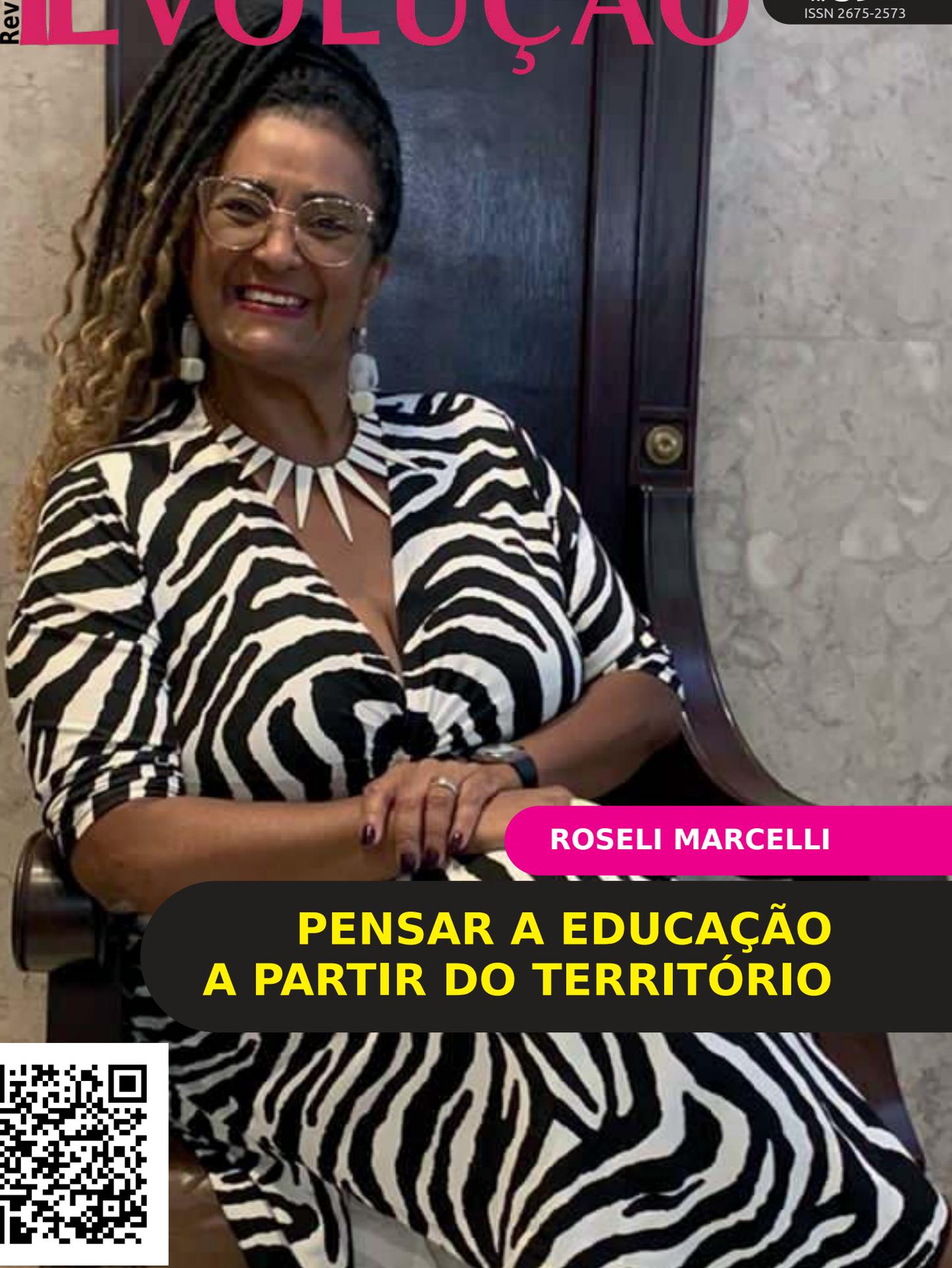


Revista

EVOLUÇÃO

Ano IV n. 39 Abr. 2023
ISSN 2675-2573



ROSELI MARCELLI

PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DO TERRITÓRIO



Filial de
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



Platform &
workflow by
OJS / PKP

CiteFactor
Academic Research Journals

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 39 - Abril de 2023

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:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunista:

Ana Paula de Lima

Isaac dos Santos Pereira

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Andréa Godoy Miyashiro

Célia Maria Batista

Maria Elena dos Santos Silva

Miriam Ferreira

Pâmella Kelly Ripardo Barros de Mendonça

Priscila Paula da Costa da Silva

Rosângela Adelina dos Santos Oliveira

Tânia Maria Pereira Castro

Viviane de Cássia Araujo

Viviane Salvador de Almeida Gaspar

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. - ano 4, n. 39 (abr. 2023). - São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 108 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Vol. 1, n. 39 (abr. 2023)

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

DOI 10.52078/issn2675-2573.rpe.39

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

ACESSOS:

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.39>



São Paulo | 2023

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Me. José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
Vilma Maria da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

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

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 ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

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

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

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/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

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

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

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:



Platform &
workflow by
OJS / PKP

Google Acadêmico



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

08 Refletindo sobre pessoas... aprendendo com elas

Ana Paula de Lima

10 Poema

João Pedro Pinhal

11 Tirinha

Arthur de Sousa Silva

12 DESTAQUE

Profa. Roseli Marcelli

PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DO TERRITÓRIO



ARTIGOS

1. NEUROCIÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL Andréa Godoy Miyashiro	19
2. A ARTE E OS JOGOS NA CULTURA INDÍGENA Célia Maria Batista	29
3. O APRENDER, O BRINCAR E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Maria Elena dos Santos Silva	37
4. A NEUROCIÊNCIA EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL Miriam Ferreira	47
5. A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA ORTOGRAFIA Pâmella Kelly Ripardo Barros de Mendonça	55
6. A PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL Priscila Paula da Costa da Silva	67
7. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS Rosângela Adelina dos Santos Oliveira	75
8. O DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA) E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Tânia Maria Pereira Castro	85
9. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS Viviane de Cássia Araujo	93
10. A EDUCAÇÃO COM ESTÍMULOS COMO AUXÍLIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA Viviane Salvador de Almeida Gaspar	101

APRESENTAÇÃO

É uma honra ser selecionado para efetuar a apresentação da Revista Primeira Evolução para o mês de Abril.

Como não podia deixar de ser, a referida revista a cada mês que passa traz consigo mais novidades científicas, tão aprazíveis para os diversos leitores do Brasil, de Angola e de outras latitudes. A mencionada revista tem sido lida e contemplada por inúmeros leitores, e deste modo está se tornando uma revista assídua, pontual e assertiva. Ainda assim a mesma para além de elucidar conteúdos pedagógicos e educativos, foca matérias de âmbitos ambientais, sociais, informáticos com teores didáticos educacionais, da qual faz com que ela seja uma revista transversal e multifacética, pois se abre de maneira acérrima para o mundo académico, científico e investigativo.

A revista está a evoluir a cada mês que decorre e suas avalanches de leituras são notórias para o mundo literário ou da literacia.

Se pode dizer a bono da verdade que esta revista a priori é versada para as reflexões dos: professores, mais pelo que se constata na sua íntegra, no seu belo entender, não é somente para os que lecionam, mas sim é mais abrangente, isto é; é uma revista para os diversos profissionais e desta forma lhe granjeia um estatuto social mais promissor no intuito pesquisativo.

Pode-se afirmar categoricamente que a revista já está expandida mundialmente e nessa índole se pode averiguar um depoimento dito por um estudante angolano de engenharia pedagógica: **“Eu tenho lido e devo dizer que é uma grande iniciativa e criatividade. Estão todos os escritores da Revista Primeira Evolução de parabéns, eu amei os conteúdos partilhados e a grande oportunidade que abrem para uma comunidade académica forte e com desejo a partir para o mundo da investigação e evolução científica”**(Ngunza, 2023).

Se augura uma ótima leitura, para todos.

O caminho é para frente, Revista Primeira Evolução é indelével!



Manuel Francisco Neto, Phd.
(Editor da Revista Primeira Evolução - Angola)



Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

SEGUREM SEUS OLHOS QUE PICASSO VEM POR AÍ! A LIBERDADE DAS VANGUARDAS PARA O DESENHO DA CRIANÇA

Isac dos Santos Pereira

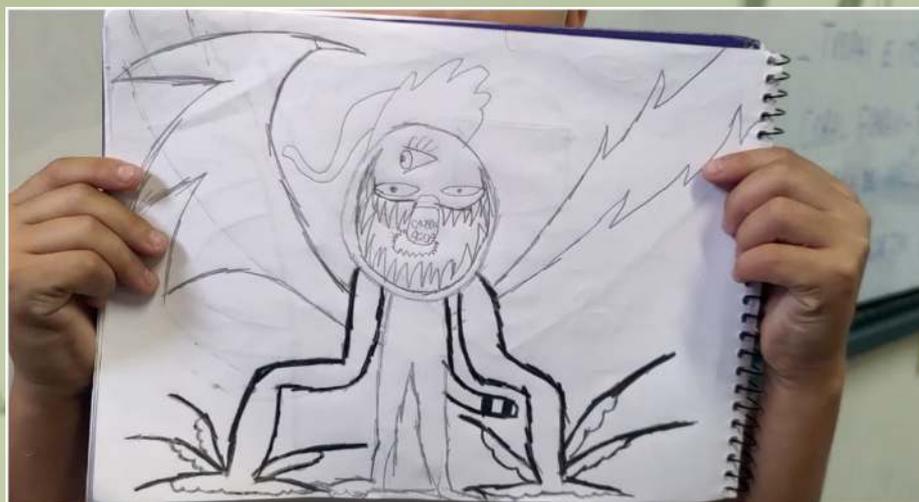
Mais do que palavras, as imagens aqui trazidas por si só falam, devaneiam, exploram mundos e propõem ações.

Picasso, grande precursor do movimento cubista, no galgar de sua trajetória nos inspirou a pensar fora da casinha, como diriam, fora de uma visão única, de um posicionamento central... Para ele, os olhos eram vistos de diversos lados, as posições eram das mais inimagináveis possíveis, e as cores, esse potencial criador, eram as mais festivas e loucas possíveis.

Dentro dos movimentos de vanguardas, suas produções pictóricas genuinamente atreladas a elas, ao serem trazidas para a sala de aula causam, por vezes, estranhamento, ao passo que também incitam o riso, a diversão, o tentar fazer.

Em uma proposta feita na EMEF Paulo Setúbal, em uma aula de Arte de 45 minutos, o professor pediu em cada etapa, após uma explanação do movimento e das obras do mestre cubista, que os estudantes fizessem uma parte do corpo de seu personagem, instigando a pensarem sobre os símbolos e signos que comportam seu imaginário.

É um rosto grande e torto, três olhos em uma mesma pessoa, com posições de representação diferentes, chapéu com animais, corpo com seres híbridos... Uma loucura que causou risos e propiciou inúmeras obras das mais engenhosas possíveis.



Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Este estudo was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001.

Talvez, em algum momento, o que a criança pensa ser o correto e mais artisticamente belo seja o realismo, a pureza das cores, se é que isso existe, ou aquela ideia cerceadora e antiga de uma liberdade criativa sem que partes de produções externas não possam lhe servir como inspiração. No entanto, as atividades desenvolvidas a partir de Pablo Picasso fizeram com que não segurassem seus olhos, mas tão logo os deixassem fluir em direção ao “maluco”, ao fantástico mundo cubista que propicia a liberdade de olhar para diversos lugares simultaneamente, mesmo estando imóvel.



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 : isacsantos02@hotmail.com.



♥ Ana Paula de Lima*

REFLETINDO SOBRE PESSOAS... APRENDENDO COM ELAS!

A cultura de paz em ambientes escolares é uma discussão que está em alta, considerando os últimos acontecimentos relacionados à violência nesses espaços. Que lugar é esse? Quem são essas pessoas?

Depois da família, a escola deveria ser o lugar mais acolhedor que os estudantes frequentam, mas não é isto que vem acontecendo, muitas vezes, em nenhum dos dois lugares, infelizmente. A escola tem sido um lugar que causa angústias em muitos, estimula o medo e a insegurança, já no lar tem faltado a comunicação, o acolhimento e o porto seguro para alguns.

Então, para tudo! E vamos começar de novo! Sem julgamentos, observe, sinta, escute, enxergue... são apenas pessoas em um espaço de saberes e aprendizagens, trocas e conhecimentos para a vida! São seres humanos tentando caminhar para a evolução, com suas histórias e informações singulares, com seus segredos e emoções.

É preciso dialogar, em casa e na escola, abrir espaços para deixar fluir a essência de cada um, contar sobre as diferentes visões de mundo e então compartilhar, para poder conhecer melhor a si e ao outro e, assim, conseguir respeitar aquilo que difere do que conhece ou imagina ser.

É muita diversidade, é muita história, são diferentes modos de agir e de pensar que vem e vão pelos corredores das escolas e, quando se esbarraram, não podem explodir, como uma bomba armada aguardando a oportunidade.

É preciso falar o que importa, é preciso escutar o necessário, mais amor, mais abraços, mais acolhimento.

É necessário dar um tempo para que todos (família, escola, estudantes) possam se encorajar e investir nas relações, desarmar e se vestir de amor. Dar um tempo para tentar entender o outro. Dar um tempo para enxergar o que não é óbvio. Considerando que passaram muito tempo usando máscaras e imaginando rostos e histórias...

Agora apenas olhe e deixe transparecer a realidade. É certo que todos necessitam de acolhimento, carinho, amor, respeito e compreensão.

Que a luta pelo crescimento da cultura de paz seja prioridade na vida das pessoas, para então seguirem com suas vidas qualificadas naquilo que buscam.

Nesta edição, o estudante **João Pedro Pinhal**, matriculado no 9ºC da EMEF Carlos de Andrade Rizzini, trata sobre as conquistas e sentimentos pessoais que nem todos que convivem com ele conseguem ter acesso. Já o estudante **Arthur de Sousa Silva**, matriculado na mesma turma, apresenta uma tirinha, na qual representa algo tão complexo nos pensamentos de um estudante que, apesar de parecer estar desinteressado, trava uma verdadeira batalha em busca do conhecimento.

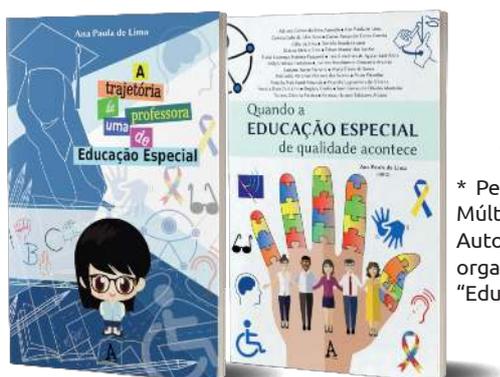
Assim reitero, sem julgamentos, principalmente porque, se trata do espaço escola, onde existem muitos caminhos que levam à construção da aprendizagem para uma vida além dos muros escolares.

Que essa reflexão seja significativa todos!

Abraços!

Com muito carinho,

Professora Ana Paula*



* Pedagoga Especialista em Educação Especial, com ênfase na Deficiência Múltipla e Surdocegueira, também em Altas Habilidades/Superdotação. Autora do livro “A trajetória de uma professora de Educação Especial” e organizadora dos livros “Quando a Educação Especial de qualidade acontece” e “Educação Especial e Inclusiva: caminhos entre o real e o ideal”.

ORGULHOSO

ORGULHOSO

Orgulhoso como um leão
Por tudo que conquistei
Tudo aquilo que passei
só eu sei

Por ter superado a dor
Por lutar igual vencedor
Por salvar quem me salvou
Eu sou orgulhoso igual a um leão

Eu não sou divino, também sou pecador
As serpentes estão entrando no Éden
Essa maçã foi meu Deus quem criou

Dos pecados mais pesados somos frutos
E a maçã do Eden
É questão de tempo para as lágrimas
Dos que mais sofrem causarem o dilúvio.



João Pedro Pinhal
9°C - EMEF Carlos de Andrade Rizzini

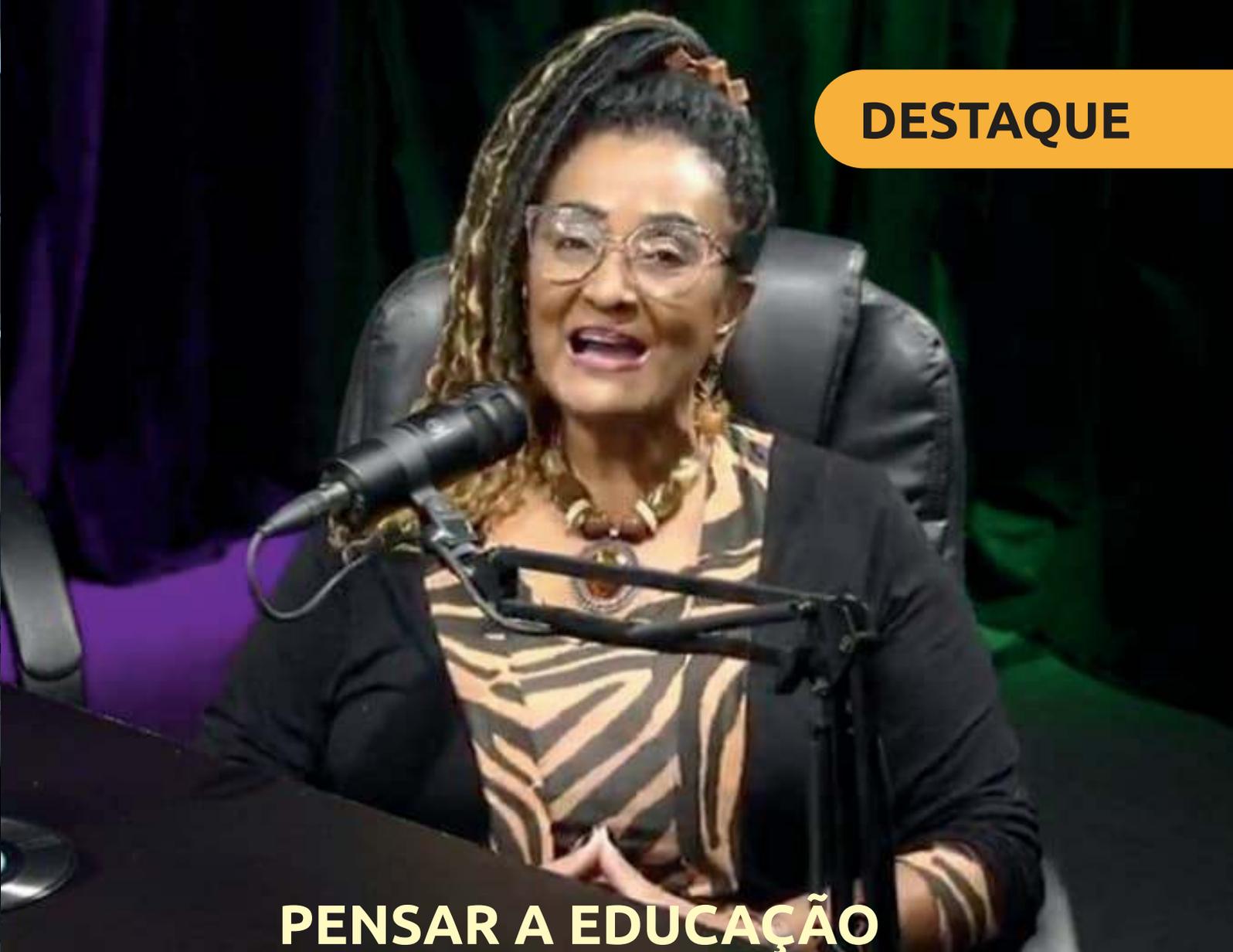
Arthur de Sousa Silva 9º C - EMEF Carlos de Andrade Rizzini



DESTAQUE

... eu sempre fiz muito trabalho de campo, de andar na comunidade, de saber os problemas da comunidade e como eu poderia pedagogicamente intervir através do meu trabalho”.





PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DO TERRITÓRIO

ROSELI MARCELLI

No ano em que os primeiros Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo completam 20 anos, Roseli Marcelli Santos de Carvalho mostra que sua conexão com a atmosfera que envolve os CEUs vem desde muito antes desta política pública ser criada. Durante esses 37 anos de carreira, Roseli fez pós-graduação em docência do ensino superior, gestão escolar e arte e estética. É graduada em Educação Física com complementação pedagógica. Já foi coordenadora de projetos da Universidade São Camilo.

“Minha trajetória na educação começa enquanto um desejo, quando eu tinha 13 anos e comecei no contraturno a ajudar uma professora no processo de alfabetização de crianças numa escola onde eu morava”, lembra a Coordenadora da Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados (COCEU). Essa experiência durante a adolescência fez com que a paixão pela profissão surgisse, ao perceber a diferença que seu trabalho fazia para aquelas crianças. A partir daquele momento, a jovem Roseli já tinha certeza da vocação e do percurso que escolheu trilhar.

DESTAQUE

Nascida e criada na Zona Leste da cidade de São Paulo, Marcelli cursou 4 anos de magistério e se especializou em educação infantil. Esse período já foi cheio de desafios pois, mesmo com toda convicção de sua escolha profissional, foi um momento difícil para tentar conciliar os estudos no magistério e a necessidade de trabalhar.

No entanto, conseguiu uma vaga como monitora na creche em um período que as crianças ficavam na casa das crecheiras e no contraturno iam para a escola. Concluído o magistério e por sua postura de liderança e proatividade, assumiu o posto de auxiliar e depois o cargo de diretora daquela creche. Diariamente durante grande parte da década de 1980, Roseli gastava horas no transporte público, saindo da Zona Leste até seu trabalho na Zona Sul. Depois que a creche foi desmembrada, a professora foi convidada para trabalhar para a Secretaria Municipal do Bem-Estar.

Neste novo cargo, seu trabalho foi em sala de aula, atuando na alfabetização de jovens e adultos. **“O trabalho ia além de alfabetizá-los. Como professores, além de aprendermos muito com as histórias de vida deles, nosso trabalho também era de acolhimento social e ensiná-los sobre seus direitos. Muitos eram migrantes de outras regiões do Brasil”.**

A trajetória profissional de Roseli pode ser também analisada através de mudanças do cenário político e social brasileiro. Em 1989, a entrada de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (SME) traz uma série de reformas na educação da capital paulista. Dentre elas, a educação de jovens e adultos sai da pasta da Secretaria de Bem Estar e passa para a de Educação.



“Paulo Freire é um grande educador, que mudou a rede e eu comecei a trabalhar na proposta dele. Como tive a oportunidade de escolher, na época, escolhi uma turma de terceira série, na EMEF Danylo José Fernandes, na Zona Leste de São Paulo”, conta.

A educadora lembra com carinho dessa primeira turma e o desafio de vulnerabilidade social que a comunidade estava inserida. Para ela, o processo de escuta e observação é fundamental para a construção do conhecimento **“fiz um trabalho daqueles de alfabetizar, de contextualizar, de fazer a diferença, de a gente chegar ao final do ano e perceber a mudança de comportamento que essas crianças apresentaram”**, relembra.

“Na minha trajetória, sempre fiz o que talvez muitas pessoas das escolas tivessem medo: eu tinha muito contato com a comunidade. Então, eu andava pelas ruas, conversava com os pais, eu fazia uma parte que me facilitava a desenvolver e a propor projetos exitosos, porque os pais

conheciam o meu trabalho. Então, eu sempre fiz muito trabalho de campo, de andar na comunidade, de saber os problemas da comunidade e como eu poderia pedagogicamente intervir através do meu trabalho”.

Partindo da premissa que a educação é emancipatória e é necessária uma Pedagogia da Autonomia, aprender pode também trazer “contrapontos”. Foi lecionando algo simples para os estudantes que Roseli quase arrumou um problemão com os comerciantes da região: ensinou os alunos a lerem os rótulos e a olharem o prazo de validade dos produtos. “Os comerciantes tinham uma prática de vender as coisas com um preço muito baixo porque estavam vencidos e nós trabalhamos para educar essas crianças para a vida enquanto consumidores. Foi um projeto muito valioso, foi parar a mídia”.

Devido às questões de acúmulo, em 1992 a professora mudou de escola e foi para a EMEF Sebastião Francisco, o Negro, onde trabalhou durante 27 anos. “Na época

era uma escola com todos os problemas que você pode imaginar. No meio da comunidade, com violência, com racismo e preconceito”.

Roseli conta com orgulho da sua trajetória nesta unidade educacional. “Foi uma escola em que eu me dediquei muito, fiz muitos trabalhos lá. Eu tenho certeza que eu modifiquei a vida de muitas crianças. Primeiro, pela questão de ser negra, eu era a única professora negra lá no começo e todo mundo me exaltava”.

O armário da professora Roseli era bem famoso: com espelho, cheio de cremes para pentear, elásticos e itens para cabelo e corpo, era referência de onde achar refúgio e também aprender mais a se reconhecer como criança negra, parar para se olhar com carinho, valorizar seu cabelo e ter acesso a detalhes que auxiliavam na construção da autoestima daquelas crianças.

“Eu era a única que conseguia conversar em termos sociais, em termos de estética, dar orientações, eles me ouviam.



DESTAQUE

Porque quando eu cheguei lá, a princípio, eles não se aceitavam como negros, por essa questão de estarem sempre excluídos. E aí, nós fizemos um trabalho maravilhoso, descobrimos a história do patrono da escola, que foi uma pessoa negra que lutou pela comunidade e presa na ditadura.”. Foram essas conversas e aproximação com a comunidade que perceberam a importância da escola ser integral, com vários projetos voltados para as necessidades da comunidade.

“Todo mundo que chegava lá, a gente convencia a criar projetos e aí a escola foi caminhando. Nós fizemos escola de beleza, beleza negra, fizemos desfile, eles participaram, e as crianças se sentiam pertencentes a tudo aquilo”, conta. O envolvimento com a comunidade era muito forte e através da educação eles iam investigando e conseguindo melhorias para a comunidade, como acesso a serviços públicos básicos, como a coleta de lixo.

No auge do axé na década de 1990, Roseli desenvolvia um projeto de dança. “Eu coloquei esses meninos para dançar Axé! Havia um certo tabu, questionamento da masculinidade porque era de um ritmo para rebolar, enfim... Enfrentei tudo que eu tinha para enfrentar e esse grupo cresceu. Esses meninos até hoje dançam, são dançarinos profissionais e são pessoas que frequentam a minha casa! A gente tem uma relação com a comunidade”. Além de Pedagoga, Roseli também é educadora física.



Das salas de aula da EMEF Sebastião Francisco, o Negro, Roseli foi convidada a trabalhar na Diretoria Regional de Educação (DRE) de Itaquera. Neste meio tempo, os primeiros CEUs foram inaugurados e ela começou a frequentar participando de atividades como voluntária. Depois da DRE, Roseli assumiu o cargo de coordenadora do núcleo educacional do CEU Aricanduva.

“Quando eu estava na escola eu já trabalhava com projetos e sempre sentia que faltava alguma coisa, que eu poderia dar outras aulas se tivesse um espaço maior. E o CEU concentrou isso”. Toda sua trajetória - da sua origem às pessoas que encontrou no caminho - é lembrada com carinho e faz com que Roseli se sinta privilegiada do que construiu coletivamente por onde passou.

O próximo passo foi assumir o cargo de Assessora na COCEU e desde 2021 exerce o cargo de Coordenadora dos 58 CEUs da cidade de São Paulo. Atualmente também é mestranda em Gestão e Práticas Educacionais.

“Eu acho que eu estou num lugar privilegiado, onde eu posso escutar os CEUs, escutar a comunidade e, pela minha bagagem de experiências, orientar. A gente sabe que as comunidades passam por fortes coisas e que nossa missão é fazer a gestão pública. E a gestão pública tem que chegar para quem precisa, que é o que os CEUs proporcionam para os territórios onde estão inseridos. Chega lá para quem precisa e sou muito feliz por trabalhar com aquilo que acredito”, conclui.



Luciana Cardoso de Souza
Professora de Geografia na Rede municipal de São Paulo.
Mestre em Desenvolvimento Urbano e graduada em Geografia pela UFPE. Estudante de Jornalismo na USP.
lucianacar@sme.prefeitura.sp.gov.br



UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS ESPECIALMENTE PRODUZIDA PARA SER ESPECIAL

QUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE QUALIDADE ACONTECE

Ana Paula de Lima (ORG)

Shirley Rodrigues Maia (prefácio)

ISBN 978-85-94380-28-9

224 páginas



ISBN: 978-85-94380-28-9

www.primeiraevolucao.com.br

PUBLIQUE SEU LIVRO

- * Condições especiais para professores
- * Descontos exclusivos
- * Pagamentos parcelados

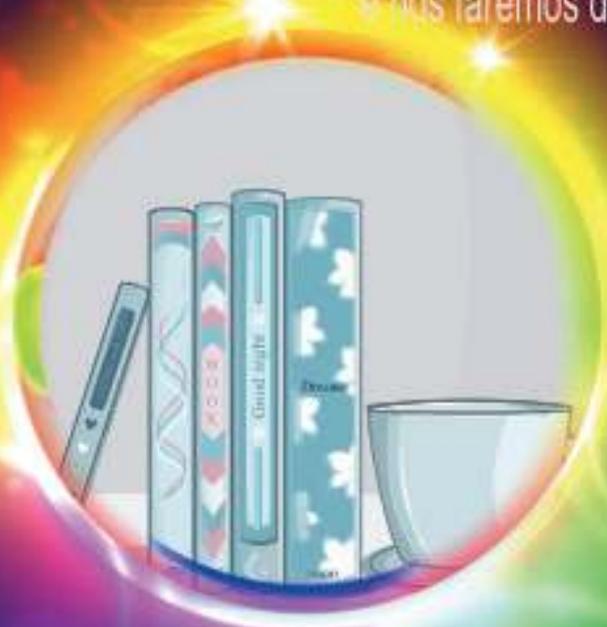
Editora
Livro Alternativo

POEMAS
ROMANCES
CONTOS
ILUSTRAÇÕES

TRAGA O SEU SONHO

e nós faremos dele uma REALIDADE.

PESQUISAS
TESES
ESTUDOS
VIVÊNCIAS
RELATOS
BIOGRAFIAS



<https://livroalternativo.com.br>

NEUROCIÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANDRÉA GODOY MIYASHIRO

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões acerca da importância da Neurociência e suas influências no desenvolvimento das crianças. A neurociência estuda como o cérebro aprende e o que influencia a aquisição cerebral mais bem-sucedida e a aplicação da aprendizagem deve ser incluída em todos os programas de formação de professores. Esse artigo é relevante para que profissionais da educação possam ter mais conhecimentos sobre as influências da neurociência no desenvolvimento infantil, baseado em uma metodologia bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam sobre o tema em questão. Os resultados são que os professores precisam estar preparados com conhecimento fundamental para entender, avaliar e aplicar a neurociência no processo ensino aprendizagem. Com esse conhecimento, eles poderão reconhecer as implicações futuras desse campo de pesquisa em rápida expansão para aumentar a eficácia de seu ensino e construir e