentavam as práxis do profissional da Educação Infantil eram os Cadernos de Atendimento ao pré-escolar (1982), criados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): Cap. II Art. 26, § 2º - "O ensino da arte constitui rá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

Ferraz e Fusari questionam a importância que é dada a arte, bem como o seu espaço na educação; elas mesmas respondem assim: Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização.

O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao e conhecerem e ao conhecê-lo. (FERRAZ e FUSARJ, 1999, p.15).

Conclusões

As autoras Ferraz e Fusari (1999) reafirmam o valor da arte para a humanidade desde o seu aparecimento, atribuindo a ela, também. o fator do seu desenvolvimento já que devido a ela o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo participação ativa nesse percurso. Para elas, a arte também é um meio de entendimento do homem para consigo próprio, para com o outro e para com o meio em que vive.

Segundo elas. desde que nascemos somos incitados a interagir com as mais diversas formas de arte, inclusive, mesmo sem perceber em todo momento estamos produzindo arte, tão somente por estarmos presente com a arte ou com o seu autor. A arte não é uma manifestação que se fecha em si, ela faz um agrupamento de trocas, de experiências vividas pelo autor e pelos expectadores.

E, quando estão se expressando ou representando com sensibilidade e imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalhos artísticos

também agem e reagem frente às pessoas e ao próprio mundo social. Esses autores podem ser os próprios artistas que se dedicam profissionalmente a esse trabalho ou, então, outras pessoas (estudantes, por exemplo) que fazem trabalhos artísticos como atividade cultural e educativa. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

De acordo com o que Ferraz e Fusari (199) escrevem a respeito, "os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem" é nesse momento que ocorre a capacidade de desenvolvimento cognitivo, em particular para os estudantes é nesse exercício de ação e reação que eles interagem para além da sua capacidade de pensamento crítico construtor.

Referências

BRASIL Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes - **Ensino de primeira à quarta série** 19997

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>

ESCOLA INCLUSIVA ATUAL: PARADOXO ATUAL

Izildinha Aparecida Chaves Fernandes

RESUMO

Considerando a escola um ambiente em que todos devem ser tratados com igualdade, mesmo com toda essa heterogeneidade, o ideal é que os alunos tenham as mesmas oportunidades e condições de desenvolvimento de habilidades das Ciências Humanas, das Ciências da Natureza e Matemática e do Código e Linguagens e suas tecnologias, porém, essas podem ser aplicadas de forma diferenciada, dependendo do ritmo de cada um.

Palavras-chave: Educação Inclusiva – Aprendizagem – Prática Docente.

Quando se pensa em diversidade, inclusão e multiculturalismo, que subjazem à elaboração das classes regulares de Ensino Fundamental ou Médio, originam-se uma metáfora e um paradoxo, que coexistem, dialeticamente, no processo de ensino e aprendizagem cognitiva.

A metáfora consiste na comparação entre o processo de apropriação do conhecimento pelas crianças e adolescentes com uma corrida. Na corrida, há um ponto de chegada onde todos devem ultrapassar e, com certeza, a grande maioria chega, porém há uma ordem natural para cada atleta alcançar essa marca. Cada competidor possui seu próprio tempo de alcançar a linha final e desenvolver uma marca pessoal igual ou superior ao seu limite.

No caso da aprendizagem, pode se dizer que cada aluno possui seu próprio tempo de apropriação do conhecimento e pode chegar lá desde que o Poder Público, os professores e a família lhe ofertem as condições necessárias para tal processo.

Nessa perspectiva, não existirá educação inclusiva, em sentido amplo do slogan uma escola para todos, apregoado como publicidade do Governo

Federal, se cada parcela envolvida na construção desta educação não se responsabilizar por sua parte na formação desse atleta, portanto, não se excluindo do processo e apontando sempre um culpado pelo fracasso das práticas inclusivas.

À luz dessa constatação, há implícita a certeza de que um processo pedagógico, respeitoso do tempo de apropriação do conhecimento em que pese as inteligências múltiplas e as habilidades de cada um, cumpre o papel de levar todos à linha de chegada, indiferentemente de seu tempo, a não ser que haja um caso grave de deficiência cognitiva que interfira nesse processo.

Muitos estudiosos aconselham que, como começo, o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem que estabeleça, como objetivo, atender a todos os alunos, independente da capacidade que eles venham a apresentar, é vital ao estabelecimento de qualquer instituição de ensino e esse projeto deve estar inserido nos Projeto Político Pedagógico, Planejamento e Planos de Aula e garantido pelo Poder Público.

Sendo assim, incluem-se, neste processo, quer alunos lentos ou rápidos, quer alunos que tendem mais para o lado competitivo ou colaborativo, sejam de famílias abastadas e estruturadas, menos abastadas e desestruturadas, sejam crianças que apresentem necessidades especiais ou altas habilidades e superdotação nesta multifacetada clientela escolar, que está sendo formada nos dias atuais por meio de uma família também de características multifacetadas em sua organização constitucional.

O paradoxo forma-se no momento em que o educador enxerga os fundamentos basilares desse processo de consideração humana de que todos são capazes de aprender não se importando com o tempo desse procedimento, porém não cumpre sua função profissional, porque o Poder Público é omissor em suas obrigações.

Classes muito cheias, falta de qualificação técnica profissional para se lidar com o processo de ensino e aprendizagem, em que pesem crianças e adolescentes que necessitam de cuidados especiais, e carência de infraestrutura perfazem as condições pelas quais passam os professores das escolas públicas, responsáveis pelo egresso da grande parte dos alunos de inclusão.

Portanto, uma grande parcela de professores realiza, empiricamente, seu trabalho diário entre a sapiência de que é a escola pública, como direito do

cidadão, deve ser uma instituição capaz de proceder a inclusão de qualquer criança e adolescente com idade escolar desde que não requeiram cuidados clínicos permanentes embora acreditem que, nas condições atuais, alunos com necessidade de cuidados especiais deveriam continuar a ser atendidos pelas instituições credenciadas pelo Poder Público.

No entanto, cria-se aí um problema, pois, outra vez, os fatores econômicos se sobreporão ao pedagógico, porque, para que os alunos da classe menos abastadas tenham acesso a essas escolas, há a necessidade de gastos no orçamento familiar uma vez que haverá custeio de transporte, alimentação, materiais, o que pode ocasionar, novamente, a exclusão dessa parcela, o que vai de encontro ao que declarações de direitos como o de Salamanca propõe ou mesmo nossa LDB:

“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, (...)

viii• as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva , constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à m a i o ria das crianças e pro m ovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”

(Salamanca, 1994)

A construção da identidade individual e coletiva de um povo passa por uma escola laica, sem preconceito e inclusiva, tratando cada caso como uma esfera particular em suas peculiaridades psicológica, física e cultural para construção de um cidadão que possa contribuir para o desenvolvimento social do país, porém é emergencial que o poder público faça sua parte, reduzindo os impactos dos fatores socioeconômicos sobre o egresso e a permanência dessa diversidade.

Segundo teóricos, a escola inclusiva possui o papel precípua de organizar o real com o potencial, portanto, a estrutura pedagógica deste tipo de

educação constrói-se, alicerçando-se naquilo que a escola já possui e objetivando a meta a que pode chegar.

Sapientes desta condição “sine qua non” do papel da escola inclusiva, os profissionais desta Instituição não podem abster-se ao fato de ser peças importantes nesse processo de equidade entre indivíduos, porém também não devem abster-se de reivindicar as mudanças necessárias para adequação deste processo.

Procurar aprimorar-se com cursos de atualização ou capacitação sobre Educação Inclusiva em nível de Pós Graduação é um caminho que o docente pode desenvolver sem a necessidade da intervenção do Poder Público.

Grosso modo, ou o Poder Público dá condições das populações que necessitam de inclusão ter o acesso a escolas especializadas, ou capacita os profissionais da Educação a lidar com a inclusão e aparelha suas escolas públicas com uma infraestrutura condizente com o tamanho da missão inclusiva pelo qual os docentes são responsáveis, ou ouviremos discursos vazios, pronunciados por uma parcela de educadores e gestores, de que eu não fui treinado em meu curso de Licenciatura para lidar com a educação inclusiva, portanto, não tenho parte neste fracasso escolar, enquanto crianças e adolescentes ficam privados do direito à Educação.

Enquanto uma das duas situações não acontecem, os professores, quer por questão de humanidade, quer por questão de empirismo técnico, continuarão a desenvolver a máxima filosófica: “inclusão na escola pública, ruim com ela, pior sem ela” ou a pecar por omissão de sua parcela de contribuição para uma educação inclusiva, escondendo-se sob a égide da premissa da omissão quando a clientela de inclusão é pequena.

O PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA INCLUSIVA: A BUSCA PELA EXCELÊNCIA NA APLICAÇÃO DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Quando observada a Constituição Federal promulgada em 1988 verificamos que a única menção à educação inclusiva se faz no artigo 208, parágrafo III, que rege o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, mesmo que essa

Carta Constituinte date de cinco anos mais tarde que a assinatura da Declaração de Salamanca pela representação do governo brasileiro.

Diante do exposto, não há o que se discutir com relação às providências legais produzidas em nosso país após a anuência à declaração de Salamanca.

A realidade mais próxima de escola inclusiva que acontece diante de nossos olhos, faz-se fato nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Será então dentro dessa realidade que se fará a discussão, neste trabalho, entre a proposta e as orientações publicadas na Declaração de Salamanca e a realidade do deficiente nos bancos escolares.

No cumprimento da concordância firmada pelo Brasil em relação à Declaração de Salamanca, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo já oferece a oportunidade de participação do processo educativo em classes regulares a todos os deficientes que procuram a rede.

No intuito de regular essa inclusão apenas algumas das orientações constantes no documento da UNESCO (1994) podem ser visualizadas.

No corpo da Declaração de Salamanca, evidencia-se uma preocupação com a conscientização não só da necessidade, mas também de toda a estrutura social e comunitária que deve cercar e apoiar a escola inclusiva.

Observa-se que as famílias de muitos dos deficientes mais comprometidos enxergam a permanência na escola como a possibilidade de ganho de tempo livre, pois é sabido que uma criança com necessidades especiais demanda atenção permanente. O problema surge quando as instituições de ensino não recebem a adequação necessária para o trabalho com os deficientes.

É fato que as escolas municipais de São Paulo não têm pessoal de apoio em número suficiente para o atendimento do grande fluxo de crianças deficientes. Isso faz com que se torne necessária a presença de um acompanhante durante o período de aula para todos aqueles alunos cuja deficiência determine um comprometimento que impeça qualquer nível de autossuficiência.

As instituições e escolas antes conveniadas com a prefeitura do município de São Paulo para oferecer atendimento de educação especial foram

descredenciadas e não cumprem o papel sugerido pela Declaração de Salamanca, de treinamento e suporte técnico.

Portanto, a único órgão capacitado (CEFAI) para servir de rede de apoio às escolas municipais no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos não tem função nem mesmo vínculo com as escolas inclusivas em que pese, por exemplo, as atribuições de formação do docente.

Vale, neste momento, informar que é tão empírica a forma de inclusão que acontece hoje em São Paulo que nem mesmo laudo médico alguns deficientes possuem, quer por falta de vontade familiar, quer por impossibilidade familiar ou médica e a rede de saúde pública se mostra incapaz de resolver esse problema com a necessária rapidez.

Os recursos físicos limitados, a falta de acessibilidade de grande parte dos prédios escolares e a não aplicação de verbas específicas para esse fim tornam bastante evidente a gravidade do quadro que se vislumbra no ambiente escolar.

Se os recursos materiais encontram-se dessa forma debilitados, os recursos humanos, no que se refere aos profissionais de educação com treinamento específico para o trabalho com as crianças deficientes, apresentam uma situação ainda mais grave.

A inclusão, nas escolas públicas municipais de São Paulo, deu-se, por assim dizer, por “decreto”. Não houve a formação de professores com o intuito de possibilitar uma educação inclusiva eficiente, com vistas a alcançar o maior desenvolvimento do qual o aluno deficiente for capaz.

As adaptações foram acontecendo, empiricamente, durante todo o ciclo I do Ensino Fundamental, projetando-se para os demais ciclos e até a exclusão mais efetiva no Ensino Médio.

Porém, apesar dos esporádicos cursos de capacitação, o que aconteceu quando esse grande número de crianças com deficiência chegou ao nível II do Ensino Fundamental foi o desencontro entre professores especialistas, com foco nos conteúdos determinados para cada série pela Lei de Diretrizes e Bases com as possibilidades educacionais específicas de cada aluno com deficiência.

Nesse momento específico a escola pública municipal necessita de um mediador capaz de avaliar e auxiliar nas necessidades dos professores na educação inclusiva.

Apesar de existir um guia de orientação de avaliação em educação especial, produzido por profissionais de educação, que pretende auxiliar na compreensão da adequação curricular, os professores ainda estão reféns da ansiedade que traz a falta de preparo para a nova população que atendem.

Intermediar as necessidades dos alunos, as dificuldades dos professores e as exigências da gestão serão função que o psicopedagogo será capaz de exercer diante desse quadro inclusivo, que atende tão superficialmente à Declaração de Salamanca, visto a inadequação física e profissional com que a inclusão é levada ao cabo na cidade de São Paulo.

A complexidade das relações que existem, atualmente, no ambiente educacional na cidade de São Paulo, pede a atuação do profissional de psicopedagogia no sentido de realizar intervenções dentro e fora da instituição.

Externamente, esse profissional pode organizar eventos de conscientização da comunidade sobre a importância da família nesse processo de inclusão, identificando as dificuldades e ansiedades de pais e professores, dialogando, assim, sobre as expectativas reais que se pode ter com relação à educação dos deficientes e da condução de projetos de adequação à vida adulta e à conquista de relativa autonomia por parte desses alunos.

Internamente, esse profissional pode se tornar um facilitador das relações interpessoais entre o deficiente, o docente e a gestão no que se refere ao suporte teórico sobre os processos de aprendizagem em que pese à apropriação do conhecimento pelos deficientes na relação que esse aluno estabelece com esses setores.

Em que pese essas constatações, verifica-se que toda essa preocupação acerca das relações entre família, escola, comunidade e Poder Público no que tange facilitação dos processos de aprendizagem na apropriação do conhecimento pelos aprendentes é um dos objetos da Psicopedagogia como Ciências Humanas.

Nessa perspectiva, assim se posiciona BEAUCLAIR (2002, P 2):

Historicamente, o percurso da Psicopedagogia brasileira mostra que desde os seus primórdios, sua maior preocupação esteve voltada à inclusão. Esta afirmativa é possível pelo fato de percebermos que, ao eleger cuidar de crianças, adolescentes, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem, nossa Psicopedagogia atuou e ainda atua com enfoque inclusivo. Enfoque inclusivo pelo fato de que, ao buscarmos referenciais à prática psicopedagógica, nunca se perdeu de vista a construção de processos de análise das dinâmicas familiares, escolares e institucionais e suas respectivas importâncias na formação do sujeito aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto não se realiza a educação inclusiva tecnicamente, sem que as práticas sejam predominantemente empíricas, enquanto se aguarda que a saúde pública seja capaz de atender, diagnosticar, emitir laudos e realizar acompanhamento das crianças com necessidades educacionais especiais, enquanto a teoria e a prática não andam paralelamente para a efetiva implantação da educação inclusiva, é necessária a presença do psicopedagogo para apoiar os profissionais, esclarecer pais e comunidade sobre os seus papéis na vida dos deficientes e, através do bom relacionamento com a gestão, produzir documentação que prove as necessidades de mudança no quadro da educação.

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 Educativo: Como ensinar**. Arte Médicas: Rio Grande do Sul, 1998.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Regina de Cássia Anastácio de Moura

RESUMO

Este artigo tem como propósito explorar reflexões sobre a educação ambiental no ensino fundamental. A ciência, o ambiente e a educação são elementos essenciais para a construção de uma sociedade que busca preservar a vida, uma vez que a conservação do ambiente se tornou crucial para a sobrevivência da sociedade atual. Nesse sentido, a escola não pode ignorar os problemas e as questões ambientais. É fundamental que a escola reconheça a importância da educação ambiental na formação do cidadão e conscientize o aluno sobre a necessidade de valorizar a preservação e o cuidado com o ambiente. Ao promover a educação por meio de atividades relacionadas ao meio ambiente, os professores estão contribuindo significativamente para a formação do cidadão, pois estão integrando o indivíduo na busca por conhecimento contextualizado. Um projeto didático deve ser desenvolvido de maneira significativa, levando em consideração o cotidiano do aluno, a fim de aprimorar seus conhecimentos prévios por meio de atividades que façam parte do seu dia a dia, como a reciclagem e a construção de brinquedos com materiais recicláveis, entre outras práticas.

Palavras-Chave: Ciência; Educação; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

A forma inadequada como o ser humano tem utilizado os recursos naturais tem acarretado inúmeras consequências, especialmente para o meio ambiente, que tem sido cada vez mais degradado. O foco no lucro financeiro, sem considerar a degradação ambiental, tem sido a principal causa desse cenário. Diante

dessa situação, é necessário promover uma educação ambiental que conscientize as pessoas sobre o mundo em que vivem, para que possam desfrutar de uma melhor qualidade de vida sem desrespeitar o meio ambiente, buscando estabelecer um equilíbrio entre o ser humano e seu entorno.

A educação ambiental deve ser um exercício de cidadania. Dessa forma, este estudo tem como objetivo principal proporcionar a conscientização e o conhecimento dos alunos sobre temas relacionados ao meio ambiente e à cidadania, desenvolvendo a formação de atitudes voltadas para a preservação e o desenvolvimento sustentável. É importante ressaltar que, nesse nível educacional, os estudantes são naturalmente curiosos e receptivos ao conhecimento, não carregando os vícios das gerações anteriores. Além disso, eles têm facilidade em adquirir conhecimento e compartilhá-lo com aqueles ao seu redor. É comum que uma criança chegue em casa e compartilhe e comente o que aprendeu na escola, o que acaba contribuindo para conscientizar os adultos.

A educação ambiental é uma atividade tanto formal quanto informal, e, portanto, é responsabilidade da escola promover simultaneamente o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para a preservação e melhoria da qualidade de vida. O impacto desse trabalho educacional ultrapassa os limites da escola, alcançando as comunidades próximas e, conseqüentemente, a cidade, a região e o país como um todo.

Atualmente, existe uma grande preocupação com o meio ambiente, e é por isso que pensamos em algumas etapas que direcionam a aprendizagem sobre o meio ambiente.

O CURRÍCULO DA CIDADE E SEUS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

Uma educação de boa qualidade é uma ferramenta essencial para alcançar um mundo mais sustentável.

De acordo com Freire (1987):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. O ato de educar se constitui no processo em que um aprende com o outro na convivência, se transformando de forma espontânea, de maneira que seu modo de viver se faz

progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (FREIRE, 1987).

A educação para o desenvolvimento sustentável promove o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores e ações necessários para criar um mundo sustentável, que garanta proteção e conservação ambiental, promova a equidade social e incentive a sustentabilidade econômica. O conceito de Educação Sustentável se desenvolveu amplamente a partir da educação ambiental, que buscou desenvolver conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos nas pessoas para cuidar de seu ambiente. O objetivo da Educação Sustentável é permitir que as pessoas tomem decisões e realizem ações para melhorar nossa qualidade de vida sem comprometer o planeta. Também visa integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos e níveis de aprendizagem.

Existem vários temas-chave na Educação Sustentável e, embora o foco dominante esteja nas preocupações ambientais, ele também aborda temas como alívio da pobreza, cidadania, paz, ética, responsabilidade em contextos locais e globais, democracia e governança, justiça, direitos humanos, igualdade de gênero, responsabilidade corporativa, gestão de recursos naturais e diversidade biológica.

É geralmente aceito que certas características são importantes para a implementação bem-sucedida da Educação Sustentável, refletindo a importância igual do processo de aprendizagem e dos resultados do processo educacional.

Para promover a Educação Sustentável, a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014, (DESD) foi adotada pela Assembleia Geral da ONU com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), designada como a principal agência de promoção em todo o mundo. década.

A década busca uma visão global 'de um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de qualidade e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e para uma transformação social positiva.

A PREOCUPAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE

Sabe-se que atualmente existe uma grande preocupação em relação ao meio ambiente e por isso pensamos em algumas etapas que direcionam a aprendizagem à respeito do meio ambiente.

A partir de 10 mil a.C, a agricultura trouxe impactos negativos para a natureza com os desmatamentos.

Com este desmatamento, teve muita extinção da fauna e flora, queimadas, contaminação do solo e água, abundância de material orgânico e erosão. (MUCELIN, 2004).

Na década de 60, as questões ambientais era um despautério do modelo econômico continuado pela geração da época, porém, não se tinha entendimento sobre Educação Ambiental. Exclusivamente em 1965, na Conferencia da Universidade de Keele, foi dito o termo Educação Ambiental, com a sugestão de que deveria fazer-se parte da educação de todos.

De acordo com Dias (1991), em 1972 foi o ano em que aconteceu os fatos mais relevantes para o desenvolvimento do tema ambiental no mundo.

Por meio de atividades que gerem uma preocupação ambiental pode se ensinar a criança a construir brinquedos fazendo uso de recicláveis, como os exemplos que demonstramos nesse projeto.

Entende-se que atualmente há um grande consumo de produtos recicláveis e ao utilizarmos com o intuito de recicla-los podemos colaborar para o meio ambiente de forma significativa.

A ciência, o meio ambiente e a educação são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade que busca preservar a vida, uma vez que o cuidado com o meio ambiente se tornou uma questão de sobrevivência para a sociedade atual. Desta forma, a escola não pode estar alheia aos problemas e às questões ambientais. A escola precisa considerar a importância da educação ambiental na formação do cidadão e sensibilizar o aluno a buscar valores que leve à preservação e o cuidado com o meio ambiente.

Educação para o desenvolvimento sustentável significa incluir as principais questões de desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem; por exemplo, mudanças climáticas, redução de riscos de desastres. biodiversidade,

redução da pobreza e consumo sustentável.

Ele também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem que motivem e capacitem os alunos a mudar seu comportamento e tomar medidas para o desenvolvimento sustentável.

A educação para o desenvolvimento sustentável promove consequentemente competências como pensamento crítico, imaginação de cenários futuros e decisões de forma colaborativa.

Para que a educação ambiental tenha uma prática significativa necessita-se partirmos desde a educação da família até o ambiente escolar.

Sugere-se que sejam realizados trabalhos com reciclagem aos quais tenham a colaboração da família por meio de recolhimentos de itens recicláveis, como as garrafas pets, muito bem usadas, como para fazer sofás, mesas, cadeiras, entre outros. As caixas de leite podem ser utilizadas para realização da confecção de casas de brinquedo, por exemplo.

Os primeiros acontecimentos sobre educação ambiental se falavam de eco desenvolvimento, que optava em preservação dos sistemas naturais, partindo da certeza que a natureza pode acabar.

Com o passar dos anos, foi-se aprimorando a ideia de que o sistema natural pode ser utilizado desde que com consciência.

Assim nasceu o nome de sustentabilidade. Da mesma maneira, a legislação brasileira passou por transição sobre o tema educação ambiental até chegar ao termo de escola sustentável.

De acordo com Santos (1994, p. 27):

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera, quando praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca grande mudança na história humana da natureza. Agora, com uma tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução

Segundo Preceitua o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Escola Sustentável, tem como ideia, deixar o programa de educação ambiental apontados para os valores humanos, para que se possa contribuir com a participação da população na concretização da população sustentável.

O Brasil é um país muito grande, dessa forma, a educação ambiental nas

escolas públicas e privadas dispõem de dedicação dos governos: federal, estadual e municipal, para disponibilizar o projeto para cada ambiente, e também, dar treinamento aos educadores.

Para Grohe (2015), o projeto de políticas sustentáveis está se concretizando no Brasil com o objetivo de modificar as escolas em lugares sustentáveis.

Percebe-se que a reciclagem é um fator fundamental para ser trabalhada desde a Educação Infantil, se estendendo até as séries iniciais, as quais as crianças vão se preparando para respeitar o meio ambiente de forma significativa.

As táticas para encarar as questões ambientais, para causar o efeito necessário na construção da sociedade sustentável, incluem uma coordenação entre a manifestação ambiental direta, abrangendo o contexto em educação ambiental. Perante da atestação da obrigação da educação dos pilares das sociedades sustentáveis, o sistema social atualiza para introduzir a dimensão ambiental em sua exclusiva modalidade, dando os caminhos certos para executar a transição societária em direção a sustentabilidade.

O currículo da cidade aborda reflexões a respeito da educação sustentável. Dessa forma, São Paulo foi a primeira cidade a incluir a educação sustentável no currículo escolar.

De acordo com Jacob (1994):

a noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte. Desse modo, a sustentabilidade inclui o crescimento do nível de consciência ambiental e a possibilidade da população participar do processo socioambiental. (Jacobi, 1994, p.31)

O processo de industrialização foi sem dúvida o responsável pelo desenvolvimento econômico de muitos países. Todavia, o modelo de desenvolvimento baseado no crescente processo de industrialização precisa ser revisto em uma perspectiva da sustentabilidade que garanta a sobrevivência das futuras gerações.

O currículo da cidade foi lançado em dezembro de 2017, preocupando-se com o ensino de qualidade nas escolas públicas de São Paulo, relacionando as atividades escolares estudadas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental

I, visando a formação integral dos alunos enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para o desenvolvimento sustentável exige mudanças de longo alcance na forma como a educação é praticada hoje em dia.

O desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade humana é altamente dependente de boa educação. A educação em diversas formas e contextos múltiplos fornece os meios pelos quais cada geração passa sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para a próxima.

Sem educação inter geracional, muito pouco no contexto humano pode ser sustentável. A educação também é importante para formular, desafiar e disseminar ideias, conhecimentos, habilidades e valores nas comunidades, desde jovens a não tão jovens, e entre comunidades, nações e continentes. A educação é identificada como um elemento-chave das estratégias focadas na sustentabilidade em muitos contextos e níveis em que a educação é fundamental para alcançar consciência, valores e atitudes ambientais e éticas. Desenvolveremos assim, as competências e valores que conduzirão a avaliar e repensar de outra forma as suas atitudes diárias e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

Possuindo a capacidade de tornar nossos alunos sensibilizados e conscientes a essa nova visão sobre o ambiente, eles mesmos se tornarão educadores ambientais em suas casas e em seus meios de convívio, tornando desta forma, esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza ao futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários: A prática educativa**. São Paulo: Paz da Terra, 1996.

JACOBI, Pedro (coord.). **Pesquisa sobre problemas ambientais e qualidade**

devida na cidade de São Paulo. São Paulo: Cedec/SEI, 1994

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 4. ed. (T beres necessários à Educação do Futuro rad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya) São Paulo/ Brasília: Cortez/ Unesco, 2001. 118p.

SANTOS, B. de S. **Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado.** In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Sociedade e Estado em transformação Paulo: Unesp, 1999.

A INDISCIPLINA ESCOLAR COMO FATOR DE DEFASAGEM NO APRENDIZADO

André Luiz Ramos de Sousa

RESUMO

Neste trabalho, iremos abordar a questão da disciplina, de como ela é vista, os modos que ela se processa, e como ela é entendida nos diversos níveis do interior da escola, para termos claro o que estamos buscando com este estudo sobre a disciplina.

Palavras-chave: escola; aprendizagem; indisciplina.

1 - CONCEITO DE DISCIPLINA

O termo disciplina, tem ocupado um grande destaque para muitos autores modernos, segundo o dicionário, o termo possui o significado de: 1 - Regime de ordem imposta ou mesmo consentida, 2 - Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização, 3 - Relações de subordinação do aluno ao Mestre, 4 - Submissão a um regulamento, 5 - Qualquer ramo do conhecimento humano, 6 - Matéria de ensino.

Outros autores tais como Makarenko, colocam o conceito de disciplina como sendo, um termo de significado restrito, como sendo um conjunto de regras de condutas, costumes que já foram incorporados e até mesmo como obediência.

As variações sobre o conceito são grandes. Por exemplo, na extinta União Soviética, o significado que a disciplina possuía neste país estava ligado ao cidadão, que não buscava somente compreender o porquê e para que, mas tinha o significado de admitir com precisão a disciplina e realizá-la, portanto, a disciplina existia como um ato que evitava de lesar outras pessoas, onde o trabalho era compreendido como um todo e para que fosse possível realizá-lo,

dever-se-ia seguir estritamente o que a disciplina colocava, isto é, o que importava era todo o resultado geral que a disciplina colocava, desde o nível social até o nível educativo.

Diferentemente no Brasil, a disciplina assume pontos de vista que convém destacar, Por exemplo, Paulo Freire, coloca que a disciplina implica em uma relação entre o professor e o aluno, em que a autoridade está situada na liberdade sadia de ambos. Contudo a disciplina é uma tensão permanente, pois a autoridade e a liberdade que existem em seu interior são o que determinam o equilíbrio que a mesma possui, portanto, segundo o autor, a disciplina é uma "relação radicalmente democrática na qual, porém, jamais o educador será igual ao educando, uma vez que eles possuem diferenças"(1)

O autor coloca exemplos pessoais que ajudam a entender melhor o seu conceito de disciplina. Ele juntamente com Elza, sua esposa, jamais disseram não a seus filhos, se que este não estivesse assentado sobre consequências práticas. Mas este tipo de pensamento, nos remete a pensar que nem sempre a criança é capaz de entender os reais motivos que levam a uma negação de um desejo, pois elas ainda não conseguem discernir o que é melhor para elas, portanto, aí se legitima a autoridade que compõe a disciplina.

Viana, outro autor, coloca a disciplina com sendo um processo consensual, que deve levar em consideração o que deve ser colocado para o bem comum, bem, como o que existe de fato na sociedade democrática de linhas progressistas.

Combatente a este tipo de concepção de disciplina encontramos também a disciplina em seu sentido caótico, que é o quadro pelo qual se encontra situado o país, neste contexto de interpretação da disciplina, ou melhor, da indisciplina, temos como exemplos a fome, a miséria e a violência.

Ilca Viana, coloca que a verdadeira proposta disciplinar estaria centrada sobre uma base politizadora, ou seja, esta consistiria em um processo de colocar claramente e bem definidas as relações de poder que existirão para todos os envolvidos no planejamento, ou como a autora denomina, o Planejamento Participativo. Desta forma, a autora diz: "A disciplina participativa democrática,

facilitará a interação entre os alunos, não sendo uma falsa disciplina, pois esta é decidida pelo conjunto de todos os elementos da escola"(2).

Percebemos então, que existe uma grande diversidade de interpretações acerca do conceito de disciplina, porém, no que se refere a disciplina na escola existe sempre a tendência a que se interprete essa como sendo relativa ao mau comportamento dos alunos, ou seja, a indisciplina e a punição que está ligada a esta realidade que serve como um meio de coação, ou seja, de compensação por uma atitude que não está enquadrada dentro da normalidade das ações concebidas no interior da escola.

Para garantir a ordem, a escola pode optar um tipo de disciplina que melhor corresponda as suas expectativas. Algumas escolas entendem que a disciplina opressora conduz o aluno a apreensão do objeto de conhecimento, colocando a sua expressão no sentido de um princípio educativo. Devemos destacar que entendemos que a disciplina pode ser eficaz, somente quando se possui uma meta clara a se atingir, pois o conhecimento exige disciplina, e qualquer saber investiga a disciplina a ser mais rigorosa para poder apreender todas as suas diferentes nuances.

Outro exemplo de disciplina, é a disciplina exterior que nasce da autoridade do professor, mas é um tipo de autoridade que busca ajudar o aluno a crescer intelectualmente, que por sua vez, se funda com a disciplina interior que encaminha o aluno para o crescimento.

Para Gramsci, o estudo é um trabalho fatigante não só muscular nervoso, mas, também intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até sofrimento.

Contudo: "Sem disciplina, seria quase impossível realizar-se a aprendizagem"(3).

Segundo Michael Foucault, disciplina é "uma forma de dominação e de exercício de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no seu cotidiano pelas leis maiores"(4). Essa disciplina controla o corpo e alma, o comportamento integral.

Khouri, coloca que a proposta disciplinar de uma escola deve estar baseada nos princípios de uma educação que seja "libertadora democrática e transformadora"(5). Desta forma, este autor defende uma posição de que os trabalhos participativos é o que norteia a implantação de um disciplina que oriente a aprendizagem.

D'Antola, percebe as relações de poder na sala de aula através da existência das seguintes estratégias:

- os alunos sentam-se em carteiras fixas e em fileiras;
- as aulas são expositoras, o aluno somente copia;
- o conteúdo é desarticulado da realidade do aluno;
- os alunos ficam sentados em silêncio;
- os alunos executam, o que o professor manda e só respondem o que foi perguntado;
- A disciplina é entendida como obediências as ordens.

Portanto, a reformulação que D'Antola propõe não é colocar alunos e professores em condição de igualdade, mas é a de fazer com a prática da experiência diária, possa se aperfeiçoar, mudar e estar constantemente se renovando. Deve-se sobretudo entender que na disciplina as relações são antagônicas, que só podem encontrar solução através do diálogo.

Portanto, a autora coloca que a disciplina é ser vista como; a possibilidade do professor fazer com que os alunos formem o seu caráter através do treino mental, exigindo que o aluno vença a si mesmo com consciência; a disciplina é o estabelecimento de leis, normas e padrões de comportamento que visam obedecer a autoridade imposta pelo professor; a disciplina é um conjunto de valores atribuídos para quem se adequa ou escapa aos padrões estabelecidos; a indisciplina são os problemas que ocorrem na classe que perturba, o andamento da sala.

Somos levados a concluir, que a disciplina se apresenta como possuidora de características pertinentes ao processo de aprendizagem, neste caso então, a disciplina é vista por nós como sendo uma condição necessária para a produção da aprendizagem. Mas este problema é um problema global, pois está situado em todos os grupos humanos, portanto, sempre existirá esta questão uma vez que os grupos humanos constituem também a instituição escolar.

Percebemos então que este é um tema complexo, pois a disciplina pode variar de acordo com as condições específicas a que ela se encontra. Somente somos levados a concluir que a disciplina é um ato complementar, isto é, depende das características do disciplinador e do disciplinado, porém, diferentes professores podem conseguir diferentes resultados com uma mesma classe. Assim vimos então a vastidão de opiniões da qual o termo disciplina está envolvido, buscando com isto traçar um primeiro contato com o termo para melhor aprofundá-lo.

2 - O DESAFIO DOS PROFESSORES

Neste capítulo iremos tratar da questão dos desafios que a disciplina coloca hoje para o professor, da importância que o professor possui para o combate a indisciplina e na própria problemática que envolve o professor desde seus níveis pessoais até o nível profissional, onde poderemos identificar, quais são as deficiências que envolvem tanto os professores e os alunos, para que se possa evitar que ocorra a indisciplina, prejudicando assim todo o andamento da sala de aula e da escola.

A disciplina como já fora visto anteriormente, é um conjunto de regras que servem para o bom andamento da aprendizagem escolar. Portanto, podemos concluir que ela é uma questão de qualidade de relacionamento humano, isto é, ela é uma questão de qualidade entre o professor e o aluno.

Içani Tiba, nos coloca que em como no relacionamento humano esta possui características específicas referentes a cada um dos elementos envolvidos:

Da parte do professor, a autora coloca, que este possui quatro funções: a de o que ensina, transmitindo o que sabe; a do que é o coordenador de um grupo de alunos, que identifica as dificuldades existentes na classe e proporciona um bom andamento; a de membro do corpo docente, que escuta as reclamações dos alunos a direção e busca responder adequadamente a reclamação para o aluno reclamante; e a de empregado da instituição, que possui como todo empregado direitos e obrigações.

Da parte do aluno, a autora coloca que este é a peça-chave para a disciplina e o sucesso de aprendizado, pois a maior dificuldade que este encontra, está situa na falta de motivação que o leve a estudar. A autora coloca que o sistema de primeiro e segundo grau é um sistema aprovativo, onde o aluno somente deseja "passar de ano".

Com último fator de interferência na disciplina existe a questão do ambiente, que causa problemas da seguinte forma: classes barulhentas, salas de calor intenso, salas pequenas, etc. Estes elementos que contribuem para o não cumprimento da disciplina.

Outro fator, em nosso estudo que convém destacar, que pode ser observado na prática do estágio e que a autora também destaca, são os fatores de: Idades cronológicas semelhantes e desenvolvimento emocional não semelhantes; dinâmicas familiares distintas; valores pessoais; alunos transferidos de outras escolas; alunos que não sentem simpatia pelo professor e que fazem de tudo para prejudicá-lo, etc.

Portanto, a pós este quadro de constatação das dificuldades apresentadas pela autora, ela coloca a tese de que: "Ensinar pode ser bastante prazeroso, por que se trata de dividir o saber com que não sabe"(6).

Um dos caminhos que podem transformar a concepção de que ensinar é algo difícil e pouco recompensador e que consolida a tese da autora, é o fato de que a motivação para o aprender e a incorporação da disciplina parte sobretudo do professor, pois quando um professor prepara com cuidado os conteúdos a serem transmitidos o aluno é capaz de entendê-los e aprender com prazer, pois o seu

interesse pela matéria vai ser despertado e colocá-lo-á a disposição do professor, para que este, estimule a sua criatividade. Para isto, convém ressaltar que o bom humor, o respeito humano e a disciplinas são elementos indispensáveis para que este objetivo de ensinar com prazer seja atingido.

Quando o professor se integra da informação que vai transmitir e consegue estabelecer a transmissão dos conteúdos relacionados com a realidade, os alunos fatalmente se interessam pelo que está sendo apresentado e desejam se apropriar deste saber para colocá-los em prática no seu dia a dia.

"O professor tem o papel essencial como fonte emissora do conhecimento que os alunos captam com a informação. alguns estudantes adoram ou detestam uma certa matéria justamente por causa do professor"(7).

Portanto, o professor deve buscar provocar, seus alunos a fim de obter deles a atenção que deseja. Despertando a atenção dos alunos o professor estará trabalhando com a forma visual, e evidentemente é mais fácil se assimilar aquilo que se vê, pois "a vivência jamais se apaga"(8).

Como último passo neste desafio, que o professor tem pela frente, a sua postura e o modo de como ele atua com as diferentes turmas tem de ser própria, ou seja, ele tem de se adaptar a cada uma respeitando o seu modo de ser e de agir, valorizando a presença do outro, desta forma, ele deve levar em consideração todos os aspectos que compõem um a turma fim de aproveitar as oportunidades que surgem a sua frente, para enriquecer o relacionamento que ele tem com seus alunos.

Pudemos verificar juntamente com a obra de Tiba, que a comparação entre os professores, é outro importante fator para compreender a indisciplina, pois se o professor ou for "bonzinho" demais ou "rígido demais" ele pode estar inviabilizando a aula para si e até mesmo para seus colegas.

O problema mais grave que a educação enfrenta, é a falta de disciplina e de responsabilidade, pois os professores ainda carecem em sua formação de tomarem atitudes de autoridade coerentes com a sua função, isto é, deixam de

colocar para seus alunos exigências temendo ser enquadrados como autoritários, tornando-se desta maneira antipedagógicos.

Este problema poderia ser solucionado, se os professores pudessem ter um referencial de comportamento onde encarassem as exigências aos alunos como meio não de castigo ou avaliação rígida, mas como meio de fornecer aos alunos responsabilidades e autoavaliação.

Trazendo a discussão para o campo mais amplo, percebemos que ao problema que o Brasil enfrenta referente a questão da disciplina nas escolas, coloca um quadro sombrio para o país, pois o grande problema que contribui também, para o agravamento deste, é a questão da má formação dos professores, que não são adequadamente preparados para enfrentar esta situação, desconhecem a importância da educação dos alunos e se tornam materiais de comércio, ou seja, são visto como os trabalhadores da educação que podem ser substituídos caso não estejam correspondendo às expectativas da escola.

Estes tipos de problemas constatados em âmbito mais amplo colocam em crise a relações entre o professor e aluno que se desenrola diariamente na sala de aula. Ou seja, a ética do capitalismo transforma as relações de ensino em comércio que trata o valor da educação como um valor de mercadoria.

Por exemplo: Os professores que recebem um salário menos e aceitam isto, nem sempre tem capacidade didática para tal cargo; o aluno é visto como freguês, e sempre deve ter razão, o pagamento não inclui a preparação prévia do professor que deve preparar sua aula em casa, desta maneira o desestimula a preparar a aula mais seriamente e deixa o mesmo sem ânimo para apresentá-la, etc.

Concluimos este capítulo verificando que a indisciplina, muitas vezes está ligada a falta de preparo do professor e que está em sua maior expressão é um desafio a que o professor deve enfrentar a fim de superar este problema.

Percebemos que a falta de valorização do professor, contribui para agravar mais este quadro da disciplina, pois um profissional que não é valorizado, dificilmente poderá trabalhar dignamente, portanto, aí está a dimensão do desafio que o professor tem pela frente.

O profissional de educação deverá ter claro que o processo de mudança somente poderá ocorrer, se ele primeiramente tomar consciência de sua condição, buscar sair dela para assim criar meios para mudanças mais profundas em toda a estrutura de ensino a qual faz parte.

3 - MOTIVOS QUE ACARRETAM A INDISCIPLINA E PROPOSTAS PARA MELHORAS

Neste capítulo, iremos tratar dos problemas que acarretam a indisciplina, mas buscando colocar níveis que não foram devidamente estudados. Para isto, queremos após esta constatação verificar também quais são as propostas mais viáveis para o combate a mesma.

Diferentemente do capítulo anterior verificaremos três níveis que contribuem para a indisciplina, e que não estão somente situados na responsabilidade de professor. Estes níveis que ocorrem de indisciplina podem se dar nos níveis: Didático; Emocional e Social.

3.1 - NÍVEL DIDÁTICO

Há uma grande disparidade, ou melhor dizendo, há uma grande distância entre o aluno que aprende na escola, seguindo um currículo, e um aluno que aprende no cotidiano. Devido a esta pequena constatação, mas de grande importância percebe-se que devido a falta de uma estrutura para o aprendizado, ou seja, um aprendizado sem didática por parte do aluno que aprende no cotidiano, este aluno corre o risco de se tornar ou apático ou rebelde em sala de aula.

Portado, deve-se ressaltar que os conteúdos acumulados pelos professores de diversas disciplinas, muitas vezes ocorre como os alunos que aprendem no cotidiano, pois estes trabalham com referências didáticos de livros dotados, sem acrescentar maiores informações e novos métodos, desta forma, eles tornam-se

desvinculados de um saber real e inserido na realidade e contribuem para que os alunos não sejam motivados e possa até mesmo ocorrerem indisciplina devido a este aparentemente simples motivo.

Para afirmar esta posição, encontramos Lorenzoni que diz: "A posição do professor que leciona, sua profundidade no domínio do conteúdo e a facilidade e transferir esse conteúdo com aplicação compreensiva as experiências vitais, são de sobremodo importantes para o sucesso de sua ação"(9).

Portanto, percebemos que a falta de didática em um professor, não permite que o mesmo possa estar seguro e sendo incentivados na transmissão de conhecimentos, favorecendo assim para o agravamento do quadro de indisciplina.

3.2 - NÍVEL EMOCIONAL

No nível emocional encontramos os problemas referentes aos alunos que são carentes afetivamente, pois estes são o mais frequentes em nossa escolas. Eles buscam de qualquer forma, chamar a atenção do professor e dos colegas de modo inadequado para os padrões de sala de aula. Portanto, não é difícil que ocorra em muitos casos apego excessivo com uma professora e desprezo e não aceitação de outra.

O que se percebe com este tipo de constatação, é que a família desempenha um papel de suma importância na formação da personalidade da criança, pois é ela que ela assimila valores que permanecem por toda a sua vida e sempre estarão atuando no desenrolar de sua existência. Portanto, os pais são os modelos básicos para a criança e são os que dão segurança a crianças, ou seja, a criança sabe que pode contar com aqueles pessoa. Quando a criança é insegura ela fatalmente apresentara problemas e indisciplina.

Segundo a autora Ferreira, existem duas posições educativas assumidas pelas famílias dos alunos: a autoritária e a progressiva.

Na primeira é colocando mais importância na individualidade na autoexpressão da criança. Assim, procura-se gerar nesta um sentimento de segurança, recorrendo para isto as fontes externas, (pertencer a um grupo), fontes internas (viver sem sobre carga de atividades). Portanto, é uma forma de dar segurança a fazer com que a criança seja uma pessoa emocionalmente equilibrada. A forma progressiva de se tratar com as crianças, evita o mau comportamento em sala de aula. Agora, já no segundo caso o caso da família autoritária, a disciplina não provém de um processo natural como no primeiro caso, mas provém de uma repressão dos instintos, onde estes são sublimados em atividades intelectuais. Portanto, este tipo de família traz para a criança a insegurança emocional e conseqüentemente acarreta a indisciplina, pois não valoriza uma fixação de valores através de uma autoridade progressiva, mas o faz através de uma autoridade repressor.

Segundo Arendt. "... ao emancipar-se a autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito terrível e verdadeiramente tirânica, seria a tirania da maioria"(10). Este tipo de pensamento da autora serve para nos mostrar o quão ineficaz é um tipo de família repressora na questão da contribuição para a disciplina escolar.

Por fim, gostaríamos de salientar que os alunos em alguns caso da família progressiva, se eximem de sua responsabilidade dando muito espaço par a auto expressão, ou seja, esta autoridade do adulto se perde e vai para a criança, porém, este processo não é saudável, pois a criança não pode decidir sozinha sobre tudo o que lhe agrada, devemos vê-la como um ser humano em potencial, que está aí para ser desenvolvido e transformado em um ser que pode decidir sozinho o que deseja, mas para isto ele tem de passar por um processo de amadurecimento e autovalorização.

3.3 - NÍVEL SOCIAL

Os fatores socioeconômicos, possuem uma conotação negativa dentro da escola, onde alguns destes argumentos são: as crianças subnutridas, os alunos

de favelas da periferia urbana os mais velhos, tem dificuldade em respeitar o professor, as crianças destas condições não tem materiais para estudar, ficam na rua, não possuem pais responsáveis para exigir que elas estudem, são crianças que também apresentam a característica da indisciplina.

Verifica-se que esta comunidade que detém o poder de mandar, dar autoridade e exigir obediência, não leva em consideração de que a criança, na realidade não tem culpa do que aconteceu com ela no seu desenrolar social, pois ela somente é um elemento que está exposta a uma vastidão e significados da sociedade que certamente vão influenciá-la.

Neste contexto, percebe-se que a disciplina possui uma grande importância nos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade e que devido a estes aspectos o professor adota como indisciplina apenas uma característica deste quadro, por exemplo a indisciplina pode figurar como um problema cultural do aluno, pois uma família e o ambiente em que vive é um ambiente que não favorece a disciplina.

Assim, a realidade sociocultural-econômica do aluno, deve ser levada em consideração, antes de queremos enquadrá-lo no quadro de indisciplina, buscando com isto, criar bases sólidas para a compreensão deste problema na realidade escolar.

3.4 - PROPOSTAS PARA MELHORIA DA DISCIPLINA

Eis algumas propostas para a gravidade este quadro apresentado possa ser ao menos amenizado.

Em nível didático:

- adaptar e contextualizar, formas inovadoras de transmissão de conhecimentos;
- os professores devem buscar formas de motivar os alunos para o aprendizado;
- buscar criar um projeto comum interdisciplinar

- facilitar a troca de experiências de outros professores de outras áreas;
- fornece uma formação que permite analisar a aluno como parte integrante de um contexto;
- transmitir não só o conhecimento, mas valores de cultura;
- a sociedade deve fornecer para o professor subsídios para a realização de seu trabalho, desde os níveis materiais até cognitivos.
- Em nível emocional:
 - o professor deve conhecer a relação e autoridade existente na família a fim de ter um meio para se guiar com o caso dos alunos indisciplinados;
 - realização de uma ficha individual de cada aluno para facilitar a compreensão de cada caso de indisciplina;
 - identificar as dificuldades dos alunos indisciplinados;
 - sugerir tratamento com as pessoas da área de Assistência social, quando o caso for mais sério;
 - o professor deve trabalhar com respeito pela pessoa do estudante mantendo sempre a sua autonomia em relação a ele.
- Em nível social:
 - buscar conhecer a realidade da qual vêm os alunos;
 - realizar uma aproximação do aluno com a nova realidade, que é a escola;
 - trabalhar conteúdo inseridos na realidade;
 - reorganizar a distribuição dos alunos de acordo com as dificuldades;
 - eliminar a visão preconceituosa do professor relação ao aluno, tanto no seu modo social, como no seu modo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as soluções apresentadas neste trabalho contribuem para não a solução total do problema acerca da disciplina nas escolas, mas que elas

ajudam a dar uma orientação mais correta para este problema que trata em sua grande parte do desrespeito de um ser humano para o outro. Portanto, o problema para entender a disciplina está situado mais no campo da compreensão e do amor do que o do seguimento explícito de regras que sequer podem estar contidas na vivência de cada um. Assim, o respeito a cada um e sua forma de ser é o que poderá constituir uma nova forma de se encara a disciplina e poder assim encaminhar a vivência da escola para toda a vivência da sociedade.

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 Gérmem 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, n° 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).

CITAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, Ana M. Bahia (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

(1) FREIRE, Paulo. **Educação Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.p.19.

(2) VIANNA, Oliveira de Almeida. In: D'ANTOLA, Berta et alii **Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989 p. 13

(3) D'ANTOLA, Berta et alii. **A Realidade Psicológica do Menor Carente**. Revista de Educação. Rio Grande do Sul: PUC-RS, No. 6-7, p. 150-156, 1983. p. 38

(4) SCHMIDT, Leide M. In: D'ANTOLA, Berta et alii *Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989 p.9

(5) KHOURI, Yvonne. In: D'ANTOLA, Berta et alii *Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989 p. 41

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2002.

(6) TIBA, Içani. *Disciplina: Limite na Medida Certa*. 13 a. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996. p. 105

(7) TIBA, Içani. *Disciplina: Limite na Medida Certa*. 13 a. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996. p. 107

(8) TIBA, Içani. *Disciplina: Limite na Medida Certa*. 13 a. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996. p. 109

(9) LORENZONI, Maria Lucinda. *Aproximação dos Conteúdos de Ensino às experiências dos Alunos: Situações Práticas Estimulantes ou Receitas Prontas?*, Porto Alegre, ano 15, No. 23, p.165.

(10) ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: EPU, 1978.p. 30-31.

CULTURA E ARTE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Ariana Ribeiro de Souza Silva

RESUMO

A convivência proveniente do ambiente escolar oferece experiências e conhecimento que promovem uma visão mais crítica em relação às práticas preconceituosas e racistas, possibilitando que cada aluno perceba as injustiças sociais, agindo de maneira a romper e repudiar tais práticas, que permeiam suas vivências ou de outros.

Palavras-chave: Cultura Africana; Educação; Criança.

DESENVOLVIMENTO

Normalmente é na escola o primeiro espaço em que as crianças iniciam suas relações sociais fora do ambiente familiar.

“as interações sociais que se desenvolvem neste espaço formativo ajudam crianças e adolescentes a compreenderem-se a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania” (DIAS, 2007, p.2).

Quando ingressam na primeira etapa da sua vida escolar começam a vivenciar diferentes experiências, é um novo mundo cheio de possibilidades para explorar, descobrir, conhecer, interagir e se relacionar. É dentro dele também que surgirão os primeiros conflitos, a percepção do outro e a observação das diferenças físicas e também sociais. Em meio a toda diversidade que o professor encontra no espaço escolar, é fundamental que sua prática pedagógica favoreça aprendizados na construção da identidade, e que esta aconteça de forma saudável e positiva.

A sociedade brasileira tem em sua história a influência da cultura africana que deve ser respeitada, valorizada e abordada. Quando pensamos na escola como um espaço de formação do sujeito em desenvolvimento que oferece contextos, experiências e aprendizagens que contribuirão na formação do futuro cidadão, é primordial que a criança, mesmo desde muito cedo tenha vivências que abordem a origem de sua história. Conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que propõe que nas instituições de educação infantil as propostas pedagógicas ofereçam condições para o trabalho coletivo, bem como promover: “O reconhecimento, a valorização, o respeito

e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;” (BRASIL, 2010, p. 21).

Diante disso, conclui-se que para uma prática anti-racista faz-se necessário uma educação que rompa com visões estereotipadas, preceitos históricos racistas e estigmas sobre a população negra, além disso é importante que se eduque sobre o valor étnico e cultural de origem africana como um dos pilares da formação da sociedade brasileira. O professor como mediador do conhecimento deve estar atento ao promover um espaço de aprendizagem levando em consideração uma educação de respeito a todas as raças por todos. Uma prática pedagógica de valorização e respeito pode ser uma importante ferramenta na superação do racismo, visto que esta contribuirá com a percepção das injustiças sociais, gerando maneiras de enfrentamento ao preconceito desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é importante ressaltar o papel do professor no processo de construção da identidade da criança negra e não negra por meio da literatura. “O livro de Literatura Infantil enquanto recurso para prática pedagógica tem a função de introduzir e resgatar conhecimentos, como também levar à reflexão do contexto social.” (SOUSA, 2018). Os conteúdos

abordados no ambiente escolar precisam buscar desenvolver nas crianças a consciência frente a diversidade, influenciando na construção de um pensamento crítico sobre a sociedade que está inserida.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?**. Feminismos Plurais, 2019

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta Pedagógica e Diversidade**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB,

2010. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

Acesso em 28/12/2021.

DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. Paraíba-PB: Editora Universitária/UFPB, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Pluralidade Cultural**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>

KAERCHER, Gládis E.P.Silva. **Racismo e Educação Anti-Racista:**

Desafios contemporâneos da escola. In. FILHA, Constantina Xavier.

Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias, Campo

Grande, MS, 2012.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Estudos e

Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.41, 2019.

Disponível em

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.p](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)

[df](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 27/12/2021.

SOUSA, Gabriela Tavares. **A Representatividade Negra na Literatura**

Infantil: dentro da sala de aula. 2018.

A ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Aurea Lanes Faravelli

Resumo

Este artigo discute a importância da arte como ferramenta de inclusão para crianças com necessidades especiais, focando na adaptação de materiais artísticos para deficiências motoras, na utilização de música e dança para autismo, e em atividades sensoriais para deficiências visuais e auditivas. Exploram-se estratégias adaptativas e seus impactos no desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças, destacando a relevância de ambientes educacionais inclusivos.

Palavras-chave: inclusão, arte, crianças especiais, adaptação, educação inclusiva

Introdução

A inclusão de crianças com necessidades especiais no contexto educacional representa um desafio contemporâneo e uma imperativa necessidade social. Em meio a esse cenário, a arte emerge como uma ferramenta poderosa e transformadora, capaz de promover não apenas o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também a inclusão social desses indivíduos. Ao explorar as potencialidades da arte adaptativa, como a música, dança e atividades sensoriais, abre-se um vasto campo de possibilidades para criar ambientes educacionais que não apenas acolham, mas também valorizem a diversidade de habilidades e experiências.

A adaptação de materiais artísticos para crianças com deficiências motoras é crucial para garantir que esses jovens tenham acesso equitativo às experiências educacionais e artísticas. Considerando as especificidades de cada criança, como aquelas com paralisia cerebral ou outras condições motoras, adaptações personalizadas tornam-se essenciais para superar barreiras físicas

e promover a participação ativa nas atividades artísticas. Essas adaptações não se limitam apenas ao uso de suportes ergonômicos e técnicas motoras específicas, mas também englobam a criação de ambientes inclusivos que estimulem o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Da mesma forma, a utilização da música e da dança como recursos pedagógicos para crianças com autismo revela-se uma prática enriquecedora e terapêutica. A música, com sua capacidade de facilitar a expressão emocional e a interação social, e a dança, que promove a coordenação motora e a comunicação não verbal, são fundamentais para o desenvolvimento global dessas crianças. A adaptação dessas práticas às necessidades sensoriais e comunicativas específicas dos alunos com autismo não apenas fortalece suas habilidades individuais, mas também fomenta um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Por fim, as atividades artísticas sensoriais oferecem uma abordagem única para crianças com deficiências visuais e auditivas, permitindo-lhes explorar e expressar sua criatividade e percepção de maneira tangível. Através do uso de materiais texturizados, técnicas de modelagem tridimensional e estímulos sensoriais adaptados, essas crianças podem desenvolver habilidades táteis e perceptivas fundamentais para sua integração no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Nesse contexto, este estudo visa explorar a importância e os benefícios da arte como ferramenta de inclusão para crianças com necessidades especiais, destacando não apenas as práticas adaptativas, mas também os desafios e as oportunidades encontradas no desenvolvimento de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. A análise crítica dessas práticas não apenas fundamenta-se em uma base teórica sólida, mas também busca oferecer insights práticos para educadores, profissionais da saúde e formuladores de políticas públicas interessados em promover uma educação que respeite e celebre a diversidade humana em todas as suas formas.

Adaptação de materiais artísticos para crianças com deficiências motoras.

Para um texto acadêmico sobre a adaptação de materiais artísticos para crianças com deficiências motoras, é essencial considerar a acessibilidade e a inclusão como fundamentos para o desenvolvimento educacional e social desses indivíduos. Segundo Vygotsky (1998), a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, proporcionando-lhes meios de expressão e aprendizagem. Contudo, para crianças com deficiências motoras, o acesso a essas experiências artísticas podem ser limitadas devido às barreiras físicas que enfrentam (PIRES, 2010). A adaptação de materiais artísticos se apresenta, portanto, como uma medida necessária para garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades educacionais. De acordo com Souza (2015), a adaptação envolve a modificação de materiais, técnicas e ambientes para que possam ser acessíveis e adequados às necessidades individuais de cada criança com deficiência motora, promovendo assim a inclusão efetiva no contexto educacional.

É crucial considerar as especificidades de cada tipo de deficiência motora ao adaptar materiais artísticos. Conforme Oliveira (2018), crianças com paralisia cerebral, por exemplo, podem necessitar de adaptações que facilitem o manuseio de pincéis, lápis ou outros instrumentos de arte, como suportes ergonômicos ou adaptações motoras específicas. Essas adaptações não apenas possibilitam a participação ativa das crianças nas atividades artísticas, mas também contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas.

Além das questões físicas, é essencial considerar aspectos sensoriais e perceptivos na adaptação de materiais artísticos para crianças com deficiências motoras. De acordo com Ferreira (2017), materiais com texturas diferenciadas, cores vibrantes e formatos adaptados podem estimular os sentidos das crianças, proporcionando experiências sensoriais enriquecedoras e facilitando a compreensão e a interação com as atividades artísticas.

A implementação de estratégias inclusivas no ambiente escolar também desempenha um papel fundamental na adaptação de materiais artísticos. Segundo Dias (2019), a formação de professores em práticas inclusivas é essencial para que estes possam identificar as necessidades individuais dos

alunos com deficiências motoras e adaptar as atividades artísticas de maneira adequada e eficaz.

No contexto brasileiro, a legislação como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a importância da acessibilidade e da adaptação de materiais para garantir o pleno desenvolvimento educacional das crianças com deficiências. A partir dessa perspectiva legal, políticas públicas e diretrizes educacionais devem ser implementadas para assegurar que todas as crianças tenham acesso equitativo a uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2015).

Em síntese, a adaptação de materiais artísticos para crianças com deficiências motoras não apenas visa promover a participação e o desenvolvimento integral desses indivíduos, mas também reforça o compromisso com os princípios de igualdade e inclusão no contexto educacional. É um processo contínuo e dinâmico que exige colaboração entre educadores, profissionais da saúde e familiares para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de explorar e expressar sua criatividade através das artes, independentemente de suas limitações motoras.

Utilização de música e dança para estimular a inclusão de crianças com autismo.

Para compreender a utilização da música e da dança como ferramentas para estimular a inclusão de crianças com autismo, é essencial considerar o contexto psicossocial e educacional desses indivíduos. Segundo Carvalho e Santos (2018), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamento, demandando abordagens pedagógicas adaptadas para promover o seu desenvolvimento integral.

A música tem sido reconhecida como uma forma poderosa de expressão e comunicação para crianças com autismo. De acordo com Filho (2015), a música proporciona estímulos sensoriais que podem ajudar na regulação emocional e no desenvolvimento da linguagem e da interação social dessas crianças. A dança, por sua vez, oferece uma experiência corporal que favorece a coordenação motora e a expressão não verbal, facilitando a comunicação e a integração social (Silva, 2017).

Pesquisas têm destacado os benefícios da música e da dança como estratégias terapêuticas e educacionais para crianças com autismo. Segundo Machado e Cruz (2019), atividades musicais estruturadas, como improvisação e jogos rítmicos, podem melhorar a atenção, a memória e a resposta emocional dessas crianças, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para o aprendizado.

A adaptação das práticas musicais e de dança para crianças com autismo requer uma abordagem individualizada e sensível às suas necessidades específicas. Conforme Santos (2016), é essencial considerar a preferência por estilos musicais, a sensibilidade a estímulos sonoros e as estratégias de comunicação não verbal ao planejar atividades inclusivas. A utilização de instrumentos musicais adaptados e técnicas de dança que respeitem o ritmo e as limitações motoras das crianças também são fundamentais (Barbosa, 2018).

No contexto educacional, a implementação de programas de música e dança inclusivos requer a formação adequada de professores e profissionais de saúde. Segundo Amaral (2020), a capacitação em metodologias inclusivas e o conhecimento das características do autismo são cruciais para proporcionar experiências musicais e de dança que sejam acessíveis e significativas para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e desafios específicos.

A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforça o direito à educação inclusiva e ao acesso a atividades culturais e artísticas para crianças com autismo. A partir dessa perspectiva legal, políticas públicas e iniciativas educacionais devem promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dessas crianças através da música e da dança (BRASIL, 2015).

Em síntese, a utilização da música e da dança como recursos para estimular a inclusão de crianças com autismo representa uma abordagem eficaz e humanizada para promover o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Essas práticas não apenas oferecem benefícios terapêuticos e educacionais, mas também fortalecem os laços comunitários e culturais, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

Atividades artísticas sensoriais para crianças com deficiências visuais e auditivas.

Para abordar as atividades artísticas sensoriais para crianças com deficiências visuais e auditivas, é fundamental considerar as especificidades sensoriais e cognitivas desses indivíduos no contexto educacional inclusivo. Segundo Santos (2019), as deficiências visuais e auditivas podem impactar significativamente o desenvolvimento sensorial e perceptivo das crianças, requerendo estratégias adaptadas que promovam a participação ativa e significativa em atividades artísticas.

A arte sensorial oferece uma plataforma única para a expressão e o aprendizado dessas crianças. De acordo com Souza (2017), atividades que exploram texturas, formas e materiais sensoriais estimulam não apenas o desenvolvimento tátil e perceptivo, mas também promovem a criatividade e a autoexpressão das crianças com deficiências visuais e auditivas. O uso de materiais como argila, tecidos texturizados e elementos naturais possibilita experiências táteis ricas e diversificadas.

Para crianças com deficiência visual, a arte sensorial se torna uma ferramenta essencial para explorar o mundo através do tato e do movimento. Conforme Costa (2018), atividades como a modelagem tridimensional e a construção de objetos artísticos permitem que essas crianças criem representações sensoriais do ambiente ao seu redor, desenvolvendo habilidades de percepção espacial e sensorial.

No caso das crianças com deficiência auditiva, a exploração de atividades artísticas sensoriais pode envolver o uso de vibrações e ritmos táteis como meio de estimular a sensibilidade tátil e o senso rítmico. Segundo Silva (2016), o uso de instrumentos musicais adaptados, que permitem a percepção das vibrações sonoras através do tato, facilita a experiência musical e promove a conexão emocional e social das crianças com deficiência auditiva.

A adaptação de materiais artísticos para crianças com deficiências visuais e auditivas requer estratégias pedagógicas inclusivas e recursos adaptados. Conforme Almeida (2020), a implementação de tecnologias assistivas e o treinamento de educadores são fundamentais para criar um ambiente

educacional acessível e enriquecedor, onde todas as crianças possam explorar e desenvolver suas habilidades artísticas de maneira significativa.

No contexto educacional brasileiro, a legislação como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) garante o direito à educação inclusiva e à acessibilidade em todas as suas formas. De acordo com Oliveira (2019), políticas públicas e diretrizes educacionais devem promover a igualdade de oportunidades para crianças com deficiências visuais e auditivas, assegurando o acesso a atividades artísticas sensoriais que estimulem o desenvolvimento integral e a participação ativa desses indivíduos na sociedade.

Em resumo, as atividades artísticas sensoriais representam uma abordagem inclusiva e eficaz para crianças com deficiências visuais e auditivas, oferecendo oportunidades para explorar e expressar sua criatividade, percepção e emoções de maneira tangível e significativa.

Considerações finais

A partir da análise das estratégias de inclusão através da arte para crianças com necessidades especiais, é possível afirmar que a adaptação de materiais artísticos representa não apenas um meio de proporcionar acesso igualitário à educação, mas também uma abordagem essencial para o desenvolvimento integral desses indivíduos. A arte, entendida como uma linguagem universal de expressão e aprendizado, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e educacional.

A adaptação de materiais artísticos para crianças com deficiências motoras destaca-se pela sua capacidade de superar barreiras físicas e proporcionar oportunidades significativas de aprendizado e desenvolvimento. A modificação de instrumentos e técnicas artísticas não apenas facilita a participação ativa das crianças, mas também contribui para o aprimoramento de suas habilidades motoras e cognitivas. Ao considerar as especificidades de cada criança, como aquelas com paralisia cerebral, por exemplo, adaptações personalizadas como suportes ergonômicos e técnicas motoras específicas são fundamentais para maximizar o potencial de aprendizado e expressão artística.

No contexto da utilização da música e da dança para crianças com autismo, observa-se que essas práticas não apenas estimulam o

desenvolvimento sensorial e emocional, mas também promovem a interação social e a comunicação não verbal. A música, com sua capacidade única de influenciar o estado emocional e facilitar a expressão, e a dança, que oferece uma experiência corporal integradora e terapêutica, são ferramentas poderosas para criar ambientes inclusivos e estimulantes. A adaptação dessas práticas às necessidades individuais das crianças, como o uso de instrumentos adaptados e a sensibilidade aos estilos musicais preferidos, demonstra um compromisso com a personalização e eficácia das intervenções educacionais.

Para crianças com deficiências visuais e auditivas, as atividades artísticas sensoriais emergem como uma abordagem enriquecedora e acessível para explorar e expressar a criatividade e percepção sensorial. O uso de materiais texturizados, técnicas de modelagem tridimensional e o aproveitamento das vibrações sonoras como meio de expressão artística oferecem experiências sensoriais significativas. A implementação de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de competências educacionais inclusivas são essenciais para criar um ambiente educacional que não apenas respeite, mas também valorize a diversidade sensorial e cognitiva das crianças.

É crucial destacar que, além das práticas adaptativas, a formação contínua de professores e profissionais de saúde é fundamental para garantir a eficácia e sustentabilidade das estratégias inclusivas na educação artística. A capacitação em metodologias inclusivas e o conhecimento das necessidades específicas de cada criança são fundamentais para promover um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e capacitador.

Por fim, no contexto legislativo e político, a garantia de direitos e acessibilidade através da legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão, reforça a responsabilidade coletiva de assegurar que todas as crianças tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade. A implementação de políticas públicas e diretrizes educacionais que promovam a inclusão é essencial para transformar princípios legais em práticas efetivas e sustentáveis.

Em suma, a adaptação de materiais artísticos para crianças com necessidades especiais não é apenas uma questão de acessibilidade, mas um imperativo moral e educacional para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. A arte, através de sua capacidade transformadora, oferece um

caminho valioso para fortalecer a identidade, criatividade e autoestima de todas as crianças, independentemente de suas habilidades e desafios individuais.

Referências

ALMEIDA, A. F. Tecnologias assistivas na educação de crianças com deficiência sensorial: um estudo sobre a utilização de recursos adaptativos.

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, n. 65, p. 237-254, jan./abr.

2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38377>. Acesso em: 2 jul. 2024.

AMARAL, M. M. S. Música e inclusão: estratégias para o ensino de música para crianças com transtorno do espectro autista. Revista Música Hodie,

Goiânia, v. 20, n. 1, p. 83-96, jan./mar. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/53741>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BARBOSA, M. A. Dança e inclusão: possibilidades de intervenção para crianças com autismo. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 24, n. 1,

p. 359-374, jan./mar. 2018. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/80394>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasília, DF, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

CARVALHO, M. C. S.; SANTOS, M. M. Educação inclusiva: percepção de professores sobre a inclusão de alunos autistas no ensino regular. Revista

Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 285-300, maio/ago. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28594>.

Acesso em: 2 jul. 2024.

COSTA, J. A. Modelagem tridimensional: uma estratégia para o desenvolvimento sensorial de crianças com deficiência visual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 267-283, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28593>. Acesso em: 2 jul. 2024.

DIAS, M. M. Educação inclusiva: um estudo sobre a formação de professores. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 28, n. 52, p. 229-241, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/faeeba/article/view/28219>. Acesso em: 2 jul. 2024.

FERREIRA, A. C. S. C. A arte na educação inclusiva: possibilidades de práticas artísticas para crianças com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35698/1/2017_dis_acscferreira.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

FILHO, R. Música e autismo: considerações teóricas sobre os benefícios da música no desenvolvimento de crianças autistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 29-38, 2015. Disponível em: <https://www.abemeducacaomusical.com.br/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/82>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MACHADO, C. D.; CRUZ, J. A. F. O papel da música no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Perspectiva*, Erechim, v. 43, n. 162, p. 113-132, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/perspectiva/artigos/edicao/162/4.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

OLIVEIRA, L. C. P. A adaptação de materiais artísticos para crianças com paralisia cerebral: um estudo de caso. In: *Seminário de Iniciação Científica*, 23., 2018, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: USP, 2018. Disponível em: <https://www.sicusp.prceu.usp.br/resumos/3-1434.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

OLIVEIRA, L. S. Políticas públicas e educação inclusiva: desafios e perspectivas para a inclusão de crianças com deficiência no contexto brasileiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e200019, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100225&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 jul. 2024.

PIRES, C. F. C. A arte como instrumento de inclusão social: um estudo sobre práticas inclusivas em educação artística. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253284/1/Pires_CarlaFreitasCorrea_M.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTOS, D. M. M. Música e autismo: o potencial educativo e terapêutico da música para crianças autistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 31-41, 2016. Disponível em: <https://www.abemeducacaomusical.com.br/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/125>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTOS, M. C. Arte e inclusão: estratégias para o desenvolvimento sensorial de crianças com deficiências múltiplas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, n. 62, p. 203-220, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35096>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, A. F. Dança inclusiva: práticas pedagógicas de ensino de dança para alunos com autismo. *Revista Mover (UnB)*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 90-104, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/MOVER/article/view/25509>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, A. R. M. Música e inclusão: estratégias de ensino para crianças com deficiência auditiva. *Revista Perspectiva*, Erechim, v. 40, n. 149, p. 105-123,

jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.uricer.edu.br/site/perspectiva/artigos/edicao/149/5.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SOUSA, A. C. D. Adaptação de materiais para crianças com necessidades especiais: uma abordagem pedagógica inclusiva. In: Congresso Internacional de Educação, 10., 2015, Porto. Anais... Porto: CIEd, 2015. Disponível em: https://congressoeducacao.weebly.com/uploads/2/1/5/1/21510564/atas_p_43.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APRENDIZAGEM E OS JOGOS

Erica Fernanda Crespo Rodrigues

RESUMO

Este artigo explora as relações entre aprendizagem e jogos infantis, destacando a importância dos elementos lúdicos como motivadores e facilitadores do aprendizado. Jogos infantis não apenas capturam a atenção das crianças, mas também tornam o aprendizado mais agradável e significativo, promovendo participação ativa, experimentação e exploração de conceitos. Através dos jogos, as crianças desenvolvem habilidades essenciais como contagem, estratégia, resolução de problemas, criatividade, empatia, colaboração e comunicação. Além disso, os jogos oferecem um contexto prático para a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e aumentando as chances de sucesso educacional. As teorias de aprendizagem, como a construtivista de Bruner e a abordagem de Carl Rogers, enfatizam a importância de um aprendizado significativo e experimental, onde o professor atua como facilitador. Jogos infantis são vistos como meios eficazes para tornar o aprendizado significativo, desenvolvendo a imaginação, expressão emocional, e aspectos motor, social e cognitivo das crianças. A teoria de Vygotsky destaca o desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o meio, com ênfase na linguagem e na mediação social. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky explica a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. Jogos infantis desempenham um papel crucial nesse processo, permitindo que as crianças internalizem conceitos culturais e sociais através da brincadeira. Conclui-se que a escola pode ser um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças através de jogos e brincadeiras mediadas pelo professor, tornando o aprendizado mais significativo e eficaz.

Palavras-chave: Aprendizagem; Jogos infantis; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article explores the relationships between learning and children's games, highlighting the importance of playful elements as motivators and facilitators of learning. Children's games not only capture children's attention but also make learning more enjoyable and meaningful, promoting active participation, experimentation, and exploration of concepts. Through games, children develop essential skills such as counting, strategy, problem-solving, creativity, empathy, collaboration, and communication. Additionally, games provide a practical context for applying knowledge acquired in the classroom, catering to different learning styles and increasing the chances of educational success. Learning theories, such as Bruner's constructivist approach and Carl Rogers' perspective, emphasize the importance of meaningful and experimental learning, where the teacher acts as a facilitator. Children's games are seen as effective means to make learning meaningful, developing children's imagination, emotional expression, and motor, social, and cognitive aspects. Vygotsky's theory highlights the individual's development in relation to the environment, with an emphasis on language and social mediation. Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) explains the difference between what a child can do alone and what they can do with help. Children's games play a crucial role in this process, allowing children to internalize cultural and social concepts through play. It is concluded that the school can be a conducive environment for the holistic development of children through games and play mediated by the teacher, making learning more meaningful and effective.

Keywords: Learning; Children's games; Development.

DESENVOLVIMENTO

Iremos explorar nesse artigo as relações entre aprendizagem e jogos infantis. Uma das grandes dificuldades encontradas no desenvolvimento da aprendizagem é a busca por algo que motive os educandos a querer aprender. Muitas vezes, métodos tradicionais de ensino falham em engajar os alunos, resultando em desinteresse e falta de participação ativa no processo educativo.

Os elementos lúdicos, como os jogos infantis, surgem como poderosos motivadores e facilitadores da aprendizagem. Jogos e atividades lúdicas não apenas capturam a atenção das crianças, mas também tornam o aprendizado uma experiência agradável e significativa. Quando as crianças estão envolvidas em jogos, elas estão mais propensas a participar ativamente, a experimentar novas ideias e a explorar conceitos de maneira intuitiva e prática.

Através dos jogos, as crianças desenvolvem uma série de habilidades essenciais. Jogos de tabuleiro, por exemplo, podem ensinar noções de contagem, estratégia, e resolução de problemas. Jogos de faz-de-conta estimulam a criatividade, a empatia e a compreensão de diferentes perspectivas. Jogos cooperativos promovem habilidades sociais como colaboração, comunicação e trabalho em equipe. Assim, os jogos proporcionam um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, onde as crianças podem adquirir e reforçar conhecimentos de maneira prazerosa.

Além disso, os jogos lúdicos oferecem um contexto para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Ao contextualizar o aprendizado dentro de um jogo, os educandos conseguem ver a relevância e a aplicação dos conceitos aprendidos, o que reforça sua compreensão e retenção. Por exemplo, um jogo de construção pode ajudar a solidificar conceitos de geometria e física, enquanto um jogo de palavras pode expandir o vocabulário e melhorar as habilidades de leitura.

Os jogos também atendem a diferentes estilos de aprendizagem, permitindo que cada criança aprenda de maneira que melhor se adapte às suas

preferências e habilidades. Alguns alunos podem aprender melhor através de atividades visuais e espaciais, enquanto outros podem se beneficiar mais de atividades físicas ou interativas. Integrar jogos no processo educativo oferece múltiplas formas de engajamento, aumentando as chances de sucesso educacional para todos os alunos.

AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E OS JOGOS INFANTIS

Teorias de aprendizagem é o nome dado às explicações sobre o processo de aprendizagem dos indivíduos. Essas teorias procuram entender a dinâmica que existe nos atos de ensinar e aprender. Na teoria construtivista de Bruner, o aprendizado é um processo ativo, que leva em consideração o conhecimento prévio do educando, que, com as novas informações adquiridas, criam suas próprias hipóteses. De acordo com Bruner (1999, apud Moreira, 1999, p.82) “a descoberta de um princípio por uma criança é essencialmente idêntica- enquanto processo- à descoberta de um cientista em seu laboratório.”

Para Carl Rogers (1985), é fundamental buscar sempre o aprendizado experimental, pois o aluno aprende melhor quando lhe é significativo. O interesse e a motivação são essenciais para um aprendizado eficaz.

Ainda para Rogers (1985), ensinar vai além da simples transmissão de conhecimentos: é despertar a curiosidade do educando, ir além do já conhecido. O professor é um facilitador da aprendizagem, que cria oportunidades para o aluno construir seus saberes.

Segundo ele, os alunos são brilhantes e criativos, e precisam de suas ideias nutridas. Sobre isso, afirma “Em grande parte, com crianças brilhantes, não é necessário ensiná-las, mas elas precisam de recursos que possam alimentar seus interesses. Para fornecer essas oportunidades, é preciso muita imaginação, reflexão e trabalho.” (ROGERS, 1985, p. 150)

À partir dessas teorias, pode-se perceber que o aprendizado infantil ocorre quando o que é apresentado à criança é significativo. Daí surgem os jogos como meio de aprendizagem.

Os jogos infantis permitem que a criança desenvolva sua imaginação e expressem suas emoções, além de desenvolver os aspectos motor, social e cognitivo. Segundo Piaget (1934), as crianças não pensam como os adultos:

É claro que, do ponto de vista genético, temos que partir da atividade da criança para podermos compreender o seu pensamento; e essa atividade é incontestavelmente egocêntrica e egotista. O instinto social sobre sua forma bem definida, só se desenvolve mais tarde. (VYGOTSKY, 1984, apud PIAGET, 1934, p. 112)

Além disso, através dos jogos a criança constrói valores, normas, regras e hábitos; constrói sua identidade, sua personalidade, sua relação consigo mesma e com o meio que a cerca.

A TEORIA DE VYGOTSKY

Nascido em 17 de novembro de 1896, Lev S. Vygotsky foi professor e pesquisador. Viveu na Rússia, e morreu de tuberculose aos 37 anos.

A base de sua teoria é o desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o meio, como um ser histórico e social, enfocando, nesse processo, a linguagem.

Sua concepção à respeito de como o indivíduo constrói seu conhecimento baseia-se na relação entre pensamento e linguagem, na influência da cultura do indivíduo em sua significação de símbolos e como o indivíduo os internaliza, e qual o papel da escola na transmissão de conhecimentos, sendo estes diferentes daqueles que o indivíduo aprende no seu dia-a-dia fora da escola.

Para Vygotsky, o cérebro possui a mesma base para todo ser humano, e o que os diferenciam são suas individualidades. Sendo assim, funções como a fala, por exemplo, vão desenvolvendo-se ao longo da vida do indivíduo, em suas relações com seu meio histórico e social. Sendo assim, a construção do conhecimento ocorre na mediação, ou seja, uma ação de outros indivíduos, e não uma ação do indivíduo diretamente com o meio.

Sobre a mediação sugerida por Vygotsky, afirma Oliveira (1992):

[...] se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. (OLIVEIRA, 1992, p. 27)

Sendo assim, nesse processo de mediação a linguagem assume um papel importante, pois é ela a responsável por esta mediação entre o indivíduo e o objeto. É também através da linguagem que a cultura de um povo é transmitida, com todos os seus símbolos e significados próprios.

Vygotsky também fala da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que nada mais é que a distância existente entre aquilo que a criança já sabe daquilo que ela ainda necessita de auxílio para aprender.

Para Koslovski (1999, p. 52):

Os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele se utiliza dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.

O ponto de partida da discussão de Vygotsky é que o aprendizado começa muito antes de se frequentar a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

Tentando estabelecer a relação ente processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizado tem-se que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível pode ser chamado de desenvolvimento real - é o nível das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. É o que o aprendiz consegue fazer sozinho.

Outra zona refere-se as atividades que o aprendiz resolve depois que são fornecidas pistas, iniciada a solução ou com a ajuda de crianças mais experientes, denominada zona de desenvolvimento potencial (ZPD).

A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadurecem, mas estão em processo de maturação e o estabelecimento dessas zonas permite ao professor prever o acesso a atividades que exercitem o que está embrionário.

A mediação ocorrendo fora da ZPD, não produziria nenhum desenvolvimento, pois, ou o aprendiz já sabe o que está sendo proposto pelo mediador, ou não é capaz de entender o que o mediador está sugerindo, sendo sua determinação fundamental no processo de aprendizagem.

Portanto, o desenvolvimento ocorre, segundo Vygotsky, da internalização feita pela criança das relações que ela estabelece com o meio cultural, histórico e social no qual está inserida.

Essa internalização acontece em sua relação com outros indivíduos, que lhe permite alcançar o conhecimento sobre si e sobre o outro.

Nesse processo, a escola assume papel importante, sendo o professor responsável por intervir nas situações em sala de aula, assumindo o papel de mediador, para que a criança possa desenvolver este potencial que ela já possui, construindo novos conhecimentos.

VYGOTSKY E O JOGO INFANTIL

Como já pode-se observar, Vygotsky ressalta, em sua teoria, o desenvolvimento do indivíduo através de sua interação com o meio. Para as crianças, nesse processo, a brincadeira assume um papel importante, pois o jogo de representações, como brincar de casinha, contribui para que a criança esteja interagindo, e desenvolvendo sua zona de desenvolvimento proximal.

Isso porque através do jogo simbólico, a criança internaliza conceitos como valores e regras pertinentes à sua cultura, que, na verdade, são atitudes e comportamentos próprios de um adulto, mas que, através da brincadeira, permite que a criança se imagine e comporte-se como tal naquela representação. Afirma Vygotsky (1999):

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muitas frequências estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY , 1999, p.12).

Assim, a escola pode ser um espaço propício para que a criança desenvolva seus aspectos social, emocional e intelectual através de jogos e brincadeiras mediadas pelo professor. Essa mediação é necessária, pois a aplicação dos jogos e brincadeiras deve ter um objetivo a ser alcançado, para tornar o aprendizado através da brincadeira algo significativo.

Segundo Oliveira (1984, p. 36):

Vygotsky, no processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isto ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refratadas através de seu ambiente humano, que a auxilia a atender seus objetivos. Isto vai envolver comunicação, ou seja, fala.

Desta forma, deve-se ater que para Vygotsky (1984), a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança, tendo-se que o aprendizado se dá por interações, o jogo lúdico e o jogo de papéis, o que leva a facilitar o processo de alfabetização infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos infantis têm se mostrado como ferramentas valiosas para promover um aprendizado significativo e engajador nas crianças. Ao proporcionarem um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, os jogos estimulam não apenas a participação ativa dos alunos, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais como contagem, estratégia, resolução de problemas, criatividade, empatia e habilidades sociais.

Além disso, os jogos oferecem um contexto prático para a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, tornando o aprendizado mais relevante e aumentando a compreensão e retenção dos conceitos. A integração dos jogos no processo educativo atende aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando múltiplas formas de engajamento e aumentando as chances de sucesso educacional para todos.

Ao analisar as teorias de aprendizagem, como a construtivista de Bruner e a abordagem de Carl Rogers, podemos observar que o aprendizado infantil ocorre de maneira mais eficaz quando é significativo e experimental. Os jogos infantis surgem, assim, como meios eficazes para tornar o aprendizado mais significativo, estimulando a imaginação, a expressão emocional e o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, concluímos que os jogos infantis, aliados às teorias de aprendizagem e ao papel do professor como mediador, desempenham um papel crucial no processo educativo, tornando o aprendizado uma experiência prazerosa, engajadora e eficaz para todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, Jerome. **A teoria de ensino de Bruner**. In MOREIRA, M.A. Teorias de Aprendizagem São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

KOZLOWSKI, L. **A proposta bilíngüe de educação do surdo**. In: Espaço: Informativo, técnico-científico do INES. Nº10, (jul-dez), págs. 47-53). Rio de Janeiro: INES, 1998

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento, um processo Sócio-Histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1985

Piaget, J. (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. SP, Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Fundo de Cultura, 1958.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

A COMPREENSÃO DO SISTEMA DE NUMERAÇÃO

Camila Lopes Dionisio

RESUMO

Entendemos que a criança convive constantemente com o sistema de numeração e, por isso, ao chegar à escola já possui um conhecimento prévio sobre ele. Ao falar a sua idade, comparar o número de meninos e meninas presentes em um ambiente, dividir os brinquedos igualmente com seus amigos ou irmãos, entre outras ações, notamos quão presente é a ideia do sistema de numeração.

Palavras-chave: Numerais; Numeração; Criança.

Ao partir para a escola e o estudo do sistema de numeração posicional, a criança geralmente cria hipóteses a fim de ler e comparar números, posto que ainda não conhece as regras que o regem. Uma das hipóteses apresentadas para solucionar a questão de maior valor entre dois números apresentados consiste em apontar como maior o que tem mais algarismos (13 é maior do que 7), ou indicar o número de maior valor de acordo com a ordem de apresentação (12 é maior que 21 porque apareceu primeiro) ou observar o primeiro algarismo dos dois numerais e determinar quem é maior a partir da comparação do primeiro algarismo (39 é maior que 18 porque o 3 é maior que o 1).

Ao escrever os numerais, hipóteses também são exploradas pelas crianças, variando entre a utilização de numerais já conhecidos (as potências de 10) para representar outros apenas acrescentando o que se pede (é pedido para escrever cento e trinta e a criança representa 10030), escrevendo exatamente

como se fala o número (ao pedir para escrever mil quinhentos e vinte a criança representa 100050020).

No momento de exploração dessas estratégias, é necessário que o professor auxilie o aluno a perceber o erro e desestabilize esse conhecimento, buscando diferentes alternativas para sanar esse erro de representação, sempre valorizando os conhecimentos prévios dos alunos.

1 Estratégias na resolução de problemas

1.1 Comparando números

Como já citado anteriormente, entendemos que a criança, ao chegar à escola, já possui um conhecimento prévio sobre o sistema de numeração, inclusive infere valores às quantidades apresentadas, na maioria das vezes sabendo identificar quando um número é maior que o outro através da observação. Esse conhecimento é um produto cultural, já que a criança mantém contato diário com o sistema de numeração através de calendários, livros, preços, revistas, álbum de figurinhas etc.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao ser questionada sobre a escrita de números composto por dezenas ou centenas as crianças podem apresentar estratégias próprias na representação numérica dos mesmos utilizando alguns recursos em relação à observação do sistema numérico presente nas relações sociais.

Um dos recursos utilizados para classificar um número como maior do que outro é a quantidade de algarismos presentes em sua composição. Mesmo não reconhecendo a denominação oral do número, essa estratégia de comparação é eficiente, pois permite aos alunos que comparem números com quantidades diferentes de algarismos, sabendo classificá-los como maiores ou menores em relação à quantidade.

Outra estratégia utilizada pelas crianças na comparação das quantidades dos números, quando apresentam a mesma quantidade de algarismos é a posição ocupada na composição. Apesar de ainda não conhecerem esses

valores como unidades, dezenas e centenas, a criança infere que o primeiro algarismo determina a grandeza do número, ou seja, ao comparar 53 com 35, a criança aponta o 53 como maior, já que o cinco está na frente e é maior do que o 3. Ao apresentar essa hipótese, a criança demonstra suspeitar da propriedade do sistema de numeração: posicionalidade.

Ainda utilizando esta estratégia, a criança quando se depara com números que apresentam a mesma quantidade de algarismos e o mesmo algarismo no início e é questionada sobre qual apresenta maior quantidade, recorre à observação do segundo, ou seja, quando qual apresenta maior valor entre 12 e 19, apresenta o 19, pois observa que os dois iniciam com o algarismo 1, porém quando compara o segundo número, indica o 9, como maior do que 2.

A contagem para comparação de dois números da sequência numérica também é uma estratégia utilizada quando a criança já conhece a denominação oral dos mesmos. Ao comparar 12 e 19, pode apresentar o dezenove como maior, pois vem depois do doze na sequência numérica contada (doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove).

Como ainda não domina o sistema de numeração decimal, utilizado na grande maioria das culturas, a criança, apesar de apresentar estas hipóteses de comparação, ainda não reconhece esses números como grupos de unidades, dezenas e centenas, por isso, ainda pode confundir na comparação, afirmando que, por exemplo, 16 é maior que o 25 ao observar o 6 e o 5.

Ao observar estas hipóteses, o professor deve interferir, utilizando-as como condutoras das apresentações das regras do sistema de numeração, podendo explicar que quando mudamos o número da frente de 1 para 2, na verdade estamos mudando de dez para vinte, apresentando a ideia de agrupamentos de dez.

Entre as hipóteses apresentadas pelas crianças que já dominam a escrita dos números 100 e 1000 há a percepção da conservação de algarismos para a escrita dos sucessores, porém pode haver confusão em relação a quais algarismos devem ser conservados e quais devem ser alterados, por exemplo, ao escrever 105, a criança representa 500, pois para ela o algarismo 5

representa o 5 do cento e cinco. Essa estratégia é importante na percepção da construção da ideia de valor, pois a criança que representa o 500 e o 105 da mesma forma ainda não percebeu o valor atribuído a cada algarismo dentro do número, porém pode perceber que valores diferentes não podem ser grafados da mesma forma.

A representação de grandes valores ainda não dominados pelas crianças também podem apresentar uma hipótese em relação ao sistema de numeração decimal, a adição dos valores. Ao ser questionada sobre a escrita de 1165, a criança pode representar a grafia do número da seguinte forma 1000 100 65 ou ainda 1000165, 100010065. Essa hipótese pode estar relacionada ao conhecimento do processo de soma desses números para obtenção do número pedido ou simplesmente ser explicada pela representação gráfica da leitura da denominação oral do número. A escrita de números dessa forma depende do domínio que a criança obtém sobre a forma de escrita de números de um, dois, três ou mais algarismos. A criança que domina a escrita de números com dois algarismos ao ser questionada sobre a grafia de 1165, provavelmente representará 100010065, assim como a criança que domina a escrita de números de até três algarismos, provavelmente grafará 1000165 e assim até encontrarmos crianças que dominam a escrita de números com mais algarismos, que provavelmente grafará de maneira correta o número solicitado. Outra característica que pode ser apresentada em relação à essa hipótese é a grafia correta de números entre, por exemplo, 100 e 200 e a grafia incorreta de números maiores, porém ainda integrantes das centenas, como os números entre 700, 800 e 900.

O que nos parece faltar à escrita das crianças é o manejo adequado do aspecto posicional do sistema de numeração, indicado pela necessidade de se grafar todos os zeros presentes na fala: assim 64 se torna 60 4.

1.2 A passagem das hipóteses para a grafia convencional dos números a partir dos valores posicionais

Analisando as hipóteses apresentadas pelas crianças, podemos concluir dois pontos:

- Por um lado, elas supõem que a numeração escrita se vincula estritamente à numeração falada;
- Por outro lado, sabem que em nosso sistema de numeração a quantidade de algarismos está relacionada à magnitude do número representado. [...] elas escrevem convencionalmente 2000 ou 3000, porém dois mil setecentos e oitenta e dois será representado como 200070082(ou eventualmente 2000782).

A criança poderia aceitar que dois mil setecentos e oitenta e dois se escreva com mais algarismos que dois mil, já que o primeiro é maior que o segundo. Porém, se ela pensa simultaneamente que um número é maior quanto mais algarismos tenha, como é que pode aceitar que dois mil setecentos e oitenta e dois se escreva com mais algarismos que três mil?. (LERNER e SADOVSKY, p. 104, 1996)

Apesar de já apresentarem a percepção da escrita relacionada com a denominação falada do número, a relação da quantidade de algarismos com a magnitude do número e a relação do maior algarismo na frente do número determinando quem é o maior, a princípio, a criança pode prender-se a observação de apenas um destes aspectos na representação gráfica do número. Ao comparar a grafia de dois números, por exemplo, 100020050 (1250) e 2000 (grafado de maneira convencional), a criança se depara com um conflito, pois o 2000 é maior que o 100020050, pois começa com 2, porém o 100020050 possui mais algarismos, indicando que é maior do que o 2000. Quando se encontra na formulação de hipóteses de escrita de números, ao observar a forma correta de representação do número, a criança percebe que o seu modo de escrita não está de acordo com a forma convencional, o que desestabiliza o conhecimento, levando a criança a buscar um novo patamar para sua escrita numérica.

Ao causar essa desestabilização do conhecimento através da leitura do que foi representado, as crianças sentem-se compelidas a corrigir os erros na grafia que as estão incomodando, geralmente retirando alguns números 0 ou atribuindo um valor maior ao número que foi representado (o 100020050 se torna um “milhão” duzentos e cinquenta).

As crianças, quando questionadas, refletem sobre os problemas apresentados, buscando formular novas estratégias que lhes possibilitem grafar de maneira correta os números, já que a escrita do número conforme a denominação oral do mesmo contradiz a hipótese de quantidade de algarismo em relação às quantidades (na primeira a criança grafa 100050023, caindo em contradição de hipóteses ao comparar o valor com 2000, pois sabe que este é maior que o primeiro, porém apresenta menos algarismos). Essa compreensão está ligada à descoberta do valor posicional que os algarismos ocupam no número, pois percebem que não há a necessidade de grafar os algarismos 000 para que o 1 de 1742 represente mil, já que este valor está vinculado à posição que ele ocupa no número. A criança, quando realiza essa passagem para a escrita convencional dos números, apresenta uma percepção de que as dezenas são compostas de dois números, as centenas de três, os milhares de quatro e assim sucessivamente.

Nem sempre as hipóteses levantadas pelas crianças são conhecidas pelos professores, elas desenvolvem uma percepção da regularidade do sistema que pode ou não estar correta de acordo com a estrutura convencional do mesmo, cabe ao professor auxiliá-la no desenvolvimento, compreensão, aperfeiçoamento e domínio do sistema através de discussões em sala, com outros professores, coordenação, direção e família, sempre buscando o êxito na compreensão do sistema de numeração.

2 O papel da escola na construção da compreensão do sistema de numeração

O sistema decimal posicional, que é utilizado na maioria das culturas, e também no Brasil, é organizado a partir da posição em que o algarismo ocupa no número, determinando então por qual base devemos multiplicá-lo. A maior vantagem na utilização desse sistema posicional é, como citado anteriormente, a quantidade de algarismos limitados, pois com dez símbolos gráficos (algarismos) podemos representar qualquer número.

As crianças encontram dificuldade na representação dos números nesse sistema posicional, pois ele não se baseia em somar valores dos símbolos utilizados, assim como o sistema de numeração romano (em que se adicionam símbolos na representação $1= I$, $2= II...$), mas na multiplicação dos algarismos de acordo com a posição que ele ocupa no número pelas potências de base 10 (no número 5234 o 4 é multiplicado por 1, o 3 é multiplicado por 10, o 2 é multiplicado por 100 e o 5 é multiplicado por 1000). As crianças chegam à escola com as questões observadas no contexto social, formulam hipóteses e questionamentos e a partir destes a escola deve trabalhar para que haja a compreensão do sistema que utilizamos.

No atual modelo de ensino, os números são introduzidos aos poucos no contexto escolar, primeiro as dezenas, centenas e assim sucessivamente, no entanto, nem sempre este é o melhor método de se ensinar, pois a compreensão do sistema se faz mais importante do que a introdução dos conhecimentos gradualmente. Isso não quer dizer que devemos atropelar as etapas, mas proporcionar a compreensão do todo, de maneira a possibilitar que as crianças compreendam o sistema de numeração e saibam utilizá-lo nas diferentes situações apresentadas.

É importante ensinar às crianças a soma até dez, como propriedade do sistema de numeração decimal nas relações das operações matemáticas. Isso possibilita ao aluno recorrer a esta estratégia quando for necessário somar, por exemplo, $9 + 7$, podendo simplificar a operação em $(9 + 1) + 6 = 16$ ou ainda $(7 + 7) + 2$, ou ainda $90 + 70$, como veremos mais adiante.

Outra técnica de resolução de problemas que é importante apresentar aos alunos, como propriedade do número, é a decomposição: por meio dela pode-se separar as ordens decimais do número em quantidades menores, facilitando

os cálculos mentais ou escritos com eles, sendo ela um aspecto fundamental do próprio sistema de numeração. Ao reconhecer esta técnica como estratégia na resolução de problemas e parte integrante do sistema de numeração, a criança passa entender a maneira como funcionam os cálculos algoritmos que mais tarde serão apresentados, considerando um modelo de ensino baseado nas teorias de Piaget.

O agrupamento também é utilizado em parceria com a decomposição, pois ao decompor a soma $37 + 23$, em $30 + 7 + 20 + 3$, a criança pode utilizar a estratégia de agrupar dezenas com dezenas e unidades com unidades, depois realizar a soma. Essa estratégia é um recurso de resolução de problemas de forma bem rápida, pois se a criança compreende o sistema de numeração e sabe que $3 + 2 = 5$, compreende também que $30 + 20 = 50$, facilitando o cálculo mental realizado na resolução da questão apresentada.

Estimular os alunos a desenvolver diferentes estratégias na resolução de um mesmo problema é uma forma de possibilitar a compreensão das etapas, transformando a matemática em um conhecimento significativo, em mais do que simples execução de mecanismos de resolução de contas.

O uso da decomposição nas contas de soma ou subtração é vantajoso, pois a criança compreende com quais valores estão lidando, percebendo-os de acordo com os valores que correspondem a partir da posição em que ocupam no número, ao subtrair $45 - 32$, usando a decomposição a criança pode realizar $40 - 30 = 10$ e $5 - 2 = 3$, ao final somar $10 + 3 = 13$, pois já utilizou todos os números que precisava subtrair, ou seja o 30 e o 2.

Devemos também perceber quando a escola pode começar a desconstruir o conhecimento posicional dos algoritmos, assim como as compreensões das propriedades do sistema de numeração nos numerais, nas operações matemáticas, principalmente a de subtração, onde termos como “empréstimo” e “transporte” prejudicam a compreensão do real mecanismo para realização das operações, que são agrupamento e desagrupamento. Tem-se que repensar o ensino das operações através de algoritmos nos anos iniciais, pois “(1) Eles fazem com que as crianças desistam de pensar e (2) desensinam

o valor posicional, impedindo que as crianças desenvolvam o senso numérico” (KAMII, p.40, 2005).

Já para os adultos e algumas crianças em anos escolares mais avançados, que entenderam o sistema de numeração e os valores posicionais dos algarismos dentro dos números, os algoritmos convencionais são mais eficientes para resolver uma operação do que qualquer outra técnica, pois ao dizer que em $48 + 25$ “um e quatro são cinco, mais dois são sete” (KAMII, p. 40, 2005), os usuários hábeis do sistema compreendem que valores representam dezenas e que valores correspondem às unidades. Já as crianças pequenas, ou qualquer usuário pouco hábil do sistema de numeração, podem pensar nos valores apenas como unidades.

É importante também pensarmos na compreensão do valor posicional não como um objetivo à parte no ensino da matemática, mas trabalhá-lo dentro das relações de operações, envolvendo situações cotidianas, transmitindo o valor social desse conhecimento, pois “[...] a aritmética é aquilo que as crianças constroem a partir de suas experiências de vida real, e não algo que é colocado em suas cabeças por meio do livro didático.” (JOSEPH, p.97, 2005).

Para tanto, o professor precisa estar preparado para lidar com as eventuais dúvidas que possam surgir na aula. Os professores não podem ser usuários pouco hábeis do sistema de numeração, apesar de essa ser a realidade da maioria dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que encaram a matemática como “área difícil” e reproduzem o modo como foram ensinados, simples execução de mecanismo de resolução, sem utilizar o erro como possibilidade de avanços nas hipóteses.

As quatro atividades básicas inerentes ao sistema de numeração, citados por Lerner e Sadovsky (1996), que são operar, ordenar, produzir e interpretar, são orientadoras das situações didáticas às quais o professor propõe aos alunos. Essas ações são interdependentes,

[...] por um lado, para comparar números e para realizar operações é, em geral, necessário produzir ou interpretar notações numéricas; por outro lado, em muitos casos, a relação de ordem intervém na produção e interpretação de escritas numéricas. (Lerner e Sadovsky, p. 124, 1996).

De acordo com o trecho, são, por enquanto, duas grandes categorias em que podemos dividir o ensino da matemática: ordem e operações aritméticas.

Dentro da ordenação, encontramos a comparação de números, pois dentro do sistema de numeração posicional, a ordem que os algarismos ocupam no número e que o número ocupa na sequência numérica, determina sua grandeza. As hipóteses elaboradas pelas crianças podem ser exploradas em atividades envolvendo comparação de grandezas, permitindo-as avançar.

Em atividades de produção ou interpretação de número, a ordem é utilizada como recurso, pois durante a utilização das hipóteses levantadas pelas crianças, a comparação em relação à ordem que o número ocupa na sequência numérica e quantidade de algarismos envolvidos pode facilitar na percepção da escrita convencional do número de forma correta.

Ao analisar o sistema de numeração as crianças buscam regularidades que possam facilitar a interpretação ou resolução de problemas apresentados, neste momento, novamente recorrem à ordem, pois através da ordem podemos observar as regularidades do sistema de numeração, como o quadro numérico e o aumento de um número para a direita e de dez para baixo e a diminuição de um número para a esquerda e dez para cima, essas comparações possibilitam o avanço na escrita numérica convencional, além do avanço na numeração falada, pois passa a reconhecer sequência, percebendo qual número vem antes ou depois, através da denominação oral do mesmo e da quantidade envolvida.

Já nas atividades que envolvem as operações aritméticas, temos a resolução de operações e confronto de procedimentos como uma possibilidade, a decomposição dos números é uma das possibilidades de estratégia para a resolução destes problemas, como facilitadora para as crianças que estão começando a operar com o sistema de numeração, sendo que as crianças podem decompor o mesmo número de diferentes maneiras (apenas as centenas ou dezenas ou unidades, todos os números, apenas dois deles etc.), chegando ao resultado da operação desejado.

Nem sempre as crianças recorrem à decomposição dos números na resolução de problemas, por vezes utilizando desenhos, contagem dos dedos, palitinhos, entre outros materiais. Cabe à escola e ao professor levar esta criança a refletir sobre a eficiência do método de decomposição como facilitador, sempre demonstrando que o jeito que a criança fez é valorizado, porém a decomposição é mais eficiente, permitindo avanços nos cálculos de operações aritméticas.

Na resolução dos problemas é sempre importante que o professor incentive a criança a registrar como pensou, propondo discussões em sala de aula sobre os diferentes jeitos de resolver um mesmo problema aritmético, conforme dito, valorizando os feitos dos alunos, porém levando-os a refletir sobre a decomposição dos números como estratégia mais eficaz, com menores chances de erro (ao desenhar palitinhos, caso se faça um a mais, a conta obtém resultado incorreto, o mesmo acontece com a contagem de outros materiais).

A percepção a regularidade do sistema de numeração também é bastante utilizada para que as crianças possam operar problemas aritméticos com números maiores, quando, por exemplo, uma criança que já conhece a regularidade do sistema de numeração, precisa realizar a operação de soma de $250 + 125$, conhecer a regularidade é um facilitador, pois se ela já sabe que $2 + 1 = 3$, ela deduz que $200 + 100 = 300$, que $5 + 2 = 7$, então $50 + 20 = 70$ e $0 + 5 = 5$, somamos tudo e contabilizamos 375. A vantagem da decomposição na realização das operações aritméticas é que a criança percebe a quais valores os algarismos estão se referindo dentro do número, pensando-os de acordo com seu valor real, não como simples unidade. Essa estratégia é facilitadora do pensamento e quando discutida em grupo permite que as crianças que ainda não a compreenderam passem a compreendê-la e utilizá-la, se assim for mais fácil para elas.

Quando pedimos que as crianças acrescentem 10 a qualquer valor determinado, podemos encontrar algumas que somam de um em um e outras que já tem maior domínio do sistema de numeração, reconhecem qual valor, a partir da posição devem alterar. Essas descobertas em sala de aula também são importantes de apresentar e discutir com os alunos, demonstrando assim mais uma das propriedades do sistema, as contagens de dez em dez. Ao observar as

mudanças quando se acrescentam dezenas, as crianças passam a reconhecer a regularidade do sistema e podem inferir que o mesmo acontece nas outras posições de algarismos no número, facilitando o processo de realização de cálculos aritméticos ou de raciocínio lógico.

Duas estratégias já apresentadas podem ser utilizadas nestas resoluções, a soma de dez em dez e a suposição de que se a soma das unidades resulta em determinado valor, nas dezenas basta multiplicar o resultado por dez e acrescentar um zero no lugar das unidades (pois esse número passa a representar a quantidade de “dezes” no número), ou seja, mais uma propriedade do sistema decimal, a notação numérica.

A intenção ao proporcionar às crianças as atividades que desenvolvam os aspectos de ordem e resolução de problemas aritméticos é que utilizando suas estratégias junto a intervenção do professor, avancem em relação ao conhecimento das propriedades do sistema de numeração decimal, de maneira a compreender a matemática e as relações entre os números, obtendo um conhecimento significativo da matemática no âmbito escolar e social, tornando as crianças usuárias hábeis do sistema de ensino.

3 O material concreto e jogos simbólicos como estratégia de intervenção nas hipóteses numéricas

Ao nos deparar com o início da história da educação, percebemos que grandes avanços ocorreram em relação à percepção das crianças como seres diferentes dos adultos, pois até por volta do século XVI a criança era vista como um “mini adulto”, com capacidade de assimilação igual, porém menos desenvolvida.

No século XVIII Rousseau passou a perceber a aprendizagem

[...] como um processo natural do desenvolvimento da criança, ao valorizar o jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, seria o precursor de uma nova concepção de escola. Uma escola que passa a valorizar os aspectos biológicos e psicológicos do aluno em

desenvolvimento: o sentimento, o interesse, a espontaneidade, a criatividade e o processo de aprendizagem, às vezes priorizando estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos. (SOUZA, 2007, p. 111).

Com estes avanços passou-se a perceber as especificidades das crianças durante a aprendizagem, como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Pestalozzi, a partir desta nova concepção de educação, desenvolveu um internato onde as crianças aprendiam através das práticas cotidianas, com aulas de canto, música, marcenaria, entre outros trabalhos manuais.

Inspirados por esse método de ensino, Maria Montessori e Decroly desenvolveram técnicas pedagógicas para o ensino, principalmente de matemática. Sendo que Montessori desenvolveu conjuntos de materiais concretos para o trabalho com crianças excepcionais, tendo estendido depois, este trabalho para as salas de aula regulares.

O objetivo desses materiais desenvolvidos por Montessori era despertar o interesse e possibilitar o ensino de matemática através da percepção visual e tátil, entregando-lhes primeiro os problemas concretos, para depois avançar para os problemas abstratos.

Atualmente os professores dispõem de uma infinidade de materiais concretos para realizar o trabalho em sala como o material dourado, os triângulos construtores, os cubos para composição e decomposição de binômios e trinômios, criados por Montessori, o ábaco, coleções e álbuns de figurinhas. Estes materiais citados são fontes pedagógicas facilitadoras tanto aos professores como aos alunos na construção da compreensão do sistema de numeração decimal.

Assim sendo, os materiais didáticos devem auxiliar a compreensão das quantidades, levando a criança a estabelecer relações de agrupamento, assim teremos que em uma dezena há dez unidades, que em uma centena dez dezenas, que correspondem a cem unidades e assim sucessivamente.

O uso de materiais concretos é bastante defendido por diversos pesquisadores, entre eles Constance Kamii, que afirma que é importante

possibilitarmos aos alunos a compreensão simultânea de que dez unidades correspondem a uma dezena, tendo ela observado, em seu livro “Crianças pequena continuam reinventando a aritmética”, que a grande maioria das crianças de 2ª série (atual 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil) não fazem essa correspondência simultaneamente, conseguindo pensar nos dois conceitos em momentos distintos (KAMII, p. 27, 2005).

Apesar de grande facilitador, devemos entender que os materiais concretos não têm o poder empírico de possibilitar à criança a compreensão simultânea de que uma dezena e dez unidades estão presentes, por exemplo, em uma barrinha do material dourado, mas esses materiais possibilitam sim o auxílio na construção do conhecimento lógico-matemático. Cabe ao professor, que deve estar preparado para lidar com esses materiais de maneira pedagógica, perceber a aceitação da sala e a compreensão, de forma a desenvolver sua técnica pedagógica de atuação com os materiais.

Os jogos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I de Matemática, são um meio de a criança aprender a lidar com símbolos, analogias, respeito às regras, desenvolvimentos da imaginação e vivenciar situações em que convivam com regras e explicação de pensamentos e estratégias, além de auxiliar na conquista cognitiva, emocional, social e de raciocínio lógico-matemático, sendo assim, um excelente recurso para o desenvolvimento de atividades matemáticas.

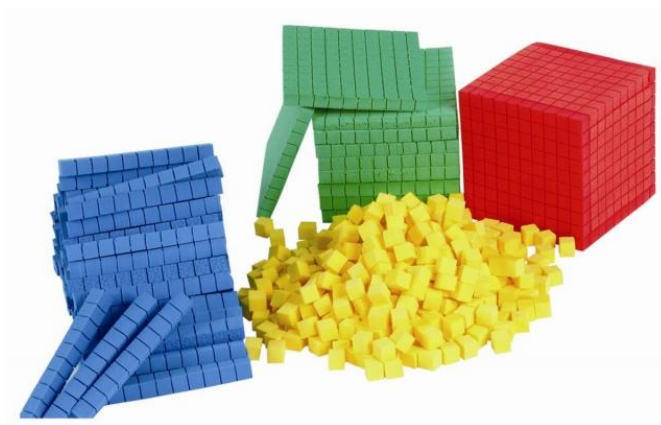
O uso de ambas as estratégias, jogos e materiais concretos, podem auxiliar os alunos na construção e compreensão de conceitos matemáticos, com o auxílio do professor, que deve escolher o tipo de jogo de acordo com as habilidades que deseja trabalhar com o grupo. Um jogo de cartas como a “Batalha Posicional” auxilia as crianças na compreensão do valor posicional dos números, outros jogos, a partir de suas regras e objetivos, podem auxiliar os professores no desenvolvimento da turma em diversos aspectos lógico-matemáticos.

Os jogos utilizados devem ser escolhidos pelo professor de acordo com o conteúdo que deseja ensinar, e esse deve ter regras. Podemos classificar os jogos pedagógicos em três categorias: jogos estratégicos, onde os alunos devem

desenvolver estratégias diferentes para alcançar os objetivos, por exemplo, Combate, Pega-palito; jogos de treinamento, como os jogos de carta onde os alunos dependem da sorte e do raciocínio lógico para alcançar seu objetivo; jogos geométricos, onde os alunos utilizam figuras geométricas e comparação com as outras; em auxílio, como o Tangram.

Alguns cuidados devem ser tomados na aplicação de jogos, como a escolha de jogos que valorizem o desenvolvimento de estratégias ao invés de sorte. Quando bem utilizados, os jogos e material concreto possibilitam ao professor a percepção de quais alunos apresentam maior dificuldade em quais conteúdos, que apresentam mais facilidade, desenvolve a autonomia, o senso crítico, o aprendizado com o erro, além do prazer em aprender, pois o ambiente de aprendizagem se torna mais agradável tanto para o aluno quanto para o professor.

Dentre os materiais concretos que podemos utilizar para a compreensão do sistema decimal, encontramos o “Material Dourado” de Montessori, composto de quadradinhos que representam unidades, barrinhas que representam dezenas, placas que representam centenas e cubo que representa o milhar. Podemos utilizá-lo na resolução de problemas para que a criança compreenda o que está operando, na subtração quando a criança precisa realizar o cálculo de $142-57$, ela pode realizar as trocas de centenas por dezenas e de dezenas por unidades para conseguir realizar o cálculo, utilizando a estratégia de decomposição.

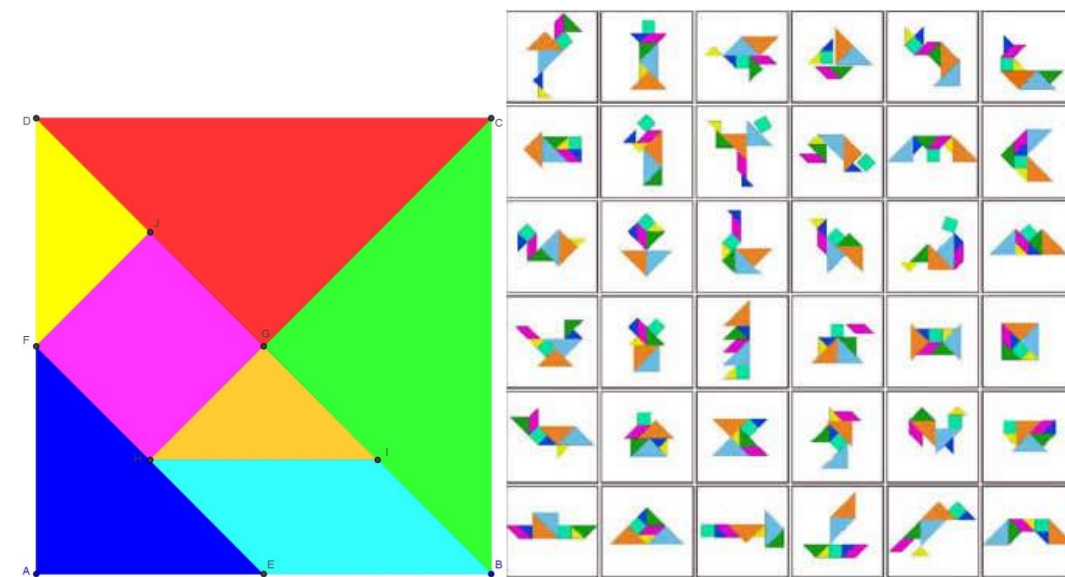


Material dourado: amarelo representa unidades, azul representa dezenas, verde representa centenas e vermelho milhar. Fonte:

<http://abcbrinquedos.com.br/produto.php?p=132>

Além da subtração, as operações de multiplicação, soma e divisão também podem ser realizadas com o apoio do material dourado, possibilitando às crianças a compreensão das etapas realizadas para a resolução de um cálculo aritmético, de maneira a perceber as propriedades do sistema de numeração que envolve este cálculo.

O Tangram pode ser considerado tanto um jogo quanto um material concreto para a compreensão geométrica e desenvolvimento de raciocínio lógico, pois por meio dele diversas figuras podem ser montadas através de uma quantidade limitada de peças, além do senso e respeito às regras.



Peças de Tangram e figuras montadas Fonte

<http://osalunosqueexploravam.blogspot.com.br/2011/02/tangram-as-sete-pecas-inteligentes.html> e <http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/jogo-tangram.htm>.

Entre os jogos que auxiliam na construção da ideia de quantidade atribuída aos números para as crianças que ainda não compreendem o sistema de numeração decimal, temos os jogos de “Batalha de valores”, “Guerra de dados”. A primeira consiste em um jogo em que as crianças devem separar do

baralho as cartas com valor 10, J, Q e K, sendo que o A representa 1 e deve permanecer no jogo. Em seguida elas devem formar duplas e separar as cartas restantes em dois montes iguais, dividindo-as entre elas.

No início do jogo os dois jogadores devem virar a primeira carta do monte e comparar qual alcançou o maior valor. Quem ganhou a partida recolhe a carta o outro. Ganha quem ficar com mais cartas. Já na “Guerra de dados”, as crianças devem, em duplas, jogar um dado, um de cada vez. Os valores tirados no dado pelos dois jogadores devem ser anotados em uma folha e comparados. Ganha quem alcançar maior resultado.

Quando as crianças já possuem um conhecimento do sistema de numeração e desejamos que eles avancem em relação ao conhecimento posicional dos números, os jogos sofrem uma alteração, “Batalha de valores” se torna “Batalha posicional”, onde ao invés de tirar uma carta as crianças tiram duas, três ou quatro (de acordo com o valor em que se está trabalhando; quando dezenas, duas; centenas, três; unidades de milhar, quatro e assim sucessivamente). As crianças devem formar o maior número possível com as cartas que tiraram, organizando-as de acordo com os valores de cada carta. Ganha a partida quem formar o maior número e ganha a batalha quem ficar com mais cartas. A “Guerra de dados” passa a contar com dois dados, onde cada um da dupla deve jogar por vez e anotar os resultados.

O professor pode adaptar a regra do jogo de acordo com a necessidade, podendo ganhar quem somar primeiro 20 pontos, ou os alunos começam com 20 pontos e irão diminuindo de acordo com os números que jogam no dado, ganhando quem primeiro ficar com zero ponto.

Os jogos de mercado também são uma estratégia no auxílio da compreensão do sistema decimal, pois neles as crianças comparam preço de produtos, realizam pagamentos e recebimento de troco, utilizando a decomposição e o desagrupamento para resolver problemas cotidianos. Além de comparar o aumento ou diminuição de preços de um mesmo produto de acordo com a quantidade “comprada”, fazendo a criança perceber mais uma propriedade do sistema a notação numérica.

O jogo de “Supertrunfo” também auxilia na compreensão dos valores e da característica posicional do sistema de numeração, além de possibilitar avanços na escrita e hipótese numérica, pois as crianças realizam comparações entre números, de acordo com a proposta da professora (unidades, dezenas, centenas, milhares), obtendo avanços na percepção das quantidades de algarismos na representação dos números e escrita convencional dos mesmos.

Jogos de adivinhações de idades através da realização de contas, de antecessor e sucessor de números, de memória, álbuns de figurinhas também são atividades que o professor pode recorrer no auxílio ao ensino da matemática de maneira a desenvolver o raciocínio lógico, de ordem e a iniciativa para a resolução de problemas, sejam aritméticos, sejam cálculos mentais.

Não só os jogos prontos ou materiais comprados podem ser utilizados dessa forma. A realização de coleção de objetos na classe ajuda os alunos a seriar, classificar e ordenar, auxiliando no desenvolvimento destas habilidades. Outros objetos que nem sempre são utilizados em sala, como fita métrica, também facilitam na percepção da sequência e da regularidade do sistema de numeração.

Além destes jogos e materiais citados diversos outros podem ser confeccionados com a turma, desde que acordadas regras no início do processo de desenvolvimento (Supertrunfo, Jogo do passageiro, Escada e escorrega são alguns dos jogos que podem ser desenvolvidos com a turma). O quadro numérico e a reta numerada também são importantes para a percepção das crianças em relação às características e regularidades do sistema numérico, daí a importância de serem confeccionados juntos, alunos e professores, e serem orientados que em caso de dúvida podem recorrer à observação deles.

O professor, ao utilizar materiais concretos para o ensino da matemática, deve ter em mente a real importância destes no aprendizado, tendo domínio sobre aquilo o que está aplicando. Normalmente ouvimos falar que o ensino se torna mais divertido e as aulas mais dinâmicas e que esse é o objetivo do material concreto e dos jogos. Essa não é a realidade da maior parte das salas de aula, pois apesar de realmente animar as aulas, esses materiais têm como objetivo maior auxiliar o desenvolvimento das crianças nos aspectos de

raciocínio lógico, autonomia, enfrentamento de dificuldades, resolução de problemas e percepção do erro como alavanca para o acerto, características importantes para a compreensão e aceitação da matemática como conhecimento escolar-social.

O uso de materiais concretos sem direcionamentos ou objetivos específicos claramente determinados e perseguidos pelo professor perde o sentido do ensino, torna-se um lazer, que também é importante, porém não nosso foco de análise. O material concreto deve então possibilitar o desenvolvimento do pensamento sintético na medida em que permite que a criança resolva problemas através da concretude analítica, de forma que a criança perceba que os materiais são moldáveis de acordo com as necessidades das resoluções, assim como o sistema numérico.

O material concreto, quando utilizado de acordo com os objetivos determinados pelo professor, auxilia no ensino da matemática de maneira mais dinâmica, porém eficiente. A discussão e reflexão sobre as estratégias utilizadas para manipular os materiais e jogos e, mais tarde, na elaboração de estratégias são a forma como encontramos para dividir as angústias e percepções do grupo, analisando a eficiência do método de ensino-aprendizagem utilizado. “Ora, que outra função tem o ensino de matemática senão o ensino da matemática? É para cumprir esta tarefa fundamental que lançamos mão de todos os recursos que dispomos.” (FIORENTINI e MIORIN, p.6, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número faz parte da história. A ideia de número acompanha a humanidade desde antes do surgimento das civilizações, tendo sido a percepção do número desenvolvida pelos homens na medida em que resolviam problemas.

Dessa forma, a tarefa de resolver pequenos problemas nos levou a perceber as diferentes quantidades presentes em diferentes situações, assim como se desenvolveu também a capacidade de as representar. Na medida em que a tarefa de controlar quantidades se tornou mais e mais complexa,

desenvolvemos a capacidade de diferenciar e controlar conjuntos com quantidade maior de elementos.

A capacidade de contagem é uma construção social do ser humano a partir da

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&usq=AFQjCNGXidItWtDUFS5RJTbPtYqNjWJ-Vw&sig2=FzN0WX3er1dmChJecKcjAg&bvm=bv.53899372, d.eWU](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%20sobre%20o%20uso%20de%20materiais%20concretos%20e%20jogos%20no%20ensino%20da%20Matematica.doc&ei=kS9YUvevE4_Q9gSj7oGYDQ&usq=AFQjCNGXidItWtDUFS5RJTbPtYqNjWJ-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.

A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO E SEUS PRINCIPAIS AVANÇOS EDUCACIONAIS

Dilza Angela Rosa¹

RESUMO

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar sobre a inclusão de crianças e deficientes em escolas regulares de ensino. Analisando qual o respaldo jurídico que garante este direito educacional a classe infantil deficiente, bem como analisar as políticas públicas implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Através do estudo realizado percebe-se que a grande dificuldade de pôr em prática a educação inclusiva nas escolas brasileiras é a falta de políticas públicas que possibilitem o educando deficiente ter uma educação com qualidade. Pois, não basta apenas incluir o deficiente nas escolas regulares, mas sim, é necessário que a instituição educacional forneça uma educação especializada que complemente o ensino regular de acordo com as necessidades especiais de cada aluno demonstrar a importância da discussão desse tema no âmbito.

Palavras-chaves: Educação. Crianças Deficientes. Políticas Públicas de Inclusão.

ABSTRACT

The right to education is a fundamental, social, benefit and universal

¹ Graduada em Neurociências pela Faculdade Integradas Campos Sales. Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo. Formada em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade Castelo Branco com habilitação em Biologia, em Pedagogia pela Uniban e Psicopedagogia pelo INEQ.

right. This means education for all, as advocated by the Federal Constitution of 1988. In this context, the main objective of this study is to analyze the inclusion of children and the disabled in regular schools. Analyzing the legal support that guarantees this educational right the disabled children class, as well as analyzing the public policies implemented by the Ministry of Education and Culture, which need a public budget to be executed in the States and in the Municipalities. Through the study realized that the great difficulty of implementing inclusive education in Brazilian schools is the lack of public policies that enable the poor student to have a quality education. For it is not enough to include the disabled in regular schools, but it is necessary that the educational institution provides a specialized education that complements the regular education according to the special needs of each student. This work seeks to demonstrate the importance of discussing this topic in the academic field, because when this phenomenon occurs in practice there are many contradictions and inquiries that require legal and legal support from the legal operators. For the accomplishment of the present research was used the method of deductive approach and the method of monographic procedure.

Key-words: Education. Disabled children. Public Inclusion Policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido um tema profundamente discutido em todo o mundo. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Muitos países inscreveram nos seus objetivos a nível da educação, a promoção da inclusão. Organismos internacionais nomeadamente as Nações Unidas e a UNESCO, tem produzido declarações

que indicam que a educação inclusiva é não só uma possibilidade, mas um direito dos alunos.

De acordo com Stobäus e Mosquera (2006, p.42), “apesar de inúmeros países possuírem distintos sistemas educativos, distintas definições culturais e sociais e distintas definições de necessidades educativas especiais (NEE), a maioria deles está de acordo que a educação inclusiva é um modelo do futuro.”

O conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, como consequência natural do processo de implementação dos princípios de inclusão na educação, no mercado de trabalho, no lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, religião, artes, família. (SASSAKI, 1997, p. 167).

A educação inclusiva consiste na ideia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade para que ocorra a inclusão social de forma efetiva.

A LDB, fundamenta um controle burocrático sobre estas instituições. A ampliação da autonomia para outros tipos de estabelecimentos de ensino estendeu a autonomia didática para criação de cursos e ampliações de vagas, submetendo-os ao regime de avaliação periódica.

Importa mencionar que a nova legislação afetou pouco as universidades públicas federais e estaduais, ampliou o tempo integral e tituló os docentes. Para as universidades privadas, entretanto, constituía uma ameaça de perda de status e autonomia e a avaliação e esta foi a principal preocupação do Ministério, mesmo antes da aprovação da lei.

Criou-se para aferir a qualidade dos cursos e consistiu na criação de um Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como “Provão”, que consiste em testes objetivos aplicados a todos os formandos de um curso ou carreira. é obrigatório para os alunos e no final do curso para obtenção do diploma, embora não constitua um instrumento de aprovação ou reprovação individuais. O objetivo é avaliar comparativamente os cursos de diferentes

instituições, classificando-os de acordo com a média obtida pelos seus educandos. As instituições do ensino privado, público e alunos foram resistentes ao exame, ficou comprovada que as instituições públicas têm melhor qualidade

A educação inclusiva pressupõe que todas as pessoas devem ter o direito à educação, isso implica no direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. Esse modelo requer mudanças na organização das escolas a fim de dar respostas às necessidades de todos os alunos (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). não basta apenas garantir o acesso, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que as mesmas sejam capazes de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

A educação especial na perspectiva inclusiva requer mudanças profundas nos sistemas educacionais nos ajuda a refletir sobre essa questão ao afirmar que as escolas precisam rever as suas formas de organização, sua estrutura e, até mesmo, a cultura escolar para atender a todos os alunos.

É preciso que a escola promova as condições necessárias para a participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, faz-se necessária a definição e implementação de políticas públicas, em âmbito nacional.

As condições necessárias para efetivar um sistema educacional inclusivo expressam que as políticas públicas podem ser situadas enquanto uma intervenção pública na realidade social, que passam pela esfera estatal, mas que também são definidas a partir do jogo de forças entre os diversos atores sociais como ao longo da história do país diversos atores sociais influenciaram nas definições das políticas públicas voltadas para a educação especial, desde os organismos internacionais até as organizações da sociedade civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das instituições de Ensino Superior contratam professores com o mestrado para ministrar aulas importa mencionar que os cursos são avaliados pelo número de mestres e doutores e também o que se caracteriza é que muitas vezes estes mestres não possuem tempo profissional de magistério efetivo em sala de aula. importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sobre as reformas na educação superior, desde 1995, exige das universidades uma nova capacidade: transformar o conhecimento em valor econômico e social.

Concluímos que as universidades devem assumir novas finalidades, como a formação de profissionais qualificados, geração de conhecimento, tecnologias e inovação de própria natureza institucional, com objetivos e finalidades específicas e distintas de outras instituições.

Percebemos um grande avanço nos últimos anos nas políticas públicas que multiplicou a oferta de vagas nas universidades e melhor qualificação tanto no âmbito público quanto no privado o que se pode concluir até aqui é que o Brasil ainda precisa avançar muito no que diz respeito às condições e no oferecimento de educação em nível superior ainda, necessitamos de uma expansão do número de instituições de forma organizada, constante reflexão sobre a sistematização do sistema de Ensino Superior e sobretudo verificar as com as necessidades apresentadas pela população e do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros*, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: março/ 2019.

CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição

profissional em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Recife, 2006. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008. Porto Alegre. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p, 465-476.

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G. Anastasiou, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO ADEQUADA DA DIDÁTICA EM UM POLO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR

ANTOJEJAK, Sandra Valéria Luiz²

RESUMO

O presente trabalho visa discutir a essencialidade do polo de apoio presencial, na educação virtual no ensino superior, ante a importância que os cursos EaD estão assumindo dentro do cenário educacional brasileiro. Para tanto, trata em seus pressupostos teóricos de algumas questões imprescindíveis e que norteiam a temática: aspectos sobre a Educação a Distância, conceituação, legislação, infraestrutura e estruturação das equipes nos Polos de Apoio Presencial, bem como Referenciais de Qualidade na Gestão desses Polos de EaD, que as IES devem seguir para obtenção de uma educação de qualidade. Por fim, aborda a importância da aplicação adequada da didática em um curso na modalidade à distância, visto que para obtenção de êxito no processo educativo, a IES precisa planejar a forma de trabalho que será utilizada pela equipe pedagógica.

Palavras-chave: Educação a Distância; Polo de Apoio Presencial; Didática Ensino Superior.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the essentiality of the face - to - face support center in virtual education in higher education, given the importance that the EaD courses are assuming within the Brazilian educational scenario. In order to do so, it addresses in its theoretical assumptions some indispensable questions that guide the theme: aspects about Distance Education, conceptualization, legislation, infrastructure and structuring of teams in the Face-to-Face Support Poles, as well as Quality Referential in the Management of these Poles of EaD, which HEIs must follow in order to obtain a quality education. Finally, it addresses the importance of the adequate application of didactics in a course in the distance modality, since to achieve success in the educational process, the IES needs to plan the form of work that will be used by the pedagogical team.

Keywords: Distance Education; Support Face-to-Face; Didactics Higher Education.

² Sandra Valeria Luiz Antoejak, graduada em pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo, professora das redes municipal e estadual de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

A temática central desse artigo é a importância da didática adequada aplicada nos cursos de superiores com o apoio do polo presencial, elemento essencial na EaD, pois este é parte importante dentro do processo de implementação e gestão de cursos a distância que desejam alcançar êxito na docência do ensino superior.

Atualmente, já se potencializa a EAD como promissora modalidade de educação superior, abrindo novas oportunidades de formação e capacitação de pessoas, propiciando não somente o compartilhamento de saberes, mas a formação de novos modos de compreender o mundo e de agir sobre ele.

Moran (2004, p. 145) explica que:

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. É importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa.

Para ser viabilizada a educação à distância, algumas atividades devem ser realizadas presencialmente. Mota (2009, p. 297) afirma:

Nos Polos de Apoio presencial, considerados como braços operacionais do curso a distância, são criadas as condições de permanência do aluno no curso, estabelecendo o vínculo mais próximo da universidade, a fim de atender todas as necessidades dos alunos a distância.

Ao ler as afirmações de Moran e Mota pode-se compreender como é importante para o corpo discente ter um local onde possa encontrar suporte e assistência para que se obter sucesso na aprendizagem do ensino superior. O local onde ocorrerá esta integração entre a forma de ensino a distância e a presencial é o polo de apoio.

No entanto, antes da instalação de um polo de apoio de uma IES - Instituição de Ensino Superior, é fundamental levantar algumas referências para orientar o como se dará este processo. Uma informação relevante é estimar qual tamanho de seu público e por consequência, qual a infraestrutura necessária para garantir que o aluno seja atendido com qualidade e eficiência, pois como elucida Mota (*op. cit.*), é através do polo de apoio que o aluno terá contato com a universidade.

A educação é um assunto demasiadamente complexo; discussões sobre sua qualidade, são constantes e importantes, para que a formação dos alunos, seja cada vez melhor. Ainda mais, no atual contexto em que a sociedade se encontra, caracterizada, de um lado pelo progresso tecnológico acentuado e do outro, por imensos níveis de miséria e de exclusão social.

Assevera o Professor Moran (2007, s/p):

As mudanças são mais profundas do que muitos imaginam a primeira vista: mexem com a organização da economia, da política, dos serviços, da educação, da comunicação. Criam-se dois mundos - o físico e o digital - que se interligam, entrecruzam e complementam de forma inimaginável poucos anos atrás e que caminham para níveis de convergência muito superiores. Estamos conectados em redes cada vez mais ricas, audiovisuais, inteligentes. As cidades tornam-se mais digitais: todos os serviços poderão ser acessados e solucionados de qualquer lugar, com qualquer tipo de tecnologia móvel e de forma mais econômica.

A diversidade das culturas urbanas e os novos valores que a população encarna exigem do professor o despertar de uma consciência crítica diante do novo e uma reorganização urgente de sua metodologia de ação.

O avanço da tecnociência e da tecnologia exige uma reciclagem constante de todos nós. O novo é emergente e tudo é muito rápido e temos que acompanhar as novas linguagens senão corremos o risco de estarmos pregando no deserto. A filosofia contemporânea vem sinalizando as limitações do nosso saber, mostrando a impossibilidade de alcance de verdades absolutas ou critérios absolutos de racionalidade. O conhecimento como reflexo objetivo da realidade cede lugar à atividade de interpretação elaborada no interior de um contexto sociocultural determinado. (CRESPI, 1999 *apud* DI FLORA, 1999, p. 44).

Nessa conjuntura, verifica-se que na busca pelo conhecimento, existem contextos de aprendizagem, em que não se necessita estar em uma sala de aula formal, com a presença de um professor tradicional, em um horário estipulado e pré-determinado: pode-se realizar um curso em seu tempo disponível, em sua residência ou empresa e de forma assíncrona e flexível, com os tutores.

Assim, a educação a distância, na atualidade, é o modo de ensino que possibilita a autoaprendizagem e a construção do saber de forma colaborativa, vez que o docente é o intermediário na instrução do corpo discente, em vez de fornecedor direto do conhecimento.

Pode-se conceituar a educação à distância como:

o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2002)

No Brasil, a EaD foi prevista no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei

nº 9394/96, que tutela a educação nacional) e regulamentada no Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Esse último decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que passou a considerar:

Art. 1º (...) a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Interessante notar que nos primórdios, a EaD era uma alternativa para aqueles que estavam, em alguns casos, excluídos do sistema educacional. Isso explica, em parte, o preconceito com essa modalidade de ensino que ainda existe hoje. No entanto, atualmente a EaD continua sendo uma oportunidade para aqueles que não conseguem frequentar uma sala de aula presencial, além de ser uma opção para se universalizar o ensino, nas mais diversas camadas sociais, de forma a atender as demandas de conhecimentos e habilidades na Sociedade do Pós-Moderno.

Com relação às fases da EaD, Aretio (2001) *apud* Scherer (2010), bem como Franco (Org.) (2003) identificam 3 gerações:

- 1ª Geração (até 1970) - Geração Textual: predomínio do estudo por correspondência, com uso de material impresso, geralmente realizado de forma isolada. À época a interação entre as partes era quase inexistente e os estudos orientados por um guia escrito.
- 2ª Geração (a partir de 1970) - Geração Analógica: período no qual houve o surgimento das primeiras Universidades Abertas, além de um avanço tecnológico. Além do material impresso, na EaD utilizavam a televisão, o rádio e as fitas de áudio e vídeo, interação por telefone, satélite e TV a cabo. Surge a possibilidade de interação / comunicação bidirecional.
- 3ª Geração (a partir de 1990): surgem os cursos EaD baseados no uso do computador e das conferências em redes virtuais, possibilitando uma comunicação mais efetiva e multidirecional, tanto de forma síncrona (*chats*) ou assíncrona (*fóruns*, *wikis* ou listas de discussões).

A educação a distância não é algo novo. Além disso, vem evoluindo e

incorporando, a cada dia, novas tecnologias, a favor da universalização do conhecimento, em especial no ensino superior diante da crescente demanda de cursos e cursistas.

Suas principais vantagens consistem em: atendimento de um público muito maior e mais variado do que os cursos tradicionais; o uso de várias estratégias no ensino (textos, vídeos, áudios); a gestão de tempo flexível, possibilitando ritmos de estudos diferenciados; a autonomia na aprendizagem, pois requer mais comprometimento do aluno, o que permite que haja um maior desenvolvimento, incentivando, inclusive a educação permanente e ampliando a familiarização com as mais diversas tecnologias.

Por outro lado, apresenta as seguintes desvantagens: o distanciamento da relação professor x aluno e entre os estudantes, e principalmente a resistência por alguns da sociedade no que tange a aceitação da novidade.

Ressalva-se, contudo, que a EaD oferece muito mais vantagens que desvantagens, pois a educação se torna muito mais democrática à medida que se rompem as barreiras, tanto demográfica quanto temporal, cultural e social. Isso, certamente, é um incentivo à busca por mais informações e conhecimentos de forma continuada, principalmente porque atualmente as universidades, estão ofertando cursos a distância no seguimento de graduação, pós-graduação Lato Sensu (em breve Stricto Sensu), atualização ou extensão universitária.

Além de ser um fator motivador para aqueles que não podem se ausentar do trabalho, para se dedicar ao estudo, já que é o educando quem de certa forma rege a sua educação, pois ele é o controlador do tempo que dispõe para cuidar da sua vida estudantil. A EaD também estimula o espírito de responsabilidade, comprometimento do indivíduo, determinação e autonomia. Enfim, apesar dos paradigmas e de possíveis barreiras criadas, muitas vezes por preconceitos, a EaD tem alcançado seu espaço na educação superior, à medida que algumas empresas e instituições de renome vêm utilizando esta prática ocasionando a credibilidade de sua certificação, deixando claro que essa é mais uma forma de educar.

2. O POLO DE APOIO PRESENCIAL

Para oferecer um curso na modalidade virtual, a instituição educacional superior precisa organizar uma estrutura que esteja de acordo com a legislação vigente, com o curso que pretende ofertar e com o público-alvo que irá atender. Uma peça importante para o bom funcionamento da estrutura educacional é o polo de apoio presencial.

2.1 CONCEITUAÇÃO

Para compreender a definição do conceito do que é um polo de apoio presencial, encontramos no site do MEC a definição:

polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e ou participantes do respectivo processo de formação.

Já para a UAB,

os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras.

Os Decretos 5.622, de 2005 e o nº 6.303, de 2007, atestam que "polo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância".

Diante das afirmações, pode-se certificar que o polo de apoio presencial é essencial no processo formativo dos cursistas, pois é nele que ocorrerão as avaliações, os encontros presenciais e esclarecimentos de dúvidas, pesquisas, fóruns, e práticas pedagógicas que a entidade quiser utilizar no ato instrucional, sendo tudo isso fundamental para que o aluno possa obter conhecimento.

2.2 LEGISLAÇÃO

A legislação que normatiza a EaD, principalmente os decretos 5.622, de 2005 e 6.303, de 2007, afirmam que para que uma instituição seja credenciada ao Ministério da Educação e tenha autorização para ministrar curso na modalidade

a distancia, o polo de apoio presencial é uma exigência, principalmente nos cursos de graduação, pois o aluno deve realizar as atividades presenciais, que são parte obrigatória do processo de ensino, no polo ou na sede da instituição superior.

A Portaria Normativa nº 2, de 01/2007, que regulamenta a avaliação da educação superior na modalidade à distância, informa que uma instituição deve solicitar cadastramento de um polo junto ao MEC, e para tanto deverá comprovar que o ambiente tem a infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados para atender aos educandos. Caso uma instituição tenha interesse em ampliar a abrangência na atuação pela quantidade de polos presenciais, poderá fazê-lo por meio de aditamentos.

Em 2007, o MEC divulgou os referenciais de qualidade para educação a distancia que tem como finalidade atribuir as diretrizes para que as instituições possam oferecer cursos de qualidade. No documento, o MEC afirma que o polo receberá uma avaliação externa quando de seu credenciamento, para certificar que ele tem condições de atender o que está sendo proposto pela IES.

2.3 INFRAESTRUTURA

Para que um curso EaD possa atingir aos objetivos de qualidade propostos pela instituição de ensino superior e o esperado pelo aluno, ter a infraestrutura certa é de suma importância. O imóvel deve ter condições e espaços suficientes para receber o público discente que será atendido e os funcionários que trabalharão na unidade. No caso da UAB, os Municípios e Estados serão responsáveis pela adequação do espaço, mas os equipamentos, a estrutura física e tecnológica deverá ser disponibilizada pelos mantenedores do polo que também serão responsáveis pela contratação de funcionários.

Mobiliário suficiente e adequado, equipamentos midiáticos como computadores, internet banda larga (se possível Wi-Fi), televisores, telefones, impressoras, projetores e gravadores de vídeos, telões e demais instrumentos que possam facilitar a aprendizagem são essenciais.

Além do espaço físico como salas de aula e sala de reuniões, é necessário ter espaços midiatecas (bibliotecas, videotecas e audiotecas, por exemplo).

No polo presencial deve conter a mobília e sala para acomodação dos

funcionários que trabalharão organizando a administração do polo, como uma secretaria acadêmica. Também são necessárias salas de coordenação do curso, sala de professores, sala para tutorias e laboratório de informática.

De acordo com os referências de qualidade do MEC toda infraestrutura citada deve estar à disposição dos alunos na sede da instituição educacional e no polo de apoio presencial. A fim de padronizar os ambientes disponíveis nas IES credenciadas, em seu site a UAB apresenta uma proposta de infraestrutura mínima para o funcionamento de um polo presencial. O modelo está detalhado nos anexos 1 e 2 deste trabalho.

2.4 ESTRUTURAÇÃO DAS EQUIPES

O MEC em seu referencial de qualidade da EaD recomenda que a equipe montada pela IES seja multidisciplinar e a formação dos profissionais seja condizente com as áreas de composição dos temas que serão trabalhados, buscando garantir que os resultados esperados sejam alcançados. Ressalta que pelos menos três profissionais estejam envolvidos no processo educativo: docentes, tutores e funcionários técnico-administrativos. Cada funcionário deve ter bem claro qual seu papel dentro da estrutura montada. Ou seja:

- Docentes: responsáveis pela elaboração de toda metodologia do ensino a ser desenvolvido, por estabelecer e preparar o conteúdo que será abordado, por elencar as competências e habilidades que serão desenvolvidas no educando, bibliografia, material didático e por acompanhar o processo educativo a fim de motivar a participação dos estudantes.
- Tutores: O trabalho de tutoria pode ser dividido em duas partes: atividades presenciais (obrigatórias no caso de ser um curso de graduação) e a distância. O tutor é o profissional que mais estará ligado ao processo de ensino, pois deverá interagir sempre com os estudantes dando o suporte pedagógico através de *chats*, fóruns ou os meios interativos disponíveis, seja de forma presencial ou à distância. Espera-se que o tutor tenha total conhecimento do conteúdo que será abordado na disciplina.

- Funcionários técnico-administrativos: são os profissionais responsáveis pelo suporte técnico e administrativo aos alunos e demais funcionários do polo. Os funcionários administrativos trabalham com assuntos relacionados à secretaria acadêmica, para emissão de documentos, certificados, matrículas e registros gerais.

A parte técnica é responsável pelo funcionamento dos equipamentos, manutenção e/ou o desenvolvimento de sistemas de informática e auxílio técnico ao estudante.

Outro recurso humano importante é o coordenador de polo, que será responsável por todo funcionamento da unidade. Cabe a ele compreender e direcionar toda a pedagogia desenvolvida e a administração geral, desde o controle da secretaria do polo até fatos ocorridos com estudante que dependam de suas considerações.

Dentre os profissionais é fundamental a presença de pessoa qualificada que trabalhe com desenho instrucional e desenvolvimento de páginas na internet, para que junto com os docentes e tutores façam a produção dos materiais didáticos. Além disso, a IES deve desenvolver programas de qualificação e capacitação desses funcionários.

Para seus credenciados, a UAB realiza a avaliação do polo, não para fins de punição, mas para encontrar possibilidade de adequações e melhorias no ambiente educacional. A avaliação é feita por professores capacitados e as considerações são entregues a CAPES.

3. REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA GESTÃO DE POLOS DE EAD

As bases legais para a modalidade de EAD foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que a integra ao sistema de ensino. O Artigo 80 rege que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Para Carneiro (1998) a LDB redescobre a relevância social dos sistemas de EAD.

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o artigo 80 da LDB em referência, e caracteriza a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e

aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Desta forma, enfatiza a obrigatoriedade dos encontros presenciais para:

- I. avaliações de estudantes;
- II. estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III. defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV. atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, art. 2º, § 1º, "o polo de apoio presencial é unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto nº 5.622, de 2005."

Seguindo uma tendência mundial e objetivando expandir e interiorizar a educação superior pública e gratuita no país, o Ministério da Educação instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, visando a oferta de cursos e programas de educação continuada superior, na modalidade a distância, pelas universidades públicas brasileiras. Ficou instituído aos estados e municípios a responsabilidade pela implementação e sustentação de seus polos de apoio presencial, que são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos à distância.

O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, às práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, laboratórios didáticos e de informática, biblioteca, recursos humanos necessários (tutores presenciais e equipes

técnica e administrativa), lista dos cursos a serem oferecidos com o respectivo número de vagas (UAB, 2007).

A análise e a seleção dos polos serão realizadas conforme os seguintes critérios: a adequação e a conformidade do projeto com os cursos superiores a serem oferecidos, considerando-se especialmente para esse fim, a carência de oferta de Ensino Superior público na região de abrangência do polo; a demanda local ou regional por este sistema de ensino, de acordo com o quantitativo de concluintes e egressos do Ensino Médio e da educação de jovens e adultos; a pertinência dos cursos demandados e a capacidade de oferta por instituições federais de ensino na região (UAB, 2007).

A proposta da instituição pública de Ensino Superior deverá ser estruturada com: descrição do curso que poderá ser ofertado; recursos humanos disponíveis; projeto pedagógico; indicação do número de vagas; cronograma de execução do curso proposto; descrição das necessidades de infraestrutura física e logística relativas ao polo de apoio presencial. Há, ainda, a necessidade de apresentação, pelas instituições, do detalhamento em relação à quantidade de polos a serem implantados e sua localização. As propostas serão analisadas e selecionadas por uma comissão designada para esse fim, com base nos seguintes critérios: consistência do projeto pedagógico e relevância do curso proposto, competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável e coerência com a demanda da área geográfica de abrangência (UAB, 2007).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 41/2002, aprovado em 02 de dezembro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio,

a educação a distância oferece-se como a modalidade de ensino capaz de ser aquela que o indivíduo precisa, no momento em que dela necessita, no lugar onde a pessoa se encontra e a um custo que pode se tornar cada vez menor. Isso quer dizer democratização da educação, possibilidade de reduzir as diferenças educacionais devidas à pobreza ou ao subdesenvolvimento regional. Mas também quer dizer atualização de saberes e de fazeres, desenvolvimento do hábito de estar sempre estudando e possibilidade de ser um cidadão atuante na sociedade da informação.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância recomendam que os polos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com

horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos polos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no país. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Os Referencias mencionam ainda que seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação à distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que essa biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas on-line, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.

Os laboratórios de informática desempenham um papel primordial nos cursos à distância, e precisam estar equipados de forma que permita por meio de um ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Neste espaço deverá ser realizado as tutorias presenciais, e permitir o livre acesso, para que os estudantes possam consultar a *Internet*, realizar trabalhos, afim ser um espaço de promoção de inclusão digital.

Para que isso ocorra, é necessária compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de estudantes atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino superior, respeitando as particularidades do curso e do local do polo, com vistas à garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos.

Um laboratório de informática no polo de apoio presencial deve possuir recursos de multimídia e computadores modernos, com leitores de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a *Internet* banda larga. Também é requisito importante

que esse laboratório possua refrigeração e iluminação apropriadas, bem como estar equipado conforme as especificidades dos cursos que atenderá.

É imprescindível também ter os espaços físicos destinados à secretaria do polo e as salas de tutoria. A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do polo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para as instituições de ensino que venham a ministrar cursos que necessitem de experiências laboratoriais, deveram prever no *layout* do polo, porque serão essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Há necessidade de atender outros dois requisitos para a instalação de polos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe sirvam de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

O segundo requisito refere-se à existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Para a realização desses serviços, o polo deve contar com técnicos em informática e técnicos para os laboratórios de ensino específicos (quando couber), contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local, além de pessoal de limpeza e serviços gerais.

O polo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do polo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria. Finalmente, vale destacar que o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com

vistas à oferta de cursos à distância e estruturação de polos de apoio presencial, somente será possível se estiver de acordo com o que dispõe o art. 26 do Decreto 5.622/2005 (Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância, 2007).

4. A DIDÁTICA

A origem do termo didática teve início na Grécia e significa apto para ensinar. Seu significado está associado à transmissão, orientação, condução, direção. Na atual concepção de educação, um professor precisa de didática para exercer sua profissão, visto que para ensinar é importante saber como fazer o outro compreender o que se quer explicar. É preciso ser claro em suas colocações. E para aprender como ensinar, existem formas pedagógicas. A didática é parte da ciência pedagógica, ou seja, para ensinar é preciso ter didática, a técnica de ensinar.

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO E DIDÁTICA NA EAD

Quando uma instituição de ensino superior faz o planejamento para implementação de polo EaD, uma das questões fundamentais que deve ser definida pelo seu coordenador de polo e sua equipe gestora é o projeto pedagógico. Veiga (2002) define projeto pedagógico como

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O projeto pedagógico deve contemplar todos os objetivos da IES e destacar quais os métodos utilizados para obter êxito em sua funcionalidade. Dentre os métodos e ferramentas pensadas para o ensino a distância, a didática deve ser planejada com o propósito de cumprir o projeto pedagógico, em consonância com o uso das ferramentas midiáticas disponíveis para contato com o aluno.

A base da proposta pedagógica e a didática utilizada em cada curso ofertado devem ser elaboradas de acordo com público-alvo, com método de ensino a

distância, nos recursos midiáticos e na infraestrutura disponível, pois de acordo com Santos e Silva (2009, p.231),

A educação virtual requer contornos particulares, seja na didática, na metodologia, na avaliação, na interação, na formação do professor, na conscientização dos alunos, ou seja, é necessário polir as ideias e teorias da educação presencial, e construir novas ideias e teorias próprias para essa modalidade de ensino.

Moran (2003, p.42) complementa dizendo

E essas situações nos obrigam a pensar em processos pedagógicos que compatibilizem a preparação de materiais e atividades adequados, a integração de vários tipos de profissionais envolvidos (professores autores, professores orientadores, professores assistentes e tutores), a combinação de tempos homogêneos e flexíveis, da comunicação em tempo real e em momentos diferentes [2], as avaliações presenciais e a distância. É um processo muito mais complexo do que o que realizamos no presencial, porque exige uma logística nova, que está sendo testada com mídias telemáticas pela primeira vez.

Quando uma IES se propõe a oferecer cursos pela modalidade à distância, deve considerar que o planejamento do trabalho pedagógico será base para as ações dos docentes envolvidos e poderá determinar a qualidade do produto apresentado. Em um ambiente virtual, a abordagem didática coerente é primordial, visto que a forma como o conteúdo será abordado e as técnicas de trabalho empregadas pelo tutor devem ser esquematizadas de modo a tornar o aprendizado apropriado, motivador e prazeroso para o aluno. Para isso é necessário sistematizar todo processo de apresentação dos temas que serão desenvolvidos, as tarefas, os meios para as interações entre os alunos e professores, a fim de cumprir toda a proposta pedagógica definida pela IES.

4.2 IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO ADEQUADA DA DIDÁTICA EM UM POLO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

O ensino a distância tem sido uma alternativa cada vez mais utilizada pela população para obter acesso à formação educacional. E tem se apresentado com uma alternativa viável. Assim sendo, é primordial que a EaD alcance sucesso em seu objetivo educacional para contribuir com o ensino do país. Com a missão de proporcionar conhecimento à população, a IES deve ter bem definido qual será seu projeto pedagógico e as diretrizes que serão adotadas por seus educadores para formação de seus educandos. Nos cursos de formação docente do Brasil, a disciplina didática tem sido tema desenvolvido, com o objetivo de ensinar técnicas e métodos aos futuros profissionais, para que eles

saibam como se fazer entender pelo aluno.

Outro ponto que deve ser bem planejado pela instituição é a gama de cursos que serão ofertados, sempre considerando qual o público alvo e a didática que será empregada, principalmente se o curso já tiver sido ofertado na modalidade presencial, pois a forma de apresentação do curso EaD se difere dos requisitos do curso presencial. Souza, (2004, p.2) afirma que

A educação a distância exige dos docentes saberes que extrapolam o processo didático com o qual estão habituados no ensino presencial (...) esses discursos pedagógicos estão presentes, acrescentando-se alguns princípios expressos nas produções da área (...) amparados por um novo paradigma de conhecimento, opondo-se ao racionalismo técnico-linear, à fragmentação e à compartimentação, apontando para a dinamicidade e “inacabamento” do processo de ensinar e aprender, denotada numa perspectiva dialética e complexa e “exigindo” dos professores uma nova postura didática.

Para fundamentar a didática que será utilizada em seus projetos, a IES não deve simplesmente “adequar” os métodos do ensino presencial para a educação a distância, pois precisará mudar os enfoques e ajustar a forma de abordar o conteúdo. Moran (2004, p.137) afirma que

O objetivo dos cursos presenciais e virtuais é o mesmo: que os alunos aprendam. Podem mudar algumas formas de ensinar, de organizar a aprendizagem, as mídias, mas no conjunto os processos são semelhantes. Discute-se bastante a autonomia e identidade pedagógicas dos cursos a distância. Com a comunicação on-line, a pedagogia do presencial se modifica e a da educação a distância também. Há uma convergência de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, com diferentes ênfases.

Por isso, caberá à instituição no ato da implementação de um polo EaD planejar a didática e o trabalho pedagógico que será adotado. Além disso, é de grande importância que todos os envolvidos, desde os funcionários, professores, tutores, coordenadores e principalmente os alunos conheçam os objetivos educacionais da instituição, as regras, o método de trabalho e o que se espera deles dentro da organização.

A didática dentro do projeto pedagógico institucional deve estar definida, para que os tutores e professores, fazendo uso das novas tecnologias, possam auxiliar os alunos com a obtenção de conhecimento. Sobre esta questão, Sartori (2002, p.39) afirma que

A estratégia didático-pedagógica fundamenta a utilização de tecnologias constituindo-se como matriz de regulamentação das condições técnica ferramentais, garantindo-lhes qualidade. O estudante precisa de condições físicas e técnicas para estudar, mas também necessita de condições didático pedagógicas adequadas. O fator decisivo para a aprendizagem será a estratégia didático-pedagógica que orienta a utilização dos recursos didáticos, pois estes devem estar articulados de forma a agirem coordenadamente, tendo cada recurso função

específica, porém formando uma unidade uns com os outros, a partir de uma orientação pedagógica fundamentada em uma determinada concepção de aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de estabelecer o projeto pedagógico e comunicativo com o qual serão eleitas e utilizadas todas as tecnologias e suas linguagens.

Em um curso EaD quanto mais clara a linguagem usada e as instruções das atividades que o aluno deverá desenvolver, menores dificuldades ele terá e o distanciamento físico, deveras usado como desculpa ou preconceito contra a EaD, não poderá ser utilizado como justificativa para que a aprendizagem não ocorra.

A diversificação das atividades e dos métodos pedagógicos de ensino deve ser desenvolvida pela equipe gestora com a colaboração do tutor. O professor tutor deve compreender a base pedagógica e trabalhar de forma a sugerir melhores práticas que busquem ajudar o aluno a avançar em seus estudos. Ele servirá como ponte interligando o conteúdo – aluno – IES – professores. Zolet, (2010, p.11) afirma que

na educação a distância, professor e aluno encontram-se em lugares separados, exigindo assim um acompanhamento pedagógico diferenciado. Como forma de auxiliar esse acompanhamento surgiu a figura do tutor (presencial e a distância) que, além de outras funções, exerce o papel de mediador entre alunos e professores

É recomendável que a parceria entre tutor e aluno seja produtiva, pois é ele quem tem contato direto com o aluno e deve buscar orientá-lo, motivá-lo a almejar sempre mais conhecimento buscando novas fontes de pesquisa, ampliando o interesse pelo assunto tratado.

Belloni (1999, p. 81) ressalta que

em EaD como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica”.

Maggio (2001, p.99) complementa o que disse Belloni afirmando que geralmente um bom professor do ensino presencial poderá trabalhar bem com tutoria, pois ele,

cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino.

Diante das afirmações de Zolet, Belloni e Maggio é possível compreender que as inovações didáticas devem estar presentes no trabalho de um tutor, que

deve ter em mente que sua postura representa a IES para o aluno. Moraes e Torres (2003, s.p) escrevem sobre a responsabilidade de quem trabalha com tutoria, afirmando que o tutor tem domínio do conteúdo e formação para avaliar o aluno, além de proporcionar apoio pedagógico e operacional.

A formação e capacitação dos funcionários da IES é relevante para que seus profissionais possam trabalhar seguindo as diretrizes e políticas administrativas da instituição, atendendo as orientações do coordenador de polo e de sua equipe gestora. Também é recomendável que a formação da equipe docente esteja de acordo com o curso que ele irá ministrar, porque isso facilitará o contato com o conteúdo da disciplina e o esclarecimento de dúvidas dos alunos encontrando novas práticas didáticas.

A instituição deve deixar claro o que está oferecendo e o que espera do aluno, pois para o bom aproveitamento e aprendizagem em curso a distância é necessário ter maturidade para aprender, se manter motivado, se dedicar ao aprendizado individual, além de ser disciplinado com horários e prazos. Um dos requisitos para ser um aluno que alcance triunfo na EaD é ter autonomia para se disciplinar quanto aos estudos. Sartori (2002, p.38) recomenda

O uso de diversas linguagens, design instrucional interativo, centralização do processo na atividade do aluno, horizontalidade entre alunos e professores como fonte de conhecimento e adequação entre o conteúdo e a mídia disponibilizada aos estudantes podem ser considerados princípios pedagógicos norteadores de uma EaD voltada à formação de estudantes autônomos. As atividades propostas devem ter como objetivo o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do aluno, pois as práticas didático-pedagógicas aplicadas em um ambiente virtual devem promover a aproximação do conhecimento ao aluno, desenvolver habilidades e competência através de uma aprendizagem eficaz e almejar que após o cidadão estar formado possa contribuir com ações que ajudem na melhoria da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos levantamentos encontrados neste trabalho é possível destacar que o polo de apoio presencial é uma estrutura imprescindível para uma proposta de EaD durável. As novas tecnologias proporcionaram uma flexibilização quanto ao local de estudo e romperam as barreiras da distância e horários limitados para que a educação chegasse aos interessados em atualização

educacional. No entanto, o aluno precisa contar com um local apropriado para atendê-lo em caso de dúvidas, pesquisas em bibliotecas ou até mesmo para tratar da documentação acadêmica. Se o polo for adequadamente montado ele cumprirá este papel. O polo de apoio presencial também é o espaço onde serão realizadas as atividades presenciais exigidas pelo MEC para que o curso tenha validade de acordo com a legislação vigente.

Para a implementação de um polo EaD é vital que a IES faça o planejamento adequado de toda estrutura física, material e pessoal que será utilizada no ambiente educacional. Sem o devido planejamento, inúmeros problemas de ordem técnica e pedagógica poderão comprometer a qualidade e a continuidade do projeto.

A didática adotada pela instituição de ensino superior deve contemplar as peculiaridades que envolvem a educação a distância, ou seja, deve considerar que:

- é necessário um ambiente virtual interativo com design instrucional e aspecto otimizado, prático, onde seja possível localizar as atividades de forma organizada e sem impedimentos. O uso de softwares e plataformas modernas podem disponibilizar meios de interação cada vez mais eficazes como chats, videoconferências, fóruns, videoaulas e assim garantir maior qualidade ao ensino oferecido.
- As atividades desenvolvidas devem promover e estimular a autonomia do aluno. Além disso, os tutores devem estabelecer prazos cabíveis, considerando que ele tem a flexibilidade de horário e local para realizar o que foi solicitado como atividade, mas que podem surgir dúvida e caso necessite de ajuda, não pode correr o risco de ter prejuízo nas avaliações.
- É imprescindível determinar locais e horários para atividades presenciais e atendimento nos plantões de dúvida.
- É essencial manter uma equipe multidisciplinar envolvida em todo o processo educativo visando estruturação e funcionamento adequado do polo, principalmente para a elaboração do material didático pensado especialmente para atender um público que não está na IES ou na presença de um professor.

No ensino a distância o papel do professor de orientação das atividades presenciais e o tutor são peças fundamentais para o êxito do projeto, ou seja, eles cooperam para uma boa formação do aluno seguindo as diretrizes do projeto pedagógico da IES, do qual eles devem tomar ciência. Devido ao distanciamento físico, a motivação, o acompanhamento, a parceria entre aluno-aluno e aluno-tutor/professor serão cruciais para incentivar o aluno durante o trajeto do curso. Conforme destaca Moran (2003, p.39), Com a educação on-line os papéis do professor se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades.

É recomendável que o professor-tutor interaja sempre mantendo contatos constantes a fim de não dar ao aluno a sensação de abandono por parte da IES. Além disso, ele deve intermediar os diálogos entre alunos, colocando novos questionamentos, promovendo novas descobertas e incentivando pesquisas. A promoção de atividades novas, motivadoras e que fujam da mesmice sempre são meios interessantes para garantir a participação de alunos no ensino à distância. Sobre esta afirmação, Moran (2003, p.42) diz

É difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Os cursos que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo, mesmo que esteja brilhantemente produzido, correm o risco da desmotivação a longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/prática.

O currículo que será abordado pode ser adequado as realidades do EaD, por isso é primordial a plena compreensão do projeto pedagógico da instituição, pois a equipe gestora poderá determinar os rumos da didática que será usada pelos professores/tutores.

6. Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DIAS, Roselana Aparecida & LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

DI FLORA, Marilene Cabello. O novo tempo, os novos atores sociais e a nova evangelização. In: *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 1, p. 33-48, 1999. Disponível em:

<http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v20_n1_1999_art_03.pdf>.

Acesso em: 23jan. 2019.

FRANCO, Marcelo Araújo (Org.). *Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador*. Campinas: Centro de Computação da Unicamp, 2003. Disponível em:

<http://www.ggte.unicamp.br/ggte/site_ggte/arquivos/publicacoes/desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MAGGIO, Mariana. O Tutor na Educação a Distância. In: *Educação a distância: temas paradesbate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância*, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. *Parecer CNE/CEB 41/2006*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. Portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos deregulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância. Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria_normativa_2200_7.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MORAES, Marialice. TORRES, Patrícia Lupion. *A monitoria On Line no apoio ao aluno a distância: o modelo do LED*. Disponível em:

<<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/36/33>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância?* 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

MORAN, José Manuel. *Contribuições para uma pedagogia da educação on-line*, 2003. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/contrib.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MORAN, José Manuel. *Pedagogia integradora do presencial-virtual*, 2004. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto50.htm>>.

Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. *Mudanças profundas e contraditórias*, 2007. Disponível em:

- <http://www.eca.usp.br/prof/moran/contraditorias.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- SANTOS, Renata Maria dos. SILVA, Priscila. *A didática da ead virtual*, 2009. Disponível em <http://www.imes.edu.br/files/contents/10.PDF>>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- SCHERER, Suely. **Educação à Distância: história, concepções e modelos**. UFPR, 2010. SARTORI, Ademilde Silveira. *Educação a Distância: novas práticas pedagógicas e astecnologias da informação e da comunicação*, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1192/1007>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- SOUZA, Alba Regina Battisti. *Saberes docentes na educação a distância – análises e prospecções*. In: *11º Congresso Internacional de Educação a Distância*. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, Salvador-BA, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/027-TC-A2.html>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papirus, 2002.
- ZOLET, Patrícia Elmisan. **A Participação dos Tutores a Distância no Processo de EnsinoAprendizagem: uma análise no curso de Ciências Contábeis a distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. 76 p. Curso de Ciências Contábeis. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2010
- :
- Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VYGOTSKY: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

André Pereira Mazini

Resumo

Este artigo aborda as principais contribuições de Lev S. Vygotsky para a educação escolar, com foco em seus conceitos centrais — como a teoria histórico-cultural, mediação, zona de desenvolvimento proximal, linguagem, papel do professor, desenvolvimento e aprendizagem —, e suas implicações práticas para a escola contemporânea. Analisa como a obra de Vygotsky pode favorecer uma educação inclusiva, mais democrática, e comprometida com o desenvolvimento humano integral. Baseia-se em revisão bibliográfica de fontes nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Vygotsky; teoria histórico-cultural; aprendizagem; mediação; educação escolar; inclusão.

Introdução

A compreensão do processo educativo escolar passa necessariamente por teorias que considerem não só o interior do indivíduo, mas também o contexto social, histórico e cultural em que ele está inserido. Neste sentido, a obra de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) constitui referência fundamental. Vygotsky elaborou uma teoria, conhecida como Psicologia Histórico-Cultural, que rompe com visões que veem a aprendizagem como algo puramente individual ou mecânico, enfatizando o papel da interação social e da cultura na constituição das funções mentais superiores. Dessa forma, o problema central deste artigo é: como as ideias de Vygotsky podem contribuir para a prática educativa nas

escolas contemporâneas, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo, à aprendizagem e à inclusão? O objetivo é mapear os conceitos principais da teoria de Vygotsky e explorar suas implicações práticas, identificando desafios e possibilidades para sua aplicação.

Vida e contexto histórico

Vygotsky viveu em uma Rússia em transformação, período posterior à Revolução de 1917, com fortes tensões políticas, sociais e culturais. A sua teoria reflete esse contexto, especialmente pelo comprometimento com uma psicologia que contribuísse para uma nova sociedade. Seus estudos abrangeram psicologia, linguística, educação especial (“defectologia”), e suas relações com a neurociência, ainda que esta parte da obra tenha sido deixada incompleta devido à sua morte prematura. A obra de Lev Vygotsky começou a ser traduzida e difundida no Brasil com mais intensidade a partir da década de 1980, em um contexto de renovação pedagógica e busca por alternativas às abordagens tradicionais de ensino. No entanto, esse processo de recepção não ocorreu sem críticas. O filósofo e educador Newton Duarte, um dos principais estudiosos brasileiros da teoria histórico-cultural, apontou que muitas das primeiras traduções de Vygotsky foram realizadas a partir do inglês, e não diretamente do russo, o que resultou em interpretações imprecisas ou até distorcidas de seus conceitos fundamentais. Para Duarte, essa mediação ocidentalizada da obra de Vygotsky contribuiu para uma apropriação fragmentada de seu pensamento, desconsiderando o caráter dialético-materialista de sua psicologia e sua vinculação ao projeto revolucionário marxista. Assim, o autor defende a necessidade de uma leitura crítica e rigorosa da obra vigotskiana, respeitando seu contexto histórico e filosófico original, para que suas contribuições à educação não sejam reduzidas a uma mera técnica pedagógica despolitizada.

Teoria histórico-cultural

Trata-se de uma teoria que considera que o desenvolvimento mental humano é mediado socialmente, que se dá no contexto de interações culturais, e que os instrumentos culturais (linguagem, símbolos, artefatos) têm papel central. Nesse

sentido, não somos seres que apenas reagem; nós transformamos o mundo por meio de mediações, que são culturais e históricas. O uso de signos, ferramentas, linguagem, são meios pelos quais se molda o pensamento. A seguir vamos apresentar alguns conceitos básicos dessa teoria, com grande impacto possível para a educação escolar:

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um dos conceitos centrais da teoria de Lev Vygotsky e refere-se ao espaço entre aquilo que o aluno já é capaz de fazer sozinho e aquilo que ele ainda não consegue realizar de forma autônoma, mas que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente. Em outras palavras, é o intervalo entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo. Esse conceito evidencia que o aprendizado não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas deve se orientar para aquilo que ele pode vir a saber, desde que receba mediação adequada.

Na educação escolar, a ZDP tem um papel fundamental, pois orienta o planejamento pedagógico para além da simples transmissão de conteúdo. Ao identificar a ZDP de seus alunos, o professor pode propor desafios que sejam acessíveis, mas que também estimulem o avanço do pensamento e o desenvolvimento de novas habilidades. Dessa forma, o ensino se torna um processo ativo, dinâmico e intencional, em que a mediação pedagógica assume papel estratégico na promoção da aprendizagem significativa. Além disso, a ZDP valoriza a interação social como elemento central no processo educativo, reforçando a importância de ambientes escolares colaborativos e da atuação consciente do professor como agente de desenvolvimento.

As funções psicológicas superiores, segundo Lev Vygotsky, são capacidades cognitivas que se desenvolvem ao longo da vida por meio da mediação social e da internalização de instrumentos culturais, especialmente a linguagem. Diferentemente das funções elementares, que são inatas e biológicas — como percepção sensorial, atenção involuntária e memória mecânica —, as funções superiores são construídas no contexto das relações sociais e envolvem processos como pensamento abstrato, atenção voluntária, memória lógica, planejamento e autocontrole. Essas funções não surgem

espontaneamente, mas são formadas a partir das interações do sujeito com o ambiente cultural, especialmente no contexto da educação formal.

No ambiente escolar, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um dos principais objetivos da prática pedagógica. A escola, ao proporcionar experiências de mediação sistematizadas — como o ensino da linguagem escrita, da matemática e das ciências —, possibilita que os alunos transcendam o conhecimento empírico do cotidiano e avancem para formas mais elaboradas de raciocínio. O papel do professor, nesse sentido, é essencial: ele deve organizar situações de aprendizagem que desafiem os estudantes a utilizar e aperfeiçoar essas funções superiores, contribuindo para sua autonomia intelectual, capacidade de abstração e pensamento crítico. Assim, a escola não apenas transmite conteúdos, mas forma sujeitos capazes de pensar de forma consciente e transformadora.

A distinção entre conceitos científicos e conceitos espontâneos, elaborada por Lev Vygotsky, é fundamental para compreender como se dá o processo de aprendizagem na escola. Os conceitos espontâneos são aqueles adquiridos no cotidiano, por meio das experiências informais e da convivência social, como, por exemplo, o entendimento de que o sol "nasce" e "se põe". Já os conceitos científicos são sistematizados, abstratos e ensinados formalmente, como a explicação astronômica de que a Terra gira em torno de si mesma e do Sol, produzindo os fenômenos do dia e da noite. Enquanto os conceitos espontâneos são concretos e ligados diretamente à vivência, os científicos exigem operações mentais mais complexas, como a generalização, a reflexão e a análise.

No contexto escolar, a interação entre esses dois tipos de conceito é essencial para um currículo significativo e transformador. O papel da escola não é ignorar os saberes prévios dos alunos, mas sim utilizá-los como ponto de partida para a construção dos conceitos científicos. O currículo, nesse sentido, deve estar estruturado de forma a promover a transição do conhecimento empírico para o conhecimento teórico, desenvolvendo no aluno a capacidade de compreender e explicar o mundo de maneira mais profunda e crítica. Essa articulação entre o saber do cotidiano e o saber sistematizado é o que permite que o processo educativo realmente contribua para o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores e para a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Para Lev Vygotsky, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento fundamental do pensamento e do desenvolvimento cognitivo. É por meio da linguagem que o ser humano organiza suas experiências, internaliza conhecimentos e desenvolve funções psicológicas superiores, como o raciocínio abstrato, o planejamento e a autorregulação. A linguagem, nesse sentido, é uma forma de mediação simbólica que possibilita a construção do pensamento consciente. À medida que a criança interage com os outros por meio da fala, ela vai progressivamente interiorizando essa linguagem e transformando-a em pensamento, processo que Vygotsky chamou de "interação social para internalização".

Na escola, a linguagem assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem. É por meio dela que o professor transmite conhecimentos, orienta tarefas, estabelece relações e promove o diálogo. Além disso, a linguagem é a base para a construção dos conceitos científicos, permitindo aos alunos nomear, classificar, comparar, refletir e argumentar sobre os conteúdos estudados. Por isso, um currículo que valorize a linguagem em suas múltiplas formas — oral, escrita, simbólica e expressiva — favorece não apenas o desenvolvimento da comunicação, mas também do pensamento crítico e da capacidade de aprender de forma autônoma. Dessa forma, investir no trabalho com a linguagem é investir no pleno desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A teoria de Lev Vygotsky rompe com a ideia de que o desenvolvimento deve necessariamente anteceder a aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem é um motor do desenvolvimento — ou seja, é por meio de experiências de ensino mediadas que o indivíduo é capaz de alcançar novos níveis de funcionamento psicológico. Quando o aluno é exposto a desafios adequados à sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com o suporte necessário, ele não apenas aprende novos conteúdos, mas transforma qualitativamente suas estruturas mentais. Essa perspectiva mostra que o desenvolvimento não é um processo

espontâneo, e sim profundamente influenciado pelas interações sociais e pelas experiências educativas intencionais.

Na prática escolar, essa concepção tem implicações profundas. Ao compreender que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, o professor deixa de esperar que o aluno esteja "pronto" para aprender e passa a criar condições para que ele realize *saltos qualitativos* em seu pensamento. Isso significa propor situações desafiadoras, estimular o uso de novas ferramentas cognitivas, favorecer o diálogo e promover mediações que ampliem o repertório intelectual dos estudantes. Dessa forma, o ensino deixa de ser uma simples repetição de conteúdos e passa a ser uma intervenção ativa no processo de desenvolvimento humano, abrindo caminhos para a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Conclusão

As ideias de Lev Vygotsky continuam extremamente relevantes para a educação escolar contemporânea. Seus conceitos centrais — mediação, ZDP, funções psicológicas superiores, conceito científico/spontâneo, linguagem — oferecem bases teóricas e práticas para uma escola que promova aprendizagem significativa, desenvolvimento humano integral e inclusão. Contudo, a operacionalização dessas ideias exige mudanças profundas: na formação de professores, nas políticas educacionais, nos recursos materiais e na cultura escolar.

Futuros estudos poderiam investigar empiricamente, em contextos diversos, como professores estão aplicando os princípios vigotskianos, quais adaptações fazem, que resultados obtêm, bem como os impactos concretos sobre aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educativas diversas.

Referências (seleção)

Vygotsky, L. S. Obras variadas (ex. *A formação social da mente, Pensamento e Linguagem, Psicologia Pedagógica*).

“A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade.” *Educação & Realidade*, 47, 2022.

“Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil.” *Pro-Posições*, v. 10, n.1, 2016.

“A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem.” *Kiri-Kerê*, v.1, nº11.

“Contribuições de Vygotsky à inclusão escolar.” *Atos de Pesquisa em Educação*, UFPR.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE APROFUNDADA

Renata Macedo de Moura

Resumo: Este artigo aborda a centralidade do brincar na educação infantil, demonstrando que se trata não de uma atividade marginal, mas do eixo estruturante do currículo e do desenvolvimento integral da criança. A partir de fundamentos históricos e teóricos — com destaque para Froebel, Piaget, Vigotsky e Winnicott —, analisa-se o brincar como espaço de convergência das múltiplas linguagens, campo privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e corporal, além de instrumento fundamental para a inclusão. Discutem-se as diretrizes oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil e os cursos de formação continuada. Aborda-se, também, a potência dos materiais não estruturados e do brincar heurístico, bem como os impactos do excesso de telas sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, com base em autores como Goldschmied, Desmurget, Tisseron e na Academia Americana de Pediatria. Conclui-se que garantir o direito de brincar é uma responsabilidade ética, social e política, essencial para uma educação infantil de qualidade.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Materiais Não Estruturados. Brincar Heurístico. Inclusão. Tecnologias.

Introdução

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, o brincar emerge não como um mero passatempo ou uma atividade para preencher o tempo, mas como um eixo curricular estruturante, um direito da criança e uma ferramenta pedagógica de inestimável valor. Longe de ser um antagonista do “aprender”, o brincar é a própria linguagem através da qual a criança pequena compreende, interpreta e transforma o mundo ao seu redor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e documentos orientadores em diversos países reafirmam o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, na prática cotidiana das instituições de ensino, ainda persiste uma tensão entre o discurso teórico que enaltece o brincar e a prática pedagógica que, por vezes, o reduz a momentos pontuais ou o subordina a atividades consideradas “sérias”, como a alfabetização precoce. Este artigo se propõe a explorar, em profundidade, as múltiplas dimensões do brincar, demonstrando como ele é o alicerce para a constituição do sujeito infantil e para a construção de aprendizagens significativas e duradouras. Cada tópico a seguir aborda uma faceta essencial dessa temática, reafirmando que uma educação infantil de qualidade é, antes de tudo, uma educação que valoriza, planeja e garante o direito de brincar.

1. Fundamentos Históricos e Teóricos: Do Recreio ao Currículo

A compreensão do brincar como eixo central da educação infantil é fruto de uma longa evolução histórica e de robustas contribuições teóricas. Durante séculos, a infância foi vista como uma fase preparatória para a vida adulta, e o brincar, quando tolerado, era considerado uma perda de tempo, uma manifestação da “falta do que fazer” ou, na melhor das hipóteses, um mero gasto de energia física. Foi somente a partir do final do século XIX e, com mais força, ao longo do século XX, que diferentes áreas do conhecimento — como a psicologia, a pedagogia, a sociologia e a antropologia — começaram a desvendar a complexidade e a riqueza contidas na ação lúdica.

As contribuições de Friedrich Froebel, criador do primeiro jardim de infância (Kindergarten), foram pioneiras ao conceber a educação infantil como um espaço de cultivo do desenvolvimento natural da criança através de atividades lúdicas e materiais estruturados (os “dons” froebelianos). Froebel entendia o brincar como a mais alta expressão do desenvolvimento infantil na primeira infância, pois era através dele que a criança manifestava sua vida interior e sua conexão com o mundo externo. Posteriormente, Maria Montessori, embora focada em materiais didáticos específicos, reconhecia a importância da atividade livre e do trabalho autoestruturante como formas de concentração e desenvolvimento, elementos que dialogam intimamente com o brincar.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget ofereceu uma estrutura fundamental ao classificar os jogos em categorias que acompanham o

desenvolvimento cognitivo: os jogos de exercício (sensório-motores), os jogos simbólicos (o faz-de-conta, característico da fase pré-operatória) e os jogos de regras (que emergem na fase operatório-concreta). Para Piaget, o jogo era essencial para a assimilação da realidade ao eu, permitindo à criança lidar com situações novas e complexas sem a pressão da adaptação imediata. O jogo simbólico, em particular, foi destacado como a forma mais pura do pensamento representativo na primeira infância, consolidando a capacidade da criança de lidar com símbolos e significados.

Entretanto, foi Lev Vigotsky quem deu um passo decisivo para a integração do brincar ao coração do processo pedagógico. Para o autor bielorrusso, o brincar não é apenas uma manifestação do desenvolvimento, mas uma fonte de desenvolvimento. No brinquedo, a criança aprende a separar o significado do objeto — um cabo de vassoura pode ser um cavalo, um bloco de madeira pode ser um carro —, o que é a base para o pensamento abstrato. Além disso, Vigotsky enfatizou o papel do brinquedo de faz-de-conta na criação da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). Na brincadeira, a criança frequentemente se comporta além de sua média de idade, acima de seu comportamento cotidiano; ela pode, por exemplo, seguir as regras de um papel (como ser a mãe que não pode chorar) com um nível de autorregulação que ainda não demonstra em outras situações. O brincar, portanto, cria um campo onde o aprendizado e o desenvolvimento andam de mãos dadas, mediados pela interação social e pela linguagem.

Essas bases teóricas, somadas aos estudos de Donald Winnicott sobre o potencial criativo do brincar e a importância de um ambiente suficientemente bom, e de autores contemporâneos como Gilles Brougère, que analisa a cultura lúdica, consolidaram o entendimento de que o brincar não é um apêndice do currículo da educação infantil, mas seu próprio eixo estruturador. Negligenciá-lo é negligenciar a própria natureza do processo de aprendizagem na primeira infância, é ignorar que é na ação lúdica, livre e espontânea, mas também intencionalmente planejada pelo educador, que a criança constrói as bases para todas as aprendizagens futuras.

2. O Brincar como Espaço de Convergência das Múltiplas Linguagens

Uma das características mais notáveis do brincar é a sua capacidade de integrar, em um mesmo contexto, diferentes formas de expressão e comunicação.

Quando brinca, a criança não se limita a uma única linguagem; ela simultaneamente fala, movimenta-se, desenha no ar com o corpo, canta, negocia significados, produz sons, cria cenários e atribui funções simbólicas a objetos. O brincar é, portanto, um território de convergência de múltiplas linguagens — verbal, corporal, plástica, musical, dramática, matemática e digital —, cada uma delas contribuindo para a ampliação das capacidades expressivas e cognitivas da criança.

A visão da criança como portadora de múltiplas linguagens encontra sua expressão mais contundente na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi. Malaguzzi (1999) formulou a célebre metáfora das “cem linguagens da criança”, afirmando que a criança possui cem maneiras de pensar, de expressar-se, de compreender e de se relacionar com o mundo. Essas linguagens — como a palavra, o movimento, o desenho, a pintura, a construção, a escultura, a sombra, a colagem, a música, a dança — não são compartimentos estanques; elas se entrelaçam, se complementam e se potencializam mutuamente. No contexto do brincar, essa polifonia expressiva se manifesta com especial intensidade: uma criança que brinca de “faz-de-conta” pode, em poucos minutos, narrar uma história (linguagem verbal), representar um personagem com o corpo (linguagem dramática e corporal), desenhar o cenário em uma folha (linguagem plástica) e criar uma trilha sonora com objetos (linguagem musical).

O pensamento de Malaguzzi dialoga com a teoria das inteligências múltiplas proposta por Howard Gardner (1995), que ampliou a compreensão de inteligência para além dos domínios lógico-matemático e linguístico tradicionalmente valorizados pela escola. Gardner identificou outras inteligências igualmente importantes para o desenvolvimento humano: a inteligência espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista. O brincar, por sua natureza aberta e multidimensional, oferece oportunidades privilegiadas para o exercício de todas essas inteligências. Na brincadeira de construir uma cabana com lençóis e cadeiras, a criança mobiliza a inteligência espacial (para organizar o espaço), a corporal (para manusear os objetos), a interpessoal (para negociar com os pares) e a naturalista (para envolver tecidos e elementos do ambiente). Diferentemente de atividades escolares que fragmentam o conhecimento em disciplinas isoladas, o brincar preserva a totalidade da experiência infantil.

Do ponto de vista da linguagem verbal, o brincar é um contexto rico para o desenvolvimento da comunicação oral. Vigotsky (2007) já destacava que, no

brinquedo de faz-de-conta, a criança é impelida a utilizar a linguagem para planejar ações, negociar papéis, resolver conflitos e narrar os eventos da brincadeira. Essa é uma linguagem situada, carregada de intencionalidade e significado, bem diferente da linguagem descontextualizada frequentemente exigida em exercícios escolares. Estudos da área da sociolinguística e da etnografia da comunicação, como os de Dell Hymes (1972), mostram que a competência comunicativa se desenvolve na prática social; e o brincar, como prática social genuína, é um dos principais contextos nos quais a criança aprende a adequar sua fala a diferentes interlocutores, situações e propósitos.

No campo da linguagem corporal e dramática, o brincar é o espaço por excelência onde a criança explora o gesto, a postura, a expressão facial e a ocupação do espaço. Ao assumir um papel — de um animal, de um herói, de um membro da família —, a criança experimenta outras formas de ser, ampliando seu repertório de movimentos e sua capacidade de comunicar emoções e intenções pelo corpo. Autores como Pierre Bourdieu (1980) e Marcel Mauss (1974) chamaram a atenção para o fato de que as técnicas corporais são socialmente aprendidas e culturalmente situadas. O brincar é um dos principais meios pelos quais as crianças se apropriam dessas técnicas e também as subvertem, criando novos gestos e novas formas de expressão.

A linguagem plástica e visual também encontra no brincar um terreno fértil. Quando a criança desenha, pinta, modela ou constrói como parte de sua brincadeira, ela está não apenas representando o mundo, mas também experimentando as propriedades dos materiais, desenvolvendo a coordenação motora fina e aprendendo a utilizar as artes visuais como forma de comunicação. A abordagem de Reggio Emilia enfatiza a importância dos “ateliers” como espaços de exploração das linguagens plásticas, nos quais as crianças, sob a mediação de um educador, podem aprofundar suas investigações sobre cor, forma, textura e composição. Essas experiências estéticas, quando integradas ao brincar, enriquecem a capacidade simbólica infantil e preparam o terreno para a alfabetização visual e artística.

Por fim, a linguagem musical e sonora está presente em muitas brincadeiras, desde as cantigas de roda tradicionais até a criação espontânea de ritmos com objetos e a exploração de sons do ambiente. O brincar com sons — repetir, variar, combinar — desenvolve a consciência fonológica, que é um dos preditores mais importantes para a aquisição da leitura e da escrita. Autores como Murray Schafer (1991) e François Delalande (2019) têm mostrado que as crianças, ao brincarem com o som, estão desenvolvendo uma “escuta ativa” e

uma compreensão da paisagem sonora que são fundamentais tanto para a educação musical quanto para o desenvolvimento da atenção e da sensibilidade.

Assim, o brincar se revela como um ambiente integrador onde as múltiplas linguagens não apenas coexistem, mas se interpenetram, criando uma experiência de aprendizagem rica, complexa e significativa. Reconhecer essa multiplicidade é fundamental para que o educador planeje ambientes e proponha experiências que valorizem a expressão infantil em toda a sua diversidade, rompendo com uma visão reducionista que reduz a educação infantil a treinos de habilidades isoladas. O brincar, na perspectiva das múltiplas linguagens, é o palco onde a criança exerce sua condição de ser cultural, criativo e comunicativo.

3. As Diretrizes Oficiais da SME: O Currículo da Cidade e a Formação Continuada

Se os fundamentos teóricos estabelecem o “porquê” do brincar ser essencial, os documentos oficiais produzidos pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) traduzem esse conhecimento em diretrizes concretas para a prática cotidiana. No contexto do município de São Paulo, a SME tem produzido um conjunto robusto de materiais e promovido ações formativas que colocam o brincar no centro do trabalho pedagógico, reafirmando seu compromisso com uma educação infantil de qualidade e socialmente referenciada.

O documento mais expressivo nesse sentido é o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SME-SP, 2019), que assume o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Longe de tratar o brincar como mero “recreio”, o currículo o apresenta como um campo de experiências no qual as crianças podem desenvolver habilidades complexas. Uma passagem central do documento sintetiza essa concepção ao afirmar que “as experiências de brincar possibilitam às crianças explorar, experimentar, levantar hipóteses, organizar pensamentos e elaborar soluções para os desafios que encontram”. Essa definição não apenas corrobora as teorias de Piaget e Vigotsky apresentadas anteriormente, como também oferece aos educadores um parâmetro claro para planejar e avaliar suas intervenções: o brincar é o momento em que a criança age como pequena cientista, testando hipóteses sobre o mundo e sobre as relações sociais.

Além de estabelecer as bases curriculares, a SME tem demonstrado preocupação em garantir que esses princípios cheguem de fato às salas de aula por meio da formação continuada de seus profissionais. Um exemplo contundente é a oferta reiterada do curso “Brincar e Interagir na Educação Infantil: um olhar para os eixos estruturantes”, promovido pela Divisão de Educação Infantil (DIEI). A existência desse curso em larga escala – com edições realizadas em 2025 e 2026 – evidencia um movimento institucional de consolidar o brincar como objeto de estudo e aprofundamento profissional.

Destinado a professores de educação infantil e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, o curso possui carga horária de 30 horas, combinando atividades presenciais e a distância, e aborda justamente a complexidade dos eixos estruturantes que organizam o trabalho pedagógico. A opção por um curso com esse nome não é casual: ao utilizar os termos “brincar” e “interagir”, a SME reafirma que esses dois aspectos são indissociáveis. A interação entre pares, mediada pelo educador, é o solo fértil onde a brincadeira se desenvolve como experiência de aprendizagem. A oferta contínua dessa formação – com turmas em diferentes regiões da cidade e unidades como CEUs e universidades parceiras – demonstra o esforço em alcançar um grande contingente de profissionais, garantindo que a discussão teórica sobre o brincar se transforme em prática reflexiva e intencional.

Dessa forma, os documentos e as ações formativas da SME não apenas legitimam o brincar como direito de aprendizagem, mas também fornecem o suporte necessário para que os educadores possam atuar como mediadores qualificados, superando a visão reducionista de que brincar é apenas “gastar energia” ou “passar o tempo”. O Currículo da Cidade e os cursos da DIEI constituem, juntos, uma política pública que reconhece a complexidade do brincar e investe na formação docente como caminho para garantir uma educação infantil que respeite a infância em sua plenitude.

4. Desenvolvimento Cognitivo e a Construção do Conhecimento

Quando uma criança brinca, seu cérebro está longe de estar em repouso ou em uma atividade trivial. Pelo contrário, o brincar é um estado de intensa atividade cognitiva, onde processos fundamentais para a construção do conhecimento são acionados, exercitados e consolidados. É no contexto lúdico que a criança

aprende a aprender, desenvolvendo habilidades que transcenderão os muros da escola e se tornarão ferramentas para a vida.

Um dos pilares do desenvolvimento cognitivo através do brincar é a capacidade de simbolização. Quando uma criança pega uma caixa de papelão e a transforma em um foguete espacial, ela está realizando uma operação mental complexa: a de desvincular o significado do objeto. Esse processo de “faz-de-conta” é a base do pensamento abstrato, da metáfora e da compreensão da linguagem escrita. Antes de entender que o símbolo “A” corresponde ao som /a/, a criança precisa ter tido inúmeras experiências com a relação entre um significante (um objeto ou ação) e um significado (uma ideia). O brincar simbólico é o laboratório primário onde essa capacidade é lapidada.

Além disso, o brincar é um campo fértil para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da resolução de problemas e do pensamento científico. Ao brincar de construir uma torre com blocos de madeira, a criança explora conceitos de equilíbrio, gravidade, geometria e seriação. Quando a torre cai, ela formula hipóteses: “Se eu colocar o bloco maior na base, talvez fique mais estável”. Esse ciclo de ação, observação, reformulação de hipóteses e nova ação é análogo ao método científico. Em jogos de encaixe, a criança desenvolve noções de classificação, seriação e correspondência termo a termo. Em jogos de tabuleiro com regras simples, ela exercita a memória, a atenção concentrada e o planejamento de ações sequenciais.

O brincar também exerce um papel crucial na construção da atenção e da memória. Diferentemente de uma atividade imposta externamente, no brincar a motivação é intrínseca. A criança se engaja na atividade porque ela é significativa e prazerosa, o que gera um estado de fluxo (flow) propício para a aprendizagem. Nesse estado, a atenção é sustentada por longos períodos sem esforço aparente, algo que raramente se observa em atividades dirigidas com baixo apelo lúdico. A memória, por sua vez, é acionada e fortalecida na medida em que a criança precisa se lembrar de regras, enredos de histórias ou sequências de ações para dar continuidade à sua brincadeira.

Por fim, é imperativo destacar a relação do brincar com a criatividade e o pensamento divergente. Em um contexto lúdico, não existe uma única resposta correta. Um bloco pode ser um tijolo, um pedaço de bolo, um telefone ou um controle remoto. A criança é convidada a explorar múltiplas possibilidades, a combinar ideias de formas inusitadas e a inovar. Em um mundo que exige cada

vez mais profissionais capazes de lidar com a complexidade e a imprevisibilidade, cultivar essa capacidade de pensar de forma criativa desde a primeira infância é mais do que um diferencial; é uma necessidade. O brincar é o solo fértil onde a criatividade germina, livre das amarras do medo do erro e da busca única pelo acerto, características que frequentemente paralisam o pensamento em contextos de ensino excessivamente diretivos.

5. O Brincar e a Constituição do Eu: Socioafetividade e Emoções

Se o brincar é crucial para o desenvolvimento cognitivo, sua importância para a construção da identidade, da autonomia e do equilíbrio emocional é igualmente fundamental. A educação infantil não se resume à transmissão de conhecimentos; ela é, antes de tudo, um espaço de constituição do sujeito. É no território seguro do brincar que a criança explora, expressa e elabora seu mundo interior.

O brincar de faz-de-conta, em particular, funciona como uma verdadeira “válvula de escape” emocional. Ao assumir papéis — de pai, mãe, médico, monstro ou herói — a criança tem a oportunidade de lidar com situações que, na vida real, poderiam ser amedrontadoras, frustrantes ou incompreensíveis. Uma criança que vai ao médico pode elaborar o medo da injeção ao brincar de “dar injeção” em sua boneca. Aquela que está vivendo a chegada de um irmãozinho pode representar os conflitos de ciúmes e a necessidade de cuidado ao brincar de mamãe. Por meio do brincar, a criança projeta seus medos, desejos, angústias e alegrias, ganhando um senso de controle sobre situações que, na realidade, são incontroláveis. Esse processo de elaboração simbólica é essencial para a saúde mental e a regulação emocional.

Além disso, o brincar é um laboratório social por excelência. É na interação lúdica que a criança aprende as regras fundamentais da vida em sociedade: esperar a vez, negociar, compartilhar, ouvir o outro, defender seu ponto de vista, ceder quando necessário, lidar com a frustração de perder e com a alegria de ganhar. Em uma brincadeira coletiva, a criança não age mais apenas movida por seus desejos imediatos; ela precisa levar em consideração os desejos e intenções dos parceiros. Essa “descentralização” é um marco no desenvolvimento socioemocional. Quando um grupo decide brincar de “lojinha”, as crianças precisam concordar com um roteiro, distribuir papéis e seguir as regras implícitas

(ou explicitamente negociadas) daquela brincadeira. Esse exercício é a base para a construção da moralidade, da empatia e da cooperação.

O papel do educador nesse processo é o de um observador sensível e um mediador cuidadoso. Não se trata de intervir a todo momento, corrigindo ou direcionando, mas de garantir um ambiente seguro e acolhedor onde os conflitos, inevitáveis em qualquer brincadeira coletiva, possam se transformar em oportunidades de aprendizagem. Um conflito por um brinquedo, quando mediado com palavras e não com a imposição de uma solução pronta, ensina a criança a articular seus sentimentos (“eu também queria brincar, fiquei triste”) e a buscar soluções conjuntas (“que tal se a gente brincar juntos, ou então eu brinco primeiro e depois você?”).

A construção da autoestima e da autoconfiança também está intimamente ligada ao brincar. Em um ambiente lúdico rico e desafiador, a criança tem a oportunidade de experimentar, testar seus limites e vivenciar o sucesso por seus próprios esforços. Quando ela consegue, após várias tentativas, encaixar a peça correta ou construir uma ponte que não desaba, ou quando é reconhecida por seus pares como um bom parceiro de brincadeira, ela internaliza uma imagem positiva de si mesma como alguém capaz e competente. O brincar, portanto, não é um momento de “anomia” ou ausência de regras; é um contexto repleto de normas, acordos e desafios que, quando superados, fortalecem o sentimento de pertencimento e a identidade pessoal e social da criança.

6. Corporeidade e Movimento: A Base para a Aprendizagem

Em um contexto educacional frequentemente marcado por uma visão cartesiana que separa mente e corpo, o brincar resgata a unidade da pessoa. A criança pequena não pensa apenas com o cérebro; ela pensa com o corpo inteiro. Aprende a partir de experiências sensoriais e motoras. O movimento, a exploração tátil, o equilíbrio e a manipulação de objetos são linguagens primordiais por meio das quais a criança conhece a si mesma e ao mundo. Portanto, negligenciar o brincar corporal é negligenciar uma dimensão central do desenvolvimento infantil.

As brincadeiras de movimento — correr, pular, subir, descer, rolar, dançar — são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas. Essas

atividades não apenas promovem a saúde física e a consciência corporal, como também estão diretamente relacionadas a funções cognitivas superiores. A neurociência contemporânea tem demonstrado que o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação motora ampla está ligado à ativação de áreas cerebrais associadas à atenção, à memória de trabalho e ao controle inibitório. Uma criança que tem oportunidades abundantes de movimentar-se livremente constrói uma melhor base para, no futuro, conseguir manter-se sentada e concentrada em uma atividade de leitura e escrita.

Paralelamente, as brincadeiras que envolvem a motricidade fina, como recortar, colar, modelar massinha, fazer miçangas, desenhar ou brincar com pequenos objetos de encaixe, preparam a mão e os dedos para o gesto da escrita. A coordenação olho-mão, a precisão dos movimentos e a força muscular adequada são pré-requisitos para um traçado confortável e legível. Tentar impor atividades de cobrir letras em folhas antes que a criança tenha tido experiências corporais diversificadas que consolidem essas bases motoras é uma prática ineficaz e potencialmente geradora de frustração e resistência.

O brincar também é fundamental para a construção do esquema corporal e da lateralidade. Ao brincar de “estátua”, “espelho” ou ao participar de circuitos motores que exigem que ela passe por cima, por baixo, dentro e fora de obstáculos, a criança desenvolve a percepção de seu corpo no espaço. Ela aprende onde fica seu lado direito e esquerdo, como coordenar seus membros e qual a posição de seu corpo em relação aos objetos e às outras pessoas. Essas noções são a base para a orientação espacial, essencial para a matemática (sistema de coordenadas) e para a leitura e escrita (direcionalidade da página).

Além disso, o brincar ao ar livre e em contato com elementos da natureza — terra, areia, água, plantas — oferece um leque de experiências sensoriais que nenhum ambiente interno consegue replicar. A regulação da temperatura, a percepção de diferentes texturas, a exploração de gravidade e força ao subir em uma árvore ou em um brinquedo de parque são oportunidades inigualáveis de aprendizagem. O movimento livre, longe das restrições de um espaço limitado, permite à criança testar seus limites físicos, desenvolver a confiança em sua corporeidade e vivenciar uma sensação de liberdade e autonomia que é, em si mesma, profundamente educativa. Uma educação infantil que confina as crianças a salas de aula por longos períodos e reduz o tempo de pátio e de brincadeiras livres está cerceando o desenvolvimento integral e negligenciando a evidência de que o movimento é a linguagem primária da infância e a base sobre a qual todas as outras aprendizagens se assentam.

7. O Papel do Educador: Entre a Espontaneidade e a Intencionalidade

Um dos equívocos mais persistentes no campo da educação infantil é a ideia de que valorizar o brincar significa uma postura de *laissez-faire* por parte do educador, uma espécie de não intervenção onde as crianças são simplesmente deixadas à própria sorte. Nada poderia estar mais distante de uma prática pedagógica de qualidade. O brincar, para ser um eixo estruturante do currículo, demanda um educador com um olhar aguçado, uma intencionalidade clara e uma intervenção qualificada, que respeita a autonomia infantil, mas que também planeja, organiza e amplia as experiências lúdicas.

O primeiro papel do educador é o de arquiteto do ambiente. O espaço na educação infantil é um educador silencioso. Organizar cantos de brincadeira (casinha, blocos, artes, leitura, jogos de mesa), selecionar materiais diversificados e não estruturados (os chamados “materiais não-estruturados” como caixas, tecidos, potes), garantir a alternância entre espaços internos e externos, entre atividades de maior e menor agitação — todas essas são decisões pedagógicas que potencializam ou limitam as possibilidades lúdicas. Um ambiente rico convida à brincadeira; um ambiente pobre e padronizado a sufoca.

Em segundo lugar, o educador atua como um observador participante. É através da observação atenta das brincadeiras que ele conhece profundamente cada criança: seus interesses, suas dificuldades, suas formas de se relacionar, seus conhecimentos prévios e suas potencialidades. Essa observação não é passiva; ela informa o planejamento. Ao perceber que um grupo de crianças está intensamente envolvido em brincadeiras sobre super-heróis, o educador pode ampliar essa temática: pode trazer livros sobre o tema, propor a criação de capas com materiais diversos, organizar uma conversa sobre o que é ser herói, ou sugerir a construção de uma cidade de papelão para as aventuras. A intencionalidade pedagógica se manifesta justamente nesse movimento de acolher a brincadeira espontânea e oferecer novos elementos que a complexifiquem, enriquecendo o repertório infantil e conectando-a a outras áreas do conhecimento.

Outra faceta crucial é a mediação. O educador intervém não para dar respostas prontas, mas para propor problemas, levantar questões e ajudar as crianças a nomear suas experiências. Na brincadeira de casinha, pode entrar na cena fazendo um pedido no “restaurante” que as crianças criaram, estimulando a ampliação do vocabulário e a negociação. Em um conflito, pode se aproximar, acolher as emoções e ajudar as crianças a verbalizarem seus sentimentos e a construir juntas uma solução. Essa mediação é fundamental para que o brincar não se torne um espaço de repetição de estereótipos ou de exclusão, mas um ambiente de aprendizado democrático e inclusivo.

Finalmente, o educador tem o papel de documentar as experiências lúdicas. Registros por meio de fotografias, vídeos, anotações e coletas de produções infantis (desenhos, construções) são fundamentais não apenas para a avaliação formativa — entendendo o que e como cada criança está aprendendo —, mas também para tornar visível o processo de aprendizagem para as famílias e para a própria comunidade escolar. Documentar o brincar é uma forma de legitimá-lo como prática pedagógica central, mostrando que, através do jogo, da construção e da interação, estão ocorrendo aprendizagens complexas e significativas. O educador que abraça o brincar como eixo de seu trabalho é, portanto, um profissional de alta complexidade, que combina o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil com a sensibilidade para acompanhar, desafiar e acolher as crianças em sua linguagem mais genuína.

8. Materiais Não Estruturados e o Brincar Heurístico: A Potência do Simples

Em um contexto educacional cada vez mais marcado pela profusão de brinquedos industrializados, com luzes, sons e funcionalidades pré-definidas, uma corrente pedagógica vem resgatando a potência dos materiais simples, não estruturados e do brincar heurístico. Essas abordagens propõem que, muitas vezes, menos é mais: objetos cotidianos, sucatas, elementos naturais e materiais sem uma função predeterminada oferecem às crianças possibilidades infinitas de exploração, investigação e criação, justamente porque não dizem à criança o que fazer.

Os materiais não estruturados (também chamados de loose parts ou “partes soltas”) são aqueles que não possuem um fim único ou uma forma de uso definida. Ao contrário de um brinquedo industrializado que é feito para uma finalidade específica — um carrinho que “só” anda, uma boneca que “só” se

veste —, os materiais não estruturados convidam à multiplicidade. Rolos de papel vazios, tampinhas, pedaços de tecido, gravetos, pedras, conchas, caixas de papelão, argolas, pregadores de roupa, potes plásticos, canudos, elásticos: todos esses objetos, quando oferecidos às crianças, transformam-se em inúmeras possibilidades. Um pedaço de tecido pode ser uma capa de super-herói, uma toalha para a boneca, uma tenda para os animais, uma vela de barco ou uma cortina para um teatro de sombras. Uma caixa de papelão pode ser um fogão, um túnel, uma casa, um carro, uma máquina do tempo ou um suporte para desenhar.

A abordagem dos loose parts foi sistematizada por Simon Nicholson (1971), arquiteto e teórico do design, que propôs a “teoria das partes soltas”. Nicholson defendia que, em qualquer ambiente, a criatividade não é uma qualidade inata ou exclusiva de alguns indivíduos, mas está diretamente relacionada à quantidade e variedade de “partes soltas” disponíveis para manipulação. Segundo Nicholson, quanto mais variáveis e elementos manipuláveis um ambiente oferece, maior a possibilidade de invenção, experimentação e descoberta. Aplicada à educação infantil, essa teoria fundamenta a importância de oferecer às crianças materiais diversificados, não estruturados e em quantidade suficiente para que elas possam combinar, transformar, construir, desconstruir e reconstruir.

Dentro dessa perspectiva, uma das propostas mais significativas é o brincar heurístico, desenvolvido pelas educadoras inglesas Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. O termo “heurístico” vem do grego *heuriskein*, que significa “descobrir” ou “encontrar”. O brincar heurístico é uma abordagem estruturada, destinada principalmente a crianças entre 12 meses e 3 anos, que consiste em oferecer, em um ambiente preparado e com a presença discreta de um adulto, um grande número de objetos não estruturados e recipientes para que as crianças explorem livremente. Goldschmied e Jackson (2006) propõem que essa experiência, que chamam de “brincadeira heurística com objetos”, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de concentração, da investigação autônoma e da descoberta das propriedades físicas dos objetos.

A estrutura do brincar heurístico é cuidadosamente pensada. Em um cesto ou bandeja, são oferecidos cerca de 50 a 60 objetos de diferentes tipos e materiais: naturais (pedras, pinhas, conchas), de madeira (rolos, argolas, colheres), de metal (colheres, tampas, potes), têxteis (retalhos, novelos de lã) e de outros materiais (rolos de papelão, tampinhas). Esses objetos são acompanhados de recipientes variados (cestas, potes, bacias, caixas) que convidam ao encaixe, ao

empilhamento, à classificação e ao esconder. As crianças sentam-se em um espaço delimitado, com um adulto presente que observa e intervém apenas quando necessário — para garantir a segurança ou para nomear ações, se solicitado —, mas sem dirigir a brincadeira.

Os fundamentos teóricos do brincar heurístico dialogam profundamente com as contribuições de Piaget. No período sensório-motor e pré-operatório, a criança aprende sobre o mundo através da ação direta sobre os objetos. A manipulação de materiais com diferentes texturas, pesos, formas, sons e propriedades físicas permite que a criança construa ativamente conceitos como: dentro/fora, cheio/vazio, grande/pequeno, pesado/leve, além de desenvolver noções de causa e efeito. Quando uma criança tenta encaixar um rolo de papelão dentro de um pote e não consegue, ela está vivenciando concretamente uma experiência de seriação e de relação entre formas — um aprendizado que nenhuma explicação verbal poderia substituir.

A abordagem de Vigotsky também ilumina a importância do brincar heurístico. Embora a exploração seja individual, ela ocorre em um contexto social, onde as crianças observam umas às outras, imitam gestos, disputam objetos e, eventualmente, compartilham descobertas. O adulto, ao nomear ações (“você colocou a pedra dentro da lata”), oferece mediação simbólica que conecta a ação concreta à linguagem, ampliando o significado da experiência. Além disso, a presença tranquila e atenta do adulto cria um ambiente seguro que favorece a exploração autônoma, alinhando-se à noção de “ambiente suficientemente bom” de Winnicott (1975), no qual a criança se sente segura para experimentar sem medo de ser interrompida ou corrigida.

A experiência com materiais não estruturados e o brincar heurístico traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil. Primeiramente, desenvolve a atenção concentrada: ao contrário do brinquedo industrializado que muitas vezes estimula uma exploração rápida e superficial, os materiais não estruturados convidam a um envolvimento prolongado. Goldschmied e Jackson (2006) relatam que crianças de 1 a 3 anos podem sustentar a atenção por 40 a 60 minutos em uma sessão de brincar heurístico, um período notável para essa faixa etária.

Em segundo lugar, esses materiais promovem a autonomia e a autoconfiança. Como não há uma “maneira certa” de usar os objetos, a criança não corre o risco de “errar”. Ela é a protagonista, quem define os objetivos e os critérios de

sucesso. Quando consegue equilibrar uma pedra sobre uma tampa de metal, ou quando descobre que um rolo de papel serve como “tubo falante” para amplificar a voz, ela vivencia a alegria da descoberta autônoma, fortalecendo sua autoestima e sua percepção de si mesma como alguém capaz de aprender.

Em terceiro lugar, os materiais não estruturados são potentes aliados da inclusão. Crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento, com deficiências motoras, sensoriais ou intelectuais, podem interagir com esses materiais de formas diversificadas e igualmente valiosas. Uma criança com dificuldade de manipulação fina pode explorar grandes tecidos ou objetos leves; uma criança com deficiência visual pode ser atraída por texturas e sons; uma criança com dificuldades de linguagem pode se expressar através da organização e construção. A flexibilidade dos materiais permite que cada criança encontre sua própria forma de participação.

Além disso, os materiais não estruturados são uma alternativa econômica e sustentável ao consumo excessivo de brinquedos industrializados. Grande parte dos objetos utilizados pode ser proveniente de sucata limpa, de doações das famílias, de elementos da natureza coletados em passeios. Essa escolha também carrega um valor educativo importante: as crianças aprendem a valorizar a reutilização, a cuidar dos materiais comuns e a perceber que nem tudo precisa ser comprado, que há beleza e potencial em objetos simples e descartados.

A implementação do brincar heurístico e da oferta de materiais não estruturados requer uma mudança de postura do educador. Em vez de dirigir a brincadeira, o educador prepara o ambiente com cuidado, seleciona os materiais, garante a segurança e depois assume uma posição de observador atento, registrando as descobertas e intervenindo apenas quando necessário para mediar conflitos ou para nomear ações a pedido das crianças. Essa postura, que exige confiança na capacidade investigativa da criança, é um dos maiores desafios para educadores acostumados a um papel mais diretivo.

Por fim, é importante destacar que o brincar heurístico e os materiais não estruturados não são exclusivos da primeira infância. Crianças maiores, de 4 a 6 anos, também se beneficiam profundamente da disponibilidade de loose parts em quantidades e variedades ampliadas. Em muitos contextos, esses materiais são a base para construções complexas, para criações artísticas, para a invenção de jogos de regras e para a narrativa coletiva. A presença de um

“cantinho das partes soltas” ou de um “atelier de materiais não estruturados” no cotidiano da educação infantil é uma afirmação da crença na competência infantil e no valor do aprender pela ação, pela experimentação e pela descoberta.

9. Desafios Contemporâneos e a Defesa do Direito de Brincar

Apesar do consenso teórico e legal sobre a centralidade do brincar na educação infantil, a prática cotidiana enfrenta desafios significativos na contemporaneidade. Esses obstáculos, que vão desde pressões externas até mudanças nos modos de vida das famílias, colocam em risco a garantia do direito fundamental da criança de brincar e exigem uma postura ativa e crítica por parte de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

Um dos maiores desafios é o fenômeno da “escolarização precoce” e do “aceleracionismo”. Impulsionados por uma lógica meritocrática, por pressões familiares e por uma visão distorcida do que é “qualidade” no ensino, muitos centros de educação infantil têm reduzido drasticamente o tempo destinado às brincadeiras livres e ampliado atividades estruturadas de alfabetização e matemática, muitas vezes inadequadas para o desenvolvimento infantil. Há uma crença equivocada de que “quanto mais cedo a criança aprender a ler e escrever, melhor será seu desempenho futuro”. No entanto, as evidências mostram o oposto: a alfabetização precoce, quando imposta de forma diretiva e sem respeitar os processos lúdicos de aprendizagem, pode gerar frustração, ansiedade e uma relação negativa com a escola, além de não trazer benefícios duradouros a longo prazo. Defender o brincar hoje é, antes de tudo, resistir a essa lógica que transforma a educação infantil em um preparatório para o ensino fundamental.

Outro desafio premente é a erosão do tempo e do espaço para brincar. A vida urbana, com rotinas sobrecarregadas, a redução de áreas verdes seguras e a cultura da superproteção, tem diminuído as oportunidades de brincadeiras ao ar livre e de exploração autônoma. A formação de professores também se coloca como um desafio central. Muitos cursos de formação inicial ainda tratam o brincar de forma superficial, como uma técnica ou um “recurso didático”, e não como um campo de conhecimento e um eixo curricular. Sem uma sólida fundamentação teórica e sem experiências práticas que os sensibilizem para a importância do brincar, os educadores podem reproduzir práticas tradicionais, sentindo-se inseguros para planejar situações lúdicas ou para defender sua importância junto

às famílias. A formação continuada é, portanto, essencial para que os professores compreendam a complexidade do brincar e se sintam instrumentalizados para atuar como mediadores qualificados. Nesse sentido, iniciativas como o curso “Brincar e Interagir na Educação Infantil”, oferecido pela Divisão de Educação Infantil (DIEI) da SME, representam um avanço significativo, ao proporcionar um espaço institucional de reflexão e aprofundamento sobre os eixos estruturantes da prática pedagógica.

Diante dos desafios, a defesa do brincar na educação infantil é uma tarefa política e ética. Significa garantir a implementação plena de documentos legais como a BNCC e o Currículo da Cidade, que asseguram o brincar como um dos direitos de aprendizagem. Significa construir parcerias com as famílias, dialogando sobre a importância do brincar e envolvendo-as nesse processo, para que em casa também haja espaço e valorização para a cultura lúdica. Significa, por fim, uma atuação firme de gestores e equipes pedagógicas para proteger o currículo da educação infantil da pressão por resultados acadêmicos precoces, assegurando que as crianças tenham seu direito fundamental de brincar garantido em toda a sua plenitude. A luta contra a precocidade escolar, contra o confinamento em espaços fechados e contra o empobrecimento das experiências infantis é, em última instância, uma luta pela própria infância.

10. Os Impactos do Excesso de Telas no Brincar e no Desenvolvimento Infantil

Se a escolarização precoce e a redução dos espaços de brincar já constituem desafios significativos, um fenômeno contemporâneo vem agravando ainda mais esse quadro: a exposição excessiva e precoce das crianças às telas de dispositivos eletrônicos. Smartphones, tablets, televisores e videogames têm ocupado um lugar central na rotina de muitas crianças, muitas vezes substituindo as brincadeiras tradicionais de faz-de-conta, as interações face a face e as explorações corporais e sensoriais que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. O acesso desmedido às tecnologias, sem mediação adequada e sem o devido equilíbrio com outras experiências, tem se configurado como um fator de risco para o desenvolvimento integral, afetando não apenas a quantidade, mas também a qualidade do brincar.

Um dos principais estudiosos a alertar para os efeitos deletérios do excesso de telas na primeira infância é o neurocientista francês Michel Desmurget, autor do

best-seller *A Fábrica de Cretinos Digitais* (2019). Desmurget sintetiza décadas de pesquisa para demonstrar que o tempo excessivo diante de telas está associado a prejuízos significativos em múltiplas áreas do desenvolvimento: atrasos na linguagem, déficits de atenção, redução da capacidade de concentração, empobrecimento do vocabulário, dificuldades de regulação emocional e comprometimento do sono. Segundo o autor, o problema não está na tecnologia em si, mas no fato de que o tempo gasto com telas é subtraído de atividades essenciais para o desenvolvimento: o brincar livre, a interação familiar, a leitura compartilhada, a atividade física e o sono reparador. Desmurget (2019, p. 87) afirma categoricamente: “quanto mais tempo as crianças passam diante das telas, menos tempo dedicam a atividades que são benéficas para seu desenvolvimento”.

O psicanalista e pesquisador francês Serge Tisseron, especialista na relação entre crianças e mídias digitais, propõe a “regra dos 3-6-9-12” como orientação para famílias e educadores. Tisseron (2013) alerta que, antes dos três anos, a criança precisa prioritariamente de experiências concretas, de interações corporais e de exploração do mundo físico para construir as bases de seu desenvolvimento. A exposição a telas nessa faixa etária, especialmente sem mediação, pode interferir no desenvolvimento da capacidade simbólica, uma vez que a criança pequena aprende fundamentalmente pela ação sobre o mundo, e não pela recepção passiva de estímulos audiovisuais. Tisseron ressalta que o brincar de faz-de-conta, tão crucial para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, é frequentemente empobrecido quando substituído por jogos digitais que oferecem roteiros prontos e limitam a liberdade criativa.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, os aportes de Jean Piaget (1975) são particularmente esclarecedores para compreender os impactos do excesso de telas. Piaget demonstrou que, no período sensório-motor (0 a 2 anos) e no período pré-operatório (2 a 7 anos), a construção do conhecimento ocorre fundamentalmente por meio da ação concreta sobre o mundo. A criança aprende manipulando objetos, explorando texturas, experimentando relações de causa e efeito, construindo e destruindo. As telas, por sua natureza, oferecem uma experiência majoritariamente bidimensional e passiva, que não exige da criança a mesma diversidade de ações e a mesma integração sensorial que o brincar concreto. Quando uma criança brinca com blocos de madeira, ela exercita a coordenação motora fina, a percepção espacial tridimensional, o planejamento de ações sequenciais e a resolução de problemas em tempo real. Quando desliza o dedo sobre uma tela para arrumar blocos virtuais, grande parte dessas experiências sensório-motoras se perde.

A teoria histórico-cultural de Vigotsky (2007) também oferece uma lente crucial para analisar esse fenômeno. Para Vigotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — como a linguagem, o pensamento abstrato e a atenção voluntária — ocorre fundamentalmente por meio da interação social mediada. A brincadeira de faz-de-conta é um exemplo paradigmático desse processo, pois nela as crianças negociam significados, assumem papéis, utilizam a linguagem para regular suas ações e as dos outros. O brincar com telas, quando realizado de forma solitária e sem mediação, priva a criança dessas interações fundamentais. Mesmo quando há interação, o formato digital muitas vezes limita a riqueza das trocas, reduzindo a comunicação a comandos e respostas padronizadas, em contraste com a complexidade e imprevisibilidade das interações face a face no brincar tradicional.

No campo do desenvolvimento socioemocional, as contribuições de Donald Winnicott (1975) são particularmente relevantes. Winnicott destacou a importância do brincar como espaço de criação e expressão do self, um território intermediário entre a realidade interna e externa onde a criança pode experimentar, ousar e elaborar conflitos. Para Winnicott, é no brincar que a criança desenvolve a capacidade de ser criativa, de lidar com a frustração e de construir uma relação saudável com a realidade. O autor alertava que o brincar pode ser prejudicado quando é excessivamente estruturado, dirigido ou quando a criança se refugia em atividades repetitivas que não desafiam sua imaginação. Os jogos digitais, especialmente aqueles com alto apelo comercial, frequentemente oferecem roteiros fechados, recompensas imediatas e estímulos constantes que podem levar à busca por gratificação instantânea, em detrimento do desenvolvimento da paciência, da tolerância à frustração e da capacidade de sustentar narrativas complexas — habilidades que são cultivadas no brincar livre e criativo.

A Academia Americana de Pediatria (AAP, 2016) tem se posicionado reiteradamente sobre essa questão, recomendando que, para crianças de 2 a 5 anos, o tempo de tela deve ser limitado a uma hora por dia de programação de alta qualidade, sempre assistida com os pais ou cuidadores, que devem mediar a experiência. Para crianças menores de 18 meses, a AAP recomenda evitar o uso de telas, exceto para videochamadas. Essas recomendações baseiam-se em evidências de que o desenvolvimento cerebral na primeira infância é particularmente sensível às experiências ambientais, e que as interações humanas reais são insubstituíveis para a construção de conexões neurais saudáveis. O brincar, nesse contexto, é apresentado como a atividade mais benéfica para o desenvolvimento, devendo ocupar a maior parte do tempo livre da criança.

É importante ressaltar que a crítica ao excesso de telas não se confunde com uma postura tecnofóbica ou de negação do papel positivo que as tecnologias podem desempenhar na educação. Quando utilizadas de forma crítica, mediada e equilibrada, as tecnologias digitais podem ampliar o repertório de experiências das crianças, oferecer acesso a informações e linguagens diversificadas e potencializar certas formas de expressão. No entanto, o que se observa na realidade contemporânea é um cenário de exposição precoce e excessiva, muitas vezes sem a presença de um adulto mediador, que tem levado ao deslocamento do brincar tradicional por um consumo passivo de conteúdo digital. Esse deslocamento não é neutro: ele implica a perda de experiências fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da capacidade simbólica, das habilidades sociais e da corporeidade.

Diante desse quadro, a escola e a família assumem um papel crucial. Cabe à escola oferecer um ambiente rico em experiências lúdicas concretas, mostrando às crianças o prazer do brincar com o corpo, com os materiais e com os outros, como contraponto ao fascínio imediato, mas frequentemente empobrecedor, das telas. Cabe aos educadores dialogar com as famílias, orientando sobre os riscos do excesso de exposição e sobre a importância de estabelecer limites claros e de oferecer alternativas de brincar que mobilizem a imaginação, o movimento e a interação social. A defesa do brincar na contemporaneidade passa, necessariamente, por uma reflexão crítica sobre o lugar que as tecnologias vêm ocupando na vida das crianças e pela afirmação do valor insubstituível das experiências lúdicas concretas, corporais e interativas.

11. O Brincar como Prática Inclusiva: Direito de Todos, Acolhimento da Diversidade

Em uma perspectiva de educação que se pretende democrática e de qualidade para todos, o brincar assume um papel ainda mais relevante: o de ferramenta fundamental para a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e de todas aquelas que, por diferentes razões, podem enfrentar barreiras de participação. O brincar, por sua natureza flexível, aberta e mediada pela interação social, constitui-se como um dos contextos mais férteis para a efetivação do princípio da educação inclusiva, que não se limita à presença física, mas garante a participação e a aprendizagem de todos.

Os fundamentos teóricos que sustentam essa visão podem ser encontrados na obra de Lev Vigotsky, que há quase um século já apontava o caminho para uma compreensão inclusiva do desenvolvimento. Vigotsky (1997) rompeu com a visão tradicional que focalizava as “deficiências” como limitações em si mesmas e propôs uma abordagem centrada nas possibilidades e na plasticidade do desenvolvimento humano. Para ele, o desenvolvimento de uma criança com deficiência é regido pelas mesmas leis que o desenvolvimento de qualquer outra criança, e o que define as possibilidades de aprendizagem não é o comprometimento biológico em si, mas a qualidade das interações sociais e das mediações que ela recebe. Nesse sentido, o brincar — especialmente o brincar de faz-de-conta e os jogos de regras — é um dos contextos mais ricos para a criação de “vias compensatórias” de desenvolvimento, pois mobiliza as funções psicológicas superiores e cria zonas de desenvolvimento proximal impulsionadas pela colaboração com pares mais experientes. Vigotsky (1997, p. 56) afirmava que “o que a criança pode fazer em cooperação, ela poderá fazer amanhã sozinha”, e essa cooperação encontra no brincar um espaço privilegiado.

Na mesma linha, os estudos sobre a educação inclusiva, especialmente a partir do movimento da Index para Inclusão desenvolvido por Tony Booth e Mel Ainscow (2002), reforçam que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de remoção de barreiras à participação e à aprendizagem. Nesse processo, o brincar desempenha um papel estratégico porque é uma atividade intrinsecamente motivadora, que permite diferentes níveis de participação e que pode ser adaptada sem perder sua essência. Uma brincadeira de roda, por exemplo, pode ser vivenciada de diferentes formas por crianças com mobilidade reduzida, com dificuldades de comunicação ou com hipersensibilidade sensorial, desde que o educador planeje e medeie a experiência com sensibilidade. O que importa é a pertença ao grupo e a experiência compartilhada, não a execução de um movimento específico.

O brincar inclusivo exige do educador uma postura atenta e propositiva. Primeiramente, é necessário garantir que o ambiente físico e os materiais estejam acessíveis. Isso pode significar a utilização de brinquedos com diferentes texturas, sons e cores para crianças com deficiência visual; a oferta de materiais que possam ser manipulados de diferentes maneiras; a organização do espaço que permita a circulação de todos; e a disponibilização de recursos de comunicação alternativa, como pranchas de pictogramas, para que crianças com dificuldades de fala possam também participar das negociações e narrativas da brincadeira.

Em segundo lugar, o educador atua como mediador das interações entre as crianças. Muitas vezes, a exclusão no brincar não decorre de uma intenção deliberada, mas da falta de repertório das outras crianças para incluir um colega que tem um jeito diferente de brincar ou de se comunicar. Cabe ao educador modelar atitudes de acolhimento, sugerir formas de participação, valorizar as contribuições de cada um e, sobretudo, mostrar que na brincadeira há espaço para todos, com seus ritmos e modos singulares. Essa mediação, quando feita de forma consistente, contribui para a construção de uma cultura de respeito à diversidade que transcende o momento da brincadeira e se estende para toda a vida escolar e social.

Além disso, o brincar é um campo privilegiado para a identificação e valorização das potencialidades de cada criança, em detrimento de um olhar focalizado nas dificuldades. Muitas crianças com deficiência, que em atividades estruturadas podem enfrentar barreiras, no brincar livre e criativo revelam habilidades surpreendentes de imaginação, de memória, de sensibilidade estética ou de organização coletiva. O educador sensível utiliza o brincar como um espaço de escuta e de descoberta das múltiplas inteligências e potencialidades de todos os seus alunos, rompendo com uma lógica de avaliação comparativa e deficitária.

As políticas públicas de educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reafirmam o direito das crianças público-alvo da educação especial de frequentarem os espaços comuns da educação infantil, com os apoios e recursos necessários. Nesse contexto, o brincar aparece como um direito inalienável e como um dos principais meios de efetivação da inclusão. Uma educação infantil verdadeiramente inclusiva não pode se contentar em garantir a matrícula; precisa assegurar que todas as crianças, independentemente de suas características ou condições, tenham acesso a experiências lúdicas ricas e diversificadas, nas quais possam construir vínculos, desenvolver sua autonomia e aprender com os pares.

Por fim, é importante destacar que o brincar inclusivo beneficia a todos. Quando as crianças aprendem desde cedo a brincar com quem é diferente, desenvolvem empatia, flexibilidade, criatividade e uma compreensão mais profunda da diversidade humana. Não se trata de uma concessão ou de um “tratamento especial”, mas de uma prática que enriquece o repertório de todas as crianças e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. O brincar,

nesse sentido, é não apenas um direito, mas um potente instrumento de transformação social.

12. Conclusão

Ao longo deste artigo, percorremos as múltiplas dimensões que fazem do brincar o eixo estruturante e insubstituível da educação infantil. Vimos que não se trata de uma atividade marginal ou um prêmio por bom comportamento, mas sim da linguagem primordial da infância — um fenômeno complexo que integra o desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade e da autonomia, a expressão emocional, a sociabilidade, a corporeidade e a criatividade.

Em especial, destacamos como o brincar é o espaço privilegiado onde as múltiplas linguagens infantis — verbal, corporal, plástica, musical, dramática — se encontram e se potencializam mutuamente, ecoando a visão de Malaguzzi sobre as cem linguagens da criança e de Gardner sobre a pluralidade das inteligências. Esse caráter multidimensional do brincar reafirma que, ao brincar, a criança não está apenas se divertindo, mas está, acima de tudo, exercendo sua condição de ser cultural e comunicativo, construindo significados e expressando-se em toda a sua riqueza. Aprofundamos também a discussão sobre os materiais não estruturados e o brincar heurístico, fundamentados em Goldschmied, Jackson e Nicholson, evidenciando como a simplicidade dos objetos cotidianos pode potencializar a investigação autônoma, a criatividade e a atenção concentrada, oferecendo uma alternativa potente aos brinquedos industrializados e às telas. Ressaltamos, ainda, os impactos do excesso de telas sobre o brincar, evidenciando como a substituição das experiências lúdicas concretas por atividades digitais passivas compromete o desenvolvimento integral — uma advertência fundamentada em autores como Desmurget, Tisseron e nas recomendações da Academia Americana de Pediatria. Além disso, reafirmamos que o brincar é um potente instrumento de inclusão, pois, ao acolher as diferenças e promover interações mediadas, ele remove barreiras e garante a participação plena de todas as crianças, em consonância com os princípios de Vigotsky sobre o desenvolvimento por meio da cooperação e com as diretrizes da educação inclusiva contemporânea.

Desde os fundamentos teóricos de Froebel, Piaget e Vigotsky até os desafios contemporâneos da escolarização precoce, da cultura digital, do excesso de telas e da valorização dos materiais não estruturados, fica evidente que a

qualidade da educação infantil está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das experiências lúdicas proporcionadas às crianças. O brincar não é um fim em si mesmo, mas o meio mais potente para que a criança aprenda a pensar, a sentir, a se relacionar e a agir no mundo. Os documentos oficiais, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil, e as ações formativas promovidas pela SME, como o curso “Brincar e Interagir na Educação Infantil”, cumprem o papel fundamental de traduzir esse conhecimento em diretrizes práticas e em oportunidades de desenvolvimento profissional, reafirmando o compromisso com uma educação que coloca a criança e seu direito de brincar no centro do processo.

Portanto, garantir o direito de brincar na educação infantil é mais do que uma recomendação pedagógica; é uma responsabilidade ética, social e política. Exige que educadores, famílias e gestores ressignifiquem seus olhares, enxergando na criança não um “adulto em miniatura” que precisa ser preparado para um futuro distante, mas um sujeito de direitos no presente, que aprende e se desenvolve através da ação lúdica e da interação com o outro e com o ambiente. Que possamos, como sociedade, construir instituições de educação infantil onde o riso, o movimento, a imaginação e a criação sejam os fios condutores de um processo educativo que respeita a infância em sua plenitude. Pois, como bem disse o poeta, “é brincando que a gente se prepara para a vida”, e essa preparação, longe de ser um adiamento, é a própria vida sendo vivida, sentida e aprendida em sua forma mais genuína.

Referências Bibliográficas

ACADEMIA AMERICANA DE PEDIATRIA (AAP). *Media and Young Minds*. Pediatrics, v. 138, n. 5, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola*. Bristol: CSIE, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Le Sens Pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DELALANDE, François. *A Música é um Jogo de Criança?* São Paulo: Peirópolis, 2019.
- DESMURGET, Michel. *A Fábrica de Cretinos Digitais: Os Perigos das Telas para Nossas Crianças*. São Paulo: Vestígio, 2019.
- FROEBEL, Friedrich. *A Educação do Homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HYMES, Dell. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- MALAGUZZI, Loris. *Histórias, Ideias e Filosofia Básica*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MAUSS, Marcel. *As Técnicas do Corpo*. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MONTESSORI, Maria. *A Criança*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

NICHOLSON, Simon. The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, v. 62, n. 1, p. 30-34, 1971.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade – Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil (DIEI). *Curso “Brincar e Interagir na Educação Infantil: um olhar para os eixos estruturantes”*. São Paulo, 2025-2026.

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

TISSERON, Serge. *3-6-9-12: Aprender a Utilizar as Telas dos 3 aos 12 Anos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

VIGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas – V: Fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor, 1997.

WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

“A criança que não brinca não é uma criança, mas um adulto que não se lembra mais de quando foi criança.”

— Herbert Spencer



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM