

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano III - nº 25 - Fevereiro/2022 - ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573



ANOS

EVOLUINDO COM VOCÊ



#AMOR

#ORGULHO



www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano III - nº 25 - Fevereiro de 2022

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Ana Paula de Lima

Andréia Fernandes de Souza

Isac dos Santos Pereira

Vilma Maria da Silva

Organização:

Andréia Fernandes de Souza

Vilma Maria da Silva

Colaboradores:

Cleia Teixeira da Silva Oliveira

Isac dos Santos Pereira

José Wilton dos Santos

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Adriana Santos Morgado

Alecina do Nascimento Santos

Alessandro Rodrigues da Costa

Cristiana Ferreira Sousa Neves

Daniela da Silva Souza Santos

Diego Daniel Duarte dos Santos

Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Evelice de Souza Evangelista

Giselle de Araujo Meneguetti Paganeli

Joseneide dos Santos Gomes

Juliana Aparecida Pinheiro de Araujo

Laura Veiga Antoniazzi Fernandes da Silva

Marta Batista Justino Caetano

Mineiva Medina Rodrigues Silva

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Rafaela Figueiredo de Oliveira

Renato Souza de Oliveira Carvalho

Simoni Alves Pereira Almeida

Tânia de Jesus Alves

Terezinha Joana Camilo

Vanessa Izidorio de Arruda Domingues



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.25>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano III, n. 25 (fev. 2022). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2022.

132 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877



São Paulo
2022

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Comissão editorial:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
José Roberto Tenório da Silva
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Denise Mak
Patrícia Tanganelli Lara
Thaís Thomas Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeilson Batista Lins
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Me. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Me. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colaboradores especiais:

Cleia Teixeira da Silva Oliveira
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado
José Roberto Tenório da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. (11) 98031-7887
Whatsapp: (11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com
https://primeiraevolucao.com.br
São Paulo - SP - Brasil

netomanuelfrancisco@gmail.com
Luanda - Angola

Imagens, fotos, vetores etc:

https://publicdomainvectors.org/
https://pixabay.com
https://br.freepik.com

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

O corpo editorial da revista é formado por professores, especialistas, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

É totalmente financiada por professoras e professores, e distribuída gratuitamente.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras coletivas de profissionais da educação;

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

SUMÁRIO

05 APRESENTAÇÃO

Prof^ª. Ana Paula de Lima

COLUNAS

7 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

8 Semeando Ideias

Cleia Teixeira da Silva Oliveira / José Wilton dos Santos



Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/> - <https://pixabay.com> - <https://br.freepik.com>

ARTIGOS

1. Matemática, Ciências da Natureza e a Interdisciplinaridade Adriana Santos Morgado	15
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL Alecina do Nascimento Santos	21
3. DESENHO ARTÍSTICO UM MEIO TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL Alessandro Rodrigues da costa	25
4. A IMPORTÂNCIA DE ALFABETIZAR LETRANDO Cristiana Ferreira Sousa Neves	31
5. GEOMETRIA ESCOLAR: UMA BREVE REFLEXÃO Daniela da Silva Souza Santos	37
6. CRIMES CONTRA A FAUNA – A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA SALA DE AULA Diego Daniel Duarte Dos Santos	43
7. O Surdo no Ensino Superior Possibilidades E Estratégias Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira	47
8. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA QUANTO AOS DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM Evelice de Souza Evangelista	53
9. A ATUAÇÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO NA ALFABETIZAÇÃO Giselle de Araujo Meneguetti Paganeli	57
10. AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS Joseneide dos Santos Gomes	65
11. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA LEGISLAÇÃO Juliana Aparecida Pinheiro de Araujo	71
12. A PINTURA ZENGA: UM ESTUDO EM DEFESA DAS PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS Laura Veiga Antoniazzi Fernandes da Silva	77
13. LUDICIDADE E A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Marta Batista Justino Caetano	85
14. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O PAPEL DO EDUCADOR Mineiva Medina Rodrigues Silva	89
15. A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA Patrícia Mendes Cavalcante de Souza	95
16. A ARTE COMO CONTEÚDO CURRICULAR E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR Rafaela Figueiredo de Oliveira	101
17. A INTERDISCIPLINARIDADE DE GEOGRAFIA E CIÊNCIAS DA NATUREZA Renato Souza de Oliveira Carvalho	107
18. REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH Simoni Alves Pereira Almeida	113
19. AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA Tânia de Jesus Alves	117
20. A INTERVENÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM Terezinha Joana Camilo	125
21. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Vanessa Izidorio de Arruda Domingues	129

APRESENTAÇÃO

É com muito orgulho e amor que apresento esta edição que celebra dois anos da Revista Evolução. Um espaço que, a cada mês, oferece escritos de temas tão significativos do fazer em ambiente escolar; são produzidos por profissionais que estudam e experimentam práticas educativas que contribuem com o desenvolvimento de qualidade dos estudantes matriculados, principalmente, na rede pública de educação.

Sinto orgulho por acompanhar e participar dessa equipe que começou tão tímida, em um encontro virtual com muitas expectativas e brilho nos olhos de quem iniciou, na intenção de mostrar seus saberes, aprender, trocar experiências e divulgar para todos os envolvidos com uma educação de qualidade, sejam professores, pais, gestores, estudantes, enfim, pessoas com o anseio de conhecer e qualificar as ações educacionais com muita responsabilidade e propriedade daquilo que realiza, acreditando na eficiência de seus resultados.

Essa equipe vem crescendo a cada ano e ganhando espaços em ambientes pedagógicos, num movimento de parceria e apoio, no qual todos se ajudam e colaboram a partir de suas especializações e preparo nessa caminhada que agrega tantos conhecimentos. Somos inspirados inclusive (e muito) por tantos ensinamentos de uma parte da equipe que já não se encontra nesse Planeta, mas que, com certeza emana vibrações para continuarmos com esse projeto, tão lindo e inspirador, de onde estiver.

Sinto amor por conhecer tantos profissionais que acreditam numa educação transformadora e inclusiva, que aplica seus conhecimentos no chão da escola e mostra seus resultados e que, apesar de tantos obstáculos, transpõe-se em busca de informações que ampliam o seu fazer na escola, os quais são extremamente necessários para uma humanidade carente de profissionais que acreditam em seu trabalho e não têm limites, muros ou barreiras que os façam parar.

A educação de qualidade é a única certeza de formação de uma humanidade que se relaciona com princípios de respeito e sabedoria em busca de um mundo melhor, onde não há tanta energia gasta com as diferenças que cada um vê com o egoísmo de seu próprio olho, mas sim o investimento na construção de paradigmas que oferecem alternativas múltiplas de crescimento e evolução para todos. O amor sensibiliza e a educação precisa desse acolhimento para que a humanidade realmente enxergue o seu valor.

Assim, finalizo, com lágrimas de emoção, parabenizando essa equipe que permitiu a existência desse lindo projeto, aos profissionais que já passaram por aqui e aos outros que ainda virão, cada um com sua parte de contribuição na caminhada dessa história que se constrói a cada dia. Em especial, aos professores Medrado e Vilma, casal ímpar, que nunca desistiram desse projeto, agregando e permitindo que ele nunca se acabe.

Aplausos a todos! Podem assoprar as velinhas!



Profª. Ana Paula de Lima

Pedagoga Especialista em Educação Especial, com ênfase na Deficiência Múltipla e Surdocegueira, formada e pós-graduada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Altas Habilidades/ Superdotação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP. Menção Honrosa no Prêmio Paulo Freire de Qualidade da Educação Municipal. Trabalha na área educacional há 27 anos, atuando em instituições privadas e públicas como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e também como Professora de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Revista **a** **E** **2**
ANOS

#AMOR

#ORGULHO





Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

ME LEVA COM VOCÊ PARA ESSE UNIVERSO PARALELO? REALIDADES QUE SE ENTRECruzAM NOS UNIVERSOS GRÁFICOS DA INFÂNCIA¹

Face a paralelismos de realidades palpáveis e virtuais, crianças se lançam em um mundo mais do que plural para uma aventura sem precedentes, em busca do mágico, cativante e estimulante para seu imaginário. Em uma relação de extensão e compreensão do que vivenciou, elas configuram seus desenhos, imbuindo-os de símbolos significantes inerentes à sua aprendizagem e realidades apreendidas em infintos contextos. O todo desses universos se apresenta com sua virtuosidade e os convida a mais uma vez a serem, indivíduos esses construídos, feitos e refeitos através das produções artísticas que os cercam.

O desenho abaixo, de um estudante de sete anos, não foi diferente... Como caçador, aventureiro, poeta e artista de mundos, sua imagem se reflete em seu grafismo... Um herói (ou diria, um desejo para o ser), buscando seu espaço e estendendo suas experiências para sua obra.



E você? Quais são suas realidades? Quem lhes acompanha para outros universos?

Isac dos Santos Pereira

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal.
E-mail: mailto: isacsantos02@hotmail.com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 para o primeiro autor da presente coluna.



José Wilton dos Santos
Cleia Teixeira da Silva Oliveira

“Semeando ideias” é a mais nova coluna da Revista Primeira Evolução, buscando levar ao conhecimento do leitor/leitora práticas educacionais, formais e não formais, que têm contribuído significativamente com a formação cidadã das nossas crianças e adolescentes. Além disso, busca demonstrar o quanto essas atividades beneficiam todos os atores da comunidade escolar, haja vista o

engajamento e o clima harmonioso estabelecido.

Neste sentido, a cada dois meses, apresentaremos algum projeto educacional que deu ou que está dando bons frutos nas mais diferentes redes de ensino do país, quais sejam: federal, estadual ou municipal. Sabemos que as realidades são díspares, mas isso não impede que haja adaptação e implementação de boas práticas no ambiente escolar.

Para estrear a coluna em grande estilo, trataremos nesta edição do projeto “Nossos Autores”, da EMEF Armando Cridey Righetti, unidade pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo, que em 2021 completou 25 anos de existência. Esse projeto foi idealizado pela Márcia Dal Bello, Professora de Língua Portuguesa, e de responsabilidade atualmente da Roseli Maria, Professora de Língua Portuguesa.

NOSSOS AUTORES, UM PROJETO QUE SE PERPETUA HÁ 25 ANOS

“Nossos Autores é muito mais que um projeto, ele é a verdadeira identidade da EMEF Armando Cridey Righetti” (Professor Raimundo, 30 anos de Righetti).

O Projeto Nossos Autores foi idealizado pela Professora Márcia Dal Bello no ano de 1997, ano em que teve a primeira edição. Trata-se da organização de um livro, onde são publicados textos dos estudantes daquela Unidade Escolar. O projeto seguiu de forma simplória e, à medida que os anos avançaram, foi ganhando cada vez mais relevância. Hoje é, sem dúvidas, um dos Projetos mais brilhantes da Rede Municipal de São Paulo.

Nas páginas do “Nossos Autores” apareceram uma variedade gigantesca de textos com temáticas diversas. São textos que ultrapassam os significados frios das palavras e frases, pois expõem muito além das ideias. Nesses textos, as emoções são evidenciadas e sentidas por todos que os leem.



Figura 1: Painel comemorativo dos 25 anos do Projeto.

Em 2021, o Projeto completou Bodas de Prata. São 25 anos de relacionamento sério com a comunidade escolar e com o bairro Itaim Paulista, extremo da Zona Leste da cidade de São Paulo. Na época, 1997, o nosso Prefeito era o saudoso Celso Pitta. Muitas outras gestões passaram por nossa cidade (Marta Suplicy, José Serra, Gilberto Kassab, Fernando Haddad, João Doria, Bruno Covas) e o Projeto manteve-se ativo até a atual gestão do Ricardo Nunes.

O ano de 1997 ficou marcado pela morte de Paulo Freire (contudo, continua a existir em cada um de nós). No esporte, o Sport Club Corinthians Paulista conquistava o título estadual; no cinema, o mundo exibia o Titanic; na TV brasileira, estreava a primeira versão da novela Chiquititas; na ciência, surgiu a criação do primeiro Clone (Ovelha Dolly); e na literatura, a publicação da primeira edição do livro **"Nossos Autores"**.

Nestas páginas, passaram pelo menos duas gerações. Qual não foi a emoção da Priscila Maria de Oliveira, bibliotecária, que participou da 4ª edição do livro (Figura 2), ao deparar com o texto da sua filha, Isabella Feitosa de Oliveira, publicado na 25ª edição (figura 3). Diz Priscila: "Eu sou uma grande incentivadora da leitura e da escrita e fiquei maravilhada ao saber que minha filha, tão amada, também participou desse projeto tão rico e importante para todos os estudantes.

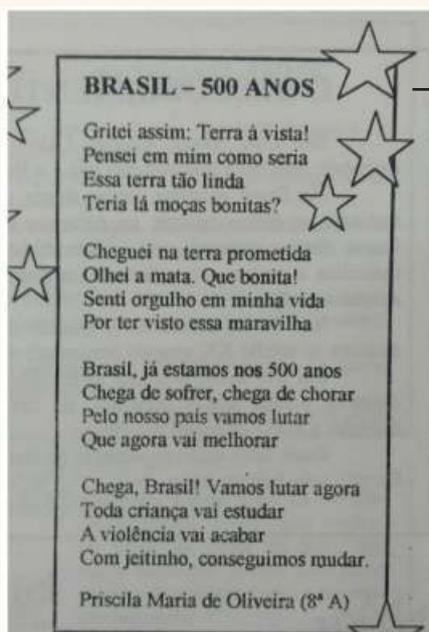


Figura 2:
Priscila Maria de Oliveira,
4ª edição do Projeto

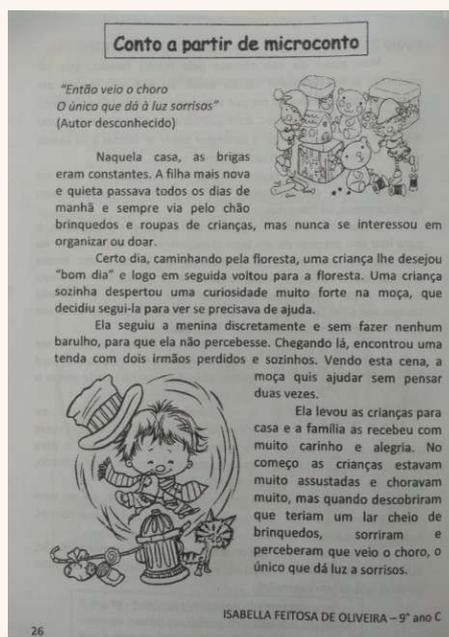


Figura 3:
Isabella Feitosa de Oliveira,
25ª edição do Projeto

Outro exemplo contundente é o das irmãs Danuza Ferreira e Dayane Ferreira. A primeira, formada e atuante na área de Ciências Contábeis, teve seu texto publicado na 12ª Edição do livro (2008); já a Dayane teve a honra no ano de 2021, atual edição do Projeto. Dayane diz que ficou imensamente feliz com a sua participação. Danuza relata que, à época, ficou emocionada quando viu seu texto no livro.

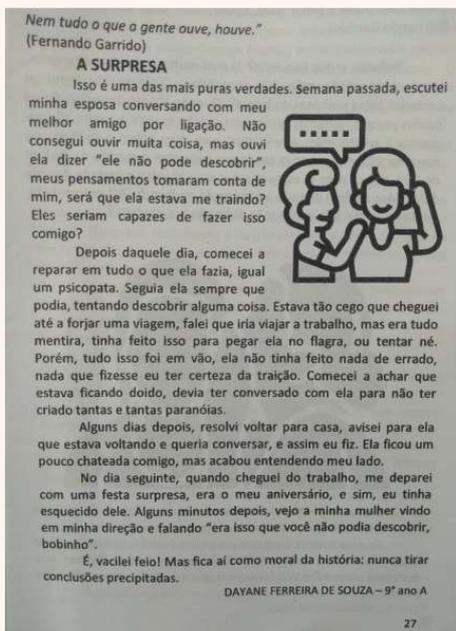
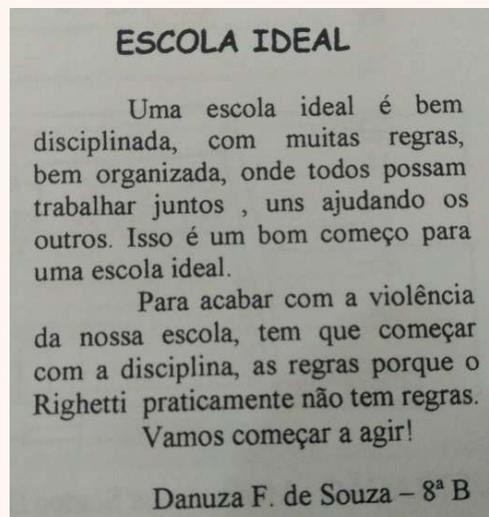


Figura 5: Dayane Ferreira de Souza, 25ª edição do Projeto.

Figura 4: Danuza Ferreira de Souza, 12ª edição do projeto.



Em 25 anos de “**Nossos Autores**”, muitos personagens foram importantes: Professores (com destaque ao Professor Elias que foi o Mestre de Cerimônia em várias noites de autógrafos – figura 6), Gestores que passaram pela unidade (especialmente os diretores Márcia Cláudia e José Newton, e, os coordenadores Joseli Magalhães e Fátima) e sobretudo os Estudantes, que foram os verdadeiros autores dos 25 livros que compõem essa enciclopédia.



Figura 6: Professor Elias na função de Mestre de Cerimônia, em noite de autógrafa.



Figura 7: Alunos Autores em noite de autógrafos.

Dentre tantos personagens importantes, não poderíamos deixar de conversar um pouquinho com as Professoras responsáveis pela existência do Projeto: **Professora Roseli Maria** e **Professora Márcia Dal Bello**.

Figura 8: Professora Roseli Maria (à esquerda) e Professora Márcia Dal Bello (à direita).

Em bate-papo com a idealizadora do projeto, **Professora Márcia Dal Bello**, perguntamos:

Primeira Evolução: Professora Márcia, como surgiu essa ideia tão brilhante?

Professora Márcia Dal Bello: “A ideia de fazer uma coletânea de textos produzidos pelos alunos partiu da percepção da qualidade dos textos. Os alunos caprichavam, davam o melhor de si para um único leitor: o professor que avaliaria e entregaria novamente ao autor. A divulgação dos textos passou a atender uma necessidade de dividir com mais pessoas a minha emoção de ler textos bem elaborados que demonstravam criatividade e esforço dos alunos.”

Primeira Evolução: O que a senhora nos falará sobre as emoções da primeira edição?

Professora Márcia Dal Bello: “Com certeza, a primeira edição atendeu a emoções do campo afetivo, coisas que só os professores sabem explicar. Eu quis fazer uma surpresa para os alunos, entregando-lhes ao final do ano suas melhores produções em uma coletânea bem simples. Na época, eu não imaginava que se tornaria esse projeto, ultrapassando duas décadas e sobrevivendo, inclusive, à minha aposentadoria.”



Figura 8: Professora Roseli Maria (à esquerda) e Professora Márcia Dal Bello (à direita).

Primeira Evolução: A senhora ficou à frente do projeto por 19 anos. Como manter-se motivada por tanto tempo?

Professora Márcia Dal Bello: “Após a primeira edição tive muito incentivo de alguns professores. O professor Raimundo Alceu dos Santos, de História, passou a colaborar com textos de seus alunos. Depois, outros professores se engajaram. Após alguns anos, todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental participavam do livro, incluindo textos de todas as disciplinas. Ultimamente, foram incluídos os textos dos estudantes dos anos iniciais, o que deixou o livro ainda mais rico. Após tantos anos, o livro não precisava de motivação, ou seja, o livro era a motivação para os alunos se dedicarem em seus textos, pois todos queriam fazer parte do livro do ano e receber seu exemplar na Festa de Lançamento do Livro Nossos Autores, no final do ano, quando acontecia a Noite de Autógrafos que, infelizmente, por conta da pandemia, não aconteceu nas duas últimas edições.



Figura 9: Noite de Autógrafos de 2008, 12ª edição do Projeto.

Primeira Evolução: Após 25 anos de sucesso do projeto, qual mensagem a senhora deixaria para a comunidade escolar do Righetti e para os nossos leitores (as)?

Professora Márcia Dal Bello: “Considero esse projeto de suma importância. Não pelo fato de ser eu a primeira professora do Righetti a colocá-lo em prática, mas o projeto em si engloba toda a comunidade escolar: valoriza a participação dos alunos, divulga o trabalho dos professores em sala de aula, inclui os projetos desenvolvidos durante o ano, torna pública a proposta educacional da escola. A consciência da amplitude desse projeto é o que me fez continuar, apesar de encontrar sempre dificuldades de realização. Mas isso faz parte do processo. Que o diga a Professora Roseli Maria que, após minha aposentadoria, abraçou o projeto e se dedica de corpo e alma para sua continuidade. “Nossos Autores”, nesses 25 anos, é proporcionalmente importante à história do Righetti. Deixou de ser um sonho meu, simplesmente. É um sonho de todos os righettianos. Então, que o futuro do Righetti tenha suas páginas garantidas nesse livro, com o trabalho conjunto de todos que amam a arte de ensinar.”

Não menos importante nesse processo todo, conversamos também com a **Professora Roseli Maria**, que assumiu a importante missão de dar continuidade ao projeto Nossos Autores. A saber, tem dado conta do recado de forma magnífica pois foi através da condução dela que o projeto chegou ao nosso conhecimento. Sendo assim, gostaríamos de entender suas motivações, seus anseios e as suas expectativas.

Primeira Evolução: Professora Roseli, qual foi a sua sensação no momento em que decidiu assumir a organização do livro Nossos Autores em 2016?

Professora Roseli Maria: “Particpei de quase todas as edições do livro desde que assumi aulas nessa escola e confesso que fiquei encantada com a ideia e todo o capricho que a professora Márcia conduzia cada edição. Em 2016, além da aposentadoria da Márcia também aconteceu o meu afastamento da sala de aula por problemas com a voz, o que evoluiria depois para uma readaptação. Assumimos em equipe, professores Ana Maria Benci, Valdemir dos Santos e Eu, a missão de garantir a edição daquele ano e confesso que deixamos MUITO a desejar. Ainda assim, continuamos tentando. Por ser também professora de Língua Portuguesa, sempre vi no projeto um incentivo a mais para a produção de bons textos e acompanhei de perto a satisfação e o orgulho dos alunos e de seus pais quando eram convidados para a noite de autógrafos do Nossos Autores. Era a oportunidade que tínhamos de chamar os pais



à escola, não para dar broncas ou apontar alguma dificuldade, mas para compartilhar bons resultados dos alunos e, conseqüentemente, valorizar o trabalho dos professores colaboradores. Aos poucos, fomos nos engajando e tentando deixá-lo mais com a "carinha" do trabalho elaborado por sua idealizadora. Ainda não chegamos lá, mas continuamos tentando."

Primeira Evolução: Durante os últimos 6 (seis) anos que a senhora esteve à frente do Projeto, qual foi a maior dificuldade?

Professora Roseli Maria: "A maior dificuldade na realização desse projeto nos últimos anos é chegar até os textos dos alunos pois, estando fora da sala de aula, eu dependo da colaboração dos professores para a aquisição desse material e posterior organização dele no livro. Certamente, muitas "pérolas" se perderam nas páginas dos cadernos e, especialmente, nesses últimos dois anos de pandemia, nas plataformas digitais.

É um processo trabalhoso de digitação, ilustração, organização de páginas, impressão, cópias, elaboração de capa e montagem dos livros até enviar para o recorte na gráfica. Geralmente, o tempo é muito escasso para tudo isso, um outro grande desafio, já que também tenho diversas atribuições no dia a dia da escola. Mas é um trabalho que realizo com o maior carinho e dedicação. Não foram poucas as noites de horas extras e finais de semana (e até feriados) de dedicação para a conclusão desse projeto, mas valeram todas as horas de trabalho quando tive o privilégio de entregar o produto final para a comunidade escolar e ver a carinha de orgulho de cada aluno ou colega quando visualiza sua produção no material final."

Primeira Evolução: Quais são as perspectivas para os próximos anos?

Professora Roseli Maria: "Minhas perspectivas para os próximos anos são de continuidade do projeto. Espero cada vez mais engajamento dos colaboradores da comunidade escolar na contribuição com os textos e anseio continuar registrando a cada ano um pouco da história da escola, através dos temas trabalhados, dos contextos de produções e também das contribuições de funcionários e pais que se propõem a mostrar o talento e as opiniões que também possuem, enriquecendo ainda mais os registros deste material."

Primeira Evolução: Qual mensagem a senhora deixaria para os membros da comunidade escolar Righettiana e para os leitores (as) da nossa revista?

Professora Roseli Maria: "Aos membros da comunidade escolar righettiana gostaria de deixar um incentivo. Especialmente aos professores, que estão no dia a dia em contato com tantos textos criativos e interessantes, eu diria: Participem! Incentivem seus alunos quanto à importância da leitura e da escrita e não deixem de compartilhar os resultados, que são provas incontestáveis do bom trabalho realizado por vocês na sala de aula. E aos funcionários e comunidade em geral também fica o meu convite: Aventurem-se! Deixem a criatividade fluir e compartilhem suas reflexões, poemas, críticas e o que mais tiverem vontade. Os "Nossos Autores" são provas de que somos muito capazes de realizar coisas incríveis. Aos gestores do ano passado e atuais: Andréia, Izabel, Ivone, Nathália, Kelly, Caio e Ana Claudia, deixo os meus sinceros agradecimentos pelo apoio e incentivo."

À frente da direção da escola desde o início de 2020, a **Diretora Andréia Cristina Gonçalves**, nos falou sobre a importância do projeto **Nossos Autores** para a Unidade Escolar: "O Projeto é importante para despertar o prazer pela leitura e também contribui para o desenvolvimento da autonomia sobre o que, para quê e para quem se escreve, além da escola mostrar que valoriza a produção dos estudantes."

O "**Nossos Autores**" sempre buscou uma interação com outros projetos existentes na unidade escolar, nesse sentido, sempre teve esse caráter integrador.



Figura 10: Banda sinfônica do Righetti em uma das noites de autógrafos.

Para além da integração com outros projetos, o “Nossos Autores” atende a uma necessidade observada na comunidade local: a carência de espaços culturais que valorizem a leitura e a escrita. O livro “Nossos Autores” tornou-se um instrumento para sanar essa necessidade.



Figura 11: Nossos Autores como espaço cultural.



Figura 12: Coletânea completa com os 25 livros do Projeto.

Tradicionalmente, os alunos aguardam ansiosamente a divulgação da lista de autores, esperando serem contemplados como autores no livro do ano. E no final, o livro acaba sendo um fiel retrato de todo o trabalho realizado pela escola.

Como não é possível aperfeiçoar o perfeito, resta-nos apenas parabenizar a todos da EMEF Armando Cridey Righetti pelo Projeto Nossos Autores, em especial, as Professoras Márcia Dal Bello e Roseli Maria.

Autores:



Cleia Teixeira da Silva Oliveira é Mestranda do programa de Pós-graduação PROFLETRAS, da Universidade de São Paulo, e Coordenadora Pedagógica no CEU EMEF Água Azul.
E-mail: cleia.oliveira@sme.prefeitura.sp.gov.br



José Wilton dos Santos é Mestrando do programa PROFMAT, da Universidade Federal do ABC, e Professor de Ciências na EMEF Armando Cridey Righetti.
E-mail: josew@sme.prefeitura.sp.gov.br

Nota:

Agradecemos ao Senhor Lucas K. Simões dos S. Sales, Graduado em Tecnologia de Jogos Digitais PUC/SP, responsável pela criação da Logomarca "Semeando Ideias".

A educação
por quem a vive.



ROSELI a EVOLUÇÃO

Edições
Livro Alternativo

MATEMÁTICA, CIÊNCIAS DA NATUREZA E A INTERDISCIPLINARIDADE

ADRIANA SANTOS MORGADO

RESUMO: A importância do desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental está relacionado, dentre outros fatores, à alfabetização matemática. Nesse raciocínio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como proposta um trabalho que envolva a regularidade, as propriedades de igualdade e as generalizações de padrão. Assim, o presente artigo traz uma reflexão sobre as visões de diferentes pesquisadores, como Ponte e Dario quanto a importância de se começar nos primeiros anos escolares o desenvolvimento do pensamento algébrico. Como objetivos específicos têm-se as habilidades presentes na BNCC e a interdisciplinaridade com o componente curricular de Ciências da Natureza, a partir de atividades que desenvolvam o pensamento algébrico. Os resultados encontrados demonstraram que trabalhar o pensamento algébrico junto com as Ciências da Natureza, abrangendo conhecimentos, métodos, descobertas, entre outros instrumentos, proporcionam aos estudantes uma riqueza de possibilidades para explorar e interagir com o mundo que os cerca.

Palavras-chave: Álgebra. Anos Iniciais. BNCC. Raciocínio lógico.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, o ensino de álgebra pode ser considerado como uma pré-álgebra, de acordo com documentos mais antigos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse conteúdo fazia parte do Bloco de Conteúdos: Números e Operações; nele os anos finais do Ensino Fundamental recebia a abordagem de álgebra, o que poderia causar uma ruptura no modo de pensar até então proposta e também certa resistência quanto à forma abstrata de se pensar, proposta para os anos finais.

Entre as alterações vistas para a área da Educação, tem-se no documento norteador mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a propositura do ensino de álgebra a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com o intuito de criar um pensamento algébrico ao longo de toda a escolarização e para que, posteriormente, quando o estudante estiver cursando os anos finais desta mesma etapa, seja possível que ele tenha uma maior aproximação do pensamento abstrato proposto pela álgebra.

Assim, como abordar a álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental distanciando o estudante do pensamento abstrato e aproximando-o da construção de um pensamento algébrico que acontece em seu cotidiano a partir de ações práticas, é o que se propõe no presente artigo.

Desta forma, a pergunta que norteia a presente pesquisa é: como abordar a álgebra, proposta pela BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, usando a interdisciplinaridade com Ciências da Natureza?

Para isso é preciso desenvolver atividades interdisciplinares que possibilitem a percepção dos estudantes quanto a relação do uso da álgebra em ações do cotidiano, podendo-se ajustar aos dois componentes curriculares de forma que fique claro que tudo no mundo se inter-relaciona. Desta forma, existe a possibilidade de mostrar que os componentes curriculares estão interligados e podem, algumas vezes, ser desenvolvidos em paralelo.

A partir das habilidades propostas para serem desenvolvidas em álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela BNCC, é possível fazer um paralelo entre os dois componentes curriculares, optando-se por aquelas que são possíveis de serem trabalhadas em conjunto ou quando complementam o desenvolvimento da outra.

Assim, o presente artigo apresenta como a álgebra é proposta na BNCC, desde a construção do pensamento algébrico, às habilidades a serem desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda, tem-se a construção do pensamento algébrico, o uso das habilidades e/ou conteúdo dos componentes curriculares de Matemática e Ciências da Natureza.

A ideia é contribuir para o desenvolvimento do pensamento algébrico dos estudantes, utilizando o desenvolvimento das habilidades propostas para álgebra com apoio dos assuntos relacionados a Ciências da Natureza, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

A Matemática enquanto ciência não se desenvolveu sozinha ou de forma isolada ao longo dos tempos e o mesmo aconteceu com a civilização, relacionada ao desenvolvimento social e econômico onde seus saberes estão ligados à cultura (LOPES e ANDREJEW, 2013).

Santos (2010) discute que o homem se utiliza da Matemática para facilitar sua vida e organizar a própria sociedade, desde os tempos mais antigos, abandonando o pensamento místico e passando a utilizar a Filosofia como fonte de conhecimento e é nesse processo histórico que se utiliza os números de forma racional, desse modo vem desempenhando um papel fundamental na vida da sociedade.

Assim:

A própria História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática (BRASIL, 1998, p. 40).

Ao longo da Idade Média a Matemática apresentou um progresso considerável, momento em que os algarismos romanos eram utilizados para representar determinados dados, e houve o desenvolvimento de sistemas de contagem, como o ábaco, as pedras e as mãos (AFONSO, 2002).

Assim a história pode ser vista como essencial nas discussões sobre Matemática e sua forma de ensinar, servindo de instrumento para o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de entender porque cada conceito foi introduzido nesta Ciência naquele momento histórico (GASPERI & PACHECO, 2007).

Os conceitos trabalhados ligados a sua história podem servir de veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor. Ou seja, a História da Matemática é um instrumento de resgate da própria identidade cultural da sociedade (BRASIL, 1997).

Assim:

Em grande parte, o ensino da matemática se torna desinteressante porque não há significado histórico nele, porque os alunos desconhecem como o homem chegou a um dado conhecimento, como foi desenvolvido por um ou mais povos, que problemas levaram o homem a criá-lo, que transformação sofreu ao longo do tempo. Enfim, a matemática sem sua história parece um grande e alto edifício do qual se conhece o último andar e se desconhecem os andares inferiores. Como navegar é preciso, não resta senão repetir com maior perfeição possível aquilo que trazem os livros ou o que é dito em sala de aula. Não há condições de criação nem de descoberta. É um mundo hermético, a pouco acessível (BRASIL, 1997, s/p.).

No Brasil, podemos apresentar os períodos: a jesuíta; a militar; a positivista e institucionalizado, para o conhecimento matemático a ser referenciado na história da Matemática nacional (MENEZES e CAVALCANTI, 2006).

Nesse contexto:

O ensino das Matemáticas no Brasil começou com os jesuítas. A primeira aparição da Matemática foi com os iniciamos em um curso de Artes no Colégio de Salvador. A matemática era estudada no curso secundário de filosofia e somente a elite burguesa tinha acesso à educação. As aulas eram ministradas de forma verbal, onde o conteúdo era assimilado a partir da repetição e memorização (TORRES e GIRAFFA, 2009, p. 23).

Na década de 1930, após a criação da Universidade de São Paulo (USP), o Estado de São Paulo passou a ser considerado líder nos estudos de Matemática comparado aos outros Estados brasileiros. Outro importante acontecimento foi à criação em 1950, do Colóquio Brasileiro de Matemática, que marcou várias gerações de matemáticos trazendo a pesquisa para todo o território nacional (D'AMBRÓSIO, 1999).

Brito (2007), também relata que na década de 1970 já havia expressiva produção científica e um incentivo financeiro, por parte do Governo, para estudantes de pós-graduação na área de Matemática.

Assim, nos dias atuais, ensinar Matemática nas escolas é mais que uma necessidade, uma vez que esta área está presente no cotidiano das pessoas, fazendo do seu uso uma leitura adequada de mundo, e para a melhor compreender a realidade e solucionar os problemas do cotidiano.

Ainda, desta forma, as escolas devem repensar na importância de um ensino voltado para o desenvolvimento de atividades, da aplicação de conceitos do dia a dia e no desenvolvimento da autonomia, através de atividades individuais e em grupo que remetam o estudante à realidade; e na aplicação de uma metodologia que utilize recursos e/ou ambientes específicos a fim de auxiliar o educando na construção do seu próprio conhecimento.

Uma das formas de contemplar esse tipo de ensino e aprendizagem é através da utilização de jogos matemáticos. Segundo os PCN's os jogos auxiliam na fixação e no amadurecimento de conteúdos que foram ministrados em sala de aula (BRASIL, 1997).

No caso das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma situação possível é:

A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras-cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido (GROENWALD e TIMM, 2001, s/p.).

A Matemática, assim como outros componentes curriculares, aparece tanto em avaliações internas, quanto externas, como o SAEB e a Prova Brasil. Nas provas internas os professores podem compreender as habilidades que já foram atingidas e as que ainda precisam ser desenvolvidas, enquanto as avaliações externas, compõem a medida da qualidade do ensino, para propostas e desenvolvimento de políticas públicas, a partir desses resultados.

Com a criação da BNCC, outras orientações foram também trazidas para serem desenvolvidas com todos os estudantes ao longo do Ensino Fundamental. Assim, o presente artigo traz outras possibilidades do desenvolvimento dessas aprendizagens junto aos mesmos, e propostas para o trabalho docente.

A ÁLGEBRA NA BNCC E O PENSAMENTO ALGÉBRICO

No Brasil, a álgebra até então pertencia ao Bloco de Conteúdos Números e Operações, presente nos PCN's considerando o desenvolvimento de uma "pré-álgebra" nos anos iniciais, aprofundando-a como álgebra realmente, nos conteúdos de matemática dos anos finais o que já apresenta indícios da necessidade de criar um pensamento algébrico nos estudantes dos anos iniciais (BRASIL, 1997).

Ainda, segundo o referido documento, ainda é possível identificar que a Matemática faz parte do cotidiano da sociedade desde a antiguidade, isso devido às necessidades corriqueiras do dia a dia. Partindo desta área de conhecimento foi possível o surgimento de diferentes disciplinas e ciências, como por exemplo: Álgebra, Aritmética, Geometria, Química, Física, e Astronomia, tendo a Matemática como a principal referência.

Segundo D'Ambrósio (1999), um dos principais erros da Educação e em particular da Matemática seria desvincular a disciplina de outras atividades humanas.

Assim, de acordo com Carvalho (1994), o conhecimento deve ser construído de forma que a linguagem matemática seja adquirida pelo estudante, sendo assim, quanto mais anteciparmos a incorporação de atividades de manipulação e vivências, maiores serão as oportunidades que serão criadas para enriquecermos e avançarmos, tornando mais complexos os temas abordados, não somente em álgebra, mas para todo processo de aquisição do conhecimento matemático.

Atualmente, o documento norteador dos conteúdos a serem abordados nas salas de aula brasileiras é a BNCC, que traz uma proposta com os conhecimentos, habilidades e competências necessárias que possam levar a uma aprendizagem integral dos estudantes.

A forma como a álgebra é apresentada neste documento, envolve uma abordagem que não tem só a intenção de contextualizar, mas também de interdisciplinarizar, o que de acordo com esta proposta traz uma aproximação maior com o componente curricular de Ciências da Natureza.

A abordagem aqui sugerida permite que os professores abordem os objetos de conhecimento dos componentes de Matemática e Ciências da Natureza, sem a necessidade de buscar por muitas inovações, já que algumas vezes podem não adaptar-se às necessidades nos momentos de ensino e aprendizagem.

Desenvolver o pensamento algébrico pode contribuir para aprimorar o pensamento lógico-abstrato afastando o treino da técnica operatória, em que os estudantes podem não compreender a finalidade do que está sendo realizado, resumindo-se a apenas um treinamento tecnicista (GROENWALD, 2014).

Sendo assim vai-se ao encontro com o pensamento de Ponte, Branco e Matos (2009), que não existe a necessidade de apresentar a simbologia associada aos conceitos algébricos abstratos, mas o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais da Educação Básica é o objetivo central desta faixa etária.

Ainda de acordo com os autores, a intenção aqui é permitir que a álgebra possa ser percebida nas ações do cotidiano, criando-se assim uma aproximação e a construção do pensamento algébrico para que nos anos escolares posteriores possa-se avançar no ensino da Matemática, deixando de ser uma lista de procedimentos de resolução de exercícios, passando a ser uma forma de pensar. Assim, aprender álgebra envolve pensar algebricamente em diferentes situações.

Quanto mais cedo os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental tiverem contato com situações que apresentem problemas algébricos a serem resolvidos, mais natural serão consideradas as abordagens algébricas que estes mesmos estudantes encontrarão ao longo da vida. Nesta perspectiva: “[...] desde as séries iniciais, o trabalho com esse tipo de pensamento se deve fazer presente na formação do estudante” (FIORENTINI, MIORIM e MIGUEL, 1993, pp.88-89).

Este contato com o pensamento algébrico nas séries iniciais pode permitir o estabelecimento de uma abordagem mais formal quanto ao desenvolvimento da linguagem algébrica, mesmo que seja utilizando as mesmas palavras da linguagem materna apresentando algumas peculiaridades.

Algumas concepções da álgebra que podem ser desenvolvidas nesta etapa escolar junto aos estudantes linguístico-estilística, a qual distingue a forma do pensamento algébrico e a forma de expressão desse pensamento: “Identifica, então, o obstáculo com a linguagem natural e a condição de ruptura com a possibilidade de criação de uma “nova linguagem”, isto é, de um linguagem adequada àquela forma específica de pensamento” (FIORENTINI, MIORIM e MIGUEL, 1993, p.82).

PROPOSTA DE ABORDAGEM

A BNCC traz no Ciclo de Alfabetização uma abordagem sobre regularidades e/ou padrões em sequências, figuras e números, o que permite utilizar esses recursos comumente trabalhados em Matemática, dentro das Ciências da Natureza, ao se discutir, por exemplo, as escalas de tempo, as partes do corpo humano, os hábitos de higiene e saúde e o descarte consciente dos materiais, o que já havia sido escrito pelos autores afirmando que:

Nas séries iniciais do 1º grau, o objetivo fundamental a que se deve visar é o desenvolvimento da capacidade de perceber regularidades e de captar e expressar retoricamente, ou de forma semiconcisa, a estrutura subjacente às situações-problemas, através do processo de generalização (FIORENTINI, MIORIM e MIGUEL, 1993, p. 89).

A interdisciplinaridade entre Matemática e Ciências pode permitir que a primeira não termine em si só, quando se constrói situações problemas que fazem parte do cotidiano dos estudantes e resultam em uma forma de conscientização do que está sendo discutido ao invés de se apresentar situações abstratas, que poderiam afastar esses mesmos estudantes do objetivo que é construir o pensamento algébrico (COLETTI, 2020).

Ou seja:

[...] a primeira etapa da educação Algébrica deve ser o trabalho com situações-problema.... É esse trabalho reflexivo e analítico sobre situações-problema de naturezas diversas, isto é, sobre o modo como conduzimos e expressamos o nosso pensamento visando à resolução de tais situações, que possibilitará a construção de uma linguagem simbólica que seja significativa para o estudante (FIORENTINI, MIORIM e MIGUEL, 1993, pp.89-90).

A primeira habilidade que corresponde ao ensino da álgebra no 1º ano do Ensino Fundamental é a EF01MA09 - Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida (BRASIL, 2018), propondo-se aqui utilizar uma sucessão de ações comuns ou próximas do cotidiano dos estudantes, como por exemplo, trazer atividades relacionadas a um dia na vida dos estudantes, como acordar, ir para a escola, brincar e dormir, para que a criança coloque em ordem os acontecimentos do cotidiano.

Para este tipo de tarefa, deve-se considerar as possibilidades de flexibilização, pois, algumas crianças brincam e depois vão à escola, enquanto outras vão à escola e depois brincam (NUNOMURA, SILVA e VERTUAN, 2019).

Este tipo de tarefa pode ser uma maneira de atender a habilidade EF01MA09 de Matemática e também a habilidade de Ciências EF01CI06 - Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos (BRASIL, 2018).

Esta mesma tarefa pode envolver a organização de ações do cotidiano, como os hábitos de higiene ao despertar, escovar os dentes, tomar banho, tomar café, lavar às mãos, entre outros, atendendo também a habilidade EF01CI03 - Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da boa saúde.

Outra proposta de tarefa é trazer, mesmo que oralmente, os dias da semana, de forma a poder organizar começando na segunda-feira e terminando na sexta-feira, referente aos dias de aula; ou começando no domingo e terminando no sábado; ou qualquer outra configuração de organização da sequência dos dias da semana que os professores optarem (SILVA e CIRÍACO, 2021).

Da mesma forma é possível organizar a sequência de meses do ano; ou apenas os meses em que se tem aula; ou até mesmo organizar os dias do mês atual. Esta proposta de tarefa atende tanto a habilidade EF01MA09 de Matemática, como também a de Ciências EF01CI05 - Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, a Matemática é considerada uma ciência que desenvolve diferentes habilidades nos seres humanos e conseqüentemente na sociedade. Na área da Educação, muitos educadores atribuem a esta área um caráter mais científico, trazendo as exigências e a aplicação desta disciplina no cotidiano.

A ideia de construir um documento unificando o que deve ser ensinado, em um país como o Brasil, marcado por realidades diferentes como a diversidade cultural, social e econômica é de se estranhar um pouco, porém, se for pensado do ponto de vista da equidade do aprendizado e das oportunidades para todos os estudantes, o documento faz total sentido.

As competências gerais da Educação Básica são dez, norteando os direitos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Essas competências podem ser definidas a partir do que o estudante precisa trazer de conhecimentos, atrelando-se ao desenvolvimento de diferentes habilidades. Assim, a BNCC a partir das competências gerais deve estimular a autonomia, a criticidade, o pensamento, trazendo a realidade do estudante.

Elas se dividem em dez competências gerais das quais no caso da Matemática, se resumem a cinco. Podendo-se destacar a primeira, a quarta e a quinta que se relacionam com o presente artigo.

A primeira traz como ideia desenvolver estratégias pedagógicas a partir de procedimentos matemáticos, no sentido de colocar em prática esses conceitos em diversos contextos, inclusive de forma interdisciplinar como no caso das Ciências da Natureza de forma a contribuir para sua formação geral.

A quarta, por exemplo, envolve o desenvolvimento da representação matemática, seja de forma geométrica, computacional, algébrica (objeto de estudo deste artigo), entre outras linguagens buscando soluções para os mais variados problemas; e a quinta que traz a investigação de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, como por exemplo, a observação de padrões, experimentações e a aplicação de tecnologias, identificando sua real necessidade ou não, o que lembra de certa forma o desenvolvimento das Ciências da Natureza.

Assim, traz-se a aplicação de conceitos, fatos e procedimentos, corriqueiramente presentes em diferentes situações-problema, das ciências e das tecnologias, podendo ser trabalhada de forma interdisciplinar, envolvendo conhecimentos das Ciências da Natureza, abrangendo conhecimentos teóricos, métodos, descobertas, pesquisas, entre outros instrumentos que proporcionam ao estudante uma riqueza de possibilidades para explorar e interagir com o mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, P. B. **Vencendo as armadilhas da educação matemática por meio da abordagem etnomatemática.** 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: 25 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC - SEF, 1997.

BRITO, M. das D. C. **A História da Matemática no Brasil**. 2007. Trabalho de conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Universidade Católica de Brasília.

CARVALHO, D.L. **Metodologia do Ensino da Matemática**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1994.

COLETTI, S. Pensamento algébrico nos Anos Iniciais: o que diz a BNCC?, **Revista Nova Escola**, set. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19749/pensamento-algebrico-nos-anos-iniciais-o-que-diz-a-bncc>> Acesso em: 05 jan. 2022.

D'AMBRÓSIO, U. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999b, p. 97-115.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. **Contribuição para um repensar... a educação algébrica, Proposições, Campinas**, v. 4, n. 1(10), p.78-91, mar.1993. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644384/11808>> Acesso em: 01 dez. 2021.

GASPERI W. N. H. de; PACHECO, E. R. **A história da matemática como instrumento para a interdisciplinaridade na Educação Básica**. PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. 2007.

GROENWALD, C. L.O. **Pensamento Aritmético e Pensamento Algébrico no Ensino Fundamental**. IV EIEMAT – 2º Encontro Nacional Pibid Matemática, ago. 2014, Disponível em: http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/MC/MC_Groenwald_Claudia.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

GROENWALD, C.L.O.; TIMM, U. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Educação matemática em Revista/RS, v.2, n.2, p 21-26, Nov. 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2001, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: SBEM/UF RJ, 2001.

LOPES, L. S; ANDREJEW A. L. F. **A história da matemática em blog: a formação inicial do professor**. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: ENEM, 2013. P 1-15.

MENEZES, J.E.; CAVALCANTI, Z.S.L. **O Movimento da Educação Matemática no Brasil nos Últimos Dois Séculos: influências e diretrizes**. In Anais do SIPEMAT. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2006, 11p.

NUNOMURA, A.R.; SILVA, K.A., P; VERTUAN, R.E. **Pensamento aritmético e pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: o relato de uma experiência**. XV EPREM – Encontro Paranaense de Matemática, 10 a 12 out 2019. Londrina, PR. Disponível em: <http://www.sbemparana.com.br/eventos/Index.php/EPREM/XV_EPREM/paper/viewFile/1070/732>. Acesso em: 02 jan. 2022.

PONTE, J.P.; BRANCO, N.; MATOS, A. **Álgebra no Ensino Básico**. Portugal: Ministério da Educação e Direção Geral de Inspeção e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7105/1/Ponte-Branco-Matos%20%28Brochura_Algebra%29%20Set%202009.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SANTOS, H.S. **A importância da utilização da história da matemática na metodologia de ensino: estudo de caso em uma Escola Municipal da Bahia**. 2010. 64 f. Monografia apresentada ao Curso de Matemática da Universidade Estadual da Bahia para obtenção do Grau em Licenciatura em Matemática.

SILVA. J.M.; CIRÍACO, K.T. Possibilidade de Desenvolvimento do Pensamento Algébrico a partir de Tarefas nos Anos Iniciais. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v.8, n.23, p.115-130, 2021. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4998/4338>> Acesso em: 01 dez. 2021.

TORRES T.I.M; GIRAFFA, L.M.M. O Ensino do Cálculo numa perspectiva histórica: Da régua de calcular ao MOODLE. **REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática**. V4.1, p.18-25, UFSC: 2009.



Adriana Santos Morgado

Bacharel em Matemática com Informática pelo Centro Universitário Fundação Santo André, Licenciada em Matemática pela Universidade Bandeirantes, Pedagoga pela Faculdade São José, Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, Pós Graduada em Matemática para as Séries Iniciais pela Unicamp e Mestre em Educação Matemática pela PUC-SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito das contribuições da educação para o primeiro ano do ensino fundamental. Dada a necessidade de articular o grau de transição com o ensino fundamental, é de vital importância reconhecer que as crianças neste nível têm todo o potencial para desenvolver e adquirir aprendizado. Nesta fase, em que o jogo, a fantasia e a percepção do mundo, os sujeitos estão ansiosos para entender o que acontece com eles, o que os cerca, sabe o que o mundo os apresenta dia a dia, ansioso para encontrar respostas que os satisfaçam em seu mundo pessoal. As crianças que ingressam no grau de transição são detentores de conhecimentos adquiridos em suas relações consigo mesmo, com as pessoas ao seu redor, com objetos, em suas experiências e situações. Nesses encontros, o que eles vêem, ouvem e experimentam os desequilibra, permite desenvolver novos conhecimentos, modificar os que já tinham e criar expectativas outras. Isso significa que as crianças desde o nascimento, estão em condições de aprendizagem, e eles o alcançam por si mesmos, mas principalmente com a mediação de seus pares e adultos que o cercam.

Palavras-chave: Aprendizagens. Detentores. Experiências. Transição.

INTRODUÇÃO

É inquestionável o interesse e a preocupação que a educação infantil despertou nas políticas de Estados e organizações multinacionais desde meados do século passado, especialmente nos países ditos periféricos, onde sua cobertura, qualidade e relevância levantam muitas questões. As discussões teóricas impulsionaram o desenvolvimento de pesquisas, inovações educacionais e a estruturação de novos programas destinados a responder às necessidades das crianças situações particulares do seu desenvolvimento social, linguístico, cultural, familiar e, em geral, de seu desenvolvimento integral, que constitui o pilar básico para o progresso da humanidade.

Todos esses desdobramentos tornam o objeto de estudo da educação infantil cada vez mais complexo e permitem, por sua vez, alimentar novas perspectivas que estão contribuindo para uma compreensão mais profunda do que acontece em outros espaços, onde os processos de ensino se nutrem e ganham vida.

A modernidade, como período de desenvolvimento da sociedade, perdurou por vários séculos sem existir um acordo sobre a sua conclusão; muitos historiadores o colocam no início ou no meio do século 20. Os ideais que construíram a sociedade moderna eram aqueles que reivindicavam a razão e liberdade, como meios para alcançar a autonomia do indivíduo, materializada na razão e no conhecimento científico, que de uma forma ou de outra transformou as velhas estruturas relacionadas com o acesso e o desenvolvimento da educação das populações.

A ESCOLA NOVA

A Escola Nova, que teve início no final do século XIX e se consolidou na primeira metade do século XX, representa o movimento de educação mais vigoroso da Modernidade. É baseado em uma ideia de que o ato pedagógico reside na atividade infantil, onde é valorizado de forma autotreinamento substancial e atividade espontânea, por isso também é conhecido como escola ativa, em oposição à escola tradicional, centrada na passividade do sujeito. Esse olhar renovador da escola sentiu o impacto do desenvolvimento da psicologia e da sociologia da educação.

A escola era, sobretudo, de instrução e pouco educativa, no sentido amplo. [...] Como escola preocupada em transmitir conhecimentos e certas técnicas intelectuais fundamentais, julgamos que a catarinense

atingia seus objetivos. [...] Talvez seu maior mal, como provavelmente o de outras escolas regionais, brasileiras, terá sido a da invariabilidade no tempo e a estagnação (MOREIRA, 1954, p. 46).

Maria Montessori, juntamente com Ovidio Decroly, foram dois grandes inovadores dos métodos de educação infantil que se destacou nesse movimento.

O método de Maria Montessori (1870-1952) tem como foco despertar a atividade das crianças por meio de estímulos, visando promover sua autoeducação.

Maria Montessori encontrou na família lastro cultural e financeiro para investir em sua formação e tornar-se uma árdua defensora de seus princípios, posicionamentos e direitos como ser humano e mulher (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 99).

As ideias pedagógicas que sustentam este método são: conhecimento profundo e científico, individualidade, autoeducação e ambiente livre de obstáculos e com materiais didáticos adequados para introduzir os menores nas exigências da vida prática.

Na mesma época, Ovidio Decroly (1871-1932) sustenta que a descoberta das necessidades das crianças é a melhor maneira de identificar seus interesses, levando em consideração que estes os atraem e prendem sua atenção; ou seja, a escola para a criança e não a criança para a escola. Seu método é baseado em uma abordagem globalizante, que se opõe aos métodos analíticos que sustentam que as crianças primeiro aprendem as partes e depois entendem.

Apresenta os centros de interesse como proposta pedagógica, onde as aspirações das crianças e, por sua vez, atende às pressões externas para sua formação intelectual.

O ensino assim organizado permitiria o desenvolvimento ativo das capacidades intelectuais dos menores, para se adaptarem ao seu meio social e físico.

Como consequência do desenvolvimento científico ocorrido entre o século XVIII e a primeira metade do séc. XX, consolida-se um corpo de paradigmas, princípios, critérios e normas no campo das ciências pedagógicas e a educação infantil em particular, que surgiram especialmente nas várias correntes da psicologia dedicadas ao estudo da infância, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Entre essas abordagens, é preciso destacar o behaviorismo e o construtivismo, devido à influência que tiveram na educação infantil na América Latina.

O behaviorismo é caracterizado por entender a aprendizagem como um processo que depende da associação de estímulos e respostas; depende do fornecimento de reforços ou recompensas com a função de moldar o comportamento.

Como derivação dessa concepção, foi gerada a tecnologia educacional, com a presença de verdadeiras indústrias de aparelhos e materiais didáticos para aprendizagem.

Com base nesses objetivos, foram adotadas sequências fechadas que reduziram ao mínimo o processo didático que devia ser posto em jogo para provocar a aprendizagem real.

Como aplicações desta abordagem, tanto para o desenvolvimento de habilidades mentais quanto de habilidades motoras. É assim que surgem a pré-leitura, a pré-escrita e a pré-matemática, cuja finalidade era "preparar" as crianças para a aprendizagem básica da escola de ensino fundamental.

Em oposição à concepção anterior, o construtivismo sustenta que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do ser humano, que vai além da simples associação de estímulos e respostas.

O construtivismo, segundo Becker (2001, p. 56):

É uma forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento e, por conseqüência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais, permitindo ao pesquisador, levar em conta as construções das estruturas sociais, políticas, culturais e ideológicas que interferem no campo social da pesquisa. A construção do conhecimento se faz por meio da interação com o objeto pela linguagem, a qual é considerada como característica fundamental do homem vista como ser social.

As investigações realizadas por representantes das diferentes vertentes do construtivismo, compartilham os seguintes princípios relativos às capacidades e disposições de indivíduos que aprendem.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A continuidade entre um estágio e outro pode e deve ocorrer no sistema educacional de duas maneiras, de forma "horizontal", relacionada a coordenação entre os diferentes agentes e contextos educativos, ou seja, a escola aberta, e uma "continuidade vertical" relacionada ao desenvolvimento da criança e com uma abordagem curricular voltada para a mesma linha de agir.

Os eventos de preparação são, nesse sentido, atividades simbólicas que permitem às crianças e ao seu grupo social contribuir ativamente para suas experiências de transição, antecipando as mudanças eminentes em suas vidas e ajudando-as a construir significados acerca desse processo." (MOTTA, 2011, p 3)

Portanto, a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não deve ser entendida como uma mera transferência de informação de um estágio para outro sobre os processos de amadurecimento e aprendizagem alcançada nos alunos da educação infantil.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental consiste na elaboração de um currículo comum entre os profissionais que desenvolvem sua prática em níveis educacionais adjacentes. Não deve ser feito ou entendido como um processo linear, reducionista e esquemático, mas como um processo cíclico, tendo em conta um conjunto de elementos pedagógicos comuns a ambas as etapas, bem como a diferenciação educacional e curricular em ambas as etapas.

A Educação Infantil é uma etapa significativa na vida da criança, indivíduo, porque nela se estruturam as bases fundamentais do desenvolvimento da personalidade, uma série de mecanismos são formados e regulados fatores fisiológicos que influenciam o desenvolvimento físico, estado de saúde e grau de adaptação ao ambiente.

A entrada da criança na escola de ensino fundamental constitui um momento fundamental de sua vida, ao qual começará o processo de aprendizado sistemático dos fundamentos das ciências, começa uma atividade séria e responsável: o estudo, que toda a vida escolar constituirá a atividade fundamental e será avaliado por professores, pais e pela sociedade em geral.

O ensino fundamental decorre entre os 6 e os 14 anos de idade e está organizado em dois ciclos, do primeiro ao quinto ano (Ensino Fundamental I) e do sexto ao nono ano (Ensino Fundamental II).

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer o esforço, por parte do MEC, em levantar experiências que já vinham se dando pelo país a fim de conhecer e divulgar possibilidades para a organização dessa nova organização do Ensino Fundamental; bem como em elaborar orientações específicas visando a dirimir dúvidas e a auxiliar os sistemas a se estruturarem de modo a atenderem a lei sem, contudo, incorrer em erros administrativos e pedagógicos que pudessem redundar em maiores prejuízos à qualidade da educação. Em que pese esse reconhecimento, todavia, é preciso problematizar algumas das orientações oferecidas, não tanto pela sua natureza, embora em alguns aspectos também por isto, mas principalmente pelas suas reais possibilidades de interferir na realidade de cada sistema, uma vez que, além de outras razões, tais orientações não possuem caráter mandatário. (RONSONI, 2008, p. 6).

Nesta fase, uma série de competências são progressivamente adquiridas e aperfeiçoadas, conhecimentos e habilidades que serão decisivos no futuro acadêmico dos alunos, uma vez que uma sólida formação em aspectos básicos do conhecimento melhora o desempenho em etapas e evita largamente o abandono escolar precoce.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças quando vêm ao mundo são telas em branco e se tornarão uma pessoa ou outra dependendo da educação que receberam e do ambiente em que cresceram. Eles podem absorver muitas informações quando são pequenos, amor e carinho incondicionais não podem faltar para seu bom desenvolvimento, mas à medida que crescem e se desenvolvem, é necessário focar na educação.

Na fase da infância, as crianças realizam os primeiros compassos de toda uma personalidade e, claro, de toda uma vida. Aprendemos ao longo da vida, mas nestes anos tudo começa a tomar forma.

Dei a importância da educação infantil para a formação da criança e o trabalho de um bom professor neste ciclo.

É durante a vivência na Educação Infantil, que a criança aprimora o seu desenvolvimento psíquico, que por sua vez contribui para o desenvolvimento da consciência e da formação da personalidade da criança. Esse ensino deve ser estruturado para promover relações saudáveis emocionais e afetivas através do conhecimento e assim desenvolver habilidades que contribuirão para os primeiros anos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina**: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. MEC/Inep/Cileme, 1954. Publicação n.2.

MOTTA, Flávia. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2014. v 30. a 04. p. 205 - 228

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **PEDAGOGIA(s) DA INFÂNCIA**: dialogando com o passado. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RONSONI, Marcelo Luis. **Ensino Fundamental de nove anos**: desafios políticos e pedagógicos em sua implantação. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Simpósio Nacional de Educação).



Alecina do Nascimento Santos

Graduada em Pedagogia, em 2010 pela Universidade Nove de Julho. Graduada em Artes Visuais em 2014, pela Universidade de Santos. Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos em 2018. Pós-Graduada em Formação Docente em 2020, pela Faculdade Campos Eliseos. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

DESENHO ARTÍSTICO UM MEIO TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRO RODRIGUES DA COSTA

RESUMO: O objetivo deste artigo, como projeto inicial, anseia pela desconstrução das ideias preconcebidas relativas ao desenho e com o abandono de vícios inerentes à sua construção. O projeto em si, “Mais Educação”, foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão. Muitas vezes os alunos ganham certos tiques, que condicionam a construção do desenho, devido aos receios que têm em desenhar e ao medo de errar. O resultado é um desenho preso, enrolado e com um tipo de traço intermitente. É nessa fase que se deve possibilitar que os alunos se desprendam desses estereótipos, que soltem o traçado e aceitem o erro como um processo de construção do desenho. Com isso, ganhando mais autonomia, usando o próprio erro para a construção do desenho. A presente pesquisa procura debruçar sobre essas questões e ir um pouco além através do Projeto de Desenho Artístico.

Palavras-chaves: Construção. Criatividade Desenho. Educação. Projeto Desenho Artístico.

INTRODUÇÃO

O que é desenho? Será que consigo desenhar? Talvez você já tenha se questionado sobre essas perguntas! Antes de abordar sobre o Projeto, vamos ao questionamento anterior: o que é desenho? Segundo o dicionário Aurélio, desenho é a representação de seres, objetos etc. Feita sobre uma superfície, por meios gráficos, com instrumentos apropriados. Passeando um pouco sobre a história do desenho, note que o desenho é conhecido desde que o homem primitivo começou a se expressar artisticamente em suas pinturas rupestres. Na Pré-história ora representava um motivo estético, ora possuía a função de projeto, já no antigo Egito, possuía um papel relevante na decoração de afrescos, na Grécia antiga, apareceu como decoração das esculturas, assim conquistou sua autonomia, considerado como um fim em si mesmo. Somente no Renascimento, o desenho assumiu proporções maiores, tornando-se uma das especialidades das artes plásticas (Atual Artes Visuais). Os desenhos estão presentes em todos os lugares. São várias técnicas, desde complexos projetos 3D executados no computador, até charges e imagens realistas feitos a lápis. Sem ele, não haveria a diversidade que nos encanta na arquitetura, na moda, nas comunicações, a vida como nós conhecemos é fruto da imaginação humana. E uma das formas mais elementares de tornar uma ideia em realidade, por isso esta habilidade deve ser treinada na educação infantil.

Quando criança, desenhar era algo divertido. Este é o primeiro passo, despertar esse sentimento de diversão. Na verdade, o que acontece é que nossa mente se desliga do tempo e converte o que você vê em imagens e sentimentos. Certamente, a imaginação é mais a florada nas crianças, mas à medida que elas vão se dando conta da complexidade do mundo, também desenvolvem uma auto-crítica muito maior. Desse modo, nomeia-se como atividade da imaginação humana aquela que segue em direção à criação de algo novo. Isto não quer dizer que, para a imaginação se constituir, seja necessário a criação de grandes obras, mas toda a vez que o homem imagina, ele combina, modifica e inova, mesmo se o novo for um discreto elemento aparece, nele, a imaginação (VIGOTSKI, 2009). Por isso, os processos de criação manifestam-se desde a infância durante as primeiras brincadeiras.

Segundo Sara Bahia, a criatividade pode ser consensualmente definida como “a capacidade para superar ideias tradicionais, regras, padrões ou relações já existentes, e de criar novas ideias, formas, métodos, interpretações com significado” (2007: 2). Drevdahl (Apud Sousa, 2003) acompanha esta linha, definindo a criatividade como a capacidade de produzir ações intelectuais inteiramente novas e previamente desconhecidas de quem as produziu.

Estas barreiras têm como consequência o aparecimento de certos bloqueios à expressão criativa. Watts aponta aspectos como “o medo de falhar, a segurança do conhecido, a instauração de rotinas de

trabalho. Para tal questionamento, possibilitamos o envolvimento dos alunos no projeto desenho artístico, para assim aflorar, estimular sua criatividade, quebrando essa barreira que afirma Amabile.

Como considera Amabile, por vezes no contexto escolar ainda são colocadas barreiras que impedem a criatividade de se desenvolver, caracterizadas pelo "(...) apelo ao conformismo, a comparação, a competição, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e a avaliação constante" (Apud Bahia, 2008: 233).

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma de acesso aos signos culturais quanto em seu aspecto criativo. Uma linha em um projeto de trabalho didático pode ser a linha riscada, pintada, esticada, dobrada, marcada com um gesto, traçada em um movimento, linha do tempo, das pautas da partitura, da faixa de pedestre, dos fios de alta tensão, dos fios da instalação e, inclusive, dos fios de nosso cabelo.

Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área. Contudo, sua abrangência é ainda maior, incluindo, por exemplo, a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade. (currículo da Cidade de São Paulo Arte pg 66).

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação São Paulo propõe para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo uma nova configuração para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. A organização em ciclos está garantida pelo que dispõe o § 1º da lei 9394/96. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos. O ciclo de aprendizagem é uma organização dos tempos e espaços e das interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento. Tal organização está relacionada com a necessidade de se pensar uma nova concepção de currículo sócio-histórico e cultural com maior integração e articulação entre os anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o ciclo tem a função de constituir progressões em etapas plurianuais. A partir dos estudos realizados é possível dizer que existe uma estreita relação entre a evolução da escrita e a do desenho.

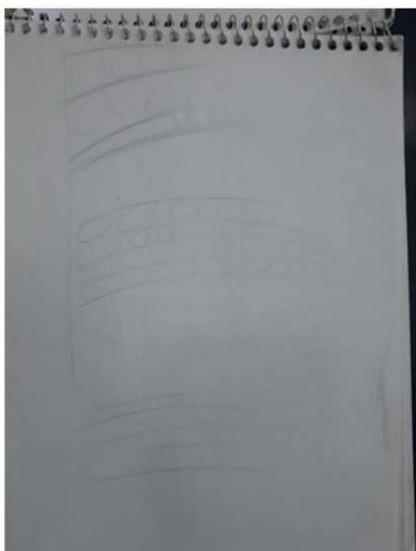
Para Ferreiro, citada por Ribeiro (2007), a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de representação, assim como o desenho. A aprendizagem, nesse enfoque, converte-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. [...] para conhecer os objetos, é preciso agir sobre eles de maneira a decompô-los e a recompô-los. (PIAGET, 1948, p.8)
[...] para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação. (PILLAR, 1996, p.32)

PROCESSOS DE ANÁLISE: DESENHO DE LINHA, TRAÇOS E CÍRCULOS

Em uma das aulas foi feito uma série de dois exercícios de traçado de linhas em folhas A4, ambos com objetivos semelhantes. Foi pedido aos alunos que desenhassem um conjunto de círculos concêntricos, centrado na folha A4 (Figura 1, 2 e 3). Teria que ser realizado através da repetição sucessiva de movimentos contínuos, com o lápis perpendicular à folha. O lápis grafite recomendado foi o de dureza 2b, pois tem uma dureza suficientemente consistente para permitir ver todo o percurso do traçado, sem que este se transforme numa mancha negra.



Figuras 1, 2 e 3 – Desenhos de linhas e círculos

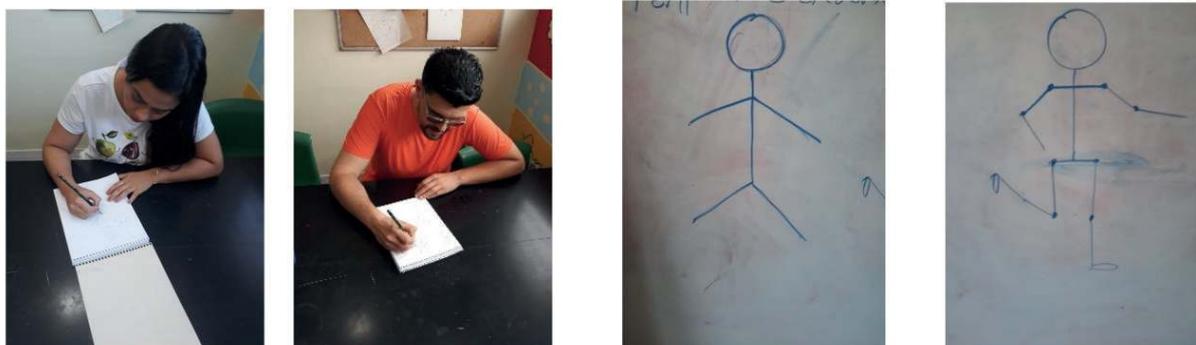


Figuras 4 – Desenhos

Além disso, a grafite permite conservar mais tempo o seu bico, sem haver a necessidade de constantemente ser afiada. Durante este exercício, o barulho dos diversos lápis na folha para executar o movimento circular começou a fazer-se sentir, tornando-se o mesmo, bastante interessante. A sensação que os alunos descreveram identificava-se como um estado hipnotizante, pelo conjunto do som emitido pelos bicos dos lápis e da visualização do movimento circular e contínuo da mão. Em seguida, passaram para outro exercício. Numa folha A4, os alunos traçaram retas na diagonal da folha, com um traço forte e confiante, num movimento contínuo do braço para frente e para trás (Figura 4). Pretendeu-se através deste exercício que os alunos sentissem a importância da força do braço e da articulação do ombro quando executavam o exercício. Isso de fato aconteceu, já que alguns se queixaram que o mesmo já estava a doer. Os alunos ficaram bastante motivados por estar a experimentar novos modos de sensibilização para o desenho e corresponderam bem ao desafio.

PROCESSOS DE ANÁLISE: DESENHO DE ESQUELETO CORPO ARTICULADO

Na aula do dia 2 de junho iniciou-se o segundo módulo com a exploração de diversos recursos expressivos. Esta aula teve a presença da professora coordenadora Ligia Rubi e o professor Douglas (Ficheiro de figuras 5, e 6). No início da mesma foi explicado aos alunos genericamente o que iria ser abordado. Passou-se para a realização do desenho de esqueleto do personagem animado. Foram dados explicações de como construir o corpo do personagem através do esqueleto, iniciaram o exercício com lápis de grafite. Durante o decorrer do mesmo, os alunos comentavam entre eles o facto de já sempre desenhar o corpo com o famoso homem palito (Figura 7, e 8). Alguns alunos conseguiram desenhar o corpo do personagem através do esqueleto com articulação, mas outros tiveram mais dificuldade em desenhar principalmente pelo motivo de falta de concentração.



Figuras 5, 6, 7 e 8 –Coordenadora e Professor aula Desenhos homem palito e esqueleto do corpo com articulação.

O segredo dos grandes mestres nada mais era do que observar as formas que compõem a natureza e transferi-las para o papel "montando" todo um conjunto cuidadosamente.

Pretende-se neste módulo obter uma correta aprendizagem dos aspetos essenciais do desenho analítico. Ou seja, aperfeiçoar a representação das formas e da estrutura dos objetos, obedecendo às proporções, ao enquadramento na folha e à correta gradação de cores e do claro e escuro. É importante que os alunos aprofundem primeiramente as técnicas de construção do desenho, conseguindo deste modo fortalecer as bases dos recursos de observação e de representação para, em abordagem posterior, desenvolver a capacidade de imaginação e invenção. Para desenhar analiticamente o que se observa é necessário um nível elevado de concentração e uma percepção visual apurada. Assim, o objetivo relaciona-se com a necessidade de aprender a olhar para o modelo, observando atentamente as suas linhas essenciais, as relações entre essas linhas e as sombras que os volumes sugerem, para depois conseguir reproduzir estes aspetos no papel. Tal, incita o aluno a obter um cuidado e um perfeccionismo apurado, desenvolvendo assim a capacidade de atenção e de concentração. Este módulo pretende igualmente

dar a oportunidade ao aluno de ter uma participação ativa no seu currículo e uma crescente autonomia, ou seja, o aluno escolhe o modelo que quer desenhar, tal como o material e o suporte utilizado. Para além disso, visa desenvolver a capacidade de avaliação crítica, pois pretende-se que sejam os próprios alunos a corrigir e a dar opiniões sobre os trabalhos uns dos outros. No final da concretização do módulo, expõem-se os trabalhos na sala de aula para uma apreciação individual e coletiva, fomentando a auto e a hetero avaliação, de modo a que os alunos possam perceber os aspetos positivos e negativos do seu trabalho.

PROCESSOS DE ANÁLISE: DESENHO GRAFITE DESENHO TRIDIMENSIONAL MURAL

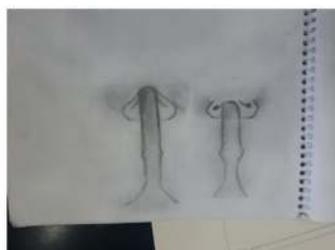
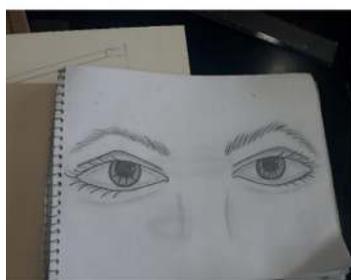
Na aula do dia 5 de setembro pretende responder às ambições e interesses dos alunos, manifestadas no início do período. Assim, visa dar a oportunidade aos mesmos de experimentarem técnicas, materiais e processos de construção tridimensional, facto que só será possível apenas num ano letivo, através do projeto de Desenho Artístico. Para além disso, permite a concretização prática de todas as fases de preparação de um projeto artístico, abordadas anteriormente. É importante que os alunos tenham um conhecimento das diversas possibilidades da linguagem artística, desenvolvendo assim a consciência estética. Mas, mais essencial será que as experimentem, utilizando os seus conhecimentos na ação, de modo a que possam, segundo o programa da disciplina e de acordo com Meirieu, "aprender, fazendo, o que não se sabe fazer" (Ap. Perrenoud, 1999: 55). Citando Alberto Sousa, "a vivência pela prática é sempre superior às melhores explicações teóricas" (2003: 145). Nessa aula passamos a fazer desenho Geométricos tridimensionais com Splay profissional específico para grafite, na parede da escola. Nessa aula exploramos as tonalidades das cores, sobreposição de cores e a tridimensionalidade, uma experiência nova para os alunos que nunca tinha trabalho com grafite e para além disso com tinta splay profissional, porém com as instruções repassada aos alunos o resultado foi muito satisfatório como podemos ver nas (Figura 9,10,11).



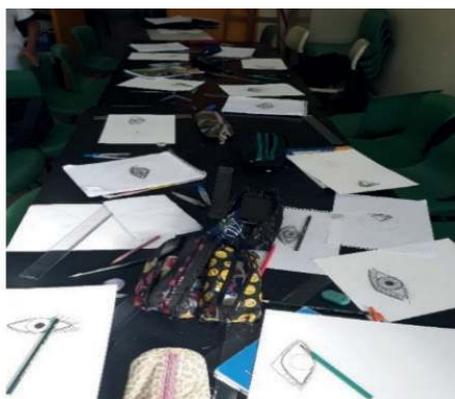
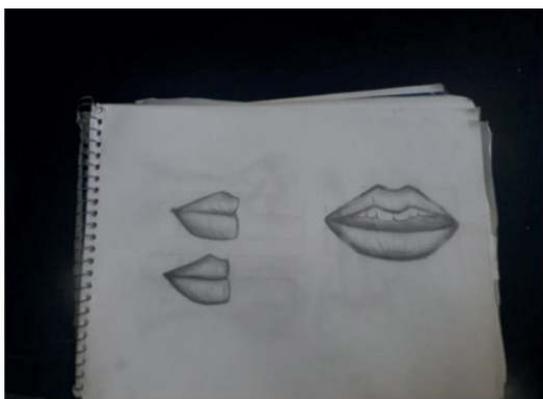
Figuras 9, 10, e 11 – Desenhos Geométricos tridimensional com tinta spray.

PROCESSOS DE ANÁLISE: DESENHO REALISTA

No dia 24 de julho começamos nossas aulas de desenho realista e os alunos foram instruído passo a passo de como desenha cada elemento do rosto, começamos com o olhos passamos para a boca, nariz e orelha, (Figuras 12,13 e 14) nessa aula além da construção de cada elemento foi aplicada a técnica de dar volume com efeito de luz e sombra. Notei uma certa dificuldade em alguns alunos por se tratar de estar fazendo algo parecido com o real, mas em geral a aula foi muito produtiva e os alunos souber captar a essência de cada elemento do rosto humano



Figuras 12, 13 e 14– Desenhos olho, nariz



Figuras 15, e 16 Desenhos realista boca e realizando desenho realista do olho

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que a minha experiência como Professor de arte demonstrou ser fundamental no momento de concepção do projeto, no decorrer da lecionação das aulas e na obtenção dos resultados alcançados. Por ter contacto com o mundo artístico e por conhecer várias técnicas e materiais, permiti-me exemplificar na prática esses aspetos e ajudar os alunos a fortalecerem o conhecimento ao nível teórico e prático. Relembrando Perrenoud, é necessário que o professor domine o conteúdo que ensina e tenha “uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação” (Perrenoud, 1999: 56). Reuzulli reforça (Ap. Fleith, 2007), salientando que o professor deve dar a sua própria contribuição criativa, de modo a poder estimular nos seus alunos o interesse, a motivação e a curiosidade. Penso que corri alguns riscos, ao propor um projeto com um certo grau de dificuldade e de exigência para alunos deste nível etário, em que os próprios detinham o poder de decisão sobre o que iriam trabalhar, podendo desta forma comprometer os resultados que se pretendiam. Apostei no mesmo porque tinha convicção que a turma iria corresponder bem ao proposto. Tratava-se de alunos extremamente curiosos e interessados, com bastante vontade de aprender coisas novas. Por terem boas capacidades relativas ao desenho de representação e por precisarem de estímulos novos e diferentes, propôs-se um projeto desafiador que envolveu o seu potencial criativo, de modo a caminharem ao encontro de uma identidade própria.

Considero que os mesmos corresponderam bem às expectativas, tornando-se visível através do empenho e das atitudes demonstradas ao longo do projeto, assim como dos resultados dos trabalhos. Relativamente à relação pessoal com os alunos, esforcei-me sempre por manter uma relação de proximidade, sinceridade e de respeito perante as suas opiniões e os seus interesses. Saliento a disponibilidade para ajudar quer ao nível de questões pedagógicas, quer ao nível de questões pessoais, contribuindo deste modo para o ambiente na sala de aula e para o fortalecimento dos laços afetivos. O facto de ser uma turma pequena e homogênea, constituída por apenas treze alunos, possibilitou um maior acompanhamento a todos eles durante as aulas. Tal atenção personalizada poderia ficar comprometida caso se tratasse de uma turma com excesso de alunos. As dificuldades sentidas relacionam-se com o facto de não conseguir, por vezes, cumprir os blocos letivos estipulados na planificação realizada.

Tal aconteceu porque tive a preocupação em responder aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos ao longo do projeto. Por ser um projeto extenso, no início da sua concepção houve um certo receio que se tornasse desmotivante para os alunos desenvolverem vários trabalhos a partir do mesmo referente. Este aspeto, felizmente, não se sucedeu devido às características da turma e aos interesses dos alunos. Será um aspeto que se terá que ter em conta em futuras abordagens, consoante as características da turma em questão. As aulas lecionadas e o redigir da experiência no presente Relatório proporcionaram-me uma importante reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo de grande forma para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Saliento a importância da autonomia pedagógica dada pela Escola EMEF Professor Jose Bento de Assis, permitindo a concepção e gestão de um currículo adequado às necessidades dos alunos da turma. Saliento igualmente a boa cooperação que existiu com a professora coordenadora Ligia Rubi, Diretor Cleber Peixoto e assistente de direção Alessandra através da discussão dos assuntos em conjunto e da partilha de experiências e de opiniões, como aspetos que ajudaram ao bom desenvolvimento do projeto. A concretização do mesmo constituiu uma experiência única para todos os intervenientes e espera-se que venha a ser impulsionadora de outras tantas no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMABILE, T. M. **Como não matar a criatividade**. São Paulo, 1999.

BAHIA, Sara (2007) - **Psicologia da Criatividade**. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade.

BAHIA, Sara (2008) – Promoção de Ethos criativos In MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.), **Criatividade: conceito, necessidades e intervenção**, Braga: Psiquilibrios Edições.

Currículo da Cidade de São Paulo (2017) Componente Curricular Arte

CORRÊA, Leonardo de Almeida. **Um estudo sobre a questão da imaginação na obra de Vigotski**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, S.P. 2009. Disponível em www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em fevereiro de 2021

Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar.

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

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/> Acesso em fevereiro de 2021



Alessandro Rodrigues da Costa

Formado em Educação Artística (Artes), Letras Língua Portuguesa. Pós graduação em Arte Educação. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DE ALFABETIZAR LETRANDO

CRISTIANA FERREIRA SOUSA NEVES

RESUMO: Ao abordar questões relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, compreende-se que não são processos dependentes, mas indissociáveis que devem caminhar juntos. É imprescindível que as práticas sociais de leitura e escrita estejam presentes na sala de aula, considerando a importância de alfabetizar no contexto do letramento. As práticas de letramento devem designar e nortear a ação educativa. A aquisição da linguagem escrita é um trabalho contínuo, considerando a importância que a escrita tem na sociedade. Esta pesquisa caracteriza-se como científica e bibliográfica. Atualmente os alunos chegam à escolarização com uma bagagem de conhecimento muito ampla, fruto da cultura letrada, é necessário que o educador promova situações onde se utilize a leitura e a escrita recorrendo aos diversos tipos de gêneros textuais, para que assim o aluno possa interagir e apropriar-se da leitura e da escrita em profundidade.

Palavras-chaves: Alfabetização. Escrita. Leitura. Letramento. Práticas sociais.

INTRODUÇÃO

Ao abordar questões relacionadas ao processo de alfabetização e letramento é importante considerar que não são processos independentes, mas processos indissociáveis e interdependentes, assim sendo alfabetizar é a ação de ensinar o aluno a conhecer o código escrito, saber ler e escrever.

Desse modo, letramento é a ação educativa que desenvolve o uso de práticas sociais de leitura nos contextos sociais, inicia-se um processo abrangente onde o indivíduo se torna capaz de apropriar-se da escrita em situações do contexto social.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, que para o grupo social em que seja introduzida quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever- alfabetiza-se, deixa de ser analfabeto, torna-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita tem consequência sobre o indivíduo e altera o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2001, p.18).

Presenciamos na atual sociedade crianças que chegam na escolarização com saberes ligados ao discurso escrito, possivelmente presenciado no ambiente familiar em interação com adultos leitores, desse modo o aluno já chega à escola compreendendo a importância da leitura e da escrita e o impacto que esta tem na sociedade, ou seja, sabem que precisam aprender a ler e a escrever para sentir-se inseridos na cultura letrada.

A partir disto, é relevante o educador promover o uso da leitura e escrita, utilizando diversos gêneros textuais, como anúncios, revistas, livros, jornais, utilização de bilhetes direcionados, proporcionando desde o início do processo de alfabetização a interação com o mundo letrado.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (BRASIL, 2017, p.246).

O objetivo desse artigo é compreender a importância do letramento nas séries iniciais. A família pode contribuir com práticas de leitura e escrita no ambiente doméstico, a fim de preparar a criança para que quando chegarem à escola, possam se desenvolver com mais aptidão.

O planejamento e a criação de condições para que se aplique a prática social de leitura e escrita na sala de aula é de extrema importância, proporcionar o contato com os mais variados gêneros textuais incentivarão as crianças a se desenvolverem. Para a realização deste estudo foi necessário especificar e definir o problema, sendo assim constituir o primeiro estágio de uma pesquisa científica, amparado por pesquisas bibliográficas, caracterizando-se em uma pesquisa exploratória e qualitativa que intenciona contribuir para o conhecimento científico e temático.

CONCEITUANDO LETRAMENTO

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 80, sendo amplamente estudado pelas Ciências Linguísticas e educação, profissionais que trabalhavam com as práticas da língua escrita, sentiram a necessidade de observar o conceito da alfabetização a partir do contexto sócio-histórico.

Durante esse período países desenvolvidos entrelaçaram-se em uma problemática relacionada ao uso das práticas sociais da leitura e da escrita, a população estava se alfabetizando, aprendiam a ler e a escrever, mas não incorporavam à prática da leitura e da escrita, e tampouco adquiriam competências necessárias para utilizar a leitura e a escrita; não se envolviam com as práticas sociais de escrita; não liam livros, jornais, revistas; não sabiam preencher formulários; foi necessário nomear o novo fenômeno, e assim surgiu a palavra letramento.

Tem-se discutido intensamente na atualidade os problemas da aquisição inicial da escrita, o domínio enfraquecido de leitura e de escrita e as deficiências dos processos de aprendizagem. Estudiosos das Ciências Linguísticas e educação se depararam com a necessidade de discutir o termo letramento no âmbito sócio-histórico da alfabetização, ou seja, era necessário discutir o uso da leitura e da escrita no contexto social. O conceito de alfabetização foi a base para questionamentos sobre a importância e a necessidade do uso eficiente da leitura e da escrita durante o início da escolarização da criança.

Na segunda metade dos anos de 1980 surge o termo letramento no Brasil, o interesse das ciências linguísticas e da educação pelo tema produziu um aumento significativo de seminários, livros, artigos, teses e pesquisas.

Este conceito de aspecto multidisciplinar do âmbito social, linguístico e cognitivo é um processo amplo capaz de alterar o estado do indivíduo em aspectos sociais, psíquicos, culturais, linguísticos e econômicos nas situações do contexto social.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

A nova temática provocou reflexão sobre a necessidade de proporcionar o convívio das práticas letradas dentro e fora da escola, reconhecendo as práticas sociais da leitura e da escrita como sendo mais avançadas e complexas do que apenas a aprendizagem de uma técnica - ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento aparece adjunto ao conceito de alfabetização, podendo haver concepções equivocadas, quando não considerado as especificidades e particulares entre um termo e outro, apesar do trabalho em conjunto.

Também, hoje, a aproximação entre letramento e alfabetização tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem e até se fundem. Apesar do trabalho conjunto, interdependente e indissociável. (FRANCHI, 2012, p.8).

A partir das discussões sobre o letramento nas sociedades contemporâneas, compreendeu-se que aprender as primeiras letras e integrar-se na cultura letrada requer saber como utilizar a língua escrita nos contextos sociais. O letramento é um conjunto de práticas e de processos de desenvolvimento do uso dos sistemas de leitura e escrita que vem modificando os processos de aprendizagem da sociedade.

'Letrar' designa práticas de leitura e escrita que contextualizam a realidade do aluno, é ensinar a ler e a escrever de maneira que faça sentido para o discente.

A inserção da criança no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de habilidades e capacidades cognitivas do ato de ler e escrever, mas, para estar integrada à cultura letrada esta precisa saber fazer uso e estar envolvida nas atividades de leitura e escrita, um processo de apropriação e não de apenas de codificação do sistema de escrita.

A partir das alterações do conceito de alfabetização (até o censo de 1990), iniciam-se mudanças na forma de mensurar os índices de alfabetização, considerando o indivíduo que sabe ler e escrever mesmo exercendo a prática da leitura e escrita de maneira superficial.

Nas séries iniciais, a criança, ainda não-alfabetizada que se apropria do uso da língua escrita, podem ser classificadas como letradas, é possível "letrar" antes mesmo da alfabetização, problemática que explica o insucesso do sistema de alfabetização na progressão continuada.

O letramento é de responsabilidade de todos os educadores nas suas diferentes áreas de estudos, todos que trabalham com leitura e escrita devem ser responsabilizar pelo letramento dos seus alunos.

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais. (SOARES, 2001, p.39-40).

Um indivíduo mesmo que alfabetizado, que se apropriou da escrita, sabe ler e escrever pode não ser letrado, alfabetizado resume-se ao indivíduo que sabe ler e escrever, enquanto que letrado o indivíduo que pratica e conhece a estrutura da língua escrita. Soares 1998 afirma:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tomar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade". (SOARES, 1998, p.30)

O letramento é estudo de quem exerce práticas sociais, o estado de quem apropriou-se da leitura e da escrita, o tornou "próprio", sabe exercê-lo nas práticas sociais de leitura e escrita e participa de eventos em que a escrita necessita ser interpretada, uma relação de atitudes e competências discursivas e cognitivas que provoca a inserção na sociedade letrada.

ALFABETIZAR LETRANDO

Alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua escrita, de modo a proporcionar situações no ambiente escolar onde a criança possa interagir com a leitura e a escrita a partir dos diversos usos do contexto social. Possibilitando um ambiente escolar com diversidade textual que instigue a criança à reflexão sobre a língua da norma-padrão.

Implica questões de responsabilidade e comprometimento do docente ensinar o uso da língua escrita em contextos de letramentos, e para que isto ocorra é fundamental que os docentes iniciem o processo de alfabetização letrando desde as séries iniciais.

Neste ponto de vista, Soares (2004) afirma que os processos educativos de alfabetizar e letrar comprovam que ambos os termos são processos distintos, porém indissociáveis, refletindo que o acesso ao mundo da escrita ocorre de maneira paralela pelo mesmo comando da alfabetização e do letramento.

É imprescindível que as crianças estabeleçam comunicação com os adultos alfabetizados, com diversos gêneros textuais antes da escola formal.

Crianças que têm contato com familiares que leem frequentemente aprendem com mais facilidade se apropriando da escrita mais rápido, é relevante considerar o conhecimento prévio da criança e proporcionar um ambiente letrado para que se apropriem da leitura e da escrita de maneira lúdica e própria.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda "analfabeta", a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Uma proposta educativa que considere os diferentes tipos de gêneros textuais na alfabetização é imprescindível, uma vez que sinaliza aspectos necessários da aprendizagem da língua escrita, o aluno alfabetizado e letrado torna-se capaz de empregar a escrita de maneira competente em diversos contextos sociais.

O processo de letramento pode ser introduzido na Educação Infantil, a antecipação à participação de práticas sociais de leitura e escrita auxilia também a aquisição da língua escrita em ocorrências do cotidiano da criança, além de facilitar o processo de alfabetização. Assim, a alfabetização na concepção do letramento deve demonstrar a importância do trabalho com os diversos gêneros textuais, utilizando diferentes suportes de leitura.

É necessária uma proposta pedagógica que dê estrutura ao pleno desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita no início da escolarização, tendo como objetivo proporcionar ao aluno o convívio com as diferentes formas de utilização das escritas.

A partir das situações de letramento presentes em seu cotidiano, tendo em vista que os textos apresentam diversas situações de comunicação, é possível o aluno compreender que as estruturas dos textos estão relacionadas a diferentes funções das práticas sociais existentes, ou seja, um bilhete, uma bula, um folheto informativo, uma receita culinária, dentre outras bases textuais.

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...]
(SOARES, 1999, p. 69).

Diante do pressuposto, aprender a ler e escrever envolve apropriar-se do sistema alfabético e ortográfico, atribuindo habilidades textuais, isto é, aprender a produzir textos identificando os elementos discursivos, de modo a perceber que cada gênero tem sua própria estruturação. Intencionando realizar um trabalho pedagógico bem planejado a partir da reflexão que embora haja distinção entre os termos da alfabetização e letramento, ambos são processos indissociáveis, considerando a importância de desenvolver a alfabetização na perspectiva do letramento.

É de responsabilidade do educador intervir práticas significativas de desenvolvimento acerca do funcionamento e utilização dos conceitos na prática, de forma a tornar o processo educativo mais significativo para o aluno, através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, objetivando a construção de um futuro leitor autônomo.

As constantes mudanças no campo educacional devido ao advento da sociedade do conhecimento, exige dos educadores a busca constante de inovações, processo que implica a reformulação de conhecimentos, sendo a escola um espaço permanente de produção do saber, onde o educador tem papel relevante de interação com o conhecimento, que o leva a compreensão acerca da importância do letramento a partir da reflexão da função social da escrita.

O aluno necessita apropriar-se da escrita de maneira competente, proporcionando a possibilidade de transformação da realidade, uma vez que a apropriação da escrita é um bem cultural onde o letramento trabalhado junto ao processo de alfabetização assume grande importância, pois encontramos a escrita em diferentes ambientes sociais, sendo assim cabe uma reflexão em torno das práticas de letramento desenvolvidas no processo de aprendizagem.

Segundo Weisz, (2000, p.62) “o ensinar a língua escrita em contextos letrados, a função do professor é observar, acolher e problematizar as ações e produções dos alunos, intervindo sempre que considerar relevante a reflexão dos alunos sobre a escrita”.

As práticas de letramento devem ocorrer de maneira reflexiva a partir da apresentação de situações problemáticas, onde as crianças sintam à vontade para serem espontâneas considerando as suas hipóteses, promovendo situações onde elas sejam levadas a pensar sobre a escrita e seu papel social, para isto, a criança deve participar, ler, e interagir com a escrita utilizando textos de convívio social, utilizando a leitura e a escrita de maneira inteirada. Em atividades de produção coletiva de textos, o educador deve atuar como mediador, sendo o escriba propondo a reescrita da história pelas crianças, assim será possível analisar a forma de escrita e leitura dos alunos.

Segundo Brito (2007, p.36) “ao ouvir e produzir histórias” a criança vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos”.

Deste modo, alfabetizar no contexto do letramento exige do educador conhecimentos específicos sobre a temática, a fim de compreender os processos de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na reflexão mencionada conclui-se que é imprescindível alfabetizar letrando a partir de uma ação educativa reflexiva do docente que compreende a necessidade de introduzir o letramento na alfabetização, para isto, se faz necessário proporcionar atividades significativa para a criança, onde a mesma possa estar inserida em um ambiente letrado e convivendo com práticas reais de leitura e escrita na íntegra, substituindo a mecanicidade das técnicas de alfabetização, como lousa e giz, ou seja, proporcionado contato com os diferentes gêneros textuais a fim de fazê-la a apropriar-se da leitura e da escrita e não apenas ler códigos.

Compreendo aspectos sociais e políticos que a temática abrange, tendo em vista que existe a demanda da sociedade para que o indivíduo saiba mais que apenas codificar e decodificar língua escrita faz-se necessário atender as exigências sociais, partindo do pressuposto que o letramento pode contribuir para o progresso social e individual, sendo considerado como responsável por produzir resultados relevantes na sociedade presente que vão além das concepções cognitivas, impactando aspectos econômicos, profissionais, e a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Linguagem e Língua Portuguesa.** Versão 3, Brasília, 26/01/2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de Mar. 2020.
- BRITO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goubart e MELLO, Suelly Amaral (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: autores Associados, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FROUCHI, Egle. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico- metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n 33, Sept/Dec2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300006&lang=pt. Acesso em: 20 Mar. De 2020.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TFOUNI, L.V. **Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1998.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2000.



Cristiana Ferreira de Sousa Neves

Graduada em Pedagogia, em 2012 pela Faculdade Anhanguera. Graduada em Artes Visuais, em 2016, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós Graduada em Alfabetização e Letramento em 2020, pela Faculdade Campos Salles. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente trabalha com Letramento nas escolas públicas de São Paulo e Taboão da Serra.

Revista
afE

2
ANOS



#AMOR

#ORGULHO

GEOMETRIA ESCOLAR: UMA BREVE REFLEXÃO

DANIELA DA SILVA SOUZA SANTOS

RESUMO: Objetivou-se com este trabalho a comprovação de que a geometria está presente em nosso cotidiano e que a mesma é de grande importância. Tem a intenção também de realizar uma breve análise da trajetória do ensino de geometria até os dias atuais. E de como a geometria tornou-se conhecimento escolar. Observa-se que ao observar, medir, desenhar, estimar, montar entre outros aspectos o aluno desenvolve o pensamento geométrico, muitas vezes sem perceber que está realizando atividades geométricas. Os pesquisadores Wagner Rodrigues Valente, Maria Célia Leme da Silva, Neuza Bertoni Pinto, Paulo Figueiredo Lima e João Bosco Pitombeira de Carvalho entre outros darão o embasamento teórico desta pesquisa.

Palavras-chave: Aprendizagens. Cotidiano. Raciocínio. Pensamento geométrico.

INTRODUÇÃO

A intenção de usar como tema o ensino da Geometria, é porque em 2014, participei do curso promovido pelo governo federal denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Alfabetização Matemática, que consistia em novas orientações para o ensino da Matemática. O mesmo dedicou o caderno cinco completo, para o eixo de Geometria, trazendo conceitos para subsidiar práticas pedagógicas e relatos de experiências e sugestões de práticas de sala de aula. A partir deste curso o meu engajamento pelo ensino da Matemática só ampliou e possibilitou a percepção da amplitude do ensino da Geometria, que anteriormente enxergava apenas como ciência que identificava formas e as classificava.

Não estamos sozinhos no mundo e tudo que nele existe está relacionado. A frase popularmente conhecida que, *para toda ação existe uma reação*, se enquadra perfeitamente na afirmação dos autores Vianna, Rolkouski e Druck (2014). Por este motivo é pertinente considerar que ninguém escapa dessa interação, pois a ligação entre pessoas e tudo que existe no mundo, surge nas diversas situações do cotidiano e, cabe às pessoas envolvidas nestas interligações identificá-las, qualificá-las e valorizá-las, dessa forma a inevitável interligação entre pessoas, seres, objetos, formas e espaço seja equilibrada. E para compreender o espaço que nos circunda, a Geometria desempenha um importante papel.

No entanto, no ambiente escolar o ensino da Geometria por muitas vezes, é deixado de lado, ou se der tempo, ao final do ano letivo, se é ensinado. Tendo em vista, que às vezes, a mesma se resume apenas em formas geométricas, privando os docentes a possibilidade de construir noções de localização e movimentação no espaço físico.

As metodologias adotadas para a presente pesquisa serão bibliográficas e de campo. Na metodologia bibliográfica teremos como norteador, a obra “A Geometria nos primeiros anos escolares” cujo os organizadores são Maria Célia Leme da Silva e Wagner Rodrigues Valente. A obra foi escolhida porque tem como *“finalidade estabelecer um diálogo histórico-didático-pedagógico acerca da presença e do papel da geometria desde os primeiros passos da educação matemática.”* Para a metodologia de campo coletaremos dados do ambiente escolar, anotações e reflexões do curso realizado em 2014, já mencionado acima.

Na primeira seção desta pesquisa, é apresentado o questionamento de um aluno, referente a relação da geometria com a matemática e em seguida a definição da palavra geometria, um conceito amplo.

Na segunda seção, se faz necessário conhecer um breve histórico do ensino da geometria no Brasil, realizando uma breve contextualização dos documentos norteadores de ensino.

E por fim encerraremos a presente pesquisa com as considerações finais acerca da mesma, tendo em vista que o processo de aprendizagem é dinâmico e o tema abordado é amplo e complexo, não sendo possível esgotar todas as possibilidades de reflexão sobre o tema neste trabalho, esperamos contribuir para que a visão sobre o ensino da Geometria seja ampliada.

O QUE A GEOMETRIA TEM A VER COM A MATEMÁTICA?

Em uma aula de Geometria, um aluno questionou a professora sobre a relação da Geometria com a matemática, tal questionamento é um convite para refletir sobre a visão que os educandos têm sobre a disciplina. Ou seja, a geometria é vista como sem importância para os alunos, algo desconectado da realidade e do conteúdo de matemática.

Por este motivo, objetiva-se também com este trabalho, demonstrar a importância do estudo da Geometria, relacionando a função da mesma no cotidiano.

Borges (1882) afirma que *“A geometria é parte das matemáticas que estuda a medida indireta da extensão, isto é, dos comprimentos das linhas, das áreas das superfícies, e dos volumes dos espaços”*.

Diante do exposto, é possível compreender que a Geometria é a ciência que mede áreas, volumes e espaços de maneira regular. E consoante a Walle (2009), a matemática é uma ciência de coisas que possuem um padrão de regularidade ou ordem lógica. Descobrir e explorar esta regularidade ou ordem e então, dar sentido a esta ordem é do que realmente se trata o fazer matemática.

O QUE É GEOMETRIA?

Couceiro (2016) em sua obra *“Geometria Euclidiana”* afirma que em grego, geometria significa medida da Terra – basta observarmos que a palavra é a união dos termos geo, que significa terra, e metria que significa medida.

De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, Geometria em seu primeiro significado é a ciência que trata das propriedades do espaço. Em seu segundo significado, pode ser definida em estudo da medida das linhas, das superfícies e dos volumes. É possível compreender que a geometria é a ciência que estuda os espaços, as medidas das linhas, das superfícies e dos volumes.

O conceito da Geometria é amplo, tendo em vista que estamos cercados de formas geométricas em nosso cotidiano e consoante ao Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, as expressões geométricas são: Geometria absoluta; Geometria afim; Geometria analítica; Geometria descritiva; Geometria diferencial; Geometria elementar; Geometria elíptica; Geometria não euclidiana; Geometria plana; Geometria projetiva; Geometria riemanniana; Geometria sólida; Geometria euclidiana.

Couceiro (2016) afirma que:

Euclides se dedicou ao desenvolvimento geométricos para a aplicação na matemática e realizou demonstrações rigorosas que seus predecessores não haviam feito. A obra *Elementos*, principal trabalho de Euclides, é considerada o melhor objeto de estudo da geometria e reúne e sistematiza os conhecimentos matemáticos de seu tempo. (p.20)

Euclides de Alexandria, é considerado o “pai da geometria” por causa do seu importante trabalho de sistematização e pesquisa referente à geometria e para homenageá-lo consoante à COUCEIRO (2016), a geometria plana passou a ser chamada de geometria euclidiana, a qual estuda figuras planas como círculos e triângulos, utilizando conceitos básicos como ponto e reta.

RESGATE HISTÓRICO DA GEOMETRIA NO BRASIL

De acordo com Wagner Rodrigues Valente e Maria Célia Leme da Silva, na obra *“A Geometria nos primeiros anos iniciais”* (2014), as discussões mais antigas sobre o ensino da geometria se dão nas primeiras décadas do século XIX e é uma proposta de Condorcet adaptada no Brasil, cuja obra serve como referencial para o debate sobre a educação brasileira, como se observa na citação a seguir:

O texto educacional de Martin Francisco d’Andrada, *“Memória sobre a reforma de estudos da Capitania de São Paulo”*, foi praticamente uma tradução adaptada da obra de Condorcet. Durante a Constituinte de 1823, a Comissão de Instrução Pública propôs que este trabalho servisse “de guia aos atuais professores e estímulo aos homens de letras para a composição de compêndios elementares, enquanto não se dá uma adequada forma à instrução pública”. (Bitencourt 1993, pp. 22-23)

O texto de Martin de Francisco d'Andrada serve como referência para o ensino de geometria, enquanto não se dá uma discussão sobre qual instrução seguir de acordo com a conjuntura nacional.

A geometria apareceu na legislação do ensino primário em 1827, os debates estão registrados nos Anais da Câmara e do Senado.

Consoante à Valente e Silva (2014), "o primeiro parlamentar a manifestar-se sobre os conteúdos matemáticos a serem ensinados no curso primário é o deputado Ferreira França" e em seguida, o deputado Augusto Xavier de Carvalho. E Lino Coutinho, outro parlamentar apoia as sugestões a respeito do ensino da geometria dada por Ferreira França.

Após discussões, de acordo com Valente e Silva (2014), "*os parlamentares que defendem a inclusão da geometria vencem o debate e, dessa forma, a geometria é inserida no rol de saberes a compor o ensino primário*" e em 15 de outubro de 1827, surge a primeira lei sobre a instrução no Brasil. Outras discussões referentes à Educação brasileira ocorreram em anos posteriores com em 1934, 1961, 1971 até chegar em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A GEOMETRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Após a Lei Federal nº 9.394/96, mais conhecida como LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e que vigora até os dias atuais, salvo as alterações feitas em 2016 a qual modifica os currículos dos ensinos médio e fundamental, compostos agora pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Com a Lei Federal nº 9.394/96, foi necessário promover uma série de discussões pedagógicas a fim de elaborar um documento norteador do trabalho pedagógico, respeitando a pluralidade cultural brasileira, com esse objetivo em 1997 surgiram os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, o mesmo divide a educação brasileira em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

De acordo com os Parâmetros curriculares nacionais: matemática (1997) o ensino da geometria desenvolve o pensamento do aluno:

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. O estudo da Geometria é um campo fértil para trabalhar com situações-problema e é um tema pelo qual os alunos costumam se interessar naturalmente. O trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula o aluno a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades etc. O trabalho com espaço e forma pressupõe que o professor de Matemática explore situações em que sejam necessárias algumas construções geométricas com régua e compasso, como visualização e aplicação de propriedades das figuras, além da construção de outras relações. (p.51)

É possível perceber que a orientação dada pelos parâmetros, não resume o estudo da geometria apenas em identificar e denominar formas geométricas, demonstra um campo amplo para trabalhar diversos temas cotidianos como a leitura de mapas, croquis, plantas, deslocamentos no plano entre outros aspectos.

O QUE SUGERE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA

A Portaria de número 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e em 2013 o Ministério da Educação (MEC), com a participação do Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, iniciaram um programa denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC sob a Resolução número 4, de 27 de fevereiro de 2011, com alterações da Resolução número 12 de 8 de maio de 2013. O programa tem como objetivo a formação contínua dos educadores e no início do mesmo, destinava aos envolvidos bolsas de estudo com o intuito de incentivar a participação dos profissionais no desenvolvimento e qualificação das atividades de formação.

Em 2014, o programa PNAIC dedicou-se à alfabetização matemática elaborando uma coleção de cadernos para subsidiar práticas pedagógicas, qualificando o ensino da matemática. Dentre os cadernos há o de número cinco, destinado completamente ao eixo da Geometria e dividido em duas partes, como mencionado a seguir em sua apresentação:

Este caderno é dividido em duas partes. A primeira trata especificamente do trabalho com as figuras geométricas, enfatizando o reconhecimento daquelas mais presentes na nossa vida, bem como do desenvolvimento da habilidade de classificar. A segunda, está centrada na educação cartográfica e nas questões sobre orientação, localização e lateralidade. (p.5)

As orientações dadas pelo programa de formação continuada PNAIC, reforça mais uma vez que a geometria não se resume a figuras geométricas, mas ao ensino da lateralidade, localização, deslocamento e educação cartográfica.

Dentre os objetivos propostos no rico material, há o de *"reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização e deslocamento no espaço"*, importante habilidade que desenvolvemos ao longo da vida e usamos rotineiramente e por muitas vezes não relacionamos com a matemática e muito menos com a geometria, assim como em um jogo de batalha naval trabalhamos o objetivo do ensino da geometria que é *"identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido"*.

O material elaborado para o programa PNAIC – Alfabetização Matemática, possibilita realizar conexões entre a geometria e os distintos saberes e oportuniza a reflexão da prática pedagógica para todos os professores que ensinam matemática, independentemente do nível que o profissional atua.

O PENSAMENTO GEOMÉTRICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Assim como a vida, o processo de ensino é dinâmico e visa aprimoramento sempre, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 até os dias atuais, ocorrem discussões para qualificar o ensino, atendendo as necessidades dos educandos. E em meados de 2014 surgem apontamentos para a melhoria da qualidade da Educação Básica, mencionando em quatro metas a Base Nacional Curricular (BNC). Em 17 de junho de 2015, a Portaria de número 592, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular e em 16 de setembro do mesmo ano, a primeira versão da BNCC é disponibilizada.

De acordo com a definição do Ministério da Educação (MEC), a BNCC é a Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. E tal documento normativo, define as aprendizagens indicando competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas por todos os alunos em todas as etapas de ensino e disciplinas, destacamos aqui a orientação ao ensino do eixo da geometria, consoante à BNCC:

Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência. (p.271)

A descrição dada à Geometria na BNCC, comprova a sua amplitude ao afirmar que a mesma engloba o estudo de conceitos e procedimentos necessários para resolução de problemas de distintas áreas do conhecimento. Ou seja, a geometria escolar não se resume a identificação e nomenclatura de formas, desconectas do cotidiano ela contribui com o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo do aluno.

Outro aspecto citado nas orientações reforçada pela BNCC, é o desolamento nos espaços, o qual podemos exemplificar com a interpretação e uso eficaz do mapa do metrô da cidade de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração dessa pesquisa podemos perceber que a geometria é um eixo da matemática que contribui de maneira bastante significativa com o desenvolvimento do raciocínio. E quando o conteúdo que se é ensinado tem valor para o educando, a aprendizagem se torna eficaz e transformadora.

Os documentos norteadores brevemente apresentados para o ensino da geometria, possibilita a reflexão da prática pedagógica e se analisados por completo, torna-se importante instrumento qualificador de ensino matemático.

Diante do exposto, tanto os profissionais da educação quanto as entidades educacionais podem se organizar para avaliar o caminho percorrido e o caminho que almeja percorrer para efetivamente ensinar geometria aos alunos que estão sob sua tutela acadêmica.

Sabemos que esta pesquisa não abordou todos os aspectos relacionados ao tema, portanto, sugerimos outro trabalho para analisarmos as práticas educacionais para o ensino da geometria no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BITTENCOURT, C.M.F. (1993). "**Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**". Tese de doutorado em História. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, USP.
- BORGES, A.C. (1882). **Desenho linear ou elemento de geometria prática popular**. Rio de Janeiro: Typ. Aillaud, Alves & Cia.
- COUCEIRO, K.C.U.S (2016). **Geometria Euclidiana** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, acesso em 04.setembro.2021
- SILVA, M.C.L e VALENTE, W.R. (orgs.). **A Geometria nos primeiros anos escolares: História e perspectivas atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- WALLE, J.A.V. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores em sala de aula; tradução Paulo Henrique Colonese**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 148 p. disponível em <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>, acesso em 07 de setembro de 2021, às 14:39
- <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/geometria>, consulta em 05/08/2021, às 20:42
- <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em 07 de setembro de 2021, às 17:51



Daniela da Silva Souza Santos

Graduada em Pedagogia, pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus. Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, FAMEESP. Graduada em Matemática, pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

#AMOR

#ORGULHO

Revista **aE**

2
ANOS

CRIMES CONTRA A FAUNA – A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA SALA DE AULA

DIEGO DANIEL DUARTE DOS SANTOS

RESUMO: Pesquisas indicam que o tráfico de animais silvestres é o terceiro maior do mundo, portanto a abordagem desse tema em sala de aula é de fundamental importância para a preservação da fauna brasileira. Essas abordagens contribuem muito para a aprendizagem escolar. Seu uso abrange todas as disciplinas e possui variados usos e possibilidades, entretanto se não houver uma capacitação do profissional de ensino e uma mudança não forma de como a escola está organizada, não haverá grandes avanços na aprendizagem. Quanto à abordagem de ensino, é importante que o educador se identifique com seu trabalho, que possa ter domínio sobre a situação e a flexibilidade de variá-la quando for necessário. Muitos professores, principalmente os mais jovens, abraçam com entusiasmo a defesa do meio ambiente, entretanto, usam-na na abordagem tradicional, em que o aluno é o repositório de conhecimentos e agora o vídeo ou o PDF é o transmissor desse saber. Uma abordagem Humanista que permita que o educando pesquise e procure sua própria resposta a partir de um desafio proposto pelo educador ou pela própria sala, é um dos usos mais promissores dessa temática em sala de aula.

Palavras-chave: Didática. Meio Ambiente. Animais Silvestres.

INTRODUÇÃO

Nosso sistema de ensino estrutura-se como uma linha de produção, onde os alunos são “peças” que na medida em que passam pelas séries conteúdos e continuam em frente, sem nos preocuparmos com o produto final, contanto que tenhamos mais um jovem concluinte para alimentar números de estatísticas oficiais.

A abordagem de temas muito presentes na mídia como esses, por exemplo, trazem enorme benefício, uma vez que poderia ampliar a possibilidade de estudo dos educandos. Alunos que não conseguem acompanhar a aprendizagem de um determinado conteúdo. A partir do diagnóstico dessa não aprendizagem detectada pelo professor através de uma avaliação diagnóstica, o mesmo poderia sugerir novas possibilidades de aprendizado, utilizando a Web e as redes sociais para demonstrar que esse conteúdo se traduz no mundo concreto e não somente na rotina escolar. Mais do que isso, poderia mostrar ao aluno que essa incapacidade de absorção de situação de aprendizagem tem raízes anteriores ao conteúdo citado. Evitando assim uma defasagem ainda maior e dando uma maior responsabilidade ao aluno, mostrando a importância de cada etapa do ensino.

A devastação de áreas torna-se o maior problema que ameaça todas as formas de vida, não justificando a falta de atitude na procura de eficientes métodos para conservar nossa avifauna, seja a criação em cativeiro ou não, animais esses que são importantes dispersores de semente na natureza.

Estima-se que em 22 por cento dos lares brasileiros criam-se aves, com certeza grande parte desse percentual pertencem à ordem Passeriformes, que incluem cerca de 60% (sessenta por cento) de todas as espécies de aves viventes, com tamanho, bico, asas e caudas variáveis. Com quatro artelhos funcionais, três para frente e um para trás, não unidos por palmouras, não reversíveis e todos no mesmo plano. Sendo divididos em quatro subordens e sessenta e quatro famílias. (Renctas,2003).

Estão incluídas nessa Ordem além da subordem Tyranni com a Família Tyrannidae, em que se inclui o bem-te-vi (*Pitangus sulphuratus*), por exemplo. Há a SubOrdem Passeres com diversas famílias, que incluem os curiosos (*Oryzoborus angolensis*) canários (*Serinus spp*), sábias (*Turdus spp*), pitas (*Pitta guajana*), os tangarás (*Chiroxiphia caudata*), e mais centenas de espécies canoras conhecidas pelo observador comum.

Geralmente o canto é uma forma de vocalização com maior tempo de duração para os pássaros. (BERTINI, 2000; POUGH et al., 2003).

Regiões controladoras do canto (RCC), localizadas no encéfalo das aves, envia estímulos aos neurônios que controlam os músculos vocais. Há uma intensa produção de neurônios durante o período de aprendizado do canto. (BERTINI, 2000; POUGH et al., 2003).

Característica essa que se reflete no tamanho, e na quantidade de neurônios nesse período. Normalmente esse tipo de vocalização só ocorre nos machos jovens em período reprodutivo. Nas espécies em que as fêmeas cantam, as Regiões controladoras do canto são semelhantes às dos machos.

Nas fêmeas que não vocalizam, infere-se que essas regiões estão ligadas ao reconhecimento de vocalizações dos machos.

A maioria das espécies possui uma variedade de cantos, algumas possuem centenas. E como um comportamento aprendido de geração a geração, ele pode apresentar variantes entre a mesma espécie de diferentes regiões, além de variações individuais na mesma região. (BERTINI, 2000; POUGH et al., 2003).

Em geral, o canto do macho identifica sua espécie, a ocupação do seu território.

Como consequência da seleção sexual, o canto do macho acompanha uma postura corporal própria e penugem diferenciada, Há espécies em que os machos decoram os ninhos com adereços para esse mesmo fim.

Características essas, que indicam um bom estado nutricional, e ausência de parasitas, enfim uma referência para a fêmea que seleciona o parceiro de forma a manter os filhotes no período de cuidado parental. (BERTINI, 2000; POUGH et al., 2003).

Em consequência da demanda de recursos e o extenso cuidado que requerem os filhotes, a monogamia em que normalmente ambos participam do cuidado parental é a forma de acasalamento dominante entre as aves representando cerca de 93% (noventa e três por cento). (BERTINI, 2000; POUGH et al., 2003).

O processo chamado de imprinting descreve o aprendizado recebido em um período crítico na vida do filhote que identifica os pais, se orientando pelo som e movimentos produzidos. Se um objeto ou um animal, inclusive o homem atender a essas características, será identificado como pai, e permanecerá na memória do filhote essa lembrança que não poderá ser anulada. (BERTINI, 2000; POUGH et al., 2003).

Em filhotes que reconhecem o genitor uma ave de outra espécie, reproduzira o canto do pai adotivo, influenciando inclusive a escolha do seu parceiro sexual. Tornando-se um importante detalhe da fisiologia e comportamento a ser estudado na criação em cativeiro.

A vocalização existe em uma gama de espécies, no entanto as aves são as únicas que tem a siringe como órgão vocal.

Esse órgão se localiza na base da traqueia onde os dois brônquios bifurcam-se. A traqueia é sustentada por anéis cartilagosos e músculos circundam e sustentam os brônquios.

Pássaros canorostêm de cinco a nove músculos siringiais, papagaios têm três, enfim a quantidade ou até mesmo a ausência desses músculos, varia entre as espécies. (BERTINI, 2000; POUGH et al., 2003).

O papagaio é a ave mais vendida no Brasil e no exterior. Depois dele vêm as araras, os periquitos, micos, tartarugas e tucanos.

A família Psitacídea é formada por aves bastante agitadas, com o bico encurvado, com a mandíbula superior recurvada sobre a inferior, adaptadas para a alimentação a base de sementes e frutos. São normalmente zigotactilos. São ruidosas e algumas espécies, quando cativas, aprendem a pronunciar palavras com extrema perfeição, destacando-se aí a Amazona aestiva (papagaio verdadeiro), tido como o mais ruidoso entre os papagaios brasileiros.

Essa família é representada por aves distribuídas pelas zonas tropicais e temperadas em todo o globo, sendo o Brasil o maior detentor dessa diversidade em todo o mundo, com 72 espécies catalogadas. É um grupo com características marcantes e únicas, apesar da grande variação de tamanho encontrada (25 a 1500g). Segundo a taxonomia de Sibley-Ahlquist,

Os membros desta família não apresentam dimorfismo sexual. Nas araras a cor dominante é o vermelho e o azul, com algumas exceções como o caso da ararajuba (*Aratinga guarouba*), em que a cor varia entre o amarelo-ouro e o verde-bandeira.

Dentro de quatro a cinco anos já entram em idade reprodutiva, podem viver 50 anos ou mais em condições ideais de cativeiro.

Alimentam-se em arbustos frutíferos, em áreas abertas, descendo até o chão para procurar alimentos. Tem como alimento favorito, sementes de frutas, desprezando quando bem alimentado, a polpa.

São em sua maioria monogâmicas, gregárias, e vivem em bandos com ninhos próximos uns dos outros, onde os machos alimentam as fêmeas enquanto estas chocam os ovos.

Os ninhos são feitos em troncos, paredões rochosos, e árvores. Os ovos são relativamente grandes e geralmente podem atrair predadores. (Alderton, 2004).

A Família Ramphastidae, pertencente à Ordem Piciformes, está restrita à região central e sul de nosso continente. Possui pernas e pés fortes, arrelho externo oponível na maioria das espécies. São facilmente distinguíveis pelo tamanho do bico, que é excepcionalmente grande.

Representantes dessa família, como os tucanos, alimentam-se basicamente de frutas, sendo importantes dispersores de sementes. Ocasionalmente alimentam-se de ovos e filhotes de outras espécies de aves.

São arborícolas e conforme as espécies podem pesar pouco mais de meio quilo, e viver até quinze anos.

A maioria das aves atuais evoluiu no final do Eoceno, a cerca de 50 milhões de anos.

As aves, em sua maioria, são diurnas, orientam-se visualmente, são estimuladas por cores, movimentos e padrões análogos aos dos seres humanos, tornando esses animais excelentes referência de estudos para os biólogos.

MÉTODOS DE CAPTURA UTILIZADOS NO TRÁFICO

Os métodos de captura de animais silvestres utilizados pelos traficantes apontam para a crueldade e o desrespeito à vida desses animais. Alguns exemplos.

Redes de Neblina: Rede confeccionada de linha de material sintético extremamente delgada, geralmente em torno de 2 a 3m de altura, e 6 a 20m de comprimento, armada em clareiras ou em áreas com densa vegetação, ficando visível. Qualquer ave que transite naquele local se choca com a rede enroscando-se nela. Nota: Se for um local de grande trânsito de aves, o apanhador poderá capturar em um só dia, mais de 1000 espécimes. Em algumas regiões do sertão da Bahia, apanhadores agem em geral onde há poças de água, e ao cair da tarde, centenas de galos-de-campina (*Poroaria dominicana*), vem beber água. Os apanhadores cobrem a maior parte da poça com uma lona plástica preta, para que as aves se dirijam a um só local, onde há uma rede de neblina armada.

Um fato interessante sobre a captura nessas redes, ocorre em função de seu custo elevado. Dependendo da forma em que a ave fica presa na rede, é praticamente impossível retirá-la sem rasgar a rede. O apanhador preferindo não danificar o seu valioso instrumento de trabalho, corta a parte do corpo do animal que está presa. Qualquer pessoa pode adquirir uma rede destas em muitas lojas de artigos de caça e pesca.

Gaiolas Batedeiras: São gaiolas nas quais são colocadas uma chama (indivíduo da mesma espécie que se pretende capturar) com intenção de atrair outros indivíduos próximo da gaiola. Esses animais podem ser machos disputando território ou indivíduos apenas tentando se aproximar de outro de sua espécie. Essas gaiolas são formadas por alçapões em suas laterais e na parte superior. Geralmente há 4 a 8 alçapões em cada gaiola batedeira.

Alçapões: Funcionam de modo semelhante à gaiola batedeira, porém são colocados em uma gaiola comum onde está a chama. Um, dois, três, até quatro alçapões podem ser pendurados na gaiola.

Redes-alçapões: São pequenas redes, geralmente do tamanho de uma gaiola, que se abrem ao meio. Estas também são penduradas na gaiola onde está a chama. O animal é capturado como se fosse um puçá, prendendo-o junto à gaiola.

Visgo e cera depilatória: São fortes adesivos aplicados em locais onde normalmente as aves que o apanhador quer capturar pousam. Quando isso ocorre, a ave tem as patas coladas no galho, tenta voar e não consegue. Em muitos casos as suas asas também ficam presas. O traficante impiedosamente retira o passarinho sem se preocupar com mutilações, cortando com faca, alicate ou simplesmente arrancando à força as asas e as patas da ave presos a cola.

Arapuca: Pequenas gaiolas feitas de gravetos armadas no mato para pegar aves que se aproximam em busca de alimento. (Revista de Biologia e Ciências da Terra, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Detendo-nos apenas ao tráfico, como em todo negócio clandestino, é difícil estabelecer cifras precisas. Mas sabe-se que o tráfico internacional de animais silvestres só perde, em faturamento, para o de drogas e de armas. Especialistas dizem que o comércio ilegal de animais silvestres movimentava US\$ 10 bilhões por ano em todo o mundo. O tráfico de animais é responsável pelo desaparecimento de 12 milhões de espécimes por ano. (Revista de Biologia e Ciências da Terra, 2006), e 80% (oitenta por cento) dos animais morrem antes de chegar ao "consumidor final".

Sendo 30% (trinta por cento), dos animais silvestres comercializados são exportados.

95% (noventa e cinco por cento), do comércio de animais silvestres brasileiros, é ilegal.

É preciso que haja mais fiscalização, tanto nos locais de captura quanto nos pontos de venda. O Ibama, órgão responsável por esta fiscalização, sofre com a falta de recursos. No Brasil existe, em média, um fiscal para cada 4.250 quilômetros quadrados! (Renctas, 2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERTON, D. **Novo Guia dos Papagaios**. São Paulo: Editora Presença, 2004.

ALVARENGA, HERCULANO. **Tucanos das Américas**, Editora M. Pontual.

Associação Protetora dos Animais São Francisco. Disponível em: <<http://www.apasfa.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2007

Confederação Brasileira dos Criadores de Pássaros Nativos. Disponível em: <<http://www.cobrap.org.br,2007>>. Acesso em 19 fev. 2007

Família Animal, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.familiaanimal.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2007.

FREITAS, M. A. 2000. **Levantamento da fauna silvestre, encontrada no comércio ilegal do Estado da Bahia**. XXIII Congresso Brasileiro de Zoologia. Cuiabá, Mato Grosso. pp. 738.

FREITAS, M. A. e BARRETO, M. 2000. **Tráfico de Animais Silvestres em Feira de Santana, Bahia, uma triste realidade**. XXIII Congresso Brasileiro de Zoologia. Cuiabá, Mato Grosso. pp. 730.

IBAMA, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e de Recursos Renováveis, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2007.

POUGH, F.H.; JANIS, C.H.; HEISER, J.B. 2003. **Vida dos vertebrados**. 3ª ed. São Paulo, 699p.

REVISTA DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS DA TERRA, Volume 6- Número 2 - 2º Semestre 2006

Renctas, Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.renctas.org.br>>. Acesso em: 14 de nov. 2006



Diego Daniel Duarte dos Santos

Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Ciências Biológicas pela UNIB - Universidade Ibirapuera (2007), Licenciatura Plena em Matemática (2016) e Pedagogia (2017) pela Universidade Cruzeiro do Sul; Especialista em Ensino da Biologia pela USP - Universidade de São Paulo (2012); Especialista em Gestão e Organização Escolar pela FCE – Faculdade Campos Elíseos (2019). Professor de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Duque de Caxias. Diretor Escolar na EMEB Professora Sandra Cruz Martins Freitas.

O SURDO NO ENSINO SUPERIOR POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS

DULCILENE DOS SANTOS LOPES SIQUEIRA

RESUMO: O presente artigo, conferiu uma pesquisa sobre a questão da educação universitária do povo surdo, que buscou abordagens diferenciadas seguindo algumas vertentes. Nesta investigação, buscou-se informações sobre oferta de cursos bilíngue no ensino superior, observados o contexto. Este artigo tem bases bibliográficas, com objetivo de compreender a experiências e vivências do povo surdo e os desafios para incluí-los em no ambiente de ensino superior universitário, com a justificativa de colaborar com a ampliação das políticas públicas sobre a oferta do ensino bilíngue. Os resultados que foram captados, repercutem e apontam dificuldades e desafios da inserção do povo surdo, bem como os estudantes no ambiente onde sua maioria se trata de pessoas ouvintes, para além do convívio entre surdos e ouvintes, observar como, e o que tais instituições oferecem ao indivíduo surdo, como por exemplo, um profissional intérprete de libras, que é obrigatório o tradutor/intérprete, previsto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Palavras-chave: Libras, instituição de ensino, povo surdo, educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2020, existem cerca de 10,7 milhões de pessoas surdas e com deficiência auditiva no país, quantidade essa que equivale a 5% da população, o que reforça ainda mais a importância de falar sobre a educação desse grupo.

Uma pesquisa realizada pela Federação Mundial dos Surdos (WFD), 80% das pessoas surdas do mundo têm dificuldades com as línguas escritas, devido à dificuldade de acesso à educação. Por mais que esses dados mostram o cenário global, grande parte da comunidade surda no Brasil não usa o português como primeira língua, tendo a Língua Brasileira de Sinais como sua língua materna e dependendo dela em sua comunicação. Além disso, vale lembrar que a libras é mais que uma forma de comunicação para o povo surdo, ela retrata a identidade e cultura surda da comunidade surda

em uma sobre a educação de pessoas surdas no Brasil, estudos apontam que até o século XV o mundo não considerava possível que pessoas surdas pudessem ser educadas, entretanto com o passar dos anos, na Europa esse entendimento foi modificado.

Foi através de Édouard Huet, um educador francês surdo que inseriu no Brasil a Língua de Sinais Francesa (LSF), o primeiro a reconhecer e introduzir o alfabeto manual. A convite do Imperador Dom Pedro, Huet veio para a corte de Portugal no Brasil, com objetivo de fundar um instituto que atendesse às pessoas surdas, a partir daí foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1857. Em 1862, o Professor Hernest Huet deixa o Instituto e desta forma o cargo de diretor é assumido pelo Dr. Manoel de Magalhães Couto. O currículo apresentado por ele não mencionava o treino de fala ou de leitura orofacial (MOURA, 1996).

Em 1868, uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava servindo apenas de asilo de Surdos. O diretor foi demitido e, em seu lugar, foi nomeado o Dr. Tobias Leite. Em 1873, foi aprovado o projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da “linguagem articulada e leitura sobre os lábios.” (MOURA, 1996, p.82).

O instituto INES até hoje é referência na educação de surdos no Brasil.

Com o passar dos anos a educação bilíngue obteve inúmeras conquistas e se fortaleceu, como por exemplo a lei brasileira de inclusão, e o reconhecimento do tradutor/intérprete como profissional de Libras.

A língua brasileira de sinais, no Brasil, foi oficializada como segunda língua, em abril de 2002, pelo decreto da Lei nº 10.436. A partir daí surgiram novas leis que determinaram novas medidas em que unidades escolares e instituições de ensino superior deveriam adotar para receberem os estudantes surdos. Em dezembro de 2005 o decreto nº 5.626, que no texto trazia também a certificação dos profissionais de Libras, em que a determinação é que haja a disponibilidade de intérpretes ou tradutores a disposição para pessoas surdas nas instituições de ensino e que passou a considerar como pessoa surda a que, “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005).

A mudança na LDB, a partir da Lei 14.191 de 2021, introduz o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas unidades escolares, para torná-lo uma disciplina independente, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como a segunda língua. Segundo a Agência Senado:

“a educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdo.”

O texto diz ainda que a aplicação dessa metodologia deverá ter início na educação infantil e se estenderá ao longo de toda a vida, o que prevê a oferta e financiamento pela União de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas não só no ensino básico, mas também em nível superior¹.

Desta forma com inúmeras e acentuadas discussões, que contribuíram em leis e decretos que provocaram mudanças significativas, mesmo que embora recentes, os temas que eram relacionados à educação de indivíduos surdos passaram a receber cada vez mais atenção dos pesquisadores e educadores e comunidade surda, desta forma possibilitando significativamente crescimento do número de estudos onde mostram que a percepção e noção de surdez e do indivíduo surdo, sofreu inúmeras modificações ao longo do tempo, como indicam os trabalhos de pesquisa e observação de Gonçalves e Silva (1998) e Garcia (2009) e, onde apontam e sugerem a importância e a necessidade de considerar a língua de sinais como marca singular e a principal característica do indivíduo surdo, bem como de toda a comunidade surda, deixando de considerar a surdez como o único diferencial do indivíduo, dessa forma interferindo na abordagem educacional deste indivíduo e em como as políticas de inclusão e integração do mesmo deveria ser incorporada nas unidades educacionais.

É observado cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. De acordo com dados do Ministério da Educação, em 2003, foi observado que somente 665 estudantes surdos estavam matriculados e frequentando aulas em universidades. Esse número aumentou para 2.428, em 2005, foram incluídos nesses dados, matriculados em instituições públicas e privadas (Brasil, 2006). A inserção do ensino bilíngue nas instituições de ensino superior garantiu que um maior contingente de pessoas surdas tenha acesso à informação, possibilidade de comunicação e entendimento dos conteúdos, ofertados nas instituições educacionais. Ele é importante para a preservação e recuperação da história do povo surdo, a reafirmação de suas identidades e especificidades, bem como a valorização da língua e cultura, fato que no Brasil ainda está distante do ideal.

Nesse sentido, todos os movimentos e possibilidades, que ofereçam o ensino bilíngue, que são garantidos por lei, são fundamentais para uma educação mais inclusiva. No entanto, essas não devem ser as únicas ações a serem levadas em consideração, pois a comunidade surda representa 5% da população brasileira, e exige um movimento maior de iniciativas que a integre esses indivíduos, não apenas no ensino regular, mas também em diferentes contextos, como, por exemplo, nos contextos profissionais, bem como na aprendizagem de novas tecnologias e no mundo digital e no ensino online. Este aumento significativo de alunos surdos se deve a diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento da língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual, políticas públicas de inclusão aos poucos aumentam o acesso e a participação de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais.

¹ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. 04/08/2021 | Edição: 146 | Seção: 1 | Página: 1. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021

Desta forma, é de extrema importância garantir a continuidade de movimentos e medidas em que a efetividade das ações já prescritas por lei sejam indispensáveis para alcançar a inclusão e equidade do povo surdo em todo o território brasileiro. Essa responsabilidade por dar atenção e se fazer cumprir as leis e também por promover um mundo mais justo, mais inclusivo e com menos dificuldades e falta de acesso, pois a educação é um direito de todos e só ela tem o poder de transformar pessoas.

Este estudo aborda em especial a situação atual da educação bilíngue em instituições de ensino superior, com objetivo de compreender a vivência desses estudantes e os desafios da inclusão em ambiente universitário. Considerando a relevância desse estudo principalmente para a comunidade surda, tal pesquisa foi desenvolvida com justificativa de contribuir para ampliar as discussões sobre o ensino bilíngue, conseqüentemente, fortalecendo assuntos como identidade e cultura surda. A fundamentação da pesquisa, se deu por análise bibliográfica trazendo importantes contribuições de autores diversos à compreensão da surdez, identidade surda, sujeito surdo, e demais aspectos que abordam o tema.

ENSINO BILÍNGUE: SUA IMPORTÂNCIA PARA A VIDA DO SURDO.

O indivíduo surdo, assim como qualquer outro indivíduo, necessita aprender a ler, escrever e compreender o que o rodeia, neste sentido, a comunicação correta e adequada é fundamental para o seu processo de desenvolvimento. Desta forma, sem acesso à informação e comunicação não há desenvolvimento e nem aprendizado, assim, a Libras é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da pessoa surda, por ser uma língua natural e com organização em todos os níveis gramaticais, e com as mesmas funções das línguas orais, ou seja, garantir a comunicação. Portanto, a Libras tem a função de eliminar as dificuldades dos conceitos e das descrições abstratas da língua oral. Fernandes (1998).

Durante um longo período, o mundo fez uso da abordagem oralista, abordagem essa repudiada pelo indivíduo surdo, e com resistência por parte dos alunos surdos, que entre si se comunicavam apenas por sinais de forma escondida. Entretanto essa abordagem, ou seja, a proposta do oralismo era constantemente fortalecida pelos ouvintes, que pensava-se que através deste método haveria a esperança de transformar o surdo em ouvinte, melhorando dessa forma a relação social e educacional desse grupo de pessoas.

Capovilla (2000, p.102) ao explicitar o método Oralista na comunicação com pessoas surdas ressalta que

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes.

O objetivo desta abordagem era fazer com que o surdo aprendesse a falar oralmente, ou seja, emitisse as palavras através da fala, proibindo o uso dos sinais na comunicação. Os educadores que seguiam essa abordagem oralista não acreditavam nas capacidades intelectuais e possibilidades do surdo como um indivíduo diferente, desta forma, portanto, pensavam que o oralismo poderia corrigir de qualquer forma o que faltava a ele, para que se integrasse à sociedade e aos meios educacionais como uma pessoa "normal".

Assim, segundo Kojima e Segala (2008), a comunicação por meio de gestos nunca deixou de estar presente na comunidade Surda. Ainda segundo Goldfield (1997), o mais importante defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880. Percebeu-se no entanto que a tentativa de introduzir abordagem do oralismo durante quase 100 anos em nenhum momento beneficiou o desenvolvimento da educação de surdos.

Estudos de Brito (1993, pág. 19) mostram que as línguas de sinais, são línguas complexas tanto como as línguas orais, porque permitem "a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano". Ou seja, a língua de sinais é suficiente para produzir uma língua autônoma e plural, por outro o lado o historiador Le Golf (2003, p 422) confirma uma reação, às formas dominantes de predomínio cultural onde percebemos o estabelecimento de uma cultura dominante, em um lugar social distante da cultura surda:

No estudo da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedade de memória essencialmente oral e sociedade de memória essencialmente escrita, como também as fases de transição da oralidade à escrita.

No Brasil houve outras instituições que também tiveram relevante importância na educação de surdos. Dentre eles é possível mencionar o Instituto Santa Teresinha, que atualmente oferece educação apenas para o ensino fundamental, e que pertence ao setor privado, e ainda a escola municipal bilíngue, EMEB Helen Keller. Entre as instituições de ensino superior, em sua maioria, não há, nenhuma proposta abrangente ou visibilidade de trabalhos, voltados a educação bilíngue, o que se notou é que apenas cumprem, de forma rasa o que é estabelecido por lei, nesse caso, observou-se que mantém apenas um intérprete de Libras para cada estudante surdo, o que não possibilita ou garante ao surdo real interação com os demais alunos ouvintes.

Durante as pesquisas para a elaboração desse objeto de estudo, observou-se que as propostas educacionais foram buscando se adequar às necessidades do surdo, bem como evoluir nas abordagens e conteúdos, entretanto de forma lenta ao longo dos anos. O bilinguismo é uma abordagem aceita por algumas pessoas de forma obrigatória. Os estudos apresentaram a língua de sinais com aspectos relevantes caracterizados pelas diferenças na organização e estrutura quando comparada com a língua oral, em nosso caso, a língua portuguesa.

Assim, conforme Ziesmann (2017) o bilinguismo parte do pressuposto de que o surdo tem o direito de adquirir a sua língua materna – a Língua de Sinais – e só depois a segunda língua (língua oficial do país) – no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Essa proposta de ensino traz benefícios em relação ao desenvolvimento de conceitos para fazer com que o mundo compreenda as especificidades do sujeito surdo, entendendo que tal sujeito poderá desenvolver carreira e vida pessoal a partir do momento que sua forma de aprender for atendida.

Esta abordagem metodológica consiste em utilizar as duas línguas no contexto escolar e, no Brasil, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais - Libras. A metodologia Bilíngue é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras. Nesta perspectiva, o Bilinguismo

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA 1998 p.10). Lacerda (1998), ao defender a metodologia Bilíngue destaca que os surdos adquirem conhecimentos por meio do canal visual e a mistura entre línguas, utilizadas na Comunicação Total, dificultava a aquisição de conhecimentos pelos surdos, pois cada língua tem características próprias e independentes, tornando-se assim impossível falar ambas as línguas (sinalizada e oral) ao mesmo tempo no âmbito escolar. Na concepção de Guarinello (2007, p. 45-46) A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações.

Para Quadros (1997) a proposta do modelo bilíngue deve existir em um ambiente em que a interação entre as pessoas ocorra de forma natural. Com isso, para que instituições de ensino superior adotem a educação bilíngue, é necessário que haja além do intérprete de Libras, professores, corpo docente e discente, bem como os demais funcionários da instituição devem possuir conhecimento básico da língua de sinais, para que o aluno surdo se torne independente na comunicação com pessoas envolvidas no ambiente universitário.

Em estudo realizado por Foster, Long, Snell e Foster (1999) sobre a experiência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão, aponta que a comunicação desses alunos em sala de aula e a compreensão do que é abordado, são iguais à dos colegas ouvintes, já com a presença do intérprete, eles se sentem menos integrados à vida universitária. O estudo menciona ainda que muitos professores não têm a prerrogativa de fazer adaptações dos conteúdos, auxiliem no processo de aprendizagem e que diminua a discrepância de acesso a informação, dos estudantes surdos, e atribuem ou responsabilizam o sucesso ou insucesso desses alunos aos serviços de apoio que as instituições de ensino oferecem.

A partir das leis de educação para surdos que passaram a surgir em 2005, algumas instituições de ensino superior como o Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Singularidades foram criadas com o objetivo de aderir o ensino bilíngue. Entretanto é importante ressaltar o ensino para surdos, onde a Libras é sua primeira língua (L1) e o português sua segunda língua (L2), poderá em sua maioria, reunir estudantes surdos e ouvintes,

promovendo desta forma, uma experiência singular para cada um dos indivíduos envolvidos, em que os alunos ouvintes matriculados nessas instituições, deverão ter o mínimo de conhecimento em Libras.

Só através da reflexão de possíveis barreiras e dificuldades, as instituições de ensino poderão, assim, compreender o que os estudantes surdos enfrentam para se adaptar às exigências do ambiente acadêmico. No entanto, ainda assim, o quantitativo dos surdos que ingressam nas universidades, indicam de certa forma, que existem progressos nesse contexto, não apenas no ensino superior, como também, no ensino fundamental e médio. O respeito e consciência da necessidade de se garantir as aprendizagens, de forma justa e correta para surdos, estabelece movimentos sociais e políticos, positivos para este público, possibilitando acesso, contribuindo e garantindo o seu desenvolvimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um compilado de abordagens e metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil desde 1855 até nossos dias, enfatizando-se as diferenças, filosofias, vantagens e desvantagens para o acesso ao ensino superior dos alunos surdos, de modo a entender a importância da garantia ao acesso do surdo ao ensino superior. Também compreendemos o surdo em suas particularidades, sua língua e conseqüentemente a sua vida em sociedade atrelada ao processo de inclusão nas instituições de ensino superior

Atualmente, poucas são as instituições de ensino superior que utilizam a abordagem e a metodologia bilíngue, ficando evidente que dificilmente tal metodologia seja incorporado ao meio acadêmico, Considerando que são claras as dificuldades e falta de acesso, enfrentada pelos surdos, e as soluções que os auxiliam a não precisarem enfrentar tais condições desfavoráveis para o seu acesso desenvolvimento acadêmico, podendo, de forma justa, e igual, oferecer ao indivíduo surdo possibilidades para seu processo de aprendizagem e sucesso acadêmico nas instituições de ensino superior.

Durante esta pesquisa, encontramos diversos autores que chamam a atenção para a falta de comunicação direta entre os alunos surdos e ouvintes, e incluindo os docentes, obrigando o indivíduo a permanecer em uma situação de dependência, que cria no sujeito surdo um sentimento de inferioridade.

Podemos, entretanto, apontar os pontos positivos observados, que apesar das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos, existem nesse caminho os intérpretes de língua de sinais, que são contratados para auxiliar estes alunos durante sua permanência na vida acadêmica .

É nítido que a implantação do ensino bilíngue em instituições de ensino superior, terá dificuldades em ser executada na prática. Em escolas bilíngues tradicionais os conteúdos são ministrados na primeira língua, a língua materna, ou seja, a língua de sinais, e a segunda língua no caso do Brasil, o português.

Desta forma, para um ambiente universitário “normal” seria injustificável utilizar a Libras como primeira língua, pois na instituição de ensino, em sua maioria, são de estudantes ouvintes sem conhecimento da língua de sinais. Entretanto, não seria correto deixar o aluno surdo à margem do ensino superior, e sem acesso à universidade. Atualmente, é importante que as políticas educacionais, bem como as instituições de ensino superior, reflitam onde e de que forma este sujeito se adapta ao ambiente educativo, e se por acaso o intérprete é o suficiente para o sucesso acadêmico deste aluno.

Se faz necessário uma reorganização de estratégias de abordagens e metodologias de ensino, bem como da avaliação do mesmo, considerando a participação do intérprete de língua de sinais, durante todo o processo de ensino deste estudante surdo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial.
- MACHADO, Paulo César. **A política Educacional de Integração/Inclusão – Um Olhar do Egresso Surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.
- _____. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: SEESP/MEC, 2005.
- _____. Ministério da Educação. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FERNANDES, Sueli de Fátima. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** [Dissertação]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná - 1998.
- GARCIA, Barbara Gerner de. **O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos**. Atualidades da Educação Bilíngue para surdos. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KOJIMA, Catarina Kiguti; SEGALA, Sueli Ramalho. **A imagem do pensamento – Libras**. São Paulo: Editora Escala, 2008.

LONG, G.; SNELL, K; FOSTER, S. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Educação de surdos em discussão: práticas pedagógicas e processo de alfabetização**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

SKLIAR, Carlos (org.). Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: CECCIM, Ricardo Burg, LULKIN, Sérgio Andrés, BEYER, Hugo Otto, LOPES, Maura Corcini. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.



Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós-graduada em Libras pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
e-mail: dulcilibrass@gmail.com

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA QUANTO AOS DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM

EVELICE DE SOUZA EVANGELISTA

RESUMO: A aprendizagem centra-se no valor cultural imposto pela sociedade. Infelizmente, desde que as escolas se tornaram universais, também houve um aumento significativo quanto aos estudantes com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, mesmo que ainda não tenham sido diagnosticados. Portanto, é necessário fornecer o suporte necessário para superar essas dificuldades e é aí que entra a Neuropsicopedagogia. O professor costuma ser um dos primeiros a entrar em contato com essas questões, tornando-se o responsável por encaminhar, receber apoio e desenvolver estratégias que auxiliem esses estudantes durante o processo de escolarização. Assim, para responder aos objetivos desta pesquisa foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e referencial teórico pertinente ao tema em questão. As análises indicaram que o trabalho do neuropsicopedagogo é fundamental dentro das escolas, principalmente quando se trata de identificar esses distúrbios e criar situações para reduzi-los.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Distúrbios de aprendizagem. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A capacidade do sistema nervoso em mudar, se adaptar e se moldar a nível estrutural e funcional quando colocado frente a diferentes experiências, é conhecido como plasticidade neural. Compreender esse processo, facilita não só a Medicina mas também outras áreas, como é o caso da Educação, uma vez que é imprescindível entender como o cérebro aprende, facilitando o trabalho em sala de aula, principalmente quando se tem estudantes com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

A Neuropsicopedagogia é considerada uma área de conhecimento que envolve elementos tanto da Psicologia quanto da Pedagogia, a fim de auxiliar no rendimento escolar, compreendendo como se dá a construção do conhecimento, como ocorre uma aprendizagem significativa e quais são as interações cerebrais e sociais que envolvem o desenvolvimento das habilidades cognitivas (TERUEL, 2017).

Na Neurociência cognitiva, estuda-se as relações entre o cérebro e os processos cognitivos, fazendo com que no caso de o estudante apresentar algum tipo de distúrbio na aprendizagem, onde o profissional possa agir dando direcionamento e diagnóstico precoces. Cabe aqui, o estudo e o desenvolvimento da linguagem, da memória, da cognição, entre outros aspectos que envolvem o aprendizado do indivíduo trazendo contribuições valiosas para a Educação.

Como problema, tem-se por exemplo, o fato de que nos dias atuais, apesar de a sociedade ter avançado o que ainda se vê no Brasil, é uma educação deficitária, com estudantes que passam de ano apenas pela aprovação automática, mas que em dada situação demonstram desconhecimento ou mesmo dificuldades processuais e cognitivas.

Assim, justifica-se o presente artigo no sentido de que é preciso encontrar caminhos para que o estudante ao longo do seu desenvolvimento crie autoestima, o que influenciará diretamente em sua aprendizagem.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Uma das preocupações da sociedade é a Educação, a partir da interação entre educadores, filósofos, psicólogos e políticos. O desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência, ao final do século XIX, fez com que houvesse o desenvolvimento da psicologia educacional.

Nos Estados Unidos houve a necessidade de criar esse ramo dentro da Psicologia, para ser capaz de atuar e compreender os processos que envolvem psicologia e educação. Assim, surgiram as pesquisas experimentais relacionadas à aprendizagem; o estudo e as medidas das diferenças entre os indivíduos e a psicologia da criança.

No começo existiam situações delicadas em relação ao ensino e a aprendizagem, encontrando-se desamparada diante tantos dilemas. Porém, com o passar dos anos e o desenvolvimento da Psicologia, a Educação ganhou novos olhares e contribuições quanto ao comportamento e os processos de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento cognitivo.

A Psicopedagogia é um ramo da Psicologia que está voltada para a área da Educação, trazendo como objetivo principal auxiliar os estudantes que apresentam distúrbios de aprendizagem. Essa área busca por respostas diretamente ligadas aos conflitos de aprendizagem, utilizando técnicas que podem ser trabalhadas de forma individual ou em grupo, fazendo com que o estudante desenvolva a vontade em aprender, observando quais são os fatores que podem contribuir ou não para o processo de ensino e aprendizagem (BOSSA, 2011).

A aprendizagem ocorre desde o nascimento, mas ao ir para a escola, começa-se uma aprendizagem sistematizada, pois, existem regras a serem seguidas e conhecimentos novos que até então a criança não conhecia (NUNES e SILVEIRA, 2015).

O desenvolvimento de áreas como a Neurobiologia, contribuíram de forma significativa para essas mudanças. A plasticidade cerebral juntamente com as milhares de conexões sinápticas que criam as memórias de curto e longo prazo estão condicionadas às diferentes aprendizagens que o cérebro é exposto ao longo do tempo. Essas conexões cerebrais têm a capacidade de ampliar a aprendizagem, os processos cognitivos e as transformações permanentes.

Oliveira (2015) descreve como Neuroeducação. A sua aplicação envolve os processos relacionados à aprendizagem, o que possibilita ações que promovam a reorganização das sinapses e o funcionamento do sistema nervoso. Conhecendo o funcionamento cerebral, é possível pensar em diferentes estratégias que mobilizem o estudante a se tornar protagonista do seu próprio conhecimento.

Dentre as diferentes correntes de pensamento em relação à aprendizagem, podemos destacar o Construtivismo de Piaget, que entende o conhecimento humano como um conjunto de interações entre o indivíduo e o meio ambiente. Para ele, o desenvolvimento do intelecto ocorre através de diferentes etapas de organização, não estando relacionado apenas aos estímulos ambientais.

É preciso valorizar os processos de resolução de problemas ao invés de ficar focando apenas nos resultados obtidos, priorizando assim os aspectos qualitativos da inteligência e a forma como cada estudante incorpora significado à realidade à sua volta (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Assim:

Oferecer condições à participação no meio social em que se vive; partir do que o aluno dispõe e atender às suas necessidades para aprender pensando elaborando e decidindo; Avaliar possibilidades e dificuldades do aprendiz: o que compreende e o que não compreende; habilidades e operações nas áreas de conhecimento; recursos que propiciam organização e elaboração do ensinado; recursos para desenvolver habilidades e operações; Fundamentar e ilustrar a importância de: atender as necessidades e ensinar a partir do que o aluno conhece e tem possibilidades; oferecer condições para o aluno elaborar e decidir; avaliar continuamente, propiciando ao aluno oportunidades de refazer atividades e compreender o que e onde errou. Opor-se a: pseudo-escolarização; ausência de avaliação, que elimina o elaborar, o aprender, o pensar; promoção automática, que desrespeita o ser humano e desacredita em seu potencial (MASINI e SHIRAHIGE, 2003, p. 5-6).

DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

A Neuropsicopedagogia funciona como: “um novo campo de intervenção e especialização, onde o conhecimento ultrapassa fronteiras e cria, com isso, novas possibilidades de aprender sobre o aprender, ampliando olhares e oportunizando novas formas de inter-relacionar informações, conhecimentos e saberes” (BEAUCLAIR, 2014, p. 28).

Inicialmente a aprendizagem não se dá somente através da escola, já que ela se inicia através da instituição familiar. O apoio dos pais e responsáveis é essencial para que o estudante desenvolva

suas capacidades cognitivas, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia. Desta forma, a contribuição do neuropsicopedagogo é fundamental durante a fase escolar a fim de contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem (MALUF, 2005).

O National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD), traz uma definição para os distúrbios de aprendizagem. Ele classifica como um conjunto de transtornos que se manifestam a partir de problemas no desenvolvimento, podendo aparecer a qualquer momento da vida. Os distúrbios geralmente estão ligados a algum caráter orgânico e neurológico, como fatores genéticos, cerebrais e cognitivos (SISTO, 2007).

Esses distúrbios podem ocorrer acompanhados de danos físicos, sensoriais, intelectuais, entre outros, acarretando mau desempenho escolar. Por isso, a importância da Neuropsicopedagogia, para auxiliar esses estudantes.

Para Fischer (2009) a utilização da neurociência na educação traz inúmeras possibilidades para o entendimento e o desenvolvimento dos processos cognitivos relacionados à aprendizagem. O pesquisador propõe uma união entre a biologia, a educação e a neurociência, com base no desenvolvimento de pesquisas na área educacional, integrando investigação e prática.

O período em que ocorre a maior plasticidade cerebral é justamente na infância, apesar de continuar ao longo da vida. O cérebro, quando estimulado, aumenta o número de sinapses, fazendo com que a memória e a capacidade de raciocínio se desenvolvam. Isso reafirma a capacidade genética que o cérebro possui de produzir neurônios: "O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança" (PINHEIRO, 2007, p. 44).

Através da Neuropsicopedagogia os professores podem compreender melhor o desenvolvimento dos estudantes, a fim de superar possíveis limitações e melhorar a forma com que devem ser estimulados. Os neuropsicopedagogos têm observado um aumento significativo de crianças e jovens em fase escolar que possuem dificuldades de aprendizagem, necessitando um trabalho conjunto entre o profissional, os professores e a família melhorando a qualidade do processo educacional.

O neuropsicopedagogo pode trabalhar com diferentes ferramentas a fim de atingir seus objetivos como atividades, testes e avaliações que auxiliarão no diagnóstico, facilitando a intervenção necessária. O trabalho em equipe pode contribuir para o desenvolvimento pleno desses estudantes, diminuindo ou mesmo sanando as dificuldades enfrentadas ao longo desse processo.

Porém, é necessário salientar que essa área não representa uma pedagogia nova, nem propõe soluções efetivas para as dificuldades de aprendizagem. Ela precisa ser aplicada para fundamentar práticas pedagógicas que resultem na aprendizagem através de intervenções na área educacional.

Desta forma, o neuropsicopedagogo deve orientar o professor no desenvolvimento de atividades que se adequem aos estudantes. É preciso clareza e objetividade, principalmente para os estudantes que precisam de atenção especial, pois, sabe-se que muitos apresentam distúrbios de aprendizagem mas não foram diagnosticados até então.

Ainda, os estudantes só conseguem compreender determinado assunto quando são colocados frente a diferentes situações que precisem da sua atuação, como escutar, ler, observar, comparar, classificar seja de forma concreta ou abstrata. Para que eles aprendam é preciso que sua interação ocorra frente ao objeto de conhecimento. Por isso, levar em consideração os aspectos discutidos é essencial para contribuir com o desenvolvimento da estrutura cognitiva dos estudantes.

Compreender os processos relacionados à aprendizagem, neste caso, se torna essencial para desenvolver um bom trabalho em sala de aula através de ações que promovam a reorganização das sinapses e o funcionamento cerebral. Conhecendo o seu funcionamento é possível desenvolver diferentes estratégias que provoquem a mobilização desses estudantes quanto à aprendizagem (OLIVEIRA, 2015).

Ou seja, essa área é responsável por estudar o funcionamento cerebral, suas ligações neuronais e a plasticidade neural, promovendo a compreensão desses fenômenos. Voltada para a Educação, é possível percorrer as capacidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, abrangendo aspectos como o respeito ao desenvolvimento humano, a família, a sociedade e o contexto social no qual o estudante vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo discutir as contribuições da Neuropsicopedagogia no desenvolvimento educacional dos estudantes, bem como abordar as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente dos estudantes que não foram diagnosticados até então.

Dentre outras questões, a função do neuropsicopedagogo direciona ações a fim de auxiliar os professores a diminuir ou mesmo eliminar possíveis problemas que envolvem os estudantes e o conhecimento, através de práticas educativas que favoreçam os processos de humanização e apropriação da capacidade de pensamento crítico.

Muitos professores acreditam que esse profissional tem por obrigação solucionar todos os problemas existentes na escola como as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina, o desestímulo da equipe docente, entre outras questões.

Porém, deve-se ficar claro que o neuropsicopedagogo não possui soluções ou respostas prontas, mas traz ideias, percepções, avaliações, a fim de auxiliar o trabalho docente, principalmente em se tratando de estudantes que não foram diagnosticados ainda, já que escolhas erradas fazem com que a aprendizagem desse estudante fique prejudicada.

Um trabalho em conjunto, onde ocorra a parceria de todos os membros da escola: gestão, professores, família, comunidade e estudantes é fundamental para contribuir para a aprendizagem, trazendo melhores resultados e autonomia para esses estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUCLAIR, J. **Neuropsicopedagogia**: inserções no presente, utopias e desejos futuros. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.
- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.
- FISCHER, K.W. **Mind, brain, and education**: building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain, and Education*, 2009, 3(1):3-16. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/full>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- MALUF, M.I. A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clínica. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) **Neuropsicologia e Aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.
- MASINI, E. F. S. e SHIRAHIGE, E. E. (Orgs.) **Condições para Aprender**: III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie. São. Paulo: Vetor Editora, 2003.
- NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da Aprendizagem**. 3ª Edição Revisada Fortaleza, Ceará, 2015, 121 p.
- OLIVEIRA, C.S. **Jogos no ensino de Ciências e a neuroeducação na Educação Básica**. 2015. 45p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia - o desenvolvimento cerebral da criança**. Vita et Sanitas, Trindade, 2007. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ogI6d--3hIJ:https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D2460691%26key%3D4b9dd4705051e9388342ad3590469711+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>; Acesso em: 14 fev. 2022.
- SISTO, F.F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F.F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TERUEL, J.R. **A Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar**. Disponível em: <https://psicologado.com.br/abordagens/psicologia-cognitiva/a-neuropsicopedagogia-no-contexto-escolar>. Acesso em: 21 fev. 2022.



Evelice de Souza Evangelista

Licenciada em pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP; Pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, UNIP; Pós graduação em práticas educativas, FAEP- Faculdade de Educação Paulistana. Professora de Educação Infantil (CEI) na Prefeitura de São Paulo.

A ATUAÇÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO NA ALFABETIZAÇÃO

GISELLE DE ARAUJO MENEGUETI PAGANELI

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar como o processamento auditivo atua e quais as implicações da desordem sob o processo de alfabetização. Processamento auditivo é a maneira como nosso cérebro entende as informações que nos chegam por meio da audição, são processos que necessitam de um bom funcionamento do sistema nervoso central. É composto de mecanismos auditivos como localização e lateralização do som; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição, incluindo integração e discriminação temporal, ordenação e mascaramento temporal; além do baixo desempenho auditivo ao competir com sinais acústicos. Estar em um ambiente pouco ruidoso, é fundamental para a efetiva comunicação, já que, havendo desordem do processamento auditivo, essas habilidades descritas serão prejudicadas, afetando diretamente o desempenho escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagens. Educação. Dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos estudos sobre o processamento auditivo e aprendizagem têm sido publicados, na tentativa de compreendermos melhor como ocorrem estes processos. O processamento auditivo vem sendo muito estudado, com o intuito de esclarecer as dificuldades presentes em indivíduos com limiares audiométricos normais, mas com queixas na percepção auditiva.

As dificuldades mais comuns na aprendizagem da leitura que os alunos demonstram, referem-se a problemas de decifração, de construção ou de compreensão (CAGLIARI, 2009), dificuldades estas que podem ou não estar relacionadas ao processamento auditivo.

O processamento auditivo central (PAC) é o conjunto de habilidades auditivas necessárias para que o indivíduo compreenda a mensagem, é a interpretação que o cérebro faz do som que foi escutado. Os PACs são processos que necessitam de um bom funcionamento das estruturas do sistema nervoso central. Um simples distúrbio leva a criança a não conseguir interpretar o som, já que essa interpretação depende das habilidades auditivas, organizadas e estruturadas. As etapas são: detecção do som, discriminação do som, reconhecimento, localização da fonte sonora e compreensão do som. Todos ligados às funções cerebrais, como atenção e memória. (CENTRO DE FONOAUDIOLOGIA, 2011).

A dificuldade de manter a atenção e concentração em um ambiente ruidoso é um dos sintomas de um distúrbio denominado Desordem do Processamento Auditivo Central (DPAC). Pessoas com DPAC, só entendem o que é dito se estiverem em um ambiente favorável, do contrário, se dispersam facilmente com o ruído de fundo e não conseguem acompanhar a conversa.

De acordo com o Centro de Fonoaudiologia (2011), existem outras manifestações de DPAC, como por exemplo, problemas de produção de fala, dificuldade em compreender o que lê, distração, entre outras. Para indivíduos com esses sintomas, é indicado que se faça o exame de PAC para confirmação.

O objetivo deste trabalho é identificar como o processamento auditivo atua e quais as implicações da desordem sob o processo de alfabetização. Acredita-se que a desordem do processamento auditivo é um dos fatores que mais atrapalham o processo de aprendizagem, especialmente a alfabetização.

APRENDIZAGEM

De acordo com Relvas (2015), através de um estímulo, o acionamento de uma área cortical causa alterações também em outras áreas, já que o cérebro não funciona como regiões isoladas.

A aprendizagem corresponde a uma nova organização dos neurônios no cérebro, que formam uma via por onde circulam as informações através das sinapses, portanto, o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral. A aprendizagem pode ocorrer de forma implícita (quando ocorre de forma automática, acionando uma atenção não seletiva) ou explícita (quando acontece de forma consciente, com atenção seletiva e sustentada). (MIGLIORI, 2013).

A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada. (RELVAS, 2015, p.52)

Os transtornos de aprendizagem aparecem como consequência da imaturidade do desenvolvimento psiconeurológico, sendo diagnosticados quando o desempenho em testes de leitura ou matemática está significativamente abaixo do esperado para a idade. (MIGLIORI, 2013).

As dificuldades de aprendizagem podem surgir em comorbidade com outros diagnósticos ou quadros avaliados, como por exemplo: alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas (as mais frequentes são a paralisia cerebral e o TDAH), e compreendem um grupo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independente do SNC - fatores relacionados à escola, família e à própria criança. (RELVAS, 2015). Portanto, é importante que o educador entenda as diferenças entre dificuldades e transtornos para que possa oferecer uma abordagem específica a cada criança.

O modo de aprender faz alusão ao recebimento de estímulos que são captados pelos sentidos, considerados selecionadores, chamados canais sensoriais. Esses estímulos (informações - som, visão, tato, gustação, olfação) chegam ao tálamo que é uma estrutura do cérebro que tem a função de recebê-los e reenviá-los para áreas específicas responsáveis pela elaboração, decodificação e associação dessas informações. O tálamo funciona como uma ponte e junto com o hipotálamo, as amígdalas cerebrais (responsável pela emoção), e o hipocampo (responsável pela memória de longo prazo), promovem as lembranças e a aprendizagem significativa. (RELVAS, 2012).

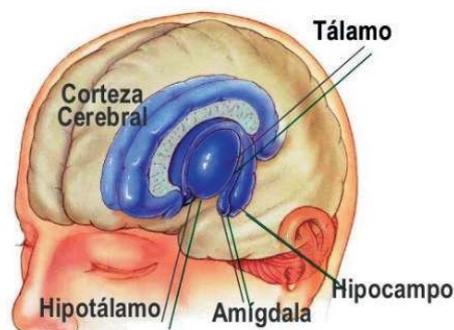


Figura 1 – Córtex cerebral, tálamo, hipotálamo, amígdala e hipocampo.
Fonte: <http://es.slideshare.net/cta6062/sistema-nervioso-39444002>

ALFABETIZAÇÃO – LER E ESCREVER

Segundo Lopes (2010), a alfabetização é um processo que não se resume apenas a ler e escrever os signos do alfabeto, mas sim, compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada. A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo dinâmico, que se faz por duas vias de acesso: a técnica (alfabetização) e o uso social (letramento).

Aprender a ler e a escrever, envolve relacionar fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar. Importa ressaltar que para uma pessoa ler, deve-se conhecer a língua na qual foram escritas as palavras; o sistema de escrita; o alfabeto; as letras; a categorização gráfica das letras; a categorização funcional das letras; a ortografia; o princípio acrofônico; os nomes das letras; as relações entre letras e sons; as relações entre sons e letras; a ordem das letras da escrita; a linearidade da fala e da escrita; reconhecer uma palavra; saber que nem tudo o que se escreve são letras; que nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita; e que o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas. (CAGLIARI, 2009).

Fazer da sala de aula um ambiente onde ricos estímulos de aprendizagem estejam sempre presentes é um dos fatores necessários para facilitar as ações da alfabetização, um ambiente que promove um conjunto de situações de uso real de leitura e de escrita, em que os educandos têm a oportunidade de participar. (LOPES, 2010).

As áreas do cérebro relacionadas com a linguagem são identificadas como áreas de Broca e Wernicke. A área de Broca é responsável pelo planejamento e formação de palavras isoladas e de frases, trabalha em conexão com a área de Wernicke que é a responsável pela compreensão da linguagem, recebendo informações de todas as áreas associativas como as visuais, auditiva e sensorial. (MIGLIORI, 2013).

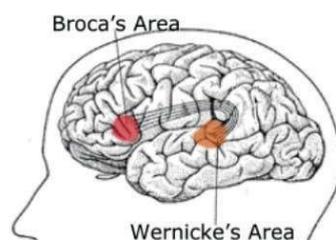


Figura 2 – Área de Broca e Área de Wernicke
Fonte: <http://portfoliopsi12.blogspot.com.br/2012/04/cerebro.html?view=flipcard>

O feixe de axônios que conectam a Área de Wernicke e Área de Broca é denominado fascículo arqueado. Ele é responsável pela transmissão de informações sobre o som das palavras, mas não sobre seu significado. O fascículo arqueado é parte do fascículo longitudinal superior e desempenha uma função chave para o funcionamento normal da fala e da linguagem humana. (HARO, 2014).

A aquisição da leitura e da escrita é extremamente complexa e envolve todas as áreas cerebrais, para que se desenvolvam. Para o cérebro, não há nada mais inteligente e complexo do que capacitar-se para esse sistema de comunicação humana. (RELVAS, 2015).

ATENÇÃO

“Os processos mentais estão organizados com base no que se chama atenção.” (MACHADO, 2003, p.45).

A atenção pode ser explicada como um filtro dos estímulos, que nos permite avaliar o que é relevante e estabelecer prioridades para um processamento mais profundo, como um mecanismo que controla e regula os processos cognitivos. (MIGLIORI, 2013, p.47).

De acordo com Machado (2003), para avançar na escola, a criança deve utilizar da melhor forma possível a audição e visão; no que refere-se à audição, ela passa um bom tempo ouvindo a professora que com certa frequência, ao falar, concorre com os ruídos externos, forçando sua voz e exigindo muito da audição e atenção da criança, que necessita de muita clareza, tanto auditiva quanto visual.

Em termos anátomo-fisiológicos a atenção está garantida pelas estruturas corticais, tálamo e tronco cerebral, num tipo de emaranhado de fibras chamado formação reticular, cujas propriedades anatômicas e neuroquímicas servem como matriz biológica e sistema ativador da atenção. (MACHADO, 2003, p.47).

Segundo Gomes (2011), a atenção é uma função executiva. As funções executivas são uma categoria de processos cognitivos especializados e autorreguladores, executados pelo lobo pré-frontal, necessários para lidar com situações dinâmicas e dúbias que envolvam relacionamento social e exijam conduta socialmente adequada. Ter um bom funcionamento executivo é a base para dosar adequadamente o quanto de emoção, impulsividade e racionalidade virão à tona em processos de tomada de decisão.

A atenção pode influenciar o desempenho tanto das funções executivas básicas quanto as complexas. Exemplificando: o grau de atenção destinado a um assunto, acabará influenciando na quantidade de informação relevante selecionada e fixada na memória e ainda, a habilidade de resgatar essas informações em momentos adequados (memória de trabalho). A atenção seletiva ajudará a selecionar os estímulos relevantes e ignorar os estímulos dispensáveis ao planejamento e processos

decisórios. A conservação da atenção em um foco possibilitará a concentração e, conseqüentemente, aumento do foco e importância destinada ao processo alvo. (GOMES, 2011)

Uma dificuldade de atenção pode ser indicada por um mau desempenho em entender a fala quando há muito ruído no ambiente, ou seja, o indivíduo terá dificuldade em fazer o destaque figurado. É uma questão de selecionar e direcionar o foco. (MACHADO, 2003).

RUÍDO - EXPOSIÇÃO AO RUÍDO AMBIENTAL

Ruído é qualquer som que traz uma sensação desagradável e perturbadora à audição.

"O termo ruído é utilizado para descrever um sinal acústico aperiódico, originado da superposição de vários movimentos de vibração com diferentes frequências, as quais não apresentam relação entre si." (FELDMAN & GRIMES, 1985 apud RUSSO, 1999, p.157).

Segundo Carmo (1999), o ruído é introduzido diariamente no meio ambiente. São sons que causam desconforto mental e físico, que resultam de vibrações irregulares que podem afetar o equilíbrio sonoro, repercutindo sobre as funções orgânicas e o sistema auditivo. Os indivíduos possuem uma alta capacidade de se adaptar a diversos ambientes. O desenvolvimento de um estado de fadiga e fuga de energia pode acontecer sem que a pessoa possa perceber, esgotando os limites de sua resistência.

Ainda segundo a autora, em certos locais com poluição sonora, o ruído pode ultrapassar o limite de tolerância de 80 – 85 dB, mas, como a exposição a este não é contínua como nos ambientes profissionais, eles são menos lesivos à audição. Contudo, as condições psicológicas são afetadas, principalmente em indivíduos com predisposições, ocasionando instabilidade de humor, irritabilidade, alterações emocionais (depressões e excitações), redução da memória e estresse.

De acordo com Zambon e Behlau (2011), ambientes poluídos e ruidosos, exigem que se fale mais alto, com maior esforço e com limitadas condições para controlar a emissão de voz. O ruído atrapalha muito a voz, pois perdemos o controle da mesma pela audição e, por via reflexa, falamos automaticamente mais alto e com maior esforço. Na presença de ruído ambiental, deve-se analisar o ambiente e ver o que pode diminuir este ruído. Fechar as janelas e portas nos períodos de aula expositiva é bastante efetivo. Mudar a posição dos alunos na sala para ficar mais próximo a eles também ajuda a poupar a voz e facilita a transmissão da mensagem.

RELAÇÃO SINAL/RUÍDO E INTELIGIBILIDADE DA FALA

Caracteriza-se relação sinal/ruído como sendo a diferença em dB entre a intensidade do som desejado e a do som competitivo e, para uma sala de aula, os alunos requisitam uma relação que varia de acordo com o tipo de material de fala ou vocabulário empregado. (RUSSO, 1999).

Segundo Ferreira (2010), para atingir um grau adequado de inteligibilidade, é necessária uma diferença mínima entre o sinal da fala e o ruído de fundo. No caso da sala de aula em que o sinal (S) é a voz do professor e (R) é o ruído ambiental existente, quanto maior for o valor desta relação S/R, melhor é a situação de escuta dos alunos.

Para Seep et al (2002) a relação S/R é uma simples comparação, que é útil para estimar o quão compreensível é a fala em uma sala de aula. O nível sonoro da voz do professor em dB, menos o nível de ruído de fundo na sala em dB é igual a S/R em dB. Quanto maior a relação S/R, maior é a inteligibilidade da fala. Estudos têm mostrado que, em salas de aula que têm relação S/R maior que +10 dB, a inteligibilidade da fala é significativamente deteriorada para crianças com audição regular. Crianças com alguma deficiência auditiva precisam de no mínimo +15 dB de S/R.

O fator mais importante na determinação da relação S/R é a distância entre o falante e o ouvinte.

"A inteligibilidade da fala é definida como a relação entre as palavras faladas e palavras entendidas, expressas em porcentagem. Para que a comunicação seja efetiva e inteligível, a inteligibilidade da fala deve ser superior a 90%." (NEPOMUCENO, 1994, p.66).

De acordo com a Phonak, ouvir bem é importante, mas entender é mais do que apenas ouvir. Para um bom entendimento é necessário que a fala alcance as orelhas com uma boa intensidade (volume). E isso normalmente ocorre quando o interlocutor está próximo. Entretanto, em algumas situações isso não é possível, em sala de aula, por exemplo, a fonte sonora pode estar distante. Quando o interlocutor não está próximo, a fala pode chegar ao destino com o volume baixo, exigindo um esforço e atenção

maior para entender o que é dito principalmente se houver ruído no ambiente. Esse é um dos fatores pelo qual as pessoas se sentem cansadas após tentar conversar em um ambiente ruidoso como um restaurante, estação de trem, em ruas movimentadas, salas de aulas, festa e etc.

Segundo Dreossi e Momensohn-Santos (2004), a referência à compreensão das palavras faladas associa-se ao conceito de inteligibilidade. A inteligibilidade da fala depende de alguns fatores importantes como: nível de voz do falante, distância do falante e do ouvinte, familiaridade com as palavras que o falante usa e nível de intensidade da fala sendo superior ao do ruído ambiental. É importante considerar a relação de intensidade entre a voz do professor e o ruído ambiental (relação S/R) que chega aos ouvidos dos alunos em uma sala de aula. Enquanto o nível de fala diminui com a distância, o nível de ruído geralmente mantém-se uniforme, de forma que os alunos sentados distantes do professor na sala de aula ouvem sua voz em condições menos favoráveis do que os alunos que se sentam próximos a ele. Sempre que um ouvinte escuta uma mensagem a frente do falante, está captando de 97% a 100% da energia da fala, sentando-se na terceira carteira, o ouvinte receberá somente 69% desta energia e, na última carteira, somente chegará 55% da energia em seus ouvidos.

Para Zambon e Behlau (2011), para se comunicar melhor em ambiente de sala de aula, é importante atestar que os alunos estejam prestando atenção e compreendendo a mensagem. Para isso é relevante não falar voltado para a lousa. Deve-se fazer contato de olhar com todos os alunos. Outra observação das autoras para tornar a comunicação mais interessante é usar uma voz modulada, uma boa dicção, mover-se com naturalidade e usar gestos que acrescentem informação ou destaquem ideias e palavras.

PROCESSAMENTO AUDITIVO

Processamento auditivo é a maneira como nosso cérebro entende as informações que nos chegam por meio da audição, são processos que necessitam de um bom funcionamento do sistema nervoso central (SNC).

De acordo com Machado (2003), podemos entender percepção auditiva, percepção da fala ou processamento auditivo, como o processo de codificar sons ambientais, musicais, etc. e, especificamente, os fonemas, que são as menores unidades sonoras que assinalam diferenças no significado das palavras.

O processamento auditivo refere-se à eficiência pelo qual o SNC utiliza a informação auditiva. Literalmente definido, refere-se ao processo de percepção da informação auditiva no SNC e à atividade neurobiológica que sustenta o processamento e dá origem a potenciais auditivos eletrofisiológicos. (ASHA, 1996).

Mecanismos auditivos integram o processamento auditivo e fundamentam habilidades e competências como: localização e lateralização do som; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição, incluindo integração e discriminação temporal, ordenação e mascaramento temporal; e baixo desempenho auditivo ao competir com sinais acústicos. (ASHA, et al 1996).

O processamento auditivo deve ser entendido como um aspecto da interlocução. Processar uma informação significa que os sinais que atingem os órgãos sensórios serão identificados, reconhecidos e memorizados. A desordem do processamento auditivo refere-se às dificuldades das habilidades auditivas centrais: atenção, identificação e integração. Um distúrbio da percepção da fala contribui para um distúrbio do desenvolvimento da linguagem, interferindo diretamente no desenvolvimento das habilidades escolares. (MACHADO, 2003).

Algumas razões que levam ao encaminhamento de crianças que apresentam um distúrbio de percepção da fala são: não entendem ou não ouvem as mensagens, são hiperativos, têm atenção curta, se cansam em atividades longas, são distraídos, têm dificuldade em localizar a fonte sonora, irritados, não seguem instruções longas, não acompanham histórias, pedem com frequência para repetir o que foi dito, têm dificuldade em memorizar informações verbais, dificuldade para entender piadas, verbalizam pouco ou com esforço e tem dificuldade de lembrar palavras. (MACHADO, 2003).

A autora ainda afirma que, identificar uma sequência de sons é uma função das células especializadas, capazes de processar as informações fonético-acústicas e interpretá-las de acordo com as regras sintáticas e semânticas. Distúrbios do processamento em crianças são, em sua maioria, devido a problemas na maturação do SNC.

CONCLUSÃO

Os transtornos de aprendizagem, segundo Migliori (2013) aparecem como consequência da imaturidade do SNC.

Já as dificuldades de aprendizagem, de acordo com Relvas (2015), podem surgir em comorbidades com outros diagnósticos e, não necessariamente, estão relacionadas ao SNC.

Não há nada mais complexo e inteligente para nosso cérebro do que aprender a ler e escrever, pois, como apontou Relvas (2015), este é um ato que envolve todas as áreas cerebrais.

Para Gomes (2011), o grau de atenção destinado a um assunto, influencia na quantidade de informação relevante selecionada e fixada na memória e ainda, a habilidade de resgatar essas informações na memória de trabalho. E continua, dizendo que a atenção seletiva ajudará a selecionar os estímulos relevantes e ignorar os dispensáveis (figura-fundo). A conservação da atenção em um foco possibilitará a concentração e, como consequência, aumentará o foco e importância destinada ao alvo.

Machado (2003) acrescenta dizendo que uma dificuldade de atenção pode ser indicada por um mau desempenho em entender a fala quando há muito ruído no ambiente, ou seja, o indivíduo terá dificuldade em fazer o destaque figura-fundo. Neste caso, é necessário selecionar e direcionar o foco.

O ruído, de acordo com Carmo (1999), são sons que causam desconforto mental e físico, resultado de vibrações irregulares que afetam as funções orgânicas e o sistema auditivo. Como os indivíduos possuem uma alta capacidade de se adaptar a diversos ambientes, o desenvolvimento de um estado de fadiga e fuga de energia, pode acontecer sem que a pessoa possa perceber, esgotando os limites de sua resistência.

Para que a aprendizagem seja efetiva, é importante garantir que a relação sinal/ruído (S/R) e o grau de inteligibilidade da fala estejam adequados.

Segundo Russo (1999), a relação S/R é a diferença em dB entre a intensidade do som desejado e do som competitivo e, para uma sala de aula, os alunos requisitam uma relação que varia de acordo com o tipo de material de fala ou vocabulário empregado.

Ferreira (2010), completa dizendo que para atingir um grau adequado de inteligibilidade, é necessária uma diferença mínima entre o sinal da fala e o ruído de fundo.

Seep et al (2002), esclarece que o nível sonoro da voz do professor (em dB), menos o nível de ruído de fundo na sala (em dB), é igual à relação S/R. E afirma que em salas de aula em que a relação S/R é maior que +10dB, a inteligibilidade da fala é significativamente afetada para crianças com audição regular. Para crianças com alguma deficiência auditiva, é necessário no mínimo +15dB de S/R.

Machado (2003) define processamento auditivo como o processo de codificar sons, especialmente os fonemas, que são as menores unidades sonoras.

Asha (1996), completa dizendo que processamento auditivo refere-se à eficiência pelo qual o SNC utiliza as informações auditivas. São mecanismos auditivos que integram e fundamentam habilidades e competências como: localização e lateralização do som; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição, incluindo integração e discriminação temporal, ordenação e mascaramento temporal; e baixo desempenho auditivo ao competir com sinais acústicos.

A desordem do processamento auditivo refere-se às dificuldades destas habilidades auditivas centrais descritas, incluindo atenção, identificação e integração.

Em vista dos argumentos apresentados, conclui-se que o processamento auditivo tem papel fundamental no processo de aprendizagem da alfabetização, já que é um dos responsáveis por funções como atenção, reconhecimento ou análise de sequência e memória. Crianças com desordem do processamento auditivo, não compreendem o que é dito em um ambiente ruidoso, pois não processam adequadamente as informações que chegam aos seus ouvidos. Recebem queixas de serem crianças com problemas na produção de fala, com dificuldade em compreender o que lê, distraídas, agitadas ou muito quietas, atraso na linguagem, inversões ou trocas de letras e problemas de orientação espacial e atenção ao som prejudicada. Essas dificuldades podem trazer além de prejuízos na aprendizagem, prejuízos ao desempenho social. Por isso, é indicado às pessoas que apresentem tais dificuldades que façam o exame de processamento auditivo.

Este é um problema de saúde e educação. Faz-se urgente que estudos sejam aprofundados pelos profissionais da área a fim de que se conscientizem desse real problema, e conscientizem familiares de crianças com desordem, tentando assim, melhorar a qualidade do ambiente de ensino, uma vez que

este é um setor fundamental na formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHA, American Speech-Language-Hearing Association. (2005). (central) auditory processing disorders [Technical Report]. Disponível em: <<http://www.asha.org/policy/TR2005-00043/#sec1.3>>. Acesso: 26/07/2015
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARMO, Livia I.C. **Efeitos do ruído ambiental no organismo humano e suas manifestações auditivas**. Disponível em: <http://resgatebrasiliavirtual.com.br/moodle/file.php/1/E-book/Materiais_para_Download/Ruido/Efeitos%20do%20Ruido%20sobre%20o%20organismo%20humano.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016
- CENTRO DE FONOAUDIOLOGIA. **Processamento Auditivo Central**. Disponível em: <<http://www.centrodefonoaudiologia.com/processamento-auditivo-central/>>. Acesso em: 26 jul. 2015
- DREOSSI, Raquel C. F.; MOMENSOHN-SANTOS, Tereza Maria. O Ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 251-258, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a13.pdf>>. Acesso em 02 mai. 2015
- FERREIRA, Bruno. **Análise de níveis sonoros em sala de aula**. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/20370/1/Bruno_Ferreira_2004118600_5_rf.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015
- GOMES, July Silveira. **Atenção e Funções Executivas**. Disponível em: <<https://julyneurofeedback.com/2011/11/04/232/>>. Acesso em: 22 abr. 2016
- HARO, Diana C. S. **Fascículo Arqueado**. Disponível em: <<https://prezi.com/zgdwamipr4nk/fasciculo-arqueado/>>. Acesso em: 22 abr. 2016
- MACHADO, Sylvania Freitas. **Processamento auditivo: uma nova abordagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003. 140 p.
- MIGLIORI, Regina. **Neurociências e educação**. 1.ed. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013. 80 p.
- NEPOMUCENO, Luíza A. **Elementos de Acústica Física e Psicoacústica**. São Paulo: Ed. Edgard Blücher, 1994. 103 p.
- PHONAK. **Sistema de FM para uma boa comunicação!** Disponível em: <http://www.phonak.com/br/b2c/pt/produtos/sistemas-de-fm/fm_box.html>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192>. Acesso em: 22 abr. 2016
- RELVAS, Marta Pires. **Estudos da Neurociência Aplicada à Aprendizagem Escolar**. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2012/08/estudos-da-neurociencia-aplicada-a-aprendizagem-escolar-3852913.html>>. Acesso em: 22 abr. 2016
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva – 6.ed.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 143 p.
- RUSSO, Iêda C.P. **Acústica e Psicoacústica Aplicadas à Fonoaudiologia**. 2.ed. São Paulo: Lovise, 1999. 263p.
- SEEP, B. et al. Acústica de salas de aulas. Traduzido por: Stephanie L.B. Mondl. **Revista de Acústica e Vibrações**, nº 29, Jul. 2002. Disponível em: <<http://www.escutaessa.com/aulas/ca3/Acusticaemsalasdeaula>>. Acesso em: 26 jul. 2015
- ZAMBON, Fabiana; Behlau, Mara. **Bem-estar vocal - uma nova perspectiva de cuidar da voz**. 2. ed. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo e Centro de Estudos da Voz, 2011. 28 p.



Giselle de Araujo Meneguetti Paganeli

Licenciada em Pedagogia; Pós-Graduação em Neurociência Aplicada à Educação no Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas, FMU. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo. giselle.meneguetti@gmail.com

#AMOR

#ORGULHO



Revista **aE**

2
ANOS

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

JOSENEIDE DOS SANTOS GOMES

RESUMO: O trabalho com as crianças exige, antes de tudo, um ambiente afetivo, pois o afeto tem valor primordial para que o estudante supere suas dificuldades e avance no seu desenvolvimento. Os vínculos afetivos que são construídos pelas crianças, tanto nas relações familiares quanto no ambiente escolar, assumem grande importância na sua aprendizagem. Especificamente, procurou-se entender o papel da afetividade no desenvolvimento escolar; discutir a importância da afetividade para a construção das relações e a identidade das crianças; perceber como a afetividade pode trazer benefícios à vida dos alunos. O ambiente escolar e as intervenções do professor contribuem significativamente para o processo de construção da autonomia da criança. Ou seja, a partir da relação afetiva da criança com o professor, pouco a pouco o aluno vai conquistando habilidades e valores até então desconhecidos do seu mundo, criando laços e conferindo sentido às regras e todo o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagens. Crianças. Educação. Escolas.

INTRODUÇÃO

Ao analisar a educação infantil no Brasil, pode-se compreendê-la a partir de uma visão histórico-social. Foram vários processos e avanços que permitiram o atendimento de crianças em creches e pré-escolas, sendo assim de responsabilidade e dever do Estado, cuidar e valorizar a criança.

Nos dias atuais, após tantas transformações na educação infantil, percebem-se novas posturas sendo incluídas na escola, entre elas, as estratégias lúdicas que envolvem a criança e o processo de ensino aprendizagem. Tanto a escola, como todos os que a compõem assumem um papel significativo no processo de ensino. Sendo assim o brincar assume um papel relevante na construção histórica, pois por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como representar o mundo e distinguir pessoas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As escolas de educação infantil surgiram devido à urbanização e estruturação das cidades, em função da necessidade das mulheres não terem com quem deixar seus filhos durante o período de trabalho, esses espaços tinham como objetivo o espaço físico, a alimentação, a saúde, a higiene e comportamentos sociais. Havia os jardins de infância voltados não para a classe trabalhadora, mas sim para o povo elitizado cujo objetivo era seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Conforme Kramer (2002 p. 30) "a inserção da educação infantil na educação básica contribui para a reversão da desigualdade histórica da educação brasileira". Nessa época os ambientes em que as crianças eram deixadas o intuito era de cuidar dos filhos dos trabalhadores das indústrias sem fins de educação ou contribuição de formação do indivíduo, surgindo às creches.

Com o passar dos anos, a Educação Infantil foi tomando uma nova visão, não apenas do cuidar, mas de formação de identidade da criança. Sendo assim alguns educadores sugeriram que para critério de acolhimento das crianças das instituições maternas e jardins de infância a sua nomenclatura deveriam ter alterações.

A partir dos anos 70, pouco se fez em questão da legislação onde podia se garantir a oferta desse tipo de ensino, porém na década de 80 vários setores da sociedade, pesquisadores sobre a infância entre outros se uniram com o objetivo de abrandar a sociedade sobre o direito de uma educação de qualidade desde o início da vida da criança.

A partir da Constituição de 1988 a Educação Infantil foi vista com o objetivo de formação integral da criança, transmitindo não somente o cuidar, mas também ensinar valores que contribuam para o desenvolvimento desses indivíduos. Foram elaboradas normas para como se devia organizar e quais objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e, vem mudando ao longo dos tempos, não se mostrando de forma igual nem mesmo dentro de uma mesma sociedade e época. Assim é fácil identificar que, em uma mesma cidade existam diferentes formas de ver crianças pequenas, dependendo da classe social a que pertencem e do grupo étnico do qual fazem parte. A criança é vista como:

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais, que estabelece com outras instituições sociais” (RECNEI 1998, p. 21).

Cada criança possui uma característica diferente que deve ser respeitada e desenvolvida de forma particular, por isso esse progresso deve ser orientado e verificado pela família e a sociedade na qual ela faz parte. Grande parte desse desenvolvimento inicia-se na escola, mais exclusivamente na Educação Infantil, período que acontece grandes transformações e descobertas. Ao longo do tempo a concepção de criança vem se modificando de forma homogênea, assim é concebível considerar que em uma cidade encontrem-se de maneiras diferentes crianças pequenas resultando de sua classe social ou do grupo étnico a qual fazem parte.

As crianças possuem uma essência distinta, que se qualificam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito pessoal. Interagindo com as pessoas que convivem e com o meio ao seu redor, elas mostram seu esforço para entender o mundo em que vivem, que presenciam e por meio das brincadeiras. Durante todo seu processo de construção do conhecimento as crianças empregam diversas linguagens e praticam a capacidade que possuem de terem ideias sobre o que buscam descobrir. Quando desafiada, ela obtém novos pensamentos, aguçando sua imaginação e criatividade, a sensibilidade e assim contribuindo para o seu desenvolvimento. Sendo assim, elas desenvolvem o conhecimento partindo das interações ocorridas com outras pessoas e com o meio em que convivem. Portanto o espaço escolar deve proporcionar a conjunção e meios para que a criança absorva de forma proveitosa seus conhecimentos iniciais e desenvolva novas aprendizagens, elas aprendem quando são desafiadas, em um ambiente estruturado e atraente.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nessa fase, a criança precisa de ambientes que estimulem sua percepção corporal, ambientes que promovam o estímulo motor para engatinhar, sentar, equilibrar, e posteriormente adquirir o andar. Além dessas capacidades a disponibilidade de objetos ao seu redor para que seja possível o acesso à exploração da autonomia em pegar, sentir, observar diferentes formas e figuras proporcionando uma aprendizagem.

Para que essas características sejam bem estimuladas e desenvolvidas é importante estimular o ambiente que a cerca, essa estimulação deve ser visual, auditiva, tátil, tenha uma quantidade variada de objetos para manipular, e espaço para se movimentar. Nessa idade a criança usa a linguagem corporal para expressar seus sentimentos de fome, sede, frio e sono. No meio afetivo se relaciona com outras pessoas que não são do convívio familiar frequente.

Para Freire (2010, p. 30) com o surgimento da linguagem inicia-se um novo período que incorpora o anterior e acrescenta às atividades da criança os símbolos, a representação mental que é chamada pré-operatório.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASILIA, 2010 p. 86).

A criança tem seus direitos dentro da sociedade, que a partir desses é permitido dentro das relações com o outro desenvolver suas capacidades, momento de construção de sua identidade. Cada indivíduo traz consigo sua bagagem cultural, por meio disso se constrói junto com a convivência e relação com outros indivíduos novos conhecimentos, porém precisam de mais itens para desenvolver novas culturas e novas descobertas que contribuem para a construção da sua identidade.

Na Educação Infantil essas características são observadas e exploradas de diversas formas, entre elas através das brincadeiras tanto livres como direcionadas. Para Maluf (2016, p.13) "as instituições de educação infantil precisam ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, acessíveis às crianças." Sendo assim, esse ambiente diferenciado deve proporcionar prazer e curiosidade onde o desenvolvimento infantil seja pleno.

A criança, em seu desenvolvimento, necessita de diferentes eixos de aprendizagem, esses que são adquiridos e estimulados no espaço escolar. A escola deve propiciar um ambiente acolhedor, motivador e estimulador, para receber todas as crianças que nela convivem.

Pode-se dizer que o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças se dá através das experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar. Principalmente dentro da escola, onde a criança passa um determinado tempo de suas vidas. Nela são realizadas atividades voltadas com o objetivo do desenvolvimento integral da criança. Para as relações sociais Vygotsky afirma:

A criança como um ser social adquire a aprendizagem por meio da troca de interações com seu meio e por intermédio dos adultos e sua convivência. Seu conhecimento é construído socialmente e a forma mais expressiva de fazer isso é brincando, ou seja, pelo movimento.

Atualmente, o estilo de vida construído pelas condições socioeconômicas têm elevado o número de pessoas ao sedentarismo, isso se deve pelas horas diante da televisão, computador e jogos eletrônicos, celulares, "tablets" entre outros aparelhos dessa forma as crianças pouco praticam atividades motoras, os jogos infantis, atividades esportivas e físicas. Isso acontece devido à facilidade de acesso a essas novidades eletrônicas, atraindo o interesse por esses meios, fazendo com que as brincadeiras motoras percam sua importância.

Pela LDB 9394/96, diz que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem seu objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, levando-se em consideração seus aspectos físico, psicológico, intelectual, e social, ofertada em creche e pré-escola mais próxima da residência da criança. Pela Educação Infantil a criança é capaz de explorar sua capacidade de criatividade, explorar novas descobertas e ampliar seu repertório de conhecimentos produzindo a aprendizagem. Deve optar pelo desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e a linguagem considerando a criação de um ambiente de relação rico em situações que provoquem a prática infantil, a descoberta e a relação com brincadeiras e explorações com companheiros.

A AFETIVIDADE

De acordo com a pedagoga Ana Rita Silva Almeida (2005), afetividade é um conceito amplo, integra relações afetivas como a emoção (medo, cólera, alegria, tristeza), a paixão e o sentimento, inerentes ao processo ensino-aprendizagem. O ensino é um movimento liderado e coordenado por um profissional, ou seja, o docente que intervém e media o conhecimento. Aprendizagem é a consequência da intervenção e da mediação do docente, resultando na apropriação dos discentes, dos conhecimentos, habilidades e atitudes que depois de internalizados serão socializados. Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do discente, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

Nota-se que a afetividade é de suma importância para a vida, tanto quanto a formação cognitiva ou o processo de conhecimento. A afetividade e a inteligência são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar, pois se a criança tem algum problema no desenvolvimento afetivo isto comprometerá seu desempenho cognitivo. O afeto é o estimulante, o que excita a ação e o pensamento é o fruto da ação. Piaget (1976, p. 36) destaca, "que em toda conduta as motivações e o dinamismo energético provém da afetividade, enquanto que as técnicas e o justamente dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo". Ele acreditava que as estruturas afetivas eram construídas semelhante às estruturas cognitivas. Percebe-se então que para ele a afetividade e a inteligência também são inseparáveis, aspecto perfeitamente visível, pois se a criança tem problemas no desenvolvimento afetivo isto acabará comprometendo seu desempenho cognitivo.

O trabalho com as crianças exige, antes de tudo, um ambiente afetivo, para que essas possam aprender com mais segurança e autonomia. O afeto tem valor primordial para que o aluno supere suas dificuldades e avance no seu desenvolvimento. Os vínculos afetivos que são construídos pelas crianças, tanto nas relações familiares quanto no ambiente escolar, assumem grande importância para sua aprendizagem.

A demonstração de afeto é uma das ações que motivam as crianças a interagirem e as fazem sentir prazer em participar das atividades que são propostas. Embora haja grande dificuldade por parte de alguns professores e alunos em manter vínculos de afeto, é importante que os professores busquem atrair as crianças pelo olhar, perseverem, estimulando-os, ajudando-os a romper essa grande barreira, e em alguns casos, exercitem a afetividade para superar a si mesmos.

Ao receber qualquer criança no ambiente escolar, é necessário transmitir-lhe segurança para que compreenda que esse ambiente lhe dará instrumentos para a aquisição de novas habilidades. Ramos (2010, p. 22) afirma que:

Sendo a escola atualmente o mais importante vetor na educação de crianças e jovens [...] seu papel passa a não ser somente o de informar, mas também, em grande parte, o de responsabilizar-se pela construção e modificação de valores sócio afetivos.

O ambiente escolar e as intervenções do professor contribuem significativamente para o processo de construção da autonomia da criança. Ou seja, a partir da relação afetiva da criança com o professor, pouco a pouco o aluno vai conquistando habilidades e valores, que até então, poderiam ser desconhecidos do seu mundo infantil.

Falando em autonomia nos reportamos aos estudos de Piaget quando aponta os três estágios de desenvolvimento do juízo moral da criança, como citado em Cunha (2011, p. 58):

Entende-se que no estágio da anomia, a criança ainda não tem consciência da importância do cumprimento de regras. No segundo estágio, o da heteronomia, ela já começa a cumprir regras, mas relacionando-as à obediência que se deve aos adultos, como uma obrigatoriedade. Por fim, ao atingir a autonomia, é o momento em que a criança já conseguiu mais maturidade para refletir sobre o valor das regras que lhe foram apresentadas, e a segui-las sem o sentimento de obrigação.

Esses estágios ocorrem em diferentes faixas etárias na vida das crianças. A forma como seguir essas regras varia conforme o desenvolvimento de cada criança, independentemente de ser uma criança com necessidades educacionais especiais ou não. Todas as crianças precisam ser percebidas como são, em sua singularidade.

Sabe-se que o início do trabalho com crianças geralmente traz consigo momentos de muita insegurança e sensação de incapacidade como profissional, pois os professores precisam adentrar em um mundo novo, mas cheio de significados, e reproduzir práticas tradicionais e rotineiras, não irá favorecer o desenvolvimento das crianças. São muitos desafios, dúvidas e incertezas. Com o passar do tempo, o partilhar de experiências com outros professores, ao passo que vão conhecendo seus alunos no dia a dia, esses profissionais vão adquirindo confiança.

Todos esses aspectos devem ser considerados na prática pedagógica daquele que atua com crianças, visto que, dessa forma o ajudará a superar suas dificuldades. Quando o professor interage com o aluno nas brincadeiras, quando busca tornar as atividades em momentos agradáveis e não faz imposições, ele está, além de auxiliando o seu aluno, facilitando seu próprio trabalho.

É preciso aproveitar cada atitude da criança, sabendo transformar cada momento em oportunidade de conhecimento, mesmo que este venha de forma lenta, considerando que o mais importante na educação é o processo de aprendizagem.

As atividades devem ser utilizadas pelo professor de forma lúdica e agradável, para não cansá-los, sempre mediando possibilidades de aprendizagem. Desse modo, o professor deve atrair a atenção da criança e despertar nela a vontade de aprender. As brincadeiras se tornam mais prazerosas e aumentam a interação da criança com o professor através do contato visual e físico. O aluno que recebe cuidados e afeto aprende a reconhecer o ambiente escolar e participa ativamente das atividades com outras crianças na sala de aula, sem a necessidade da intervenção frequente do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nas pesquisas bibliográficas realizadas, obtivemos referências da Educação Infantil em todo seu processo histórico, visto que seu início era voltado para o cuidar e ao passar dos anos essa visão foi modificada e a partir da Constituição de 1998, sua importância veio à tona, elevando sua condição de cuidar para o desenvolvimento integral da criança. O RCENEI (1998), surgiu como um orientador para que os profissionais que conviviam com as crianças pudessem trabalhar os aspectos que contribuem para o processo de desenvolvimento da criança.

Na perspectiva de contribuir com novos olhares para a educação de crianças, o estudo sugere que as escolas possam viabilizar um ensino voltado para prática mediadora dos conhecimentos, uma ação que seja aberta a todos. Entende-se as dificuldades enfrentadas pelos professores, a falta de material adequado, formação específica, desvalorização, entre outras questões, mas estas também não estão presentes em todas as modalidades de ensino? Considera-se, pois, que o ensino de todos os alunos seja pautado na afetividade, onde o professor possa mediar os conhecimentos de forma humanizadora, para que o aprendizado seja contextualizado e significativo.

A problemática que deu origem ao estudo também obteve respostas. Quanto às dificuldades que as escolas enfrentam estabelecer uma prática afetiva e humanizadora, pôde-se constatar que a mesma sofreu fragmentações – e como sistema tradicional, perceber a ação docente como uma prática que pode ser calcada na afetividade, é algo distante da realidade de muitas escolas públicas - por isso, a maior parte das escolas não oferece, nem possuem estrutura e profissionais suficientes que levantem a bandeira da afetividade como algo relevante à dimensão pedagógica e estrutural. Embora, a mesma tenha limitações e contradições na sua forma de interpretar a afetividade, considera-se que olhar para o passado só é benéfico se for para mudar o presente, então a escola de hoje carece transformar sua postura e ter um olhar mais sensível sobre a educação de crianças pequenas, para que os alunos possam ser atendidos e recebidos como merecem, a mesma deve oferecer um ensino de qualidade para todos.

Já em relação aos professores, percebe-se que ficamos diante de um dilema – se o professor não quer ou não se compromete com os alunos, como poderá haver afetividade e aprendizado significativo nessa sala de aula, de modo que a relação se construa com base em princípios humanizadores? Compreende-se que a relação professor-aluno precisa ser de troca e como poderá ser uma relação em que alunos e professores não se comunicam? Provavelmente, falha.

Reverbera-se que não basta só uma mudança sistematizada, mas afetiva, em que agentes e instituições se movam, garantindo o aprendizado e troca de experiências entre os que fazem a escola. Os educandos precisam dos professores, e esses, devem compreender que são importantes no desenvolvimento de todos os seus alunos. Atentar para a educação infantil, apesar de muitas barreiras criadas pelo próprio sistema, é dar uma oportunidade de construção e crescimento a quem o próprio sistema, por muitos anos, manteve à margem da sociedade, como pode-se perceber quando acessamos a historicidade da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Vol. 1, Introdução. Brasília: MEC/SEI. 1998.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Imprensa Oficial. Brasília. DF. 1988.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Imprensa Oficial. Brasília. DF. 1988. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em outubro/2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- MATTOS, Mauro G.; NEIRA, Marcos G. **Educação Física Infantil – Inte-relações**. 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2006, 25 p.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades Lúdicas para a Educação Infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RAMOS, Rossana. **Passos para a educação infantil**. 5 ed. revista e atualizada – São Paulo: Cortez, 2010.
SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de Gestão Municipal**. São Paulo: Papirus, 1996. 27 p.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998-2007.



Joseneide dos Santos Gomes

Doutora em Psicologia Social pela (UK) Universidade John Kennedy (2019).
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anglo Latino (USP) Universidade de São Paulo. Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos. Professora Universitária no IEF. Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA LEGISLAÇÃO

JULIANA APARECIDA PINHEIRO DE ARAUJO

RESUMO: A inclusão está cada vez mais presente na sociedade. O assunto virou referência, havendo a criação de diferentes órgãos e leis a fim de assegurar os direitos das pessoas com deficiências. Em especial, a área da Educação criou legislação pertinente ao tema devendo promover ações a fim de incluir esses estudantes, matriculando-os em classes regulares comuns; bem como a capacitação e formação continuada de professores. Assim, foi realizado levantamento bibliográfico a respeito do tema através de artigos, teses, dissertações, entre outros materiais, a fim de discutir sobre a legislação pertinente das Redes Estadual e Municipal de São Paulo quanto à inclusão dos estudantes com deficiências. Os resultados encontrados indicaram que a legislação tem sido aplicada na medida do possível e que quando comparadas as duas redes, a rede municipal se sobressai com relação à inclusão.

Palavras-chave: Estudante com Deficiência. Educação Inclusiva. Rede de Ensino Estadual e Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem marcado presença nas inúmeras discussões sobre o desenvolvimento e acolhimento desses estudantes. Inicialmente, as escolas de ensino regular atendiam a um determinado grupo, excluindo mulheres, pobres, negros e pessoas com deficiência. O acesso destes estudantes a essas classes servia apenas para integrar, mudando somente quando a sociedade e os governantes compreenderam a importância da Educação para eles:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Inicialmente, no Brasil a Educação Inclusiva, chamada também de Educação Especial, começou a se efetivar a partir do Século XIX. Primeiramente, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, através do Decreto nº. 1.428, a fim de atender pessoas portadoras de deficiência visual.

Segundo o artigo "A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão", pode-se destacar três períodos fundamentais para o desenvolvimento da educação especial no Brasil: "De 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; De 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; De 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar" (MANTOAN, 2002, p. 1).

Após a criação de diferentes instituições, a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, realizada no ano de 1994, trouxe discussões a respeito da inclusão dos estudantes com deficiências em salas regulares comuns. Pode-se destacar também, o entendimento de que qualquer estudante que possua algum tipo de dificuldade de aprendizagem pode ser considerado como portador de necessidades educacionais especiais, fazendo com que em ambos os casos, as escolas venham a se adaptar às especificidades dos estudantes e não o contrário (TAKAHASHI *et al.*, 2014).

Desta forma, o cenário se modificou a fim de garantir o acesso e a permanência desses estudantes respeitando e atendendo a suas necessidades e especificidades. No caso específico de São Paulo, pode-se dizer que existe uma quantidade significativa de leis, normativas e decretos, porém, quando comparadas, a Rede Municipal se sobressai quanto ao processo de inclusão.

Pode-se destacar a discussão sobre esse tema: “Como garantir o acesso e a permanência de todos na escola, incluindo os alunos com deficiências, e como transformar nossa escola excludente, discriminadora, numa escola inclusiva?” (NETO et al., 2018, s/p.).

Assim, o presente artigo traz uma discussão a respeito da legislação pertinente à Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo e da Rede Estadual de Ensino.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Ensino (SME) da Cidade de São Paulo, pode ser considerada uma das primeiras a ofertar atendimento inclusivo aos estudantes com deficiências, desde 1951, quando criou a primeira escola municipal para estudantes com deficiência auditiva. De lá para cá diversas foram as leis criadas, além de projetos e formação para professores, a fim de garantir os direitos desses estudantes.

Pode-se destacar algumas das ações realizadas pela Secretaria. O Decreto nº 33.891/1993, instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino. A partir desse Decreto foram criadas as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), que funcionavam paralelamente às classes comuns (SÃO PAULO, 1993).

O Decreto nº 45.415/2004, trouxe as diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais. O Artigo 2º assegurou a matrícula de todo e qualquer estudante nas classes comuns, sendo proibida qualquer tipo de discriminação (SÃO PAULO, 2004).

O Decreto considerou ainda que os serviços prestados poderiam funcionar em conjunto ou não, através do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e pelas seis escolas do município voltadas somente para a educação inclusiva.

O Artigo 4º do mesmo Decreto, estabelece que esses estudantes seriam encaminhados aos serviços de Educação Especial quando, realizada a avaliação e diagnosticada a real necessidade. Entre os anos de 2005 e 2008 houve um aumento significativo desse tipo de atendimento

No ano de 2010, a Secretaria criou o Programa Incluir, publicado através do Decreto Municipal nº 51.778/2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial. Houve a oferta de diferentes projetos, fazendo uma integração entre escola, estudante e família:

Projeto Identificar: qualificar na Rede Municipal de Ensino, os dados de estudantes com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação apontados no Sistema Escola On Line (EOL); Projeto Apoiar: ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial; Projeto Formar: formação específica aos professores para atuação nos serviços de educação especial, bem como formação continuada aos demais profissionais de educação; Projeto Acessibilidade: eliminar possíveis barreiras que impedem os estudantes com deficiência e TGD participarem, em condição de equidade, de todas as atividades educacionais; Projeto Rede: oferecer aos estudantes da Rede Municipal apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares; Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial - reorganizar as Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue; e Projeto Avaliar: analisar os impactos da implementação do Programa Incluir com relação aos estudantes, bem como avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial (SÃO PAULO, 2010, s/p.).

A Portaria nº 8.764/2016 regulamentou o Decreto nº 57.379/2016, instituindo a Política Paulistana de Educação Especial, o que trouxe a extinção do Programa Incluir. O Artigo 3º trouxe com relação a permanência em classes regulares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período contra turno acompanhado por professor especialista (SÃO PAULO, 2016).

Ainda, o Artigo 5º direciona as possíveis intervenções que devem ser realizadas pelas Diretorias Regionais de Educação (DRE's); e o Artigo 6º trata do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que supervisiona as escolas. O documento institucionaliza que o AEE deve constar no Projeto Político-Pedagógico das escolas. Os Artigos 9º e 10 tratam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que deveriam ser equipadas a partir do ato oficial do Secretário Municipal de Educação.

No ano de 2020, em meio a Pandemia do Coronavírus, houve a publicação da Instrução Normativa nº 34, instituindo normas voltadas para a colaboração de organizações da sociedade civil que já mantêm a Educação Inclusiva por meio de Centros de Atendimento Especializados:

Art. 1º A Secretaria Municipal de Educação celebrará em regime de Parceria Termos de Colaboração com organizações da sociedade civil, especializadas e com atuação em Educação Especial, previamente credenciadas por esta Pasta, para o oferecimento de serviços de apoio por meio de: Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, Escolas de Educação Especial - EEE, Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC e Cursos e Programas de Iniciação ao Mundo do Trabalho – IMT (SÃO PAULO, 2020, s/p.).

Por fim, o Parágrafo 2º indicou que para que os estudantes sejam encaminhados para as escolas de educação inclusiva, substituindo o ensino regular, é preciso que a escola de origem realize um relatório circunstanciado, indicando toda a trajetória educacional desse estudante, assim como o AEE ofertado a ele, a partir do parecer elaborado pelo CEFAL e pela Supervisão Escolar validado pela SME/COPED/ Divisão de Educação Especial:

I – Escolas de Educação Especial – EEE: destinadas a atender, em caráter excepcional, crianças e jovens com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentem comprometimento na autonomia e na independência e que necessitem de apoio intensivo nas áreas do conhecimento e nas habilidades e competências adaptativas; § 1º Os estudantes encaminhados para atendimento na Escola de Educação Especial, deverão ser avaliados pelos profissionais que atuam no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAL das Diretorias Regionais de Educação – DRE; § 2º A avaliação realizada pelo CEFAL deverá compor o prontuário do estudante por ocasião da efetivação de sua matrícula na Escola de Educação Especial mantida pela parceira; § 3º A faixa etária de atendimento na Escola de Educação Especial deverá ser a mesma de frequência à Educação Básica, de 04 a 17 anos, conforme especificado no Plano de Trabalho que subsidiará a execução da parceria; § 4º Anualmente a OSC deverá apresentar à Supervisão e CEFAL da sua respectiva DRE, o calendário escolar e Projeto Político Pedagógico, homologados pelo Supervisor Escolar do Estado, tendo em vista que a autorização de funcionamento da Escola de Educação Especial é expedida pela Diretoria de Ensino da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2020, s/p.).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Já no caso da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, apesar de possuir legislação específica quanto ao processo de inclusão, a mesma começou tardiamente quando comparada a rede municipal de ensino.

Após as inúmeras discussões nacionais e internacionais, foi somente no ano de 1986 a partir da Resolução SE nº 247, que diretrizes inovadoras foram criadas dispendo sobre a Educação Especial, tratamento médico, atendimento em classe regular comum, sala de recursos, unidade itinerante, classe especial, proporcionando ensino comum através de atendimento específico até a 4ª série do 1º grau (SÃO PAULO, 1986).

Em 1989, baseada na Constituição Federal do ano anterior, que criou-se a Constituição do Estado de São Paulo (CE-SP), trazendo na Seção I, do Capítulo III, Título VII, os princípios de solidariedade e liberdade em seu Artigo 237. No Artigo 239, especificamente, quanto ao estudante com deficiência, garantiu-se a presença da modalidade Educação Especial, a fim de oferecer atendimento especializado, além de garantir a acessibilidade nas escolas (SÃO PAULO, 1989).

A Deliberação nº 05/2000, trouxe as normas gerais para a Educação Inclusiva, a fim de excluir a oferta de entendimento em salas especiais, o que demonstra até então uma forma de segregação, para garantir oportunidades iguais para todos, sempre respeitando as diferenças (SÃO PAULO, 2000).

A Deliberação CEE nº 68/2007, do Conselho Estadual de Educação estabeleceu normas consideradas essenciais para a implementação da Educação Inclusiva na rede:

A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta

pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (SÃO PAULO, 2007, s/p.).

A Resolução SE nº 32, trouxe ações voltadas para a capacitação profissional e as necessidades pedagógicas dos estudantes, além da disponibilidade de materiais didáticos específicos e a adaptação e acessibilidade das escolas (SÃO PAULO, 2007).

Em 2008, foi criada a Resolução SE nº 11/2008, indicando que o atendimento aos estudantes com deficiências deveriam ser atendidos preferencialmente em salas regulares comuns, como foi o caso da rede municipal, contando com serviços especializados na própria escola ou em outra próxima.

O Artigo 3º desta mesma Resolução, traz que o atendimento também deveria ser orientado a partir de avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, levando-se em consideração os aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais; professor especializado da Diretoria de Ensino e profissionais da saúde, no caso de necessidade.

No mesmo ano, a Resolução foi alterada por outra Resolução, a SE nº 31, deixando claro quem são os estudantes da Educação Inclusiva, dando apoio para o atendimento às demandas específicas (SÃO PAULO, 2008).

No caso da impossibilidade de formação desse estudante a Resolução nº 11 deixa claro que: "Aplicam-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação realizada pela escola".

Em seguida, a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 2009, trouxe novamente a questão da terminalidade escolar, regulamentando que:

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem de idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2009, s/p.).

A Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT, do ano de 2013, trouxe o Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual, trazendo responsabilidade para a Secretaria de Estado da Educação (SEE), quanto a:

a) Incidir para que os Centros de Educação Infantil (CEI's) e Escolas de Educação Infantil (EMEI's) possam contar com profissionais capacitados a fim de detectar sinais de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor das crianças matriculadas, realizando assim intervenção precoce; b) Garantir estímulo adequado ao desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual matriculadas na rede; c) Fortalecer a formação dos professores da rede regular comum com vistas a garantir uma educação inclusiva efetiva; d) Implantar Política de Avaliação de Desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, matriculados na rede regular de ensino (Educação Inclusiva) e nas Escolas Especializadas (SÃO PAULO, 2013, s/p.).

A Resolução SE nº 29/2015, trouxe um novo formato para o Artigo 10 da Resolução SE nº 61/2014. Assim, o Artigo em questão passou a vigorar da seguinte forma:

Artigo 10 - Com o objetivo de proporcionar apoio necessário aos alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer tipo de atendimento escolar, a escola poderá contar com os seguintes profissionais: a) Professor interlocutor de Libras, para atuar como intérprete entre o professor da sala regular e o aluno surdo/com deficiência auditiva; b) Professor interlocutor de Libras, para atuar na condição de instrutor mediador e guia-intérprete do aluno surdo e

cego;c) E cuidador, de acordo com o Termo de Ajustamento de Conduta, firmado entre o Ministério Público, o Governo de São Paulo e as Secretarias da Educação e Saúde, para atuar como prestador de serviços, nas seguintes situações quando requerido e autorizado pela família; e para os alunos com deficiência, cuja limitação lhes acarrete dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, não conseguindo apresentar autonomia e independência (SÃO PAULO, 2015, s/p.).

A Resolução SE nº 68/2017, dispõe sobre a implementação da sala de recursos multifuncionais para turmas distintas que devem atender aos estudantes segundo suas necessidades; grupos organizados a partir de uma única área de deficiência ou de Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação. Assim, a Educação Inclusiva ocorrerá em substituição ao ensino regular somente depois que forem esgotados todos os recursos na escola para a transposição de barreiras.

Desta forma:

[...] No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (SÃO PAULO, 2020, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva ganhou força em diferentes países, incluindo o Brasil. Historicamente, o país aponta que apesar das Políticas Públicas promulgadas principalmente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca até os dias atuais, ainda apresenta dificuldades para ser implementada integralmente.

No Brasil, em virtude da precária formação docente e das próprias políticas educacionais, esse contexto torna-se mais crítico do que quando comparado a outros países.

Com destaque para as redes municipal e estadual de ensino de São Paulo, pode-se dizer que de acordo com os resultados encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado durante a pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo aparentemente apresenta maiores resultados quanto à inclusão dos estudantes com deficiências, tanto em relação à legislação quanto em relação às práticas.

A rede municipal possui Leis, Portarias, Normas e Diretrizes, a fim de assegurar ao máximo os direitos desses estudantes, cumprindo o que a Lei determina inclusive em base nacional, ofertando Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade, incluindo a formação de professores.

Já a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, apresenta situações menos concretas principalmente no que se refere à estrutura das escolas. Falta de recursos, materiais, professores especializados, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialização e formação continuada para professores, entre outras situações, são alguns dos problemas enfrentados pelas escolas estaduais, o que é possível constatar no dia a dia.

Por isso, é preciso discutir sobre os processos da Educação Inclusiva a fim de que esses desafios sejam superados, garantindo ao estudante com deficiência que seus direitos sejam respeitados, independentemente da rede na qual ele está matriculado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANTOAN, M.T.E. **Educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

NETO, A. O.S.; ÁVILA, E.G.; SALES, T.R.R.; AMORIM, S.S.; NUNES, A.K.; SANTOS, V.M. Educação inclusiva: uma escola para todos. Santa Maria. **Revista Educação Especial** v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição Estadual**, de 5 de outubro de 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacaoconstituicao-0-05.10.1989.html>. São Paulo, 1989. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. SEDUC, UNDIME. São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 33.891**, de 16 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-33891-de-16-de-dezembro-de-1993>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 51.778**, de 14 de Setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2010/5177/51778/decreto-n-51778-2010-institui-a-politica-de-atendimento-de-educacao-especial-por-meio-do-programa-incluir-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 05 de 2000**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0500.html>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas**. Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Disponível em: <http://goo.gl/sPGW32>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). **Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino**. Deliberação CEE n. 68, de 13 de junho de 2007. São Paulo, jun. 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Legislação sobre Educação Inclusiva na cidade de São Paulo**. Decreto nº 45.415, de 18 de Outubro de 2004. Disponível em: http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001. Acesso em: 17 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME nº 8.764** de 23 de Dezembro de 2016. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Conjunta da SEDPCD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01**, de 14-2-2013. Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESCONJ%20SEDPCD,%20SES,%20SEE,%20SEDS,%20SEERT,%20SEELJ,%20SEC,%20SEJDC,%20SEDECT_01_13.HTM?Time=28/12/2019%2016:08:21. Acesso em: 13 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 29**, de 23 de março de 2015. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2015. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_15.HTM?Time=22/03/2021%2014:07:49. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 31**, de 24 de março de 2008. Altera dispositivo da Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008. São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2031-08%20\(Altera%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2011-08\).doc](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2031-08%20(Altera%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2011-08).doc). Acesso em: 21 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 32**, de 23 de maio de 2007. Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_07.HTM?Time=16/03/2017%2015:45:40. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 247**, de 30 de setembro de 1986. Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. São Paulo, 1986. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm. Acesso em: 23 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 34**, de 08/10/2020. Institui Normas para a Celebração de Termos de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil que mantém Serviços de Educação Especial por Meio dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), ES. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/10852-instrucao-normativa-sme-n-34-de-08-10-2020-institui-normas-para-a-celebracao-de-termos-de-colaboracao-com-organizacoes-da-sociedade-civil-que-mantem-servicos-de-educacao-especial-por-meio-dos-centros-de-atendimento-educacional-especializado-caee-escolas-de-educacao-especial-eee-e-ou-oferecam-cursos-e-programas-de-iniciacao-ao-mundo-do-trabalho-imt-atividades-de-enriquecimento-curricular-aec-para-p>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.



Juliana Aparecida Pinheiro de Araujo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE (2008); Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos, FCE (2019); Professora e Assistente de direção na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A PINTURA ZENGA: UM ESTUDO EM DEFESA DAS PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS.

LAURA VEIGA ANTONIAZZI FERNANDES DA SILVA

RESUMO: O presente projeto visa contribuir teoricamente para que professores de Artes e demais membros da comunidade escolar tenham a possibilidade de entrar em contato com o mundo e consigo mesmos através da produção artística. Recorrendo à introdução de práticas contemplativas para solucionar a problemática que se dá pelo caráter utilitário e positivista que permeia o meio acadêmico e atravessa o ensino das artes.

Palavras-chave: Aprendizagens. Artes. Educação Integral. Práticas contemplativas. Meditação.

INTRODUÇÃO

A marca deixada pelo pensamento utilitário e positivista gerou e continua gerando benefícios para a vida dos indivíduos que se fazem presentes nas diversas esferas da sociedade. Entretanto, tais pensamentos quando adquirem caráter ideológico¹ podem prejudicar as áreas que atuam sob outros vieses. É o caso do ensino² das artes, que por se apoiar em princípios diferentes acaba sendo prejudicado quando atravessado pelos demais pensamentos ideológicos.

Tal prejuízo ocorre na medida em que as formas de pensar utilitárias e positivistas não se aplicam ao ensino de artes, gerando imperativos mentais contrários à ideia de fruição artística. Exemplos desses imperativos são a ideia de que a produção artística precisa gerar um resultado material útil³, ou a ideia de que existem formas certas e erradas de representação⁴, como nas ciências exatas.

Essas estruturas de pensamento, quando atravessam o meio das artes, atuam como “inibidores” da criatividade, visto que barram, através de intervenções e suposições mentais, um fluxo criativo intuitivo. A mente e o pensamento lógico, assim, são colocados em uma posição superior às outras faculdades humanas, como a percepção e a intuição.

A exemplo da poesia, Edgar Morin afirma:

A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente-sujeitos à utilidade e funcionalidade-, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível.” (MORIN, 2010, p.45)

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O objetivo central da pesquisa se dá pelo estabelecimento de possíveis interlocuções entre o ensino de artes e as práticas de contemplação, com o apoio nas propostas de educação integral. Para isso, foi inicialmente estabelecido um estudo bibliográfico minucioso acerca do assunto. Sendo a construção da justificativa dividida em quatro partes principais: a pesquisa acerca da educação integral em defesa das práticas contemplativas, a exposição dos benefícios das práticas contemplativas/ meditativas para a educação artística, um panorama histórico situando o Zen dentro da tradição budista e seus conceitos principais desembocando, enfim, na inter-relação ensino-artes-meditação pela defesa

1 CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia? São Paulo, 2012.

2 a teoria educacional de modelo positivista, Segundo Cleusa Capalbo:

“Surgiu da generalização do modelo das ciências naturais ou do método experimental, o qual procura submeter metodicamente as ideias à experiência dos fatos. (...) A teoria educacional, herdeira desta tradição, deu ênfase à ação pedagógica em seus aspectos de funcionamento técnico.” (Cleusa Capalbo, FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO ,p.41 e 42)

3 Ou estar em função de algo (função decorativa, por exemplo).

4 Esse tipo de juízo de valor por parte dos alunos, principalmente após a primeira infância, é comumente notado pelos professores devido à maior frequência de perguntas tais quais: “como se desenha...?”

da prática da pintura *Zenga*, retomando as relações defendidas anteriormente. Sendo assim, para cada etapa de levantamento bibliográfico foi destinado um capítulo da pesquisa.

O trabalho em sua totalidade, portanto, seguiu o levantamento bibliográfico como metodologia, tendo como apoio principal, livros e artigos acerca do tema, além da utilização de imagens como recurso auxiliar.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DEFESA DA INTRODUÇÃO DE PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS

Sob o apoio da Educação integral (não apenas como método que une os saberes, mas como método que pretende afastar o pensamento de que esses podem se dar de maneira separada) podemos buscar uma resposta para o abandono das ideologias citadas anteriormente, abrindo margem para solucionar o problema do cientificismo/utilitarismo no ensino de artes a partir do seguinte princípio:

(...)é a educação, como atividade externa ao indivíduo, que tem a tarefa de recompor ou desenvolver a essência humana, que por motivos históricos e sociais, apresenta-se dividida ou parcialmente desenvolvida” (FREITAS e FIGUEIREDO, 2020, p.198)

Ao contrário do que muitos pensam, a educação integral não busca a extinção das barreiras disciplinares (o que as torna autônomas), mas a possibilidade de entender que essas tratam-se de convenções, e não leis absolutas. Defendendo, assim, a transcendência dessas barreiras para uma forma de ensino que se dá a partir de uma cosmovisão transdisciplinar, entendendo como transdisciplinaridade o seguinte conceito:

Transdisciplinaridade é um dos mais profundos conceitos, em que se procura uma interação máxima entre as disciplinas, porém respeitando as suas especificidades. Estimula a uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das diferentes áreas do conhecimento, numa busca de compreensão da complexidade. Este conceito não significa apenas que as disciplinas colaboram entre si, mas significa também que existe um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas (...)” (NEVES, 2013, p.9)

A educação integral, portanto, no contexto da presente pesquisa, encontra dois principais vieses. O primeiro enquanto mudança de paradigma que possibilita a percepção de que uma aula de artes não se dá separada do contexto de ensino, mas atravessada por ele. O segundo se dá na possibilidade de abordar as práticas contemplativas de forma transdisciplinar, ou seja, não à parte do processo artístico, mas integradas a ele.

Sendo assim, é através do material já produzido acerca dessa forma de ensino que será introduzida a temática das práticas contemplativas, fundamentando a possibilidade do aprimoramento da educação artística quando fundida a essas práticas em uma relação transdisciplinar.

Para isso, a pesquisa está centralizada na possibilidade de que os saberes e a meditação/contemplação, atreladas à educação artística, possam irromper barreiras que estreitam o fazer e ensinar arte.

Do ponto de vista de um crescimento psicológico, é essencial aprender maneiras de nos livrarmos de limites artificiais e desnecessários que nós impomos às nossas mentes, assim como aprender a expandir nossas visões de mundo e consciência. (SHAPIRO, JAZAIERI, DE SOUZA. 2016, p.6)⁵

RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E AS PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS: A RELEVÂNCIA DE TAIS PRÁTICAS NO AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Existem diversas práticas tradicionais de contemplação⁶. Tomaremos aqui as práticas contemplativas em seu sentido expandido⁷. Ou seja, práticas que podem se dar tanto da forma a qual a meditação tradicional (pelo processo o qual o praticante fecha os olhos e se concentra) quanto permeando outras atividades, onde o indivíduo se compromete e frui com a ação presente integralmente, buscando transcender o paradigma sujeito-objeto.

5 Do original: From a psychological growth perspective, it is essential to learn ways to free ourselves from the artificial and unnecessary limits we impose on our own minds, as well as to learn to expand our worldviews and consciousnesses. (SHAPIRO, JAZAIERI, DE SOUZA. 2016, p.6)

6 Contemplative practices come from traditions all over the world. Examples include various forms of meditation, time in nature, writing, contemplative arts, and contemplative moment, including yoga.” (The Contemplative Practitioner. JOHN P. MILLER, Mirabi Bush, foreword 2014).

7 Contemplation can also include spontaneous and unstructured moments where we experience being fully present. (The Contemplative Practitioner. JOHN P. MILLER, 2014. P.6)

São inúmeras as pesquisas que apontam para os benefícios das práticas contemplativas enquanto ferramenta utilizada para atingir uma melhor produtividade. Esse tipo de estudo, embora predominante quando o assunto é meditação\contemplação (ou “mindfulness”⁸), faz um uso contrário às propostas tradicionais do oriente, onde a contemplação é um fim em si mesmo.

não se trata de um outro estímulo, de uma outra direção para sua vida cotidiana, nem se trata de uma imagem que ele possa tornar real(...) trata-se de algo completamente diferente: algo que lhe escapa por completo, alguma coisa que só pode ser alcançada mediante uma transformação básica, por meio de uma “mudança”.”(HERRIGEL. 2011 p.21)

Embora o motivo da defesa das práticas contemplativas nesse artigo não seja os benefícios psico-físico-emocionais que essas trazem, os mesmos não devem ser desconsiderados, mas sim levados em conta enquanto uma consequência (e não finalidade) positiva da aplicação dessas práticas.

principalmente dentro do contexto escolar, auxiliam diretamente com hostilidades, infrações às regras, diminuições de déficits de atenção e hiperatividade e aumento do desempenho escolar. (VIANA E FITARONI, 2020. P.187)

Durante as quatro décadas passadas, pesquisas em meditação desenvolveram uma forte fundação, demonstrando significativos efeitos psicológicos e terapêuticos. (...) De fato, a meditação pode ser considerada uma aplicação psicológica positiva que possui vasta aplicação em promover saúde positiva na medicina, negócios e educação.” (SHAPIRO, JAZAIERI, DE SOUZA.2016. 2016, p.20)⁹

Tais benefícios na área da educação são muito citados enquanto aplicação nos alunos. Entretanto,segundo Miller (The Contemplative Practitioner: Meditation in Education and the Workplace), a prática contemplativa também é benéfica para professores¹⁰, sendo um importante diferencial na dimensão da presença¹¹do docente em sala de aula. A dimensão da presença, citada por Miller, é entendida no *Zen* Budismo pelo conceito de ressonância (yoin).

A defesa da presença da meditação/contemplação no ensino enquanto prática que transcende seus benefícios utilitários encontra alguns motivos principais: o fato de que a meditação enquanto conhecimento é um patrimônio cultural da humanidade, devendo ser apropriado pela mesma; o fato de exercer um papel importante na dimensão espiritual, indispensável do ensino integral¹²; e o fato de que a meditação propõem uma importante mudança de paradigma quando falamos do ensino de artes.

Essa mudança de paradigma se dá na força negativa presente no processo meditativo, visto que o foco dessas práticas não é adicionar informação, mas sim esvaziar a mente. Isso toma uma dimensão importante quando se trata da educação artística especificamente na área de produção, pois a criatividade opera justamente no instante de quebra com modos de pensar estabelecidos. Isso não quer dizer que a arte, enquanto cultura e meio, não tenha seus próprios princípios e costumes, mas que o impulso criativo se dá na imediaticidade do instante de quebra e renovação deles.

A contribuição da meditação/contemplação, nesse contexto, seria então facilitar o rompimento com vícios de pensamento e comportamento que dificultam a fruição artística, processo que se dá essencialmente em um terreno de liberdade.

Estudos recentes citam as práticas contemplativas como potencializadoras da capacidade criativa, tendo duas principais teses: A de que a meditação influencia na quebra com imperativos e comparações sociais (PRISON, Michael. The mindlessness of social comparisons, 2010) e a de que a meditação influencia na facilitação de “insights”, pensamentos essencialmente criativos que normalmente se dão numa repentina mudança de entendimento do mundo (OSTAFIN, Brian.Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving 2012).

8 Mindfulness is fundamentally a way of being; it is a way of inhabiting our bodies, our minds, and our moment-by-moment experience with openness and receptivity. It is a deep awareness—a knowing and experiencing of life as it arises and passes away in each moment.(Meditation and Positive Psychology. C.R. Snyder, Shane J. Lopez, Lisa M. Edwards, and Susana C. Marques, 2016, p.2)

9 Do original: “During the past four decades, research in meditation has developed a strong foundation, demonstrating significant psychological, physiological, and therapeutic effects. (...) In fact, meditation can be considered an applied positive psychology practice that has wide application for promoting positive health in medicine, business, and education.” (SHAPIRO, JAZAIERI, DE SOUZA. 2016. 2016, p.20)

10 In a synthesis of over thirty years of research on special education teachers, Brunsting, Sreckovic, and Lane (2014) recommended that in addition to developing self-knowledge and help-seeking, and skills related to class management and cultivating collegial support, educators should engage stress management and self-care techniques. Mindfulness-based approaches have been suggested by researchers as an effective way to reduce stress, improve self-awareness, self-regulation, and reflective capacities, all necessary for effective teaching.(Art as Meditation: A Mindful Inquiry into Educator Well-Being.The Qualitative Report 2020,p.2)

11 Sustained practice can let teachers be more attentive to their students and, hopefully, it becomes an ongoing reality in the classroom. (MILLER, 2014. p.151)

12 Meditation education aligns with the twenty-first century notion of schooling which views learning as a holistic process that seeks to educate students academically, emotionally, socially, ethically and spiritually (Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. Waters,

A citação desses estudos não se faz presente para sustentar a meditação enquanto prática a serviço da formação de artistas, mas sim como potência de possibilitar uma maior liberdade para os alunos fruírem artisticamente, entendendo a arte enquanto experiência estética, e não enquanto discurso ou processo meramente mecânico.

Na concepção comum, a obra de arte é frequentemente identificada com a construção, o livro, o quadro ou a estátua, em sua existência distinta da experiência humana. Visto que a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência, o resultado não favorece a compreensão.” (DEWEY¹³, 2010 p.59)

A PINTURA ZENGA: ARTE DE ENCONTRO À MEDITAÇÃO E SEUS BENEFÍCIOS PARA O ENSINO.

A religião e filosofia *Zen* Budista contribuiu durante muitos séculos para a construção do senso estético oriental, em especial no Japão¹⁴, permeando áreas como arquitetura, paisagismo, pintura, escultura, dança e decoração¹⁵.

No caso da pintura, o *Zenga* (pintura zen) teve um papel crucial para mudanças de paradigmas estéticos no contexto japonês, dadas por uma série de questionamentos e mudanças estruturais que emergiram na intersecção entre a filosofia *Zen* e as técnicas de pintura já existentes na China e no Japão. O principal exemplo formal dessa mudança de percurso na pintura japonesa é o distanciamento do realismo, presente, por exemplo, nos retratos comumente feitos dos mestres *Zen*:

A primeira coisa que atinge alguém a respeito da figura humana que aparece no *Zenga* é a completa falta de realismo. (...) Se a unidade é para ser encontrada lá, é algo que vem não da forma física mas de algo espiritual penetrando a imagem como um todo. (AWAKAWA, 1970, p.36)¹⁶

Diferente de outras técnicas de pintura oriental, o *Zenga* privilegia o processo criativo em detrimento de um resultado submetido a uma norma estética específica. O que reflete uma maior preocupação com o sujeito em fruição artística em relação ao resultado material e final da obra.

Isso ocorre porque a pintura *Zen*, não podendo se dar de forma separada da filosofia e religião *Zen* Budista¹⁷, segue a mesma finalidade delas: conduzir o indivíduo ao Satori (traduzido para o português como “Iluminação”).

O conceito de iluminação para o *Zen* está vinculado a um processo negativo (de retirada), onde o indivíduo se desvincula de vícios de pensamento e de comportamento para ingressar nesse estado de não saber, vinculado à experiência primordial do ambiente ao seu redor, onde até mesmo o paradigma de separação eu/mundo deixa de existir.

Nesse sentido, toda a arte *Zen*, inclusive a pintura, está diretamente vinculada à meditação e contemplação, formas pelas quais o praticante é conduzido ao satori.

Tão profundo, em verdade, é a influência que a poesia e pintura tem sido explicitamente identificadas com o *Zen* em frases como *shizen ichimi* (poesia e zen são um) e *gazen ichimi* (pintura e zen são um)(AWAKAWA, 1970. p.9)¹⁸

Esse processo negativo presente na meditação e contemplação, ambas contidas nas propostas de produção artística da pintura *Zen*, induzem ao silenciamento mental, possibilitando ao indivíduo praticante uma liberdade em relação aos imperativos impostos pela mente, privilegiando assim, a espontaneidade na produção artística.

Para o *Zen*, a real criatividade se dá apenas na ausência do sujeito, ou seja, quando o indivíduo não mais faz a obra, mas a obra é feita. Ela se dá no silenciamento da mente e no cessar dos padrões de

13 Dewey em seu livro critica diversas vezes a contemplação inativa e estéril como única forma que resta para a relação do espectador com a obra de arte no contexto contemporâneo, onde o espectador é apartado da obra. Entretanto, a experiência contemplativa que trataremos nesse artigo é uma experiência ativa do fazer artístico, muito estudado na prática da arte zen.

14 Embora o *Zen* Budismo tenha vindo da China, foi no Japão que ganhou mais força, em especial no período Kamakura.

15 “Zen Philosophy has exerted a direct, profound influence on forms of literature, calligraphy, drama, painting, architecture, and through the medium of the tea ceremony, on a wide range of decorative arts.” (AWAKAWA, Yasuichi. Zen Painting. 1970. p.9).

16 Do original: “the first thing that strikes one about the human figure appearing in *Zenga* is the complete absence of the realism (...). If unity is to be found there, it is something that arises not from the physical form but from something spiritual pervading the picture as a whole.” (AWAKAWA, 1970, p.36)

17 No *Zen* Budismo, assim como em outros conjuntos de manifestações culturais japonesas, não há uma separação entre as modalidades artísticas e espirituais ou propostas filosóficas, sendo muito perceptível nas artes *Zen*, que não podem se dar separadas dos princípios *Zen*.

18 Do original: So profound, indeed, is this influence that poetry and painting have been explicit identified with *Zen* in phrases such as *shizen ichimi* (poetry and zen are one) and *gazen ichimi* (painting and zen are one)” (AWAKAWA, 1970. p.9)

pensamento utilitários e segregacionistas, os quais apartam a obra do artista e o impõem uma finalidade ou motivo para a produção.

O motivo pelo qual a pintura e outras práticas, enquanto processo, são considerados tão importantes para o *Zen* é a perspectiva de que essas, ao serem praticadas com frequência, começam a inserir o estado meditativo na prática manual, que aos poucos se espalha para as outras atividades diárias do praticante. Como Awakawa afirma sobre a cerimônia do chá: "A ideia é que se alguém incorpora o *Zen* em uma ação banal como beber chá, isso vai se espalhar para o todo do cotidiano dessa pessoa." (AWAKAWA, 1970, p.13)¹⁹

A pintura *Zenga* comumente segue a técnica chamada Sumi-e, que consiste na utilização de uma tinta preta à base de carvão, que se dilui em água e é aplicada em papel de arroz. Entretanto, apesar de tradicionalmente estar vinculado a essa técnica, a pintura *Zen* transcende tais padrões, sendo definido muito mais pelo contexto e processo em que é produzido do que pelos suportes e materiais.

Os praticantes de *Zenga* podem ou não praticar a meditação tradicional (em posição de lótus, de olhos fechados) antes ou depois da prática. Entretanto, a intenção é de que a contemplação permeie todo e qualquer ato presente no pintar, e que o artista esteja presente e exercendo atenção nos gestos que executa. É importante ressaltar que os gestos para o *Zenga* não se dão apenas com as mãos ou com os braços, mas refletem o movimento de todo o corpo e o estado mental do praticante/artista.

Para o *Zen*, a pintura reflete diretamente o estado do artista quando a produziu, podendo até mesmo ter a potencialidade de ressoar esse estado no espectador que posteriormente entra em contato com a obra.

Zenga são expressões pictóricas da experiência Zen, e a qualidade yugen deve estar presente por definição. Portanto, um *Zenga* participa tanto do vazio absoluto quanto da qualidade do instrumento, o artista." (AWAKAWA, 1970. p.29)²⁰

A importância da pintura Zen, portanto, se dá quase totalmente no gesto traçado pelo artista com o pincel na superfície do papel, contendo estilos totalmente abstratos, como o famoso Ensô: círculos feitos por artistas Zen que representam o processo de Satori.

Figura 1: Ensô de Daido Bunka (大道文可), período Edo (1615-1867 A.D.)



Fonte: <http://www.manyoancollection.org/work/ensou-2/>

¹⁹ Do original: "The idea is that if one embodies Zen in such a commonplace action as tea drinking, it will spread throughout the whole of one's everyday life" (AWAKAWA, 1970, p.13)

²⁰ Do original: "Zenga are pictorial expressions of the Zen experience, and the yugen quality must be present by this definition. Thus a Zenga partakes both of the "absolute void" and of the quality of the instrument, the artist" (AWAKAWA, 1970. p.29)

O ensô não tem apenas função estética; ele é, muitas vezes, um kôan visual: um enigma formulado pelo mestre para a meditação do discípulo, ou seja, é um suporte para passagem a uma forma de consciência mais elevada” (FUJINO, 2001, p.119)

Entretanto, mesmo com o privilégio do gesto, existem estilos figurativos, como as pinturas que retratam mestres, pinturas de paisagens e as famosas representações de bambus.

Figura 2: Bamboo, *Zenga* de Sengai Gibon, Período Edo (1615-1867 A.D.).



Fonte: <http://www.manyoanollection.org/work/bamboo-4/>

É interessante ressaltar que, tanto nos Ensôs como nas pinturas figurativas, o vazio é privilegiado, exercendo um importante papel na composição de todas as modalidades de *Zenga*.

Segundo Joao Spinelli, o vazio é o elemento mais importante de um sumi-e, pois ele é a “respiração”: para entender a forma, é necessário a não-forma. A complementação do ato é feita ao se ler a obra, no espaço vazio. O vetor dos dois arcos” (FUJINO, 2001, p.120)

Os *Zenga* comumente são acompanhados de frases ou versos produzidos pelo próprio artista ou por outros artistas e mestres Zen. Esses escritos estão em direto diálogo com as pinturas²¹. Mesmo que muitas vezes se façam enigmáticos e exijam do observador um esforço para entendê-los, esse entendimento tem a potência de não se isolar no campo mental, mas ultrapassar para o campo da experiência contemplativa do sujeito que se defronta com a obra.

Apesar de não haver muitas iniciativas de aplicação de técnicas como o *Zenga/Sumi-e* no ocidente, devido a pouca popularização dessas práticas fora do Japão e da China, já existem pesquisas no âmbito escolar que levam em conta a aplicação da pintura Zen para facilitar a aproximação dos alunos consigo mesmos, como a experiência docente relatada por Carmen María Pinelo Páez em uma escola pública de Madrid em 2018²², onde a autora estabelece uma relação de algumas práticas de *Zenga* e Mindfulness com o contexto da arteterapia no âmbito docente.

O processo artístico da pintura *Zen* pode ser entendido (assim como na pesquisa de Carmen Páez) para além do campo religioso²³ como uma forma de pensar a possibilidade de uma fruição artística que se dá de forma mais livre e menos comprometida com padrões estéticos e de dualidade: feio/bonito, sujeito/objeto, eu/mundo, artista/obra, certo/errado. Visto que independe de imperativos mentais e sociais e do atingimento de metas e finalidades.

21 “Subject, content and form all interact and form an indivisible whole.” (AWAKAWA, 1970, p.31)

22 “Una experiencia a / r / tográfica en educación artística inspirada en pintura oriental sumi-e. Las metáforas de la tinta y la indagación sobre la conciencia plena”

23 “The connection between Zen and art is important, not only because of the inspiration which Zen gave to the artist, but also because through Zen was obtained a better understanding of the psychological conditions under which art is produced than has prevailed in any other civilisation.” (WALLEY, 2013, p.52.)

Nos trabalhos dessas pessoas, o observador deve buscar algo que transcende mera teoria artística "In the works"; esse algo é o próprio Zen. A expressão perfeita dessa ideia é a observação feita pelo próprio Sengai: 'Em pinturas comuns existem leis; nas minhas pinturas não há nenhuma lei. O Buddha diz: 'A lei última das leis é que não há lei.'"'(AWAKAWA, 1970. p.40)²⁴

O *Zenga*, portanto, tem a potência de possibilitar ao praticante uma experiência de produção artística genuína, envolvendo um processo contemplativo que engloba o abandono de imperativos sociais e formas condicionadas de perceber o mundo. Processos esses que, segundo as pesquisas de Prison²⁵ e Ostafin²⁶, estimulariam a criatividade, sendo potencialmente uma forma de aproximar os alunos de si mesmos e de produções artísticas que se dão na quebra de paradigmas que inibem a livre expressão²⁷.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a leitura e revisão da bibliografia usada para subsídio do trabalho, foram selecionados os textos mais relevantes e textos secundários, também citados como apoio à bibliografia principal, que direcionou o percurso propriamente dito da presente pesquisa. Esses textos se caracterizam tanto por reflexões teóricas (como por exemplo o texto de Neves: Educação Integral e Transdisciplinaridade. São Carlos, 2013.) quanto por pesquisas qualitativas (como boa parte do texto de Miller: The Contemplative Practitioner. Toronto, 2014.).

A escolha dessas fontes derivou de uma busca por um apanhado bibliográfico diverso que se dividiu de acordo com quatro partes da justificativa do trabalho: Inicialmente, a bibliografia que subsidia a relação dos hábitos contemplativos com a educação integral, em seguida, a bibliografia utilizada para subsidiar o apontamento de benefícios dessas mesmas práticas para o ensino de artes, passando para a relação direta e transdisciplinar entre arte e meditação, com apoio no estudo do *Zenga*. É importante ressaltar que os textos usados para construir a argumentação, embora não estejam todos diretamente conectados com a pintura *Zen*, contextualizam o uso dessa forma de pintar na área da educação artística.

O uso de imagens também se fez presente enquanto material auxiliar para o desenvolvimento teórico, revelando o estabelecimento de relações de diferença, a medida em que temos a imagem do ensô enquanto manifestação abstrata, a imagem da representação dos bambus enquanto manifestação figurativa; e de relações de semelhança, a medida em que ambas privilegiam o espaço vazio da folha. É também interessante ressaltar a gestualidade presente nas pinturas, o que demonstra não apenas a preocupação em esconder os gestos e os traços, mas uma visível intenção de expô-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar a temática da aplicação das práticas contemplativas no ensino de artes, esse artigo se comprometeu a apontar que a possibilidade de introjeção de técnicas como a pintura *Zenga*, apesar de ainda pouco estudada no meio acadêmico, vem se demonstrado uma forma de mudança epistemológica no contato com a arte.

Passando pela educação integral como uma abordagem que defende a presença de saberes como as práticas contemplativas de forma integrada e transdisciplinar; apontando pesquisas que demonstram os benefícios da meditação/contemplação para a criatividade; e desembocando na defesa da prática *Zenga* como forma de integrar os saberes *Zen* contemplativos ao fazer artístico, esse artigo faz um percurso que propõem uma mudança no entendimento da arte para além das ideologias que atravessam hoje a produção e a educação artística, entendendo-a enquanto experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Denise. **Beyond Sumi-e: A practice-led investigation into the influences of an ancient art form on contemporary artists, with reference to the artworks of Hiroshi Senju and Yoshio Ikezaki**, Pietermaritzburg, 2019.
- AWAKAWA, Yasuichi. **Zen Painting**. Kodansha International. New York, 1970.
- CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Educação**. Rio de Janeiro, 1990.

24 Do original: "In the works of these men, the viewer must look for something that transcends mere artistic theory; that something is Zen itself. The perfect expression of this idea is a remark made by Sengai himself: 'In ordinary paintings there are law; in my paintings there are no laws. The Buddha says 'the ultimate law of the law is that there is no law' "' (AWAKAWA, 1970. p.40)

25 PRISON, Michael. The mindlessness of social comparisons, 2010.

26 OSTAFIN, Brian. Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving 2012.

27 As quais se fazem presentes no meio educacional e no senso comum (como o paradigma utilitarista ou paradigmas cientificistas e empiristas de certo/errado, factual/não factual, etc).

-
- CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia?** São Paulo, 2012.
- CUNHA, Lucas. **Pequena Fenomenologia da Sombra –Guignard e Tensho Shūbun.** Brasília, 2017.
- CROWDER, Rachael; LOCK, Jennifer Lock; HICKEY, Evelyn Hickey, MCDERMOTT Mairi, SIMMONS Marlon, WILSON Katrina, LEONG Rebecca, DE SILVA, Noeleen. **Art as Meditation: A Mindful Inquiry into Educator Well-Being.** Alberta, 2020.
- DE SOUZA, Denizard. **Em Busca do Ser Integral:** uma abordagem transdisciplinar sobre educação integral. Brasília, 2009.
- DOS SANTOS, Juliana. **A Intervenção do Orientador Pedagógico na Qualidade da Educação.** Rio de Janeiro, 2011.
- FEIX, Tania Alice. **A Meditação como Possibilidade Criativa para o Performer.** Rio de Janeiro, 2011.
- FREITAS, Cezar e FIGUEIREDO, Ireni. **As Concepções de Educação Integral e Integrada em John Dewey.** Belo Horizonte, 2020.
- FUJINO, Yoko. **ZEN-GA -Um breve estudo semiótico.** São Paulo, 2001.
- GALVAN, Marcelo. **Meditação Laica Educacional – uma experiência de transformação.** Rio de Janeiro, 2015.
- GREENBERG, Mark; HARRIS, Alexis. **Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research.** Pennsylvania, 2011.
- MACHADO, Regina. **Venha Ver o Pôr do Sol:** Considerações sobre a Experiência do Silêncio na Formação Artística. Santa Cruz do Sul, 2014.
- MENEZES, Carolina. **Por que meditar? A relação entre o tempo de prática de meditação, o bem estar psicológico e os traços de personalidade.** Porto Alegre, 2009.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento.** Tradução de La tete bien faite. Rio de Janeiro, 2010.
- _____. e DIAZ, Carlos. **Reinventar a Educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução Irene Reis dos Santos. São Paulo, 2016.
- NEVES, Claudia. **Educação Integral e Transdisciplinaridade.** São Carlos, 2013.
- OSTAFIN, Brian. **Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving.** Chicago, 2012.
- PARREIRA, Walter. **Fenomenologia e espiritualidade:** consciência e meditação. Belo Horizonte, 2014.
- PESTANA, Simone. **Afinal, o que é educação integral?** Rio de Janeiro, 2014. WILDHAGEN, Joana. Algumas absorções do yoga como pedagogia nas artes cênicas. Campinas, 2014.
- PRISON, Michael. **The mindlessness of social comparisons.** Massachusetts, 2010.
- PAEZ, Carmen. **Una experiencia a / r / tográfica en educación artística inspirada en pintura oriental sumi-e. Las metáforas de la tinta y la indagación sobre la conciencia plena.** Coslada, 2019.
- QUILICI, Cassiano. **Proposições para um diálogo entre Artes Performativas e o Budismo (e um exemplo da Ciência).** Campinas (SP), 2010.
- ROXO, Lucas. **Fenomenologia da Educação:** Uma crítica à redução da pedagogia a metodologia. Peri, 2010.
- REIS, Alice. **A experiência estética sob um olhar fenomenológico.** Rio de Janeiro, 2011.
- RODRIGUEZ, Claudia. **Processos de Criação em sala de aula:** Experiências fenomenológicas como formas de "reaprender a ver o mundo". São Paulo, 2011.
- RODRIGUEZ, Claudia. **Processos de Criação em sala de aula:** Experiências fenomenológicas como formas de "reaprender a ver o mundo". São Paulo, 2011.
- ROCHA, Mariana. **Meditando e brincando:** Práticas de meditação na educação infantil. Porto Alegre, 2014.
- SILVA, Claudinei. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 59-64. Londrina, 2012.
- SHAPIRO, Shauna; JAZAERI, Hooria; DE SOUZA, Sarah. **Meditation and Positive Psychology.** Oxonia, 2016.
- THURMAN, Robert. **Meditation and Education:** India, Tibet, and Modern America. Columbia. 2006.
- VIANA, Julia; FITARONI, Marcia. **PRÁTICAS DE MEDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** uma visão holística de alunos com TDAH. Rio de Janeiro, 2020.
- WATERS, Lea; BARSKY, Adam; RIDD, Amanda; ALLEN, Kelly. **Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools.** Melbourne, 2015.
- WALLEY, Arthur. **Zen Buddhism and its relation to art.** Prabhat books. New Delhi, 2008.
- YUS, Rafael. **Educação Integral: Uma Educação Holística para o Século XXI.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, 2002.



Laura Veiga Antoniassi Fernandes da Silva

Licenciatura em Artes Visuais no Centro universitário Belas Artes de São Paulo, Estagiou na Escola Livre de Arte Havana. Já publicou artigos em congressos como o Congresso Internacional SESC Arte e Educação e o CONIC (Congresso Nacional de Iniciação Científica). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

LUDICIDADE E A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARTA BATISTA JUSTINO CAETANO

RESUMO: Os jogos desenvolvem diferentes conteúdos de aprendizagem nas crianças, como raciocínio lógico, trabalho em equipe, competição saudável, compreensão de regras, socialização e outros aspectos cognitivos. Essa totalidade do aprendizado desenvolve o intelecto e o psiquismo. Assim, o objetivo deste artigo foi discutir a aplicação de jogos na educação infantil com o objetivo de ilustrar os benefícios que o uso de jogos traz para o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças dentro dos aspectos cognitivos dessa faixa etária. O levantamento bibliográfico caracterizou-se como qualitativo para discutir o conceito pedagógico do jogo e sua importância para as crianças de 3 a 6 anos e refletir sobre o ensino. Os resultados indicaram que a utilização de jogos dentro do currículo, além de desenvolver aspectos cognitivos como o da matemática, influenciam de forma positiva vários aspectos a serem desenvolvidos nas crianças, para terem uma formação plena e saudável.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Formação. Jogos. Lúdico. Raciocínio.

INTRODUÇÃO

A educação baseada no brincar pode ser bem aplicada e pode ajudar a melhorar o ensino, seja educando ou redefinindo valores e potencializando as relações interpessoais. Para que a ludicidade seja efetiva na educação é imperativo refletir sobre sua relevância para o ensino e a aprendizagem.

O brincar está presente em todos os aspectos da existência humana, principalmente na vida das crianças. Podemos dizer que brincar é vida, porque elas aprendem a brincar, brincando e brincam aprendendo.

As brincadeiras são uma necessidade básica das crianças, assim como a nutrição, a saúde, a moradia e a educação, que são essenciais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, as crianças precisam brincar, jogar, criar e inventar. Essas atividades de entretenimento têm se tornado cada vez mais importantes à medida que são desenvolvidas, inventadas, reinventadas e construídas.

Existem diferentes aspectos do jogo: filosoficamente, o jogo é visto como um mecanismo onde emoção e razão devem se unir; no caso da sociologia, como a forma mais pura de inclusão da criança na sociedade, na qual a criança, ao brincar, integra as crenças, costumes, regras, leis e hábitos de seu meio; psicologicamente, as brincadeiras estão presentes em todo o processo de crescimento das crianças e alteram seu comportamento de diversas formas e na perspectiva da criatividade, tanto o ato de brincar quanto o comportamento criativo estão centrados na busca de si (SANTOS, 1999).

No entanto, nem todos os professores veem o uso do jogo como algo importante. Assim, este artigo ainda tem como objetivo conceituar o brincar e enfatizar sua importância para as crianças que frequentam a Educação Infantil como um método que permite mais vida, alegria e sentido para a aprendizagem, pois é particularmente poderoso para estimular os aspectos sociais e construtivos do desenvolvimento infantil.

O brincar existe em todas as áreas da existência humana, especialmente na vida das crianças. Podemos dizer: brincar é vida, porque as crianças aprendem a brincar, brincando e brincam aprendendo.

A INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE

A psicologia é dividida em diferentes ramos. Uma delas é conhecida como psicologia do desenvolvimento. Segundo Baranita (2012), essa área só se desenvolveu a partir do século XIX para compreender as diferentes fases do desenvolvimento infantil. Antes dessa questão, no entanto, devemos lembrar que a infância era vista de forma diferente dependendo da sociedade e do tempo vivido.

Por muitos séculos a criança foi considerada um ser insignificante. Ariès (1998) relata isso em seu trabalho, observando que na antiguidade a criança era desvalorizada porque a criança simplesmente não existia para a sociedade, com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e psicológicos.

Quanto aos jogos especificamente, os primeiros estudos ocorreram no século XVI na Roma e Grécia a partir das ideias de Platão e Aristóteles, já introduzindo inclusive as brincadeiras no ensino, onde os jogos tinham como objetivo ensinar, associando a ideia de estudo ao prazer (SILVA e GONÇALVES, 2010).

Porém com o surgimento do cristianismo, o jogo passou a ser ignorado, pois, a religião trazia uma educação voltada para a disciplina e o rigor, não dando espaço nenhum para os jogos, passando para o conceito de que o jogo levava o homem à maldade, a prostituição e a embriaguez.

A partir do Renascimento, o jogo passou a ter novamente objetivos de diversão entre crianças e jovens, ou seja, a ser de conduta livre, além de desenvolver a inteligência e facilitar a aprendizagem.

Contudo o “lúdico” contraria as ideias tradicionais, como os castigos, as palmatórias que eram utilizadas como auxílio ao aprendizado copista e bancário. Essa nova história humanista traz para a educação os jogos pedagógicos como um agente facilitador no processo ensino aprendizagem, auxiliando na linguagem e no imaginário da criança (KISHIMOTO, 2008).

Com o passar dos séculos e a mudança da visão da sociedade com relação às crianças, as brincadeiras e jogos, por exemplo, começaram a fazer parte do cotidiano das mesmas. Ou seja, elas representam a comunhão entre as pessoas. Sua linguagem é acessível a todas as crianças, com um período de tempo que varia de acordo com o nível de desenvolvimento delas.

Então, onde está a criatividade, a emoção, o desenvolvimento lógico e descontraído, a alegria de jogar? É preciso respeitar a infância da criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, vivendo-o, conhecendo-o, tudo ao mesmo tempo. Tem-se que respeitar a infância, a forma absolutamente primitiva que ela vive no mundo, descobri-la e acolhê-la.

É preciso ainda considerar a criança como um ser histórico e social, em que as aprendizagens ocorrem através das interações entre a criança e o mundo a sua volta:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Os jogos garantem um desenvolvimento saudável e harmonioso, sendo a inclinação instintiva da criança. Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula a sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, reduz a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, melhora a inteligência emocional, aumenta a integração, o que promove um desenvolvimento saudável, o crescimento mental e a adaptação social.

Reconhecer os jogos populares como um conjunto de convenções é a base do conhecimento e da diversão. Criar um espaço de participação nas relações sociais é muito importante para a compreensão da cultura popular como um todo (ABERASTURY, 1982).

Ou seja:

Resgatar a história das brincadeiras infantis tradicionais, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, modos de pensar, sentimentos e palavras, principalmente jogos e métodos interativos. Viva o presente no passado e configure-se no presente (FANTIN, 2000, s/p.).

No caso da educação, esta não pode se limitar a transmitir conteúdos ou apenas mostrar uma direção, mas deve ajudar a criança a compreender a si mesma e o mundo ao seu redor, a trilhar seu caminho e ter uma visão diferente do mundo em circunstâncias diferentes.

OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode-se observar que o brincar com regras e o jogo cooperativo geralmente estão presentes a partir dos 3 anos de idade, pois é nesta fase que a criança começa a entender as regras e este é o centro do jogo; já para as crianças menores prevalecem as brincadeiras onde as regras estão implícitas.

No caso da Educação Infantil, a brincadeira não deve ser extrema no sentido de liberdade ou prazer, pois, é preciso haver um equilíbrio entre os dois. O papel do docente é dar liberdade à criança através de novas ofertas que alimentem cada momento do desenvolvimento infantil, ou seja, criar um ambiente lúdico que leva à autonomia.

A brincadeira também não deve ser vista pelo educador como um hobby para a criança, mas sim como uma ferramenta com objetivos pedagógicos, por isso, é fundamental o papel do adulto que deve conduzir a criança ao desenvolvimento em todos os aspectos de modo a torná-la um cidadão autônomo. Neste caso, o jogo é um grande aliado para isso, pois traz prazer, alegria e satisfação às crianças.

Cabe ao docente trabalhar com seus educandos de acordo com suas necessidades de forma a criar momentos prazerosos. Jogos e atividades na Educação Infantil aceleram o aprendizado das crianças à medida que interagem entre si para melhor processar o que foi vivenciado. Portanto, o docente é fundamental nesse caso e deve contribuir para esse desenvolvimento.

Além disso, na educação não é só ensinar os conteúdos programados no currículo, mas, deve-se criar uma situação de tutoria, proporcionando jogos e atividades que levem à aprendizagem e assim, ao desenvolvimento infantil, contribuindo para despertar o interesse por um amplo conhecimento social e da realidade do mundo:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p. 77).

A capacidade de brincar dá às crianças espaço para resolver os problemas circundantes. A literatura especializada no crescimento e desenvolvimento infantil acredita que o ato de brincar não é apenas uma simples gratificação do desejo. Brincar em si é fazer, é uma tarefa que toma tempo e espaço, uma prática saudável composta de experiência cultural universal, pois promove o crescimento, constrói relações grupais, pode ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros, com propriedades saudáveis (MOSÉ, 2013).

Jogos e brincadeiras são experiências de vida prazerosas. Portanto, a experiência de aprendizagem é muitas vezes uma experiência agradável. Ao valorizar as atividades de lazer, a escola ajuda a criança a ter uma boa visão de um mundo onde o afeto é acolhido, vivenciando a interação social, estimulando a criatividade e onde os direitos da criança são respeitados.

Enquanto a aprendizagem é vista como posse e internalização de signos e instrumentos em um contexto social interacionista, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação. Dessa forma, brincar é sinônimo de aprendizado (MAIA, 2014).

Dessa forma, o trabalho com o lúdico abre caminho para envolver todos em uma proposta interacionista, permitindo o resgate de todas as potencialidades. A partir daí, qualquer pessoa pode acionar estratégias “gamificadas” para impulsionar seu trabalho, o que certamente será mais produtivo, prazeroso e significativo, como afirma Marcellino (1990).

Além de proporcionar prazer e diversão, os jogos podem representar um desafio, além de provocar o pensamento reflexivo das crianças. Uma atitude lúdica pode proporcionar efetivamente aos educandos experiências concretas, necessárias e indispensáveis para abstrações e operações cognitivas.

Pode-se dizer que a ludicidade, como no caso dos jogos, permitem liberdade de ação, impulsos internos, naturalidade e, portanto, alegria que raramente são encontradas em outras atividades escolares. Portanto, devem ser estudados pelos educadores para que possam ser utilizados pedagogicamente como uma alternativa para o desenvolvimento integral da criança:

Os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras. Esse conceito já deixa perceber a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo (ANTUNES, 2003, p. 9).

É preciso considerar a importância dos jogos na educação, sem esquecer que eles trazem inúmeros benefícios, por exemplo, um quebra-cabeça permite que a criança interaja com os elementos, enquanto

a montagem de um quadro enfrenta diversas dificuldades e conflitos a vontade: “o educador ao propor brincadeiras com intenção pedagógica, deve possibilitar à criança o planejamento e o uso de estratégias para solucionar problemas nas diversas situações criadas por ele” (SMOLE, 2000, p. 17).

Assim, é preciso quebrar alguns paradigmas estabelecidos. Os jogos não são apenas presentes, mas, sim uma forma de divertir as crianças: do ponto de vista social e psicológico, contribuem para promover a saúde das crianças. Ou seja, as crianças entram no âmago das situações, contribuindo para acabar com o medo e explorar o desconhecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi apresentado neste artigo, podemos concluir que a infância é uma das principais etapas, senão a principal, durante a qual a criança pode se desenvolver em todos os aspectos, principalmente cognitivo, lógico, emocional, autoconfiança, etc.

Quando a criança brinca, ela pode se desenvolver melhor porque usa sua imaginação e memória, melhorando assim seu afeto.

O brincar e o jogar são formas de aprendizagem significativa e, portanto, possibilitam uma aquisição descontraída do conteúdo. Além disso, facilita o trabalho em sala de aula e contribui adequadamente para as aulas de matemática no futuro.

Em outras palavras, os jogos não servem apenas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas na Educação Infantil, mas, também para o desenvolvimento de competências que as crianças precisam para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. **Psicanálise da Criança: teoria e técnica**. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Tradução: D. Flaksman. 2ª Edição. Editora: Zahar. 1998.
- BARANITA, I.M.C. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Mestre em Ciências Lisboa, 2012, 79p.
- FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- KISHIMOTO, T.M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MAIA, M.V.C.M. **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SANTOS, S.M.P. dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SILVA, C.A.T., GONÇALVES, F.G.K. **Manual de Lazer e Recreação – O mundo lúdico ao alcance de todos –** São Paulo: Phorte, 2010.
- SMOLE, K.C.S. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.



MARTA BATISTA JUSTINO CAETANO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (UNG); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Bagozzi; Pós-graduação *Latu Sensu* em Profissão e Formação Docente pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (FACITEP), e também possui *Latu sensu* em Dificuldades de Aprendizagem pela Faculdade XV de Agosto (FAQ XV). Educadora aposentada do Estado de São Paulo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O PAPEL DO EDUCADOR.

MINEIVA MEDINA RODRIGUES SILVA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir o conceito de alfabetização e letramento durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo eles elementos contribuintes para o desenvolvimento da leitura e da criança. O estudo foi feito por meio de uma pesquisa bibliográfica, apresentando uma abordagem sobre a alfabetização e letramento como ações distintas e inseparáveis. E ainda destaca a ação docente, seus objetivos e seus procedimentos didáticos na prática pedagógica. Um dos eixos norteadores da ação educativa é, sem dúvida, o alfabetizar letrando. Sendo o letramento um fator determinante de uma boa alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagens. Leitura. Letramento. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém são inseparáveis. Alfabetização e letramento se somam, ou melhor dizendo, a alfabetização é um componente do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê.

A fim de alcançar esse ideal, o professor precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento durante o processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que uma criança seja alfabetizada ao frequentar os anos iniciais do ensino fundamental, mas isso não depende exclusivamente de sua idade, e sim de fatores importantes, que determinam a rapidez e a facilidade com que ela desenvolva a leitura e a escrita, por exemplo: a sua autoestima, o incentivo da família, do professor, os procedimentos didáticos e outros fatores que, no desenvolvimento do nosso trabalho, serão ressaltados.

De tal forma, é importante que a criança se aproprie da leitura e também da escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada. Além de codificar e decodificar as palavras, é importante que eles consigam compreender os usos sociais da escrita. As práticas sociais requerem do aluno uma atividade reflexiva de que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias resolução das questões apresentadas pelos textos. Essa atividade é realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar os alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurando garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e conseqüentemente, da própria aprendizagem, principalmente quando a turma é grande e o professor não pode atender a todos os alunos do mesmo modo e ao mesmo tempo.

O presente é de grande valor para os educadores, pois proporciona uma abordagem sobre alfabetizar e letrar e, principalmente, faz um alerta aos docentes da educação infantil, com vista a uma reflexão sobre os seus procedimentos didáticos. Neste sentido, o estudo caracteriza-se como exploratório pautado numa pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos que buscam esclarecer as informações necessárias que asseguram a abordagem desta temática a fim de atingir os objetivos propostos.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural e significativa. Ensinar a ler, escrever e se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores.

PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A primeira vez que o governo brasileiro estabeleceu o objetivo de criar um sistema nacional de educação foi na década de 1930. Antes disso, a educação era de responsabilidade exclusiva dos estados, que tinham autonomia financeira e pedagógica. Mas depois da Revolução de 1930, o governo criou medidas centralizadoras, que reduziam a autonomia dos estados. Dentre essas, por exemplo, a criação

do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao qual caberia edificar um sistema nacional de educação, respondendo às demandas de intelectuais e educadores. Isso implicava um conjunto de instituições de ensino integradas em diversos ciclos, que cumprisse alguns objetivos modernizadores: alfabetizar a população, educar o cidadão, fortalecer a capacidade dirigente das elites e qualificar as massas trabalhadoras para funções produtivas mais complexas.

Embora esses objetivos parecessem consensuais, as variadas filosofias, os posicionamentos políticos e os métodos que os orientavam fizeram da década de 1930 um período repleto de polêmicas em torno da educação. Enquanto, por exemplo, os católicos defendiam a presença do ensino religioso nas escolas públicas e empresários buscavam ampliar seu domínio sobre o mercado da educação, um grupo de educadores progressistas assinou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo que o Estado desenvolvesse uma escola única, gratuita, laica, na qual meninos e meninas compartilhassem a mesma sala de aula.

Mesmo com toda essa ebulição, foi somente no fim da Era Vargas e começo do governo de Eurico Gaspar Dutra que foram decretadas as primeiras “leis orgânicas” da educação. Formuladas diretamente pelo poder Executivo, tais leis estabeleciam as diretrizes do novo sistema nacional de ensino, seus ciclos, objetivos e currículos. Além disso, dividia-se de maneira nítida o ensino das elites do ensino das massas trabalhadoras, concebendo dois tipos “complementares” de cidadãos, como pregava a ideologia trabalhista de Vargas: de um lado, uma elite industrial, ilustrada e culta e de outro, um trabalhador ordeiro e saudável. Essa “divisão social da educação” foi uma marca deixada por Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, que se estendeu pelas décadas seguintes.

Com a queda do Estado Novo, foi elaborada uma nova Constituição Federal, sancionada pelo presidente Dutra, em 1946. Nela, previa-se a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reformulasse o sistema nacional de ensino pelo poder Legislativo. Se comparado às leis orgânicas da Era Vargas, a ideia de uma LDB construída mais lentamente pelo Legislativo poderia representar um avanço democrático. A primeira LDB só foi aprovada em 1961, após 13 anos de debates deflagrados nas universidades, nos institutos de pesquisa, nos movimentos sociais e nos corredores do Congresso Nacional.

Antes de 1961, o sistema de ensino brasileiro se compunha de três níveis: primário, médio e superior. O ensino primário era alfabetizador e dividia-se em “fundamental”, para crianças de 7 a 12 anos e “supletivo”, para jovens e adultos. A Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) determinava sua obrigatoriedade e gratuidade. Entretanto, essa determinação não era cumprida, devido ao número insuficiente de escolas, à deficiência do ensino e à pobreza da população brasileira. Sem condições de vestir e alimentar seus filhos e não podendo prescindir do trabalho dos jovens para complementar a renda, muitas famílias não conseguiam evitar a evasão escolar.

Esse quadro era agravado pela carência de professores bem formados para fazer cumprir a lei: somente metade dos professores em exercício nas escolas públicas possuía diploma de ensino superior, além de serem muito mal remunerados. Na zona rural, estes “leigos” eram maioria.

O ensino médio era bem diferente do ciclo que hoje chamamos com este nome. Era dividido em dois ramos: o “ensino secundário” (composto por ginásial, de 12 a 15 anos, e colegial, de 15 a 18 anos); e o “ensino técnico-profissionalizante”, que poderia ser industrial, agrícola, comercial ou normal (este último para formar professores). Enquanto o secundário era destinado à formação das elites dirigentes e preparação para o ensino superior, o ensino técnico era voltado às classes populares e tinha caráter terminal: o diploma não permitia o acesso às universidades.

Por fim, havia o ensino superior. Naquela época, as universidades podiam ser formadas pela junção de três faculdades, de Direito, Engenharia e Medicina, sendo que uma destas poderia ser substituída por Educação, Ciências e Letras. As universidades eram muito restritas aos estudantes ricos, que tinham passado pelo ensino secundário.

Os currículos, os conteúdos e os livros didáticos para os níveis primário e médio eram definidos por decisões governamentais que deveriam ser cumpridas pelas escolas públicas ou privadas. A Constituição de 1946 determinava também o investimento de 10% do orçamento público da União e 20% do orçamento dos estados com educação. Porém, nem a União, nem os estados atingiam essa meta.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabe-se que alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele não só precisa

saber o que é a escrita, mas também de que forma a ela representa graficamente a linguagem. Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007).

Considerando a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. É por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. São essas especificidades do processo de alfabetização que não podem ser esquecidas. Não basta apenas o convívio com o material escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

Passamos a conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas fichas, jornais, revistas, livros entre outros, faz com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado. Mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento. Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

Mesmo quando ainda não escrevem ou lêem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (LIRA, 2006, p. 44).

O indivíduo, independentemente da classe social, percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por níveis estruturais de pensamento. Esses níveis foram intitulados por Emília Ferreiro (1999) de nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético. As primeiras ideias infantis sobre a escrita referem-se a variadas hipóteses que “reinventam” o sistema alfabético. Inicialmente, as crianças descobrem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Segundo Ferreiro (1999), essa diferenciação entre desenho e escrita geralmente já acontece mesmo antes da criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica. Para Ferreiro (2001, p.9) tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” da criança.

Neste sentido, a criança tem o seu momento certo de aprender, isso nos leva a entender que nem sempre o momento de uma criança seja o mesmo momento de outra criança, é relativamente diferente o nível, pois cada criança tem o seu momento de aprender, dependendo do grau de maturidade que ela tenha.

A criança e o adulto em fase de alfabetização usam a estratégia fonológica (escrever como se fala). Nesta fase, a leitura e a escrita apoiam-se em estratégias diferentes. De acordo com Soares citada por Moraes e Albuquerque (2007, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Para uma pessoa se tornar letrada, ela precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. Porque se uma convive em ambiente letrado, com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, qualquer coisa que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a poder refletir sobre as características dos diferentes textos os quais têm acesso.

De acordo com Soares (2011), o termo letramento é uma tentativa de tradução do inglês Literacy, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. O letramento difere

da alfabetização, que é o processo formal de ensinar a ler e a escrever. Kleiman citado por Lira (2006), diz que o letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas e, por isso, mesmo o analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social. Portanto, o letramento extrapola o mundo da escrita.

Como aborda Mora Albuquerque, Letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (**ANO E PÁGINA**).

Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, entender o que se ler e se escreve, relacionando dessa forma com o contexto social, sua experiência cotidiana.

O QUE É ALFABETIZAR LETRANDO?

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social estruturado de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. O desafio da alfabetização é alfabetizar letrando. O alfabetizador precisa entender que alfabetização é um processo complexo que inicia antes da alfabetização escolar enfatizando os seus usos sociais. Ou seja, para que um sujeito seja considerado letrado não é necessário que ele tenha frequentado a escola ou que saiba ler e escrever basta que o mesmo exercite leitura de mundo no seu cotidiano participando ativamente na comunidade. A escola é apenas uma das agências de letramento que se preocupam com a alfabetização, mas o letramento, como prática social, é adquirido na rua, no local de trabalho, na família, na igreja em outros contextos sociais. Por meio do saber adquirido, o conhecimento arduamente realizado deve ser mantido e assim o mediador faz as adaptações da língua escrita, sendo assim necessário, sem desconsiderar o conhecimento de mundo por eles conquistados.

Os programas que os professores seguem, propõem que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, que a criança aprenda refletindo e construindo sua compreensão, mas propõe no dia a dia tarefas essencialmente mecânicas como cópia e junção de sílabas. No entanto, essa compreensão deve ser encarada como essenciais para os educandos, em nível satisfatório de compreensão de mundo em que vivemos. Para tanto, professores alfabetizadores devem preparar um ambiente alfabetizador, onde todos possam ter contato direto com livros, preparados não só para ler, mas para entender o que ler, ou seja, alfabetizados e letrados.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente se ensinava o aluno a codificar e decodificar, através da utilização de métodos de alfabetização, e só depois se ofereciam atividades de leitura e escrita de textos. Atualmente, o processo de alfabetização só tem sentido completo se o educador também inserir no ensino-aprendizagem o letramento, ou seja, propor um conjunto de práticas de construção de conhecimento que significam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, de exercícios de reflexões e competência da escrita. Neste sentido, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos podem ser vistos como simultâneos. O conceito de alfabetização compreende o de letramento e vice-versa.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, como também criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social.

Sabemos que para alfabetizar letrando o professor deve realizar um trabalho social com a intenção de desenvolver atividades pedagógicas que busquem aproveitar a vivência do aluno e também é necessário que o docente tenha sensibilização para melhor ajudar o educando no processo de alfabetização e letramento.

Quando o professor compreende o universo de seu aluno e aplica todo o seu conhecimento e sabedoria com base na realidade, as práticas escolares ajudam os alunos a refletir enquanto aprende a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar. Da mesma forma, quando a aprendizagem do sistema da escrita é considerada como meio para exercer a leitura e a escrita de cidadãos letrados.

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita:

Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escritos na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 23).

O professor deve estimular o desenvolvimento das habilidades dos alunos de reflexão sobre as relações entre partes faladas e partes escritas no interior das palavras. Esta ação pode ocorrer dentro da escola e deve facilitar a compreensão por parte dos alunos, que todos vivenciem suas ações sociais para facilitar o acesso à leitura e a escrita é um direito de cidadania e uma função do sistema escolar. É importante que no dia a dia, em sala de aula que os professores estejam atentos para o uso frequente de leituras, para que os alunos tenham contato com palavras diferentes e escritas parecidas. Isso ajudará o aluno a refletir sobre as mesmas, montando-as e desmontando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje sentimos a necessidade de uma alfabetização ligada ao letramento. O que se percebe hoje e a necessidade desde a pré-escola de a criança adquirir o código alfabético para poder aprender a codificar e decodificar para poder utilizar esses conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita, e quando a utilização real desses conhecimentos não acontece, vemos alunos terminando ensino fundamental sem saber atribuir significados a um texto que circula na sociedade e sem saber escrever textos para pessoas alfabetizadas que vivam fora dos muros da escola.

Em consequência disso teremos uma sociedade conforme Braggio, “controlados professores e alunos- o que não se verifica somente no processo de alfabetização, mas em matérias e anos posteriores de ensino- não resta senão a constatação do óbvio: analfabetos funcionais, ou pior, como sugere Freire (1974, 1980) ‘as massas silenciosas’ que carentes de consciência críticas mantêm e se eternizam o status quo.” (BRAGGIO,1992 P. 15)

A análise dos dados da pesquisa apontou a necessidade de uma formação profissional específica a respeito dos processos de alfabetização e letramento, A alfabetização assim como o letramento, por serem processos de natureza complexa, exige do docente uma formação profissional que leve em consideração suas especificidades conceituais, teóricas e metodológicas. Para atuar em classes de alfabetização, é indispensável que o professor possuía um conhecimento sistematicamente construído através de cursos de formação inicial e continuada e de qualidade.

O professor alfabetizador deve avaliar constantemente sua prática educativa, pois é por meio da mesma que o docente aprenderá a ensinar. Por essa razão, os saberes da prática docente não são adquiridos somente por meio da formação acadêmica. Esses saberes são e devem ser completados com os conhecimentos apreendidos no exercício da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (ORG.) **Alfabetização e Letramento: conceito e relações**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANTUNES, Celso. **Vygotsky quem diria?! Em minha sala de aula**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (org.). **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SAMPAIO, Fátima Silva. **Linguagem na Educação Infantil**. Fortaleza, SEDUC, 2003 pp. 12 – 18.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Mineiva Medina Rodrigues Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (2014).
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

#AMOR

#ORGULHO



Revista **a**
TE

2
ANOS

A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA

PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA

RESUMO: Este artigo trata da utilização da ludicidade, dos jogos e brincadeiras no ensino de crianças. O mundo infantil é permeado de criatividade, inventividade, histórias, jogos e brincadeiras. É verificado e discutido constantemente pelos filósofos, psicólogos, educadores e demais profissionais que olham para a infância que por meio da ludicidade a criança aprende e se desenvolve mais e melhor, pois é uma linguagem acessível a ela. Por meio do brincar a criança vai adquirindo conhecimento de si mesma, do outro e do mundo que a cerca. Os professores precisam utilizar este recurso de modo a oferecer uma aprendizagem mais assertiva e significativa.

Palavras-chave: Brincadeiras. Desenvolvimento social e motor. Jogos. Lúdico.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento infantil. O brincar colabora com o desenvolvimento motor, com as relações sociais e cognição. A brincadeira é fundamental para a melhora das potencialidades infantis e o professor, principalmente da educação infantil, precisa utilizar jogos e brincadeiras como ferramenta didática e metodológica.

Os jogos e brincadeiras ajudam o professor na sua prática educativa, haja vista, com crianças pequenas é somente por meio de atividades lúdicas que o educador conseguirá desenvolver as potencialidades infantis.

Hoje, a criança ingressa mais cedo no Ensino Fundamental, ou seja, até os seis anos de idade ela praticamente apenas brinca na escola, não vê quase conteúdo sistematizado. Quando saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, abruptamente ela sai de um ambiente em que os tempos para o brincar são muitos, voltado à ludicidade, para um ambiente onde os jogos e brincadeiras nem sempre são valorizados.

Os jogos e brincadeiras precisam ser valorizados também no Ensino Fundamental, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, podendo continuar inclusive por toda vida escolar, permeando o Ensino Fundamental e até mesmo o Ensino Médio. Os jogos no Ensino Médio, por exemplo, podem ensinar cooperação, em vez de ter como objetivo apenas a competição, como tem sido feito hoje, apenas nas aulas de Educação Física.

Na Educação Infantil e Ensino Fundamental, os jogos e brincadeiras são fundamentais para a criança se desenvolver plenamente. Eles não devem ser vistos como perda de tempo ou simplesmente um passatempo para as crianças, mas sim como objeto importante para o desenvolvimento de múltiplas inteligências.

Hoje, com a lógica capitalista, o desejo de consumo exacerbado, os sistemas de ensino estão cada vez mais focados na obtenção de conhecimento, de um ensino cada vez mais objetivo e cartesiano, em que a criança não pode “perder tempo” brincando, pois ela precisa absorver muitas teorias, memorizar dados e fórmulas, para passar no vestibular e ingressar posteriormente no mercado de trabalho.

O tempo de ser criança e aprender brincando é cada vez menos valorizado e está cada vez mais curto, agora as crianças têm praticamente todo o tempo preenchido com atividades diversas, aquelas mais ricas têm seu tempo preenchido por aulas de música, idiomas, atividades físicas, para complementar a televisão e celular tomam o restante do tempo, pois os pais têm pouco ou nenhum tempo para brincar com os filhos, em razão das altas cargas horárias de trabalho que as empresas demandam. As crianças que possuem menor rede de apoio acabam ficando muito tempo em frente a TV ou celular.

No mundo atual, sobra pouco para as brincadeiras infantis, com outras crianças, aquelas que trazem não só momentos de felicidade, de alegria, mas também que trazem um desenvolvimento da criança como indivíduo, como ser em formação, fundamental para formação do futuro homem.

Na educação infantil e até mesmo no ensino fundamental a brinquedoteca, os espaços abertos e a própria sala de aula, deveriam ser tão valorizados quanto a biblioteca, laboratórios e salas de informática.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: TEORIAS SOBRE O BRINCAR

Por meio dos jogos e brincadeiras, as crianças vivenciam experiências e se tornam agentes ativas do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo para sua formação.

Celestin Freinet, com seu trabalho com crianças, levava-as a participação em grupo, a criação, por meio de desenho livre, texto livre, o livro da vida e aulas passeio, garantindo às crianças um conhecimento mais significativo, tornando a criança o centro desse processo. Para Freinet (1976), o jogo também era uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança.

Mello (2005) salienta a importância de lembrar que a passagem do brincar ao estudar, como atividade por meio da qual a criança mais aprende, não acontece num passe de mágica, de um momento para outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo.

As escolas e os professores precisam valorizar os espaços de brincar, sejam eles dentro da sala de aula, no pátio, ou em salas específicas, pois as brincadeiras precisam ser estimuladas com propósito de interação com as coisas e as pessoas.

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer escola precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas e individuais e coletivas, como a presença de adulto(s) e que permitem emergir as múltiplas dimensões humanas, as múltiplas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (Faria & Palhares, 2001)

A criança não é apenas um ser biológico, mas também social, dessa forma, é relevante que em sua rotina haja diversidade de atividades lúdicas e não somente cuidados físicos ou aprendizagem objetiva, meramente focada em obtenção de informações, teorias, regras, normas e conceitos.

O brincar ajuda na formação do indivíduo e de sua subjetividade, pois é somente por meio das experiências vividas que ocorre este desenvolvimento. Vygotsky (1991) argumenta: "A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação".

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor, recebeu até alguns anos atrás pouca atenção em publicações relacionadas com o desenvolvimento humano. Criando um conceito de desenvolvimento motor como sendo um processo natural e progressivo, que acontece sem a necessidade de uma preocupação específica no sentido de preparar um ambiente que o favoreça. Essa ideia deixou de fazer sentido, pois cada vez mais se consegue entender e constatar a importância dos movimentos e atos motores em interação com o meio ambiente para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Harrow (1983), o desenvolvimento motor segue uma sequência, passando pelos seguintes níveis: movimentos reflexos, que são ações involuntárias, funcionais já ao nascimento e que se desenvolvem pela maturação e são os precursores dos movimentos fundamentais. Os movimentos básicos ou fundamentais: desenvolvem-se naturalmente, com a exploração e a prática da criança. Essa fase é o período crítico para que as formas motoras básicas sejam desenvolvidas corretamente na criança. Dessa maneira, as atividades pré-escolares devem fundamentar-se nas formas motoras básicas desenvolvidas pela atividade física, favorecendo assim o desenvolvimento das crianças. Engloba as seguintes categorias: movimentos locomotores, não-locomotores e manipulativos, como por exemplo, rastejar, engatinhar, escorregar, andar, correr, pular saltar, rolar, chutar, entre outros.

Alguns fatores ainda podem influenciar no desenvolvimento motor, como por exemplo, a maturação, a hereditariedade e o ambiente, mas para as crianças a exploração do meio ambiente, por meio de jogos e brincadeiras é de grande importância para o desenvolvimento motor.

Harrow (1983), ressalta que o sucesso do desenvolvimento motor não depende da precocidade de experiências motoras, mas sim da possibilidade de que as tenham. Neste sentido, a atividade física deve explorar diferentes movimentos para os mesmos objetivos e vice-versa, ou seja, os mesmos movimentos para diferentes objetivos.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL

O conceito de infância como temos hoje, em que a criança é um ser em desenvolvimento com um universo próprio, surgiu apenas no século XVI, no período da Renascença. Desde então, as atividades lúdicas e o tempo do brincar tem-se instalado no universo infantil. Viu-se então que a criança tem as suas particularidades em relação ao adulto, sendo a principal delas o mundo da ludicidade, em que a realidade, os sonhos e a imaginação se misturam.

Com o advento e crescimento do capitalismo, a escola tem dado pouca ênfase para os períodos de lazer e brincadeiras em relação às tarefas e atividades objetivas, tornando o brincar uma atividade menos importante ou até mesmo desvalorizada pela educação.

Durante as brincadeiras as crianças precisam ouvir e falar, atividades de extrema relevância no desenvolvimento comportamental.

Em relação ao ouvir, a criança pequena é egocêntrica, ela acredita que o mundo gira apenas ao redor de si, porém durante as brincadeiras, ela começa a “perceber” que existe o outro, inicialmente pode se frustrar, pois nem tudo pode ser como ela quer, mas, por meio das brincadeiras ela começa a aprender ouvir, a perceber o outro e inicia um processo de conhecimento de mundo e desenvolvimento da empatia. Durante as brincadeiras ela também precisa se expor, precisa falar, para Piaget (1977) as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança, o autor identifica três tipos de brincadeiras: brincadeiras de exercício, brincadeiras simbólicas e brincadeiras com regras.

Quanto à prática das regras Piaget distinguiu quatro estágios sucessivos. O primeiro é puramente motor e individual. O segundo estágio é o egocêntrico, em que a criança começa a receber do exterior, modelos de regras codificadas, no entanto, mesmo imitando esses modelos ela joga sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros. No terceiro estágio, chamado de cooperação nascente ao aparecimento de controle mútuo, do desempenho e a unificação das regras. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é “o não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso ter consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformadora, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (Brasil, 1998)

O educador necessita valorizar o tempo do brincar, mesmo que os horários e lugares dedicados a isso sejam pouco ou cada vez mais restritos, a criança pode e deve ter liberdade para conduzir e criar suas próprias brincadeiras, mas o professor pode e deve interferir de maneira a enriquecer o processo do brincar, tornando-o um processo lúdico e educativo.

De acordo com Vygotsky (1987) o brincar é uma atividade humana criadora, no qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão da ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (Borba, 2006, p.35)

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve com a interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito a ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (Khulmann Júnior, 2001)

EXEMPLOS E TIPOS DE JOGOS E BRINCADEIRAS E SUA UTILIZAÇÃO

Existem centenas de jogos e brincadeiras infantis que podem ser utilizadas pelas crianças, dentro e fora da escola. Todas elas têm como princípio fundamental a simples diversão das crianças. Momento em que elas se dedicam inteiramente às atividades, gastam energia física e mental e desenvolvem diversos tipos de inteligência. Lembrando que o brincar livre é fundamental.

Jogos de memorização, com cartas prontas ou feitas pelos próprios alunos, trabalha a memória, o raciocínio, a interação, a cooperação, a competição, atenção, agilidade. Outros jogos podem trabalhar também a interação, o raciocínio e a memória: Jogo de percurso com a modalidade com trilhas, Competições ajudam a turma a compreender regras. Jogo sem adversários é um desafio em que todos se unem para ganhar. Confeção de jogo, cada um pode trazer uma ideia. Uma ideia para fazer um jogo de alvo faz de conta é bastante interessante, pois propõe brincadeiras de imaginar, aflorando ainda mais a criatividade infantil.

Seguem exemplos de atividades que podem ser utilizadas com as crianças, dentre as muitas existentes e aquelas que ainda não existem, que podem ser criadas pelas próprias crianças: atividades de leitura de contos, romances, poesias, cordel, com desenhos, adivinhações, teatro, música, misturando a leitura com outros elementos, tornando a simples leitura em uma atividade rica, criativa. A leitura pode ser feita pelo professor e os alunos podem ir complementando a atividade, com brincadeiras diversas.

Brincadeira de espelho no pátio, pega-pega, esconde e esconde, rouba bandeira, são atividades que trazem um desenvolvimento motor, espacial, de foco e atenção. As crianças podem também fazer seus próprios brinquedos, confeccionando brinquedos de sucata, aprendendo sobre meio ambiente e reciclagem, trabalhando o desenvolvimento motor.

A modelagem de massinha também é uma brincadeira rica e divertida do universo infantil, que pode ser utilizada pelos professores, para o desenvolvimento motor e criativo.

A batata quente ou peteca pode contribuir com o desenvolvimento motor, agilidade, atenção e até mesmo a interação social. O teatro pode contribuir com o desenvolvimento da fala, melhorar a timidez e apresentação em público.

Amarelinha, pular corda, podem contribuir para o desenvolvimento motor e espacial. Jogos com mímicas e rimas podem desenvolver a linguagem corporal, pensamento, criatividade e fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas colaboram com o desenvolvimento global da criança, desenvolvimento motor, atenção, memorização, atenção espacial, noções de cores, lateralidade, ritmo, classificação, cálculo, linguagem, regras sociais, etc.

As atividades devem ser utilizadas no cotidiano do professor, pois é ferramenta fundamental para prática educativa. É principalmente pelo ato de brincar que as crianças assimilam e internalizam conceitos e teorias, satisfazendo também sua necessidade de socialização.

O contexto atual, em que as brincadeiras diminuem e os conteúdos aumentam, as crianças são tolhidas de brincar, conversar e sorrir, pois, tem de estar a maior parte do tempo atenta aos conteúdos teóricos.

A brincadeira é parceira ativa da aprendizagem, por meio de jogos e brincadeiras o professor pode conhecer seus alunos, trabalhar suas necessidades e respeitar suas individualidades. O brincar é uma atividade fundamental e colaboradora para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 3: Conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

FARIA, A. L. G de; MELLO, S. A. (Org.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005. Ícone/Edusp, 1988.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB : rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados – FE/ Unicamp; São Carlos: Ed. Ufscar; Florianópolis: ED. UFSC, 2001.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1976.
HARROW, Anita. **Taxionomia do Domínio Psicomotor**. Porto Alegre: Globo, 1983.
KHULMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
Revista Nova Escola. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/jogos-brincadeiras.shtml>> Acesso em 24 de agosto de 2015.
VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: 2006.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Bacharel e licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu. Bacharel em Administração pela FECAP e pós-graduada latu-senso em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São (PMSP).



#AMOR
#ORGULHO

Revista **aE**

2
ANOS

A ARTE COMO CONTEÚDO CURRICULAR E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

RAFAELA FIGUEIREDO DE OLIVEIRA

RESUMO: Este artigo propõe discutir os princípios conceituais da metodologia do ensino de artes e realizar uma avaliação dialética proporcionando uma averiguação tanto dos conhecimentos quanto do processo de desenvolvimento do educando, compreendendo que o mesmo está em constante transformação e esse utiliza de recursos expressivos que consistem todo processo educacional o que pode colaborar com o desenvolvimento e expansão da capacidade de compreender a arte. Como uma disciplina de grande relevância que contribui para o desenvolvimento intelectual do educando

Palavras-chave: Arte, Educação. Legislação. Ensino de Arte.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresentará abordagens metodológicas sobre o ensino de Arte, a fim de possibilitar uma discussão sobre o processo de organização do trabalho no ensino da arte, enfatizando a necessidade de aprimoramento quanto às ações pedagógicas, metodologias, escolha de conteúdo e critérios avaliativos.

Ressalta-se a importância do papel da arte na formação das crianças, jovens e adultos articulando estas questões com as concepções contemporâneas educacionais e artísticas.

A educação deve ser um processo intencional, interativo, significativo e dinâmico, portanto, uma boa programação em arte deverá contar com propostas que satisfaçam a prática educativa, profissionais que entendam, apreciam e posicionam-se criticamente com relação às questões teóricas, metodológicas, sociais e culturais que norteiam o mundo da arte.

A RELEVÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

O ser humano produz arte desde o início de sua existência e por meio dela expressa sua compreensão de mundo, daquilo que vê e sente dentro do seu contexto sociocultural.

Uma obra de arte expressa o espírito da época em que foi feita, bem como o contexto e os valores sociais. Além disso, são também expressos pela arte valores culturais e econômicos. Manifestações artísticas demonstram a história do mundo, o que faz da arte uma linguagem que não encontra barreiras na língua e pode ser entendida em todo o mundo. Tais informações se confirmam, segundo as palavras de Martins (1998),

Nesse sentido, pode-se afirmar que toda obra de arte é datada. Não só pelos assuntos, temáticas tratadas específicas de cada tempo histórico, recursos materiais e instrumentos de cada época, técnicas, estilos, escolas e movimentos, mas também e principalmente pela figura de seu autor, de sua poética. (MARTINS, 1998, p.2)

Há tempos se discute a importância da arte na educação escolar. Sabemos que é uma das poucas disciplinas que nos dá a liberdade de escolher a maneira de se expressar e que nos leva a investigar e refletir sobre nossa história, por meio dos registros de manifestações artísticas de gerações passadas do mundo inteiro.

Observa-se que crianças envolvidas em atividades artísticas na escola se desenvolvem melhor na fala e na escrita, se expressam com facilidade e articulam informações que aos poucos se tornam conhecimento através deste contato inicial com a arte. Todas estas contribuições produzidas em sala

de aula, por intermédio de atividades significativas, favorecem o desenvolvimento sociocultural do educando.

Desde a infância vamos fazendo relações visuais, táteis e sonoras com o mundo, tudo que nos rodeia, nos influencia na maneira de ser e agir. Neste repertório de imagens e sons vão se agregando novas informações, construindo conceitos e conhecimentos. Interagimos com as manifestações artísticas e culturais, vamos desenvolvendo gradativamente nosso gosto e apreciação pela arte. Segundo Fusari e Ferraz (2009),

É a importância devida à função indispensável que ocupada a arte na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental 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 se conhecerem e ao conhecê-lo. (FUSARI; FERRAZ, 2009, p.18)

Quanto recursos visuais uma obra de arte nos permite ter? Além das formas, cores, diversidade de materiais, elementos visuais, uma obra de arte nos faz pensar sobre o contexto em que foi realizada, na história e nos costumes de uma civilização, na sua forma de se expressar e sentir sobre as situações do cotidiano em um local e em um tempo determinado.

A arte é capaz de mobilizar a vida das pessoas, é evidente que em algum momento a arte seria indispensável na educação escolar e assim passamos a assumir a necessidade de ensinar arte nas instituições de ensino.

Para isto, nos comprometemos em rever as metodologias aplicadas em sala de aula e envolvê-las ao contexto e universo artístico. Para Fusari e Ferraz (2009),

Ao assumirmos que a arte pode e deve ser ensinada e aprendida na escola, assumimos também outro compromisso, a necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes quer sejam crianças, jovens, jovens adultos ou adultos. (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 25)

A escola é o locus onde se ensina, o conhecimento sistemático, onde os vínculos entre a cultura social e o conhecimento científico se complementam para o aprimoramento e desenvolvimento. Isso não significa que este aprendizado deve ser maçante, autoritário.

Partindo de investigações sobre a clientela escolar, podemos organizar propostas metodológicas que oportunizem situações de aprendizagem próximas à realidade dos alunos. Porém, devemos nos conscientizar que em uma sala de aula há muitas diferenças sociais, culturais e cognitivas.

Muitas vezes encontrar um método e atividades que correspondem ao mundo do aluno, é uma tarefa conflitante entre a teoria e a prática educativa.

O arte-educador que ama o que faz, busca meios para atingir seus objetivos, dá sentido às manifestações artísticas, ao conteúdo e as atividades escolares, transmitindo conhecimento, desenvolvendo o senso crítico e estimulando a apreciação da arte entre seus aprendizes. Segundo Martins (1998),

Compreender a trajetória expressiva da criança é uma tarefa instigante. Os sistemas educacionais, as oportunidades oferecidas, os valores culturais, as predisposições genéticas coloreem de forma particular as produções, percepções e concepções artísticas das crianças. (MARTINS, 1998, p. 94),

Em suas práticas pedagógicas o educador convive com situações de constantes mudanças culturais. Mudanças que influenciam particularmente cada indivíduo em cada etapa de desenvolvimento.

Neste crescimento contínuo há uma troca entre o conhecer e o produzir arte, o fazer e o interpretar, desse modo, o arte-educador deve estar atento a estas transformações do aluno e da sociedade, acompanhando o processo evolutivo do conhecimento do ensino-aprendizagem

Nessa perspectiva, ensinar que etimologicamente significa apontar signos é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores. (Martins 1998,p.128)

Por meio destas reflexões, o processo de criação simultaneamente também sofre modificações, é necessário pesquisar e refletir sobre todos os aspectos que envolvem a vida do homem contemporâneo, buscando formas de expressar uma linguagem à altura do entendimento do espectador sem perder a essência de comunicação, de criatividade e a relação de como os símbolos influenciam na compreensão do homem com o mundo externo, pois a imagem amplia as possibilidades de entendimento dando subsídios para diversas reflexões.

Contudo, a arte através de linhas, formas, texturas e cores produzem novas imagens a cada instante que tocam o íntimo do ser humano provocando sensações, desejos e uma análise geral do contexto, desde que esteja situado às mudanças e às novas expectativas do homem pós-moderno.

A LEGISLAÇÃO ACERCA DO ENSINO DA ARTE

Com a necessidade de mudanças no ensino da arte, devido às transformações políticas e pedagógicas, por meio da Lei nº 5.692 de 1971, elaborou-se um componente curricular que incluía a disciplina de Educação Artística no contexto escolar de modo a ser compreendido como uma atividade artística, fazendo com que o ensino da arte fosse obrigatório na Educação Básica.:

A falta de reflexão histórica sobre a significação do seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes onipotentes, julgando-se capaz de criar do nada e se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros. [...] Na educação do arte-educador, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural deste fazer. (Barbosa 1984, p.145-148)

As transformações no ensino da arte no Brasil são questões de reflexão conjunta, pois a hierarquia do conhecimento escolar sempre posicionou a disciplina de arte como secundária em relação às outras da estrutura curricular. Isto não significa que foi excluída do Ensino Fundamental e Médio, porém é comum o preconceito em relação a seus objetivos, metodologia, conteúdo e avaliação.

As leis são elaboradas com a intenção de melhorar os aspectos gerais de um determinado objetivo social, mas normalmente não abrangem de uma forma geral as necessidades pelas quais foram criadas, até por que quando são instituídas, muitas vezes já surgiram novas carências. O trabalho pedagógico de uma equipe escolar deve estar atento ao processo de ensino aprendizagem, e estar flexível a mudanças, caso sejam necessárias.

[...] com a LDBN e as orientações do PCNs vemos a consolidação da posição da área de arte como área de conhecimento e estudo na educação escolar e, conseqüentemente, o reconhecimento de sua importância na formação e desenvolvimento de crianças e jovens. As novas diretrizes metodológicas procuram encaminhar a organização de currículos a partir da reflexão e discussão conjunta na unidade escolar, de maneira a integrar outros projetos, em uma visão inter e transdisciplinar. Fusari e Ferraz (2009 p 58),

A estrutura geral do ensino da arte deve seguir padrões de organização propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, contudo, permitindo a flexibilidade necessária para adequar-se a realidade das comunidades escolares, de forma significativa em sala de aula ou em oficinas artísticas junto com uma metodologia que coloque os alunos em confronto com a realidade em que vivem, priorizando uma educação que vise o desenvolvimento evolutivo do educando.

Nota-se que é possível planejar as aulas de arte pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que o mesmo fora instituído com o objetivo de orientar e direcionar o ensino da arte.

METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE

Os pensamentos visuais e verbais caminham juntos na interpretação. A medição desse processo é feita pela linguagem cuja finalidade é balizar a compreensão.

No universo social, além de bens materiais, circulam também bens simbólicos: informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro etc. A linguagem também é um desses bens simbólicos ou atravessa a quase todos. A linguagem também não está separada da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são históricos, sociais e culturais, pois quando se diz algo, alguém diz de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação.

A arte e a literatura podem oferecer uma epistemologia alternativa, uma forma de conhecer que transcende as consagradas formas de conhecimento. Segundo o autor, a pintura, a música, bem como os textos literários, de drama, fortalecem a capacidade dos indivíduos para ver, e ouvir, e ler, [acrescentáramos de falar] além do nível superficial, e alertam para os interesses econômicos que estão por trás do mundo que a cultura dominante constrói. Criando novos ângulos para se ver o mundo, a arte pode ser transformadora quando inserida em contextos sociopolíticos e educacionais. A arte é capaz de promover uma compreensão como interpretação crítica da realidade. Ao conceber o conhecimento como construção cultural, o ensino de arte, nessa perspectiva, favorece uma atitude mental crítica e questionadora, capaz de construir diferentes versões e visões da realidade (KINCHELOE, 1997 apud WARKEN, 2005, p. 25).

O ensino de arte e de linguagem verbal promove a análise dos discursos sobre a arte nas diversas épocas, culturas e grupos sociais, procurando perceber os fenômenos a ela relacionados, tais como, as mudanças que imprimiu à sociedade; as relações entre arte, política e religião; as diversas funções que foram atribuídas a ela; que classes representou etc. Os ensinamentos de arte e de linguagem verbal juntos promovem a interpretação que deve ser o conteúdo central do ensino da arte.

Os novos paradigmas no ensino de arte apresentados até aqui, devem muito às pesquisas e aos estudos sobre o desenvolvimento do conhecimento estético-artístico.

O desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem, pois a capacidade de compreender arte não é natural, mas construída por meio do contato e das experiências que se tem com ela.

Para Hernández (2000), trata-se de uma concepção construtivista do processo de compreensão, porque as funções cognitivas e os processos com os quais construímos nossas representações da realidade e com ela nos relacionamos têm uma base biológica, mas, ao mesmo tempo, estão fundamentados em aspectos culturais e históricos.

Segundo Warken (2005), no seminário realizado em São Paulo, no ano de 1998, Parsons falou sobre a nova abordagem:

No paradigma contemporâneo nós focamos o significado e percebemos que a obra de arte sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e também a cultura sobre a qual vem o objeto de arte. Os significados, porque são símbolos, são como palavras, mais do que cores, e variam de acordo com o local no qual são recebidos. Isso quer dizer muitas coisas, mas uma delas é que as crianças crescem de forma a entender objetos de arte de forma diferente, dependendo da cultura e, quando elas começam a entender as obras de arte, elas entendem aquilo que a sua cultura lhes deu para compreender (PARSONS, 1998 apud WARKEN, 2005, p. 50).

Não nos resta dúvida de que a presença das imagens de arte é imprescindível, assim como seu estudo, para o desenvolvimento estético dos estudantes, portanto ressalta-se, entre os estudos citados, o trabalho de Parsons, pois ele elaborou uma teoria da compreensão estética, resultado de extensa pesquisa sobre como as pessoas compreendem arte, especialmente, na pintura.

A comunicação entre as pessoas e o mundo não acontece apenas através da linguagem verbal, ou seja, pela palavra propriamente dita. A comunicação contemporânea vai muito além do que é vivido.

Além da soma de referências visuais, sonoras, táteis, por intermédio dos conhecimentos adquiridos, os indivíduos se apropriam de tal forma das linguagens a ponto de dar sentido a elas. Sem dúvida, este sentido se diferencia a cada indivíduo, pois identificam os signos de maneira própria e particular.

Partindo dessas interpretações, pode-se compreender o mundo e as manifestações culturais, ,

A função simbólica é o centro do processo de ensino-aprendizagem, seja formal ou informal, a criança constrói seus símbolos. Através de suas ações e de diferentes formas de linguagem, representa os objetos e ações sobre eles, representando também seus conceitos. (Martins 1998,p.104)

Mas como organizar um processo de ações pedagógicas que oriente o docente a levar o educando a aprendizagem? Por onde começar? Quais os propósitos primordiais para o ensino da arte?

Dar sentido a todas estas questões é que as tornam importantes para produzirmos um planejamento que esteja inerente às condições de aprendizagem do educando. E assim vêm novas perguntas: como aproximar a teoria da prática educativa, bem como referenciar e subsidiar essa prática? Como pensar na arte interagindo com o ato de ensinar e aprender?

Pensar no ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade, isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmo, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte. A partir da soma dos estudos de vários teóricos do ensino de arte, podemos estruturar três campos conceituais que são fundamentais para o ensino da arte: Criação/produção; Percepção/análise; Conhecimento e contextualização conceitual-histórico cultural da produção artístico-estética da humanidade. (Martins 1998, p.46)

Estes três campos conceituais, criar, analisar e contextualizar sobre a produção artística norteia a prática metodológica do ensino da arte. No entanto, fazer uma mistura de tendências pedagógicas, muitas vezes não proporciona o aprendizado. O professor adapta os recursos e ações pedagógicas desvinculadas aos conteúdos, não se atenta ao processo de avaliação e se afasta gradativamente dos objetivos da disciplina.

O currículo concebe a arte como uma prática humano-social e propõe três eixos metodológicos: a humanização dos objetos e dos sentidos que se referem à construção e formação dos sentidos, a familiarização cultural que é a proximidade entre o aluno com a arte, por meio do convívio em ver, sentir, ouvir, conhecer e apreciar a arte e por último, porém não menos importante, o trabalho artístico em que é preciso praticar a arte, conhecer técnicas, criar, experimentar, desenvolver ideias, enfim: o fazer. Como organizar toda esta metodologia?

A proposta curricular organiza as ações a serem realizadas para se alcançar as metas estimadas no planejamento anual, que é elaborado partindo da realidade da escola, tendo como apoio o Projeto Político Pedagógico que oferece condições básicas, desde que seja um documento construído democraticamente pelos responsáveis da instituição.

As diretrizes de uma instituição escolar devem estar pautadas como um todo na escolha dos conteúdos, na metodologia de ensino, nos objetivos, nos projetos, nos recursos didáticos e na avaliação.

A organização de toda esta estrutura visa garantir o funcionamento do ensino. aprendizagem no meio escolar. A proposta escolar, em hipótese alguma pode ser um documento rígido e inflexível.

Nos dias contemporâneos, as mudanças são constantes e devem estar em articulação com os encaminhamentos metodológicos, pois o currículo escolar é um documento que auxilia a prática e deve ter flexibilidade a modificações, de acordo com as necessidades e mudanças que vão surgindo no decorrer do caminho. "O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional" (COLL, 1998, p.70).

Considerando esta afirmação, o currículo viabiliza as bases teóricas com as diretrizes práticas nelas fundamentadas. É importante refletir sobre a prática educativa e a proposta curricular subsidia e dá referências para esta prática.

Nos componentes do currículo, Saviani (2003), dá enfoque a três: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Os conteúdos e objetivos estão relacionados à que ensinar. Sobre a forma de ordenar e dar sequência aos conteúdos e objetivos estão relacionados os outros dois enfoques, quando e como ensinar.

Como eixo estruturador do currículo sob os três enfoques, na abordagem da relação escola/sociedade, fazem referência à crítica, à visão ingênua de que existem possibilidades de transformação da sociedade pela ação da educação escolar, concebendo-a, ao contrário como determinante socialmente.

Saviani (2003) também salienta a necessidade de que o ensino deve se organizar com bases nas situações vivenciais dos alunos e suas experiências.

Analisar e refletir sobre a produção artística em um contexto histórico do próprio autor.

[...] Espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição [...] perante a sua produção de arte e o

contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade (BRASIL, 1997, p.63).

Contudo, é importante manter o foco no aluno e o cotidiano de sala de aula, sua vivência e as ações pedagógicas, aos conteúdos e os objetivos deseja-se alcançar com eles, abordando a importância do Ensino da Arte contextualizando com a história e o mundo em que vivemos.

Fundamentar nossas ações pedagógicas considerando a leitura que os alunos fazem das manifestações artísticas e culturais articulando com a produção da linguagem no ambiente escolar é contribuir com a construção permanente de conhecimentos interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível compreender que o ensino da arte deve ser desenvolvido nas escolas como uma disciplina que desempenha um papel de grande relevância para e que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento sociocultural do educando.

É recomendável que o aluno tenha conhecimento sobre arte que foi e é produzida em seu contexto social e no mundo que o cerca, para que possa fazer articulações com o presente, o passado e as perspectivas do futuro.

O papel do professor é justamente apresentar todas essas possibilidades aos alunos e fazer com que eles façam uma relação com suas próprias vidas, só assim o ensino da arte, e de qualquer outra disciplina, vai tornar-se interessante.

Sendo assim, o Ensino de Arte deve estar vinculado às atuais orientações das Diretrizes e Bases da Educação Escolar, que os materiais didáticos pedagógicos estejam em consonância com os objetivos previstos para o processo de ensino e que a avaliação tenha caráter de um processo de construção contínuo, estando coerentes as características de seus educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. M. **Arte/Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BRASIL. **Lei nº 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1998.
- FUSARI, M. F. de R.; FERAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Metodologia do Ensino de Arte**: Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARTINS, M. C. F. D. **Didática do ensino de arte. A língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.
- WARKEN, C. J. G. A. **Além das aparências: um estudo sobre a compreensão estética em escolas de Londrina**. 2005. 152f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2005. Disponível em: <www.ppe.uem.br>. Acesso em: 07 jun. 2021.



Rafaela Figueiredo de Oliveira

Pedagoga, também formada Artes Visuais e com especializações nas áreas de Contos de fadas; Arte e Educação. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
rafaela.escola.sp@gmail.com

A INTERDISCIPLINARIDADE DE GEOGRAFIA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

RENATO SOUZA DE OLIVEIRA CARVALHO

RESUMO: Da industrialização e da ganância do homem em se desenvolver, surgiram problemas ambientais, como a poluição, gerando preocupantes problemas sociais. Portanto, na área da Educação, é necessário discutir e trabalhar o tema para que os alunos tomem consciência da influência de suas ações na sociedade. Como objetivo, este trabalho trata da Educação Ambiental a partir da aplicação de hortas de forma educativa na escola, a fim de desenvolver as potencialidades dos alunos matriculados na Educação Básica. Assim, este trabalho justifica-se pelo fato de que atualmente é necessário colocar o aluno como protagonista do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de se tornar um cidadão crítico consciente de sua realidade. O desenvolvimento de conteúdos de forma interdisciplinar, ligados à Geografia e também às Ciências Naturais, contribuem para o trabalho com hortas pedagógicas, desenvolvendo o cuidado e gerando reflexões sobre o meio ambiente. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa com base em diferentes autores sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Básica. Ciências Naturais. Hortas Pedagógicas. Meio ambiente

INTRODUÇÃO

A Geografia, na Educação Básica, deve permitir e capacitar os alunos a obter uma compreensão crítica da realidade de onde devem se posicionar de forma significativa diante dos problemas que enfrentam.

Dessa forma, tornam-se conscientes das responsabilidades, direitos e deveres sociais, a fim de tornar efetivamente estes alunos agentes de mudanças desejáveis para a sociedade.

Assim, os alunos devem apropriar-se dos conceitos fundamentais da disciplina, incluindo processos como a formação e transformação do espaço geográfico, entre outros temas, contribuindo inclusive para o trabalho a partir da interdisciplinaridade:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos (CALLAI, 2001 p.139).

Também de acordo com os autores, para a disciplina existe a necessidade de os professores desenvolverem práticas pedagógicas que estimulem os alunos a pensar e argumentar sobre os diferentes conteúdos, aplicando os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia.

Quanto à Educação Ambiental, a temática surgiu da necessidade de complementar a educação formal. Assim, a educação deve transcender os muros da escola e os conteúdos específicos, disseminando valores, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo habilidades e outros aspectos que promovam o progresso das relações éticas entre os alunos, sobre os seres vivos e não vivos e a vida no planeta.

Assim, em relação ao meio ambiente, desde a industrialização e a ganância humana até o desenvolvimento, surgiram problemas como a poluição ambiental e surgiram problemas sociais preocupantes. Portanto, no campo da educação, é necessário discutir e trabalhar o tema para conscientizar os alunos sobre o impacto de suas ações na sociedade, entre outras coisas, já que a educação ambiental promove a cidadania e possibilita que os alunos participem de atividades sociais e processos culturais e políticos relacionados ao meio ambiente.

Assim, o presente artigo teve por objetivo a discussão da Educação Ambiental de forma interdisciplinar a partir da criação de hortas na escola, a fim de desenvolver as potencialidades dos alunos matriculados na Educação Básica.

ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia deve discutir tecnologias relacionadas à sociedade como biotecnologia, engenharia genética, novas alternativas de produção de energia, entre outros temas, e relacionar tudo isso com o estudo da geografia:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (SANTOS, 2008, p. 115).

Sobre o estudo do meio ambiente na Geografia, Muggler et al. (2004), argumenta que o assunto traz contribuições para a conscientização por meio da educação e da construção, reconstrução de valores e atitudes. Dessa forma, o estudo do solo e da vegetação na educação básica pode contribuir para aumentar a consciência ambiental dos alunos em relação a esses recursos naturais.

Documentos mais antigos como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam que o estudo sobre o solo deve ser contextualizado principalmente nas disciplinas de Geografia e Ciências da Natureza: "Identificar e compreender as relações entre solo, água e seres vivos nos fenômenos de escoamento de água, erosão e fertilidade dos solos, nos ambientes rural e urbano", e ainda "caracterizar causas e consequências da poluição da água, do ar e do solo" (BRASIL, 1997, p. 57-58).

Portanto, na Geografia, esse tema deve ser abordado por meio de diferentes atividades relacionadas aos tipos de solo, como características morfológicas, fertilidade, erosão, textura, decomposição, entre outros tópicos. Além disso, o professor tem que utilizar recursos tecnológicos de alguma forma relacionados ao tema, como degradação do solo, saneamento básico e atividades humanas como poluição. O professor de Geografia pode desenvolver uma prática articulada com essas competências e habilidades, a partir de aulas práticas relacionadas ao assunto, discutindo na sequência, o mau uso do território.

Assim, no ensino de Geografia, o estudo do solo deve trazer discussões e experiências concretas e enriquecedoras que levem o aluno ao conhecimento, a partir da prática científica, levando em consideração todos os aspectos que envolvem esse assunto: político, social, ambiental e cultural (CURVELLO e SANTOS, 1993).

Para os alunos, são ensinadas diferentes percepções voltadas à disciplina e ao cotidiano, destacando-se os problemas ambientais, das mudanças climáticas, das desigualdades econômicas. Boa parte dos alunos percebe que a Geografia traz uma maior compreensão dos assuntos discutidos na mídia em geral.

Quanto ao estudo do meio, as aulas práticas e de campo representam:

[...] uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender (PONTUSCHKA, 2007, p.173).

O estudo do meio ambiente caracteriza-se como uma ferramenta de aprendizagem da realidade através do campo da sala de aula, constituindo um método interdisciplinar que visa a integração de múltiplas disciplinas em torno de uma prática que deve proporcionar uma (re)significação e na comparação de conceitos e conteúdos estudados em aula com o que foi observado em campo. Dessa forma, o estudo do meio ambiente deve ser construído em uma perspectiva interdisciplinar para que possa efetivamente atingir seus objetivos.

O professor deve ter criatividade para diversificar suas metodologias de ensino para que, desta forma, estimule os alunos a construir ensino geográfico significativo.

No caso das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento orientador para a Educação Básica para todas as escolas brasileiras, nos anos finais do Ensino Fundamental II, traz com maior clareza a proposta de retomar a forma clássica de estudos de geografia escolar com temas de regionalização, por exemplo, e as regiões do mundo. Nessas condições, a alfabetização geográfica e a própria educação geográfica assumem um caráter puramente instrumental.

Nesse sentido, a educação ambiental deve ser transformadora, coletiva e duradoura, por meio da qual seja possível pensar e agir sobre a realidade local (LOUREIRO, 2004, p. 81).

Portanto, a BNCC visa para a disciplina de Geografia desenvolver as habilidades cognitivas do aluno como: leitura, interpretação, comparação e análise de textos de diferentes fontes e linguagens e informações gráficas e cartográficas; classificar, organizar e relacionar dados e informações; formular propostas de intervenção e transformações na sociedade e no espaço; observar e analisar situações, eventos, fenômenos e processos em seu espaço de vida; utilizar os métodos necessários à realização da pesquisa, bem como generalizar conceitos, aplicá-los, constituir-los e, principalmente, relacioná-los entre si.

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE GEOGRAFIA E CIÊNCIAS DA NATUREZA: CONCEITOS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o termo Educação Ambiental refere-se a: “Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente” (UNESCO, 2005, p. 44).

Em relação ao meio ambiente, desde a industrialização e a ganância humana até o desenvolvimento, surgiram problemas como a poluição ambiental e surgiram problemas sociais preocupantes. Portanto, no campo da educação, é necessário discutir e trabalhar o tema para conscientizar os alunos sobre o impacto de suas ações na sociedade, entre outras coisas, a educação ambiental promove a cidadania, e possibilita que os alunos participem de atividades sociais e processos culturais e políticos relacionados ao meio ambiente.

No Brasil, esse tipo de debate teve início na década de 1960, com manifestações populares começando a ocorrer em decorrência dos problemas ambientais causados pelo homem.

No entanto, foi somente na Constituição de 1988 que o Brasil colocou um capítulo específico sobre o meio ambiente, considerando-o de interesse público e fundamental para a qualidade de vida, impôs ao poder público e aos indivíduos preservá-lo para o presente e o futuro das gerações (SOUZA et al., 2016).

Posteriormente, os Ministérios do Meio Ambiente, Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia estabeleceram, em 1992, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Além disso, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) forneceu diretrizes para a implementação do programa PRONEA e para a inclusão da educação ambiental no processo de gestão ambiental (MADUREIRA, e TAGLIANI, 1998).

Em 1997, o Ministério da Educação desenvolveu um novo modelo educacional baseado nos Padrões Curriculares Nacionais (PCN), para incluir o meio ambiente como tema transversal no currículo da Educação Básica:

A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de “ambientalização” da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização. Para conscientizar um grupo, primeiro é preciso delimitar o que se quer e o que deseja (SEGURA, 2001, p. 21).

Portanto, o professor precisa desenvolver atividades relacionadas à Geografia, ainda que de forma interdisciplinar com as Ciências Naturais, vinculando os conteúdos às questões do cotidiano, tornando assim o aprendizado mais significativo.

Pensando no meio ambiente, um projeto muito interessante é a implementação das hortas pedagógicas onde se refletem as habilidades necessárias a serem desenvolvidas com os alunos, fortalecendo o caráter desses jovens por meio de interações socioambientais que lhes permitam, individual e coletivamente, construir atitudes e habilidades voltadas à preservação do meio ambiente.

Com exemplo, tem-se o Decreto n. 56.913/2015 que estabeleceu o Plano de Inserção de Alimentos Orgânicos na Alimentação Escolar do Município de São Paulo em consonância com o projeto de Horta Pedagógica. O documento estabeleceu o projeto a partir do aprendizado dos alunos, para trabalhar com o meio ambiente, além de contribuir e desenvolver hábitos mais saudáveis a partir da educação alimentar.

Elencando o projeto Horta Pedagógica, dentro do Mais Educação, destacam-se: a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola; a melhoria da socialização; o desenvolvimento do pensamento crítico e científico; e as habilidades e competências necessárias para a multiplicação da informação.

O Decreto traz regulamentações sobre o uso da horta como ferramenta de educação ambiental e alimentar, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de gestão sustentável, alfabetização científica e socialização, transformando a escola em um ambiente acolhedor e inclusivo.

Devem ser proporcionadas experiências significativas que levem os alunos a conhecimentos mais elaborados. As Hortas Pedagógicas funcionam de fato como um laboratório vivo, podendo acompanhar e observar as diferentes interações entre seres vivos e não vivos, as fases de crescimento das plantas, além de aprender técnicas sustentáveis, ciclos geofísicos, entre outros tópicos.

O contato com a natureza, neste caso, torna-se uma experiência enriquecedora onde as atividades relacionadas ao uso da terra como revolver a terra, plantar, regar e podar apresentam uma forma saudável e criativa de aprendizado.

Por fim, a Portaria nº 6.720/2016, que trata da Comissão Especial de Integrantes da CODAE e COPED para a implantação da Horta Pedagógica, considera o disposto na Lei Municipal nº 16.140/2015 (SÃO PAULO 2015), regulamentada pelo Decreto nº 56.913/2016, sobre a introdução de alimentos orgânicos e de base agroecológica na alimentação escolar da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, inserindo temas relacionados à alimentação em todo o currículo da Educação Básica, o que faz total diferença na formação desses alunos.

Ou seja, com esse exemplo, temos a possibilidade de implantar o projeto em outras Redes independentemente de haver legislação específica ou não. O que realmente é importante é desenvolver a conscientização ambiental a fim de que os alunos possam agir na sociedade a favor da natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, foi possível concluir que o ensino de Geografia pode atuar nas mais diversas vertentes do ensino, trabalhando com o ser humano, a sociedade e o meio ambiente, mesmo de forma interdisciplinar com a disciplina de Ciências Naturais quando chega-se a este último argumento.

Infelizmente, os seres humanos utilizam os recursos naturais sem qualquer discriminação, contribuindo para a poluição do meio ambiente e seus ecossistemas, sendo o solo um dos recursos mais degradados devido à agricultura, uso de fertilizantes e pesticidas, construção de estradas e outros recursos que acabam repetidamente impossibilitando seu uso a longo prazo.

Por isso, tanto as disciplinas de Geografia quanto de Ciências Naturais têm uma grande responsabilidade no sentido de formar cidadãos críticos, além de transformar esses alunos em multiplicadores de informações, levando a conscientização de seus colegas, escola, família e comunidade.

A educação como prática transformadora pode ajudar a desenvolver a consciência ambiental desses alunos sobre o meio ambiente e outros recursos naturais, o que poderia ajudar a minimizar os problemas relacionados à degradação ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, H.C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.
- CURVELLO, M. A.; SANTOS, G. A. Adequação de conceitos básicos em ciência do solo para aplicação na escola de 1o grau. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO**, 24., 2003. Goiânia, 1993. Resumos. Goiânia: SBCS, 1993, v. 3, p. 191-192.
- LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan./abr. 2004.
- MADUREIRA, M.S.P.; TAGLIANI, P.R.A. **Educação ambiental não-formal em unidades de conservação federais na zona costeira brasileira: uma análise crítica**. Brasília: IBAMA, 1997. 110p.
- MUGGLER, C. C.; et al. Capacitação de professores do Ensino Fundamental e médio em conteúdos e métodos em solos e meio ambiente. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 2, Belo Horizonte, 2004. Anais. Belo Horizonte: Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2004. CD-ROM.
- PONTUSCHKA, N.N. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 15-18.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**: globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. 5ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2008. 176 p.

SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

SOUSA, C.A. de.; MEDEIROS, M.C.S.; SILVA, J.A.L.; CABRAL, L.N. A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**. 2016.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005. 120p.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.140** de 17 de Março de 2015. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão de alimentos orgânicos ou de base agroecológica na alimentação escolar no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16140-de-17-de-marco-de-2015>. Acesso em: 21 fev. 2022.



Renato Souza de Oliveira Carvalho

Licenciado em Geografia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professor de Ensino Fundamental II e Médio e Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ambos na Prefeitura de São Paulo.

#AMOR

#ORGULHO



Revista **aE**

2

ANOS

REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH

SIMONI ALVES PEREIRA ALMEIDA

RESUMO: O presente artigo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As principais características são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade que dificultam o bom relacionamento social, familiar e acadêmico da criança, prejudicando assim o seu desenvolvimento. Tem como objetivo analisar a parceria entre família e escola frente ao comportamento de aprendizagem de alunos com TDAH. Identificar características e aspectos importantes sobre o TDAH desenvolvidos nas crianças; compreender o processo de aprendizagem da criança com TDAH; levantar a postura da família e da escola em relação à criança com TDAH; e considerar a importância da parceria entre a família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH. A metodologia utilizada foi fundamentada em pesquisas bibliográficas. Os resultados ratificam que a intervenção do núcleo familiar e escolar tem um papel muito importante no tratamento deste transtorno, sendo de suma importância a união da família e o auxílio de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Acolhimento. Escola. Família. Inclusão. Parceria.

INTRODUÇÃO

Caracterizados pelos sintomas da desatenção, hiperatividade e impulsividade, o transtorno pode causar inúmeras dificuldades, principalmente no que diz respeito ao desempenho escolar e ao convívio social da criança. Nota-se que apesar de ser um tema relevante, o TDAH ainda é alvo de compreensões equivocadas, uma vez que o não conhecimento a respeito do transtorno leva a construção de preconceitos, sendo que, muitas vezes, estas crianças são vistas como desinteressadas, preguiçosas e desobedientes.

Sabe-se também que o tratamento deste requer muita dedicação tanto por parte da família quanto da escola e profissionais da área da saúde, a fim de proporcionar melhores condições de aprendizagem e convivência, tanto no meio acadêmico, quanto no meio familiar.

Esta pesquisa, além de evidenciar que o TDAH é um problema que dificulta o processo de aprendizagem, também apresenta a visão de pesquisas de vários autores que contribuem para a compreensão sobre o transtorno. Contudo, o TDAH é alvo de preconceitos.

Suas causas e características ainda não são compreendidas e aceitas por grande parte da sociedade na qual a criança é inserida.

O trabalho ressalta também os aspectos que os pais, a escola e o professor precisam conhecer e compreender para facilitar o desenvolvimento desta criança, e até mesmo para saber diferenciar comportamentos inconvenientes, de limitações e sintomas do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Para tanto, faz-se necessário que tanto a família quanto a escola criem vínculos de parceria para entender as dificuldades vividas em cada ambiente e contribuir com as trocas de experiências que deram resultados.

DEFINIÇÃO DE TDAH

O TDAH é um transtorno de origem neurocomportamental, provavelmente de causas genéticas/hereditárias, que se caracteriza pelos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Indivíduos com a síndrome costumam ser rotulados como inquietos, eufóricos, ansiosos e desatentos. O distúrbio pode significar muito mais que uma fase na vida de um indivíduo, um verdadeiro transtorno que pode se prolongar durante toda sua existência, causando prejuízos em suas relações familiares, laborais e sociais.

Mattos (2003) define o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, como sendo um problema de causa orgânica, na qual a estrutura cerebral do indivíduo não “funciona” como deveria. Estrutura está denominada de lobo pré-frontal, localizada na parte da frente do cérebro. A disfuncionalidade dessa área pode acarretar problemas como dificuldade de concentração, hiperatividade e impulsividade.

Para Sauvé (2009), partes do cérebro responsáveis pela concentração, movimento e comportamento de um indivíduo com TDAH, apresentam não somente uma menor atividade cerebral, mas também uma menor dimensão. Visto que os neurotransmissores, responsáveis pela comunicação entre as diversas áreas do cérebro, encaminham os sinais para essas regiões em menor intensidade, estes são insuficientes para manter o autocontrole e a concentração.

A respeito do assunto, Filho (2003, p.4) discorre que, “[...] este transtorno é considerado uma doença relacionada à produção de determinados neurotransmissores que são substâncias produzidas em maior ou menor quantidade no sistema nervoso central na qual regula o funcionamento do mesmo”.

Vale ressaltar que indivíduos com TDAH possuem uma diminuição dos neurotransmissores dopamina e noradrenalina, substâncias químicas do cérebro responsáveis por transmitir informações ao sistema nervoso central. Essa diminuição faz com que a atividade cerebral seja menor.

Para Condemarin (2006), o TDAH/TDA surge geralmente na primeira infância e atinge cerca de 3 a 5 por cento das crianças em idade escolar, sendo que 40 a 60 por cento dos casos continuam na vida adulta, desencadeando sérios problemas familiares e sociais. Uma vez não tratado, pode levar à outras comorbidades como, transtorno opositivo e desafiador, transtorno de personalidade, transtorno de conduta, entre outros.

Sabe-se que o transtorno pode acometer tanto meninos quanto meninas.

Entretanto, a incidência é maior entre meninos, visto que as causas podem estar associadas ao hormônio masculino chamado testosterona.

De acordo com Facion (2003), o DSM-IV define o transtorno da seguinte forma: os sintomas da hiperatividade/impulsividade devem se manifestar antes dos 7 anos de idade.

No entanto, muitos indivíduos são diagnosticados tempos depois. Cabe ressaltar que tais sintomas devem estar presentes em, pelo menos, dois ambientes como casa e escola.

Diante do exposto, conclui-se que o TDAH é um transtorno que compromete a vida do indivíduo em muitos aspectos e em vários ambientes como: familiar, social, acadêmico e laboral. Se não tratado adequadamente, poderá interferir no seu dia a dia e comprometer a sua qualidade de vida.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: TDAH

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o nome dado a um distúrbio neurocomportamental de origem biológica e/ou genética que surge na infância e acompanha o indivíduo na adolescência e na vida adulta. Tem como sintomas predominantes a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade. Entretanto, para uma melhor compreensão a respeito do distúrbio, é necessário conhecer um pouco de seu contexto histórico.

Segundo Caliman (2009), as primeiras pesquisas científicas relacionadas à descrição do TDAH ocorreram no século XIX pelo pediatra inglês George Still. Still descreveu o transtorno como sendo um conjunto de alterações no comportamento da criança.

Alterações essas que não estavam vinculadas ao ambiente em que viviam e sim a um processo biológico provavelmente de causas hereditárias. A mesma autora afirma que, durante o século XIX e XX, o transtorno recebeu diversas denominações, entre elas: Lesão Cerebral Mínima (LCM) e Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Vasconcelos (2004), explica que na década de 1930 foi publicado por Eugene Kahn e Louis H.Cohen um artigo célebre intitulado: “The New England Journal of Medicine”, que, alicerçado em estudos realizados com vítimas do surto de encefalite, fato ocorrido entre 1917 a 1918, afirmaram que há uma base biológica para a hiperatividade e foram os primeiros que manifestaram uma relação entre a doença e os sintomas da hiperatividade, impulsividade e desatenção.

Conforme observado por Rohde; Halpern (2004), em 1940, a comunidade científica acreditava que o transtorno estivesse relacionado a uma lesão cerebral, intitulada de “lesão cerebral mínima”.

De acordo com os mesmos autores, em 1962, essas mesmas comunidades de cientistas perceberam que o transtorno não se tratava de uma lesão como se pensava e sim, de uma disfunção no sistema nervoso central denominado “disfunção cerebral mínima”.

Como descrito por Santos; Vasconcelos (2010), no ano de 1970, a síndrome recebeu pelo Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais – DSM-III, a denominação de Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA) com ou sem a presença da hiperatividade. Era importante priorizar a desatenção, muito embora a hiperatividade fosse a classe de comportamento em maior evidência.

Segundo as mesmas autoras, uma nova concepção surgiu entre os anos de 1987 e 1994 em relação ao transtorno, uma vez que, em 1987 o DSM III, tornou a evidenciar a hiperatividade e renomeou a sigla para Distúrbio de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e, em 1994, o Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais DSM-IV, fez uma releitura acerca do assunto, adicionando elementos relativos à cognição como: o déficit de atenção e a impulsividade, elementos esses de suma importância no diagnóstico do transtorno.

Ainda de acordo com o manual, os sintomas incluem a hiperatividade.

Em 1994, a Associação Americana de Psiquiatria – AAP, renomeou o distúrbio de déficit de atenção para transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, e o dividiu em três subtipos, sendo eles: tipo desatento; hiperativo/impulsivo; e o tipo combinado.

Percebe-se que, apesar de todo avanço ocorrido nos últimos anos relativos ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ainda há muito que se fazer. Uma vez que inúmeras pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos, passam pelo desconforto de serem rotuladas, tanto em casa quanto na escola, como indivíduos mal-educados, rebeldes, agressivos, desatentos e explosivos.

Contudo, nota-se que para fazer frente a essa situação, a única alternativa é a informação. Portanto, cabe aos pais e professores informarem-se a respeito do assunto, de modo que possam reconhecer os sintomas e tratar o problema.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TRANSTORNO

O TDAH é de um distúrbio neurocomportamental prevalente em crianças em idade escolar. Indivíduos com esse transtorno são incapazes de reprimir suas reações e manter a atenção.

De acordo com Silva (2009) o TDAH é um transtorno que tem sua manifestação geralmente ainda na infância e em 70% dos casos a síndrome perdura na vida adulta e acomete tanto meninos quanto meninas, independentemente da classe social ou nível cultural.

Deste modo, percebe-se que crianças que apresentam esse transtorno têm em mente inúmeras ideias, entretanto, sentem dificuldades para colocá-las em prática, características que, certamente, estarão presentes na sua vida adulta.

Silva (2009, p.12-13) esclarece que:

“[...] O TDAH trata-se de um funcionamento mental acelerado, inquieto, que produz incessantes ideias. Estas, por sua vez, se apresentam de forma brilhante ou se amontoam de maneira atrapalhada, quando não encontram um direcionamento correto”.

Para Sauvé (2009), o TDAH se constitui de tr s características principais:

a) Predomínio da Desaten o: a criança tem dificuldades em prestar aten o a detalhes e por esse motivo comete erros com frequência, principalmente no que tange as tarefas escolares e atividades diárias. Por não ter habilidades para selecionar as informa es necessárias, acaba por se deixar levar por tudo que está ao seu redor, por tudo que se movimenta, ou seja, por qualquer coisa que não tem importância naquele momento. Ela parece não ouvir, mesmo quando alguém se dirige a ela individualmente.

Esquece com frequência o que lhe foi dito ou o que tem para fazer. Constantemente, perde os objetos pessoais, mesmo aqueles de que mais gosta. O senso de organiza o e planejamento não faz parte do seu perfil. Entretanto, ao contrário do que se pensa, crianças com transtorno de déficit de aten o podem apresentar concentra o naquilo que lhe desperte o interesse.

b) Predomínio da Impulsividade: a criança fala e age antes de pensar. Tem dificuldades de esperar a sua vez. Faz comentários desagradáveis em momentos inoportunos, interrompe com frequência a fala dos outros, seja em casa ou na escola, e responde antes que se termine a pergunta. Troca incessantemente uma atividade pela outra, corre risco sem se preocupar com o perigo e se movimenta bruscamente.

c) Predomínio da Hiperatividade: a criança corre de um lado para o outro, se mexe incessantemente, especialmente com os p s e as mãos, nem mesmo dormindo consegue controlar seus

impulsos. É o que se chama de agitação motora. A intensidade de suas expressões se modifica de acordo com as situações nas quais se encontra.

Cabe ressaltar que uma criança que se comporta inadequadamente dentro das características mencionadas somente no ambiente familiar ou escolar, provavelmente encontra problemas nesses locais, sendo assim, não apresenta o transtorno. É, portanto, necessário que ela manifeste pelo menos seis dos sintomas relacionados acima, em ambientes diferentes, e que os sintomas tenham aparecido antes dos sete anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da complexidade em diagnosticar o TDAH, nota-se que é preciso considerar todas as informações que sejam relevantes e não se limitar apenas em sintomas que aparecem de forma isolada, analisando toda a história familiar, social, escolar e cultural da criança.

A avaliação diagnóstica tem por objetivo estabelecer um novo nível de tratamento e definir a origem do problema. Sendo assim, é importante a participação da família durante a avaliação, identificando os motivos pelos quais buscaram auxílio em um profissional da área.

Nota-se que os pais são bons informantes para atender os critérios para o diagnóstico do transtorno. Desse modo, torna-se relevante a coleta de informações de uma forma geral com os mesmos sem se esquecer do contexto escolar, social, e o histórico da vida da criança.

Diante do exposto, nota-se a importância de um trabalho multidisciplinar, envolvendo pais, professores e profissionais da área da saúde mental no diagnóstico do TDAH. Entretanto, o pedagogo é o primeiro profissional a lidar com a criança hiperativa, e, naturalmente o mais provável de diagnosticar o problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – DSM-IV-TR. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Trad. Dornelles, C., 4 ed. São Paulo: IBRASA, 1980.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, DSM-IV. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1995. Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA. Como diagnosticar crianças e adolescentes.
- CALIMAN, Luciana Vieira. **Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2009.
- CONDEMARÍN, Mabel. **Transtorno de déficit de atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- EIDT, Nádia Mara. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Diagnóstico ou rotulação?** Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar. Faculdade de Psicologia da PUCCAMPI. Campinas, 2004.
- FACION, J. R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): atualização clínica. **Revista de Psicologia da UNC**, v. 1, n. 2, 2003, p.54-58.
- FILHO, Dinizar de Araújo. **Entrevista: Hiperatividade**. Petrópolis, 2003.
- MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.
- ROHDE, L.A., HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Atualização. **Jornal de Pediatria**. v. 80, n. 2, 2004.
- SAUVÉ, Collete. **Aprendendo a dominar a hiperatividade e o déficit de atenção**. Tradução: Lílian Palhares Mundin de Souza São Paulo: Paulus, 2009.
- SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 4, 2010.
- SILVA, Ana Beatriz. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. São Paulo: Editorial Gente, 2009.
- VASCONCELOS, Jorgina Maria Alves. **Transtorno de Aprendizagem da Expressão Escrita na Criança Portadora de TDAH (Disgrafia)**. Dissertação de Pós-Graduação. Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2004. 68 f.



Simoni Alves Pereira Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Interação Americana (FAINAM) São Bernardo do Campo SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

TÂNIA DE JESUS ALVES

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo pesquisar a importância que a afetividade tem no processo educativo e na prática pedagógica, pois é sabido que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. A afetividade está relacionada ao processo ensino-aprendizagem, pois toda e qualquer demonstração de emoção faz parte do constituir-se como sujeito, na formação do “eu” em todo processo de educação. Os sentimentos e emoções dos educandos precisam ser levados em consideração, já que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo. A afetividade na própria relação professor-estudante é outro aspecto que deve ser considerado, pois eles adquirem e modificam seus comportamentos, conhecimentos e atitudes por meio da observação de seus professores. Para pedagogos, a afetividade deve estar presente em toda relação no processo ensino-aprendizagem porque, atualmente, encontramos muitos indivíduos carentes, seja na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) ou no Ensino Superior. O processo de desenvolvimento humano está diretamente ligado à emoção, assim, toda e qualquer demonstração de emoção faz parte da constituição do sujeito. Um educador contemporâneo deve conhecer aspectos do desenvolvimento afetivo e cognitivo e inseri-los em suas práxis, pois a relação professor-estudante não se reduz, apenas, à construção do saber.

Palavras-chave: Afeto. Desenvolvimento. Emoções. Formação. Práxis.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho destina-se a estudar o quanto a afetividade pode interferir ou não na prática pedagógica do ensino superior.

É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência.

Sendo assim, podemos considerar de duas maneiras diferentes as relações entre afetividade e inteligência. A verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais. Na relação entre inteligência e afeto, postula-se que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas.

O psicólogo francês Henry Wallon diz que a emoção é a fonte do conhecimento. Uma segunda interpretação é que o afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas; aceleração no caso de interesse e necessidade, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual.

Portanto, afetividade é um termo usado para designar e resumir não só os afetos, mas também os sentimentos de agrado ou desagradado, enquanto o afeto é definido como qualquer espécie de sentimento.

Entretanto, no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os estudantes não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento.

Desta forma, a afetividade está relacionada ao processo ensino-aprendizagem, pois toda e qualquer demonstração de emoção faz parte do constituir-se como sujeito, a formação do “eu” propriamente dita e todo processo de educação também faz parte da construção do indivíduo. Em qualquer ambiente que o indivíduo esteja a construção do “eu” acontece gradativamente, mas o aspecto afetivo continua muito presente.

Acerca destes fundamentos, educar com amor e para o amor, enobrece, realiza, liberta e conscientiza; esta afetividade não assusta, mas sim valida um compromisso com os educandos, porém não se pode deixar a afetividade interferir na ética profissional para que haja um descumprimento do dever de professor, pois a ética é muito importante inserida no campo afetivo, partindo da premissa de que com o amor tudo se constrói, mas não podemos cair na libertinagem e sermos reféns e rotulados como professores 'bonzinhos' por deixar a afetividade tomar conta de todo espaço educativo. Faz-se necessário um contraponto de equilíbrio para uma conduta ética e eficaz na concepção de novos aprendizados.

Assim sendo, destacaremos a dimensão afetiva na educação, de que forma a afetividade atua na educação e qual a relação entre afetividade e o desenvolvimento mental e da inteligência. Como é vista a ética profissional sob uma óptica afetiva e como a afetividade pode conduzir a prática pedagógica. Além disso, a práxis pedagógica colaborando para tornar os profissionais mais reflexivos, utilizando-se de ética sob uma óptica afetiva para um bom desempenho nas aulas do ensino superior.

A DIMENSÃO AFETIVA NA EDUCAÇÃO

Os termos sentimentos, emoções e afetividade são comumente empregados como sinônimos em nossa linguagem coloquial cotidiana. Porém os autores apontam diferenças entre seus significados e suas funções.

Damáσιο (apud Arantes, 2003) acredita que as emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas e dependentes de mecanismos cerebrais. Considera ainda, que as emoções usam o corpo como marionete e afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais. Contudo, as emoções são internalizadas no organismo e têm um papel bastante flexível no funcionamento corporal e psíquico do ser humano; alegria, tristeza, raiva, vergonha, culpa, ciúmes, calma e tensão fazem parte dos nossos mecanismos que visam à sobrevivência e ao nosso bem-estar.

Para Damáσιο (apud Arantes, 2003) o termo sentimento está relacionado à experiência mental privada de uma emoção. Emoções e sentimentos estão juntos num contínuo funcional em que sentimos nossas emoções e sabemos que a sentimos por meio da consciência.

Portanto, as emoções e os sentimentos são elementos que constituem nossa dimensão afetiva. Afetividade é um termo usado para designar e resumir não só os afetos, mas também os sentimentos de agrado ou desagradado, enquanto o afeto é definido como qualquer espécie de sentimento.

Durante a vida escolar, os alunos experimentam diversos afetos como o prazer de realizar algo pela primeira vez, tristeza por ter um amigo doente, raiva ao discutir com um colega, medo ao responder as questões de uma avaliação, descontentamento com algum comentário feito por uma professora. Além disso, podem gostar ou não de seus professores, sentem-se felizes quando são aceitos por seus colegas e culpados quando não estudam o suficiente.

Assim sendo, os sentimentos e emoções dos alunos precisam ser levados em consideração, já que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo. A afetividade faz parte do processo ensino-aprendizagem, não podendo desconsiderá-la. LaTaille, Dantas e Oliveira (1992) explicam que

[...] a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra afetividade é problemático porque então, dever-se-ia, de alguma forma, dotar a razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia [...]. (1992, p. 66)

Dessa forma, o desenvolvimento do educando é visto como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância alienadamente afetiva e cognitiva.

Então, a afetividade na teoria walloniana é vista como instrumento de sobrevivência e, nesse sentido, de acordo os autores supramencionados, LaTaille, Dantas e Oliveira (1992), a afetividade impulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social.

Portanto, conhecer aspectos do desenvolvimento afetivo e cognitivo é essencial para o educador preocupado com sua ação pedagógica em qualquer esfera ou espaço que ela esteja inserida. Entretanto, muitas vezes, faltam outros elementos para fundamentar a práxis, sobretudo para poder desenvolver a afetividade de seus educandos.

Assim, a educação deve, inicialmente, se concentrar na sondagem de quatro pontos: (1) como o educando procura resolver suas dificuldades, (2) seu nível de autoestima, (3) características de seu humor e (4) posturas diante de seus semelhantes resultantes de sua relação com a família, tais como autonomia, autoridade e estruturas de poder. A autora sugere atividades para desenvolver a afetividade no processo educativo, considerando três âmbitos que devam ser trabalhados, o emocional, o cognitivo e o comportamental (Ferreiro, 2001).

Os sentimentos modificam o pensamento, a ação e o entorno; a ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno; o entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação; os pensamentos influem no sentimento, na ação e no entorno. (Marina in Arantes, 2003, p.7).

Por conseguinte, é de suma importância o desenvolvimento da afetividade no processo educacional. A afetividade na própria relação educador-educando é outro aspecto que deve ser considerado, pois, sejam eles de qualquer faixa etária, adquirem e modificam seus comportamentos, conhecimentos e atitudes por meio da observação de seus educadores.

Portanto, essa relação não pode ser reduzida à simples construção do saber, pois a relação envolve situações afetivas com motivação de ambas as partes envolvidas no desenvolvimento e aquisição do conhecimento. Os educadores precisam mudar suas ideias e posturas tradicionais de que apenas depositam informações nos educandos, desconsiderando a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é importante uma maior sensibilização dos educadores para a necessidade de desenvolver a afetividade de seus educandos, contribuindo assim para que os mesmos se tornem seres humanos completos em todos os sentidos.

De acordo com Morin (2009, p.1),

Os sete saberes necessários à educação do futuro não têm nenhum programa educativo, escolar ou universitário. Aliás, não estão concentrados no primário, nem no secundário, nem no ensino universitário, mas abordam problemas específicos para cada um desses níveis. Eles dizem respeito aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas esses que, em minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos.

O autor, (Morin, 2009), a pedido da Organização das Nações Unidas (ONU), elaborou uma relação dos temas que não poderiam faltar para a formação do cidadão. Assim nasceu o texto Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. A lista dos temas começa com o estudo do próprio conhecimento, o ensino fornece conhecimento; o segundo tema abordado é a pertinência dos conteúdos, para que aprendam os problemas globais e fundamentais; na sequência o estudo da identidade humana, entendida como a natureza dos indivíduos; compreensão humana vem para abordar as relações humanas de um ponto de vista global; em seguida aparece a incerteza, que fala sobre as ciências e suas incertezas; o tema seguinte é a condição planetária, que abrange o destino comum para todos os seres humanos; o último aspecto a ser abordado é antropológico, que está baseado na consciência do ser humano como indivíduo e parte da sociedade.

Segundo Morin (2009), ouvir os educandos é a melhor forma para o educador investir na própria carreira. É um caminho para construir um ensino direcionado ao próprio educador e suas referências culturais.

A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO MENTAL E DA INTELIGÊNCIA

“A maior de todas as ignorâncias é rejeitar uma coisa sobre a qual você nada sabe.”
(H. Jackson Brown)

Não há como discutir a importância do afeto no funcionamento e desenvolvimento da inteligência. O afeto promove interesse, motivação e necessidade para a solução de problemas e oferecer respostas às perguntas. Portanto, para que seja constituída a inteligência, a afetividade é uma condição necessária, porém não é suficiente. (Piaget, 2009).

Como nos diz a autora Galvão (2008, p. 43),

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade.

O psicólogo francês Henry Wallon diz que a emoção é a fonte do conhecimento. Izabel Galvão, uma estudiosa de Wallon chega a dizer que a estimativa de distância ou a percepção de distância é devida ao desejo de alcançar objetos distantes e não a própria distância dos objetos. Outra interpretação assegura que o afeto explica é a aceleração ou retardamento da formação das estruturas; aceleração no caso de interesse e necessidade, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual.

Então, o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos.

No trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os(as) educandos(as) não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (Arantes, 2003).

Sob o olhar de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas, a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, Wallon admite que ao longo do desenvolvimento humano existam fases em que predominem o afetivo e fases em que predominam a inteligência.

Portanto, é importante dizer que enquanto a emoção nos sinaliza a respeito do que está nos afetando e estabelece a meta para que possamos alcançá-la, a cognição nos ajuda a dar sentido à nossa experiência.

Wallon atribui à emoção um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Quando há o predomínio da função cognitiva, estamos voltados à construção do real; já quando há o predomínio da função afetiva, estamos voltados para nós mesmos, fazendo uma elaboração do “eu”.

Dessa forma, a afetividade está relacionada ao processo ensino-aprendizagem, pois toda e qualquer demonstração de emoção faz parte do constituir-se como sujeito, a formação do “eu” propriamente dita, e, todo processo de educação também faz parte da construção do indivíduo.

Ainda de acordo com Galvão (2008, p. 63),

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seriam impossíveis efetuarem as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Portanto, em qualquer ambiente que esteja o indivíduo, seja ele clube, escola, casa, evangelização, universidade, onde quer que seja que o indivíduo conviva em sociedade, sempre estará se constituindo como ser humano. Assim, a construção do real acontece gradativamente, mas o aspecto afetivo continua muito presente.

Enquanto não dermos atenção aos aspectos afetivos na relação educador-educando, poderemos somente trabalhar com a construção do real, do conhecimento, deixando para trás a constituição do ser, que envolve valores e condutas para a formação de seu caráter, necessário para o seu desenvolvimento integral como cidadão. Segundo Freire (1996, p.141),

[...] o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de

fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

O autor, (Freire, 1996) assegura que expressar a afetividade não assusta, ao contrário, sela o compromisso com os educandos. Ainda afirma que não será melhor professor se for severo, frio e distante dos alunos; ressalta também que não se pode deixar a afetividade interferir na ética profissional para que haja um descumprimento do dever de professor e de sua autoridade. O autor atrela o querer bem à alegria de viver e ainda afirma que seriedade docente e alegria caminham paralelamente no processo de ensinar e aprender.

A DIDÁTICA PROFISSIONAL SOB ÓPTICA AFETIVA

Toda ciência tem como objetivo principal a formação integral do indivíduo.

A didática tem a necessidade de se fundamentar na educação e perguntar-se a todo tempo o que é e quem é o homem; o que é educar para saber o que é ensinar.

As teorias da educação orientarão todo processo didático-pedagógico e darão ao professor segurança para tomar suas decisões, assim, o professor estará pronto para dar andamento ao processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação podendo ser definida como um processo pelo qual as gerações adultas passam às gerações jovens a sua cultura e já que o ser humano vive, tem atitudes e convive em sociedade, dessa forma, ele, processo, influi e é influenciado pela sociedade, pela cultura, pelas ideias, pelo ambiente e por tudo aquilo em que ele tem participação. A influência recebida de outras gerações não deve ser entendida como bloqueadora, limitadora ou castradora, mas sim como libertadora do seu agir e pensar, para que possa ser aceita dentro de uma sociedade. A experiência já passada pelas gerações adultas ajuda a tirar proveito do que é válido e evitar o que não deu certo.

Sant'Anna & Menegolla (2007, p.216), afirmam que,

A educação não é simplesmente um processo de influência ao passado sobre o presente. Deve ser um processo que possibilite ao educando se auto educar, despertar a consciência e responsabilidade ante valores essenciais à vida. Um dos objetivos da educação é possibilitar que os jovens desenvolvam o próprio processo, que eles mesmos se realizem por meio da ação e do esforço pessoal para buscar e transformar os valores culturais do passado, adaptando-os à realidade.

Ainda, a partir desses autores, a formação do indivíduo, enquanto estudante deve ser direcionada a sua própria formação pessoal. As instituições de ensino superior não devem somente ver seus estudantes como um número, nem mesmo como uma mensalidade. É importante, também, perceber o quanto o indivíduo tem de transformação durante o ensino superior.

Portanto, as instituições de ensino deveriam ter como objetivo ajudar o jovem a ter capacidade de desenvolver suas próprias formas de cultura, suas habilidades pessoais para que ele mesmo seja capaz de refletir e aceitar sobre tudo que lhe é transmitido, com espírito crítico, independência, liberdade e consciência.

Outro autor nos fala que Martin Buber aplicou à Pedagogia os conceitos que usava em defesa da paz. Ele explica como, a seu ver, o processo educativo deve privilegiar a conversa e a cooperação entre as crianças. Para ele, saber se relacionar é mais importante do que ser, individualmente, bem-sucedido. E, ainda, que as relações interpessoais valem muito mais do que o sucesso individual. Por este prisma, estabelecer as boas relações na vida acadêmica é bastante interessante, pois a parceria estabelecida no meio acadêmico, provavelmente, continuará no âmbito profissional mais tarde, também salienta que cabe ao educador ensinar que a criatividade e o sucesso não representam nada isoladamente, mas se estiverem juntos criam consciência da participação nas coisas e da necessidade da reciprocidade (GOMES, 2009).

Porém, o próprio autor nos diz que a criança começa a perceber o mundo admirando o outro que o ajudará na constituição do seu próprio eu. Com o tempo esta criança deixará de ser egocêntrica e como indivíduo adulto perceberá que não é perfeito e ainda que vai sempre depender das relações, sejam elas mentais ou sociais, que estabelecerá com o outro (BUBER, 2009).

O caminho para a Educação é deixar-se guiar pela própria realidade, tendo um posicionamento que, mesmo suave, deve ser firme, pelo compromisso de revelar o que é certo e o que é errado. (BETÂNIA, 2009)

Ao fazer esta afirmação, a educadora do ensino superior afirma o quão importante são as relações interpessoais, sejam elas em quaisquer esferas ou modalidades de ensino. Assim sendo, de acordo com a educadora, ao adquirir um posicionamento firme e suave, por meio da afetividade estabelece-se o compromisso para a construção do saber.

As idéias de Buber ainda deram novos caminhos à Filosofia ao estabelecer relações entre a metafísica, que é o saber que questiona o que é a existência, e o humanismo, que tem como centro a preocupação com o homem e não com uma verdade absoluta que o exclui das indagações. Buber afirma a importância do outro na construção do conhecimento e pauta a importância do diálogo para o estabelecimento da verdade e, ainda, defendia a troca entre interlocutores afirmando que a consideração pelo outro é fundamental na troca de experiências e saberes.

Então, acredita-se que o objetivo da educação não pode ser outro senão o indivíduo. Permitir que o indivíduo fosse ele mesmo perante o mundo, sendo livre, responsável, dinâmico, autêntico, consciente e comprometido com o mundo, com a vida e consigo mesmo.

Sendo assim, um estabelecimento de ensino que se preocupa com a pessoa é o que verdadeiramente educará ajudando o indivíduo a ser feliz; criando condições para um mundo melhor e a viver a paz que promove a fraternidade e o amor. Isso será construído por meio de uma educação planejada e que tem o homem como pessoa e como objetivo a formação do homem completo. Em contrapartida, o estudante não é apenas um ser racional é também um indivíduo que possui emoções e que se dispõe, que ama e quer ser amado.

Contudo, o professor que se preocupa com a pessoa é o professor que educa e educar a pessoa é evitar a exploração, a avareza, a ganância, o orgulho e a violência. Dessa forma, o homem é o único ser que ama e que neste ato do amor está repleto da consciência de doação, ou seja, é um amar sem medida e sem esperança de recompensa. Perante esta afirmação, os autores ainda questionam se as escolas se preocupam com a pessoa como ser voltado para o amor, ou ainda, se as instituições de ensino vêem o estudante como pessoa ou simplesmente como filipeta de pagamento de mensalidade (SANT'ANNA e MENEGOLLA, 2007).

Educar com amor e para o amor, enobrece, realiza, liberta e conscientiza. A pessoa se torna feliz e autêntica, honesta e bondosa, sábia e corajosa, humilde e segura. Por isso, o educador deve se preocupar com a pessoa como um ser voltado para o amor e educar com amor, e não só para o amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi realizado por meio de uma revisão da literatura e análise referentes às concepções afetivas dentro de todo processo de ensino-aprendizagem e qual a sua relevância a praxis pedagógica.

Nessa concepção, a evolução da afetividade depende de realizações no plano da inteligência, da mesma forma que a evolução da inteligência depende de construções afetivas.

Portanto, o processo de desenvolvimento humano está diretamente ligado à emoção e toda e qualquer demonstração de emoção faz parte da constituição do sujeito.

Por fim, a pesquisa foi de grande valia, pois a afetividade na esfera educacional, dentro de toda questão ética que ela exige, é parte integrante de toda a constituição do processo de aprendizagem, da formação do indivíduo na sua totalidade sob o prisma de que com amor tudo se constrói.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, 2003.
- ARANTES, V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**. www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm Acesso em 09 de fevereiro de 2022.
- BARTHOLO, D. A. R. **Planejo, logo improviso: a sensibilidade na prática docente de professores de ensino médio**. São Bernardo do Campo, 2005.
- BETÂNIA, M. S. **Revista Nova Escola**. Ed. Abril. Setembro, 2009.
- BUBER, M. **Revista Nova Escola**. Ed. Abril. Setembro, 2009.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus, 1992.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo. Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

GOMES, M. **Revista Nova Escola**. Ed. Abril. Setembro, 2009.

LA TAILLE, Y.; CORTELLA, M. **Nos labirintos da moral**. Campinas. Papirus, 2001.



Tânia de Jesus Alves

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), SP. Pós-graduada em Direito Educacional, Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), SP. Aperfeiçoamento e Docência do Ensino Superior, Universidade Bandeirante (UNIBAN), SP. Graduada em Pedagogia, Universidade Guarulhos (UnG), Guarulhos, SP. Professora de Educação Básica, Prefeitura de Guarulhos, Guarulhos, SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

#AMOR
#ORGULHO



2
ANOS

A INTERVENÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

TEREZINHA JOANA CAMILO

RESUMO: O presente artigo vem buscar reflexões sobre a intervenção dos jogos e das brincadeiras no processo ensino aprendizagem, sendo fundamental na produção do saber, auxiliando, a formação de seres críticos e ativos sob a realidade do seu cotidiano e despertando uma maior consciência de si mesmo. A partir desse texto buscamos refletir sobre a recreação, utiliza o lúdico como princípio psicopedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social. Em termos gerais, pode-se perceber os jogos e brincadeiras como essências do prazer, da alegria e da satisfação, sendo assim fundamentais no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeira. Ensino. Jogos. Lúdico

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais interessantes que os profissionais da Educação enfrentam é refletir sobre as brincadeiras das crianças.

Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogos e Psicomotoristas reiteram que a brincadeira infantil é uma atividade mental e física essencial que favorece o desenvolvimento da criança de forma integral e harmoniosa.

Os jogos e brincadeiras devem ser valorizados por fazer parte da cultura de um povo, nos quais possibilitam uma aprendizagem integral e significativa, possibilitando à criança expor seus sentimentos e emoções por meio do lúdico.

Todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem precisam estar conscientes da importância na qual os jogos e brincadeiras possuem na construção do conhecimento da criança.

Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve como um todo, podendo reduzir a agressividade e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.

Os jogos e brincadeiras auxiliam a criança a comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar, trazendo o mundo para a realidade do contexto social, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

Por meio desse artigo pretende-se discutir alguns conceitos sobre a intervenção da psicopedagogia fazendo uso dos jogos educativos e das brincadeiras, voltados para o ensino de diversas habilidades.

Percebe-se que jogos e brincadeiras são poucos utilizados no ensino fundamental como recurso didático para o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador, já que os alunos e professores pouco se utilizam desse recurso didático.

De acordo com Kishimoto (1994):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola". (KISHIMOTO, 1994,p.13)

Portanto, em todas as disciplinas escolares é possível desenvolver atividades com jogos e brincadeiras, que auxiliam a criança na transposição entre a língua oral e a escrita, sendo assim, a intervenção de um psicopedagogo que faz uso de jogos e brincadeiras é de suma importância.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos, surge, nas crianças, por meio dos jogos e das brincadeiras.

Por intermédio dos jogos e brincadeiras, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS DURANTE PERÍODOS HISTÓRICOS

Ao longo da história, vários estudos se mostraram eficientes no âmbito da coesão entre o lúdico e o processo ensino aprendizagem.

Todo ser humano “sabe o que é brincar, como se brinca e por que se brinca” (SANTOS, 2010, p. 11), porém, muitas vezes, as atividades lúdicas são resumidas somente ao ato de brincar.

A utilização dos jogos e das brincadeiras em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.

O pensamento da criança é muito intuitivo, egocêntrico e subjetivo, portanto, existe um grande progresso, pois há o desenvolvimento da capacidade simbólica ou de representação. A criança passa a imitar modelos, pois de acordo com Piaget (1978, p.162) “surge a função simbólica mais geral, cuja propriedade é permitir a representação do real, por intermédio dos “significantes”, distintos das coisas “significadas””.

O sentimento de infância dá indícios no Brasil no século XIX, com a necessidade da instrução e da ampliação das escolas para atender o avanço social da época. No início, o atendimento à infância foi marcado pelo assistencialismo e amparo às crianças necessitadas, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil.

Em 1970 a educação para crianças de 0 a 6 anos, foi contemplada com um novo estatuto no campo das políticas e dos ensinamentos educacionais. Com isto, uma variedade de projetos para as crianças pequenas vem sendo desenvolvidos.

Segundo Lazaretti (2011, p. 1):

A brincadeira surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. A brincadeira é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas, dos problemas emotivos das ações dos indivíduos.

Portanto, para cada época e sociedade a concepção sobre o lúdico teve um entendimento diferenciado.

De acordo com Rodrigo e Martins (2002):

A história mostra que ao lado das atividades destinadas a garantir-lhe o sustento o homem sempre buscou outras que lhe dessem prazer. E essa alegria aparece quando ele consegue expressar a sua personalidade. O longo passado das canções, lendas e contos populares (que além de transmitirem e conservarem as tradições serviam de passatempo), a eterna presença dos vários jogos e danças (que não só fortaleciam os guerreiros e agradavam aos deuses mas ao mesmo tempo divertiam a todos) e as artes manuais (que sempre floresceram nos grupos humanos) são a prova da constância deste anseio de auto expressão através dos tempos. (RODRIGUES & MARTINS, 2002, p.72)

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino aprendizagem.

A educação contemporânea traz muitos desafios não podendo estagnar-se em uma única e exclusiva metodologia de ensino, é preciso utilizar-se de todos os recursos possíveis para que a escola transforme-se em um lugar especial que desperte na criança a vontade de aprender e os jogos e brincadeiras podem contribuir nesse processo.

O JOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Na atualidade, o jogo desempenha um papel determinante no ambiente escolar e contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional e físico. Por meio da brincadeira, a criança controla seu próprio corpo e coordena seus movimentos, organiza seus pensamentos, explora o mundo ao seu redor, controla seus sentimentos e resolve seus problemas emocionais, enfim se torna um ser social e aprende a ocupar um lugar dentro de sua comunidade.

A atividade mental no jogo é contínua e, portanto, o jogo envolve criação, imaginação, exploração e fantasia. Ao mesmo tempo em que a criança brinca, ela cria, inventa situações e busca soluções para os diversos problemas que surgem. Por sua vez, o jogo favorece o desenvolvimento intelectual, pois a criança aprende a prestar atenção no que está fazendo, a memorizar, a raciocinar, etc. Por meio do jogo, seu pensamento se torna conceitual, lógico e abstrato.

Lima (2008) afirma que:

O jogo e a brincadeira, portanto, não são apenas uma necessidade da criança, mas um direito que, no Brasil, está garantido por diversos instrumentos legais, entre os quais, os Direitos Universais da Criança de 1959, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente 1989.(LIMA, 2008, p.30)

As brincadeiras com as quais a criança assume um determinado papel e onde ela imita e se identifica com os diferentes papéis dos adultos têm uma influência decisiva na aprendizagem de atitudes, comportamentos e hábitos sociais. Tanto a capacidade de simbolizar quanto a de desempenhar papéis os ajudam a ter autoconfiança a se afirmar, aumentar a comunicação e manter as relações afetivas.

Se falamos dos primeiros anos de vida, o jogo torna-se uma necessidade vital e indispensável para o desenvolvimento integral da criança.

Os trabalhos que analisaram as contribuições do brincar na primeira infância permitem concluir que o brincar precoce e variado contribui positivamente para todos os aspectos do crescimento. Estruturalmente, o jogo está intimamente ligado às dimensões básicas do desenvolvimento infantil: psicomotora, intelectual, social e afetivo-emocional.

Um exemplo de brincadeira são os sons, ruídos e balbucios espontâneos que as crianças emitem durante os primeiros meses. Em bebês de dois meses podemos ver que eles brincam com a língua e reproduzem sons inespecíficos. Por volta dos cinco meses o bebê descobre que o som é um instrumento de "feedback" através das respostas que recebe dos adultos e seu balbucio fica cada vez mais organizado, a cada dia ele gosta mais de brincar com os sons e, por volta dos oito meses, começa a ser consciente de que os emite e brinca para acompanhá-los com gestos.

Diferentes estudos analisaram a relação entre linguagem falada e movimentos dos braços e das mãos, corroborando a hipótese de que ações manuais e brincadeiras podem estar relacionadas às vocalizações da fase balbuciar. Foi realizado um estudo com o objetivo de verificar se a relação entre gestos e fala está envolvida no desenvolvimento da linguagem infantil. As vocalizações das crianças com idade entre 11 e 13 meses durante a manipulação de objetos de diferentes tamanhos foram registradas e verificou-se que o espectro de frequência da voz aumentava quando os bebês manipulam objetos grandes em comparação com as mesmas atividades direcionadas às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras no universo infantil são essenciais na interação social da criança com o seu meio, sendo fundamentais para a intervenção no processo ensino aprendizagem, auxiliando a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagens.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é fundamental, cabendo a escola educar de forma inteligente e divertida, junto a um professor, que contribuirá com suas intervenções por meio dos jogos e das brincadeiras.

Fazer uma análise sobre as atividades lúdicas deve ser um ato consciente e planejado, tornando o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo, seduzindo as crianças para o prazer de conhecer, resgatando o verdadeiro sentido da palavra escola, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo**. Brasília, MEC/SEF. 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- LAZARETTI, L. M. **A compreensão histórico-cultural da brincadeira no desenvolvimento infantil – das hipóteses de Vygotsky às elaborações de Elkonin**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – Marxismo, Educação e Emancipação Humana. 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis-SC. Disponível em: . Acesso em 03 fev. 2022.
- LIMA, J.M. **O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro. Freitas Bastos, 1978.
- RODRIGUES, Luis Gustavo Clemente. **Recreação: trabalho sério e divertido** / Luis Gustavo Clemente Rodrigues e João Luis Martins. – São Paulo: ícone, 2002.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2010.



Terezinha Joana Camilo

Graduada em Pedagogia, em 2008 pela UNAR – Centro Universitário Araras em 2009. Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum em 2017. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela UNINOVE em 2012. Pós-Graduada em Sociologia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba em 2014. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA IZIDORIO DE ARRUDA DOMINGUES

RESUMO: O propósito deste artigo é abordar a importância do lúdico na educação infantil, acompanhamento de atividades recreativas, assim como, a de investigar a função que tem sido atribuída pela criança ao brincar. Alguns métodos foram utilizados, tais como, reflexão das concepções que têm a função do brincar para o desenvolvimento infantil e suas abordagens. Especificamente procurou-se identificar os espaços reservados em relação aos jogos e à ludicidade, bem como observar, caracterizar e analisar os usos dos brinquedos e das brincadeiras no dia a dia das creches e das pré-escolas. Com o crescimento das cidades e do número de tarefas diárias, reduziu-se o espaço e o tempo para brincar. Os avanços tecnológicos afetaram as brincadeiras, deixando a interação entre as crianças, às vezes, em segundo plano. As propagandas passaram a estimular excessivamente o consumo de brinquedos industrializados. O brincar, porém, nunca perdeu seu significado: ele continua sendo um comportamento espontâneo da criança, um ato de aprendizagem e atividade cotidiana na infância. O lúdico é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil.

Palavras-chave: Lúdico. Infância. Jogos. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta abordagens sobre a importância do brincar na educação infantil, a fim de possibilitar uma discussão sobre o processo de organização dos espaços e sua relação com os jogos e a ludicidade, enfatizando a necessidade de aprimoramento quanto ao uso dos brinquedos e brincadeiras no cotidiano da unidade escolar.

Ressalta-se a importância do brincar, onde a criança cria situações imaginárias, reproduzindo situações e comportamentos apresentados no mundo do adulto. Portanto, brincando, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, aprende a ter autoestima, a lidar com sentimentos como frustração, medo e a manutenção da esperança. Ao brincar, a criança recria e repensa acontecimentos, simula vivências, mesmo sabendo que está brincando.

Assim foi realizado um levantamento teórico objetivando a compreensão do conceito lúdico dos jogos e brincadeiras procurando diagnosticar como os mesmos podem auxiliar na aprendizagem das crianças da educação infantil.

LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HISTÓRICO

As brincadeiras para a criança de Educação Infantil, surge de forma espontânea e muitas vezes a criança deseja realizar tarefas que não são próprias para a sua idade, reproduzindo comportamentos e atitudes observadas durante seu cotidiano, como, por exemplo, dirigir como seu pai, cozinhar como sua mãe, as chamadas brincadeiras de faz de conta.

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brincar (Vigotsky, 1998, p. 122).

O jogo é uma atividade que contém em si mesma o seu objetivo: a ludicidade, o passatempo. Entretanto, é fundamental diferenciar as formas de jogo nas fases da infância. Para uma criança bem pequena o ato de brincar significa muito atendimento à necessidade de exploração dos objetos.

Segundo Vigotsky (1988, p. 96), os objetos ditam a ela a ação que deve ser executada. Por isso, quando vê uma cadeira, ela se assenta; uma escada ela quer subir, e uma vassoura sabe que é para varrer.

A criança no decorrer de seu desenvolvimento, começa a dar forma ao seu imaginário, utilizando o jogo simbólico para criar significado aos objetos e espaços. Assim, a cadeira pode virar um trono da princesa, a vassoura um cavalo e uma madeira a varinha mágica. Isto pressupõe que existe a necessidade de os educadores conhecerem os comportamentos das crianças, conforme suas etapas de desenvolvimento, uma vez que elas, principalmente, nas creches passam a maior parte de seu tempo diariamente.

As crianças utilizam-se de várias formas de representação: o desenho, a linguagem, a imitação e, principalmente, o jogo simbólico, mais conhecido como jogo de "faz de conta".

Estes elementos vão se constituindo em recursos de socialização e, historicamente, conforme o ambiente cultural, vão produzindo os saberes infantis sobre o mundo.

O brinquedo e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano, assim, também, por ser a escola, o ambiente privilegiado de apropriação da cultura, a criança aprende as formas como, nesta instituição, os elementos culturais são-lhes apresentados.

JOGOS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar é uma atividade essencial para a humanidade, marcada por diálogos que o ser humano estabelece com tudo em sua volta.

A brincadeira deve ocupar lugar privilegiado nas rotinas dos CEIs, pois contribui no desenvolvimento da criança, além de proporcionar a interação social.

Segundo Carvalho (1992, p.14), os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

A organização do ambiente para ampliar a ocorrência das brincadeiras infantis nos CEIs, tornando-as mais criativas e significativas, deve envolver seguintes aspectos: Materiais disponíveis, os tempos e espaços para brincar, as interações infantis.

Os itens que devem ser disponibilizados para as crianças durante a brincadeira devem ser bastante diversificados e flexíveis: brinquedos convencionais, materiais não estruturados, objetos da própria cultura e materiais diversificados de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações, das pesquisas e acompanhamento que objetivou avaliar os jogos no desenvolvimento da criança. Foi possível verificar, por meio dos estudos, a importância dos jogos para a criança no contexto educacional e social.

Através do referencial teórico, surgiu a hipótese de que os jogos estimulam o desenvolvimento social e educativo pela aquisição de valores imprescindíveis para a constituição do caráter da criança. Da mesma forma, surgiu o fato de que os jogos melhoram o convívio social da criança, bem como é de grande auxílio no processo de aprendizagem.

Conclui-se que o lúdico é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil. Tem grande valor educacional e social para criança, pois estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança. Logo, acredita-se que os principais objetivos deste estudo foram alcançados: confirmar a importância dos jogos na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL - Ministério da Educação - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** - Volumes I - II - III - Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB. 2006.
- PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.
- PERES, Regina Cristiane N. C. O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.** S. Paulo, 14(3), 2004.
- RIBEIRO, Aparecida et al. Jogos, brinquedos e brincadeira no processo ensino aprendizagem.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Vanessa Izidorio de Arruda Domingues

Fez CEFAM (Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério). Pedagoga com Pós-graduação em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Políticas Públicas. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

EVOLUÇÃO

ISSN

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano III - nº 25 - Fevereiro/2022 - ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573

EVOLUINDO
SEMPRE
COM VO

UMA PROPOSTA PARA RE

DO SISTEMA DE ARTES

PROPOSTA E POSSIBILIDADE

O JORNAL COMO UM RECURSO DE ENSINO-APRENDIZ

www.primeiraevolucao.com.br



2
ANOS

EVOLUINDO COM VOCÊ

#AMOR

#ORGULHO



www.primeiraevolucao.com.br

ORGANIZAÇÃO:

Andreia Fernandes de Souza

Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriana Santos Morgado

Alecina do Nascimento Santos

Alessandro Rodrigues da Costa

Cristiana Ferreira Sousa Neves

Daniela da Silva Souza Santos

Diego Daniel Duarte dos Santos

Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Evelice de Souza Evangelista

Giselle de Araujo Meneguetti Paganelli

Joseneide dos Santos Gomes

Juliana Aparecida Aparecida Pinheiro de Araujo

Laura Veiga Antoniazzi Fernandes da Silva

Marta Batista Justino Caetano

Mineiva Medina Rodrigues Silva

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Rafaela Figueiredo de Oliveira

Renato Souza de Oliveira Carvalho

Simoni Alves Pereira Almeida

Tânia de Jesus Alves

Terezinha Joana Camilo

Vanessa Izidorio de Arruda Domingues



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.25>

Produzida com utilização de softwares livres



www.primeiraevolucao.com.br

Filiada à:

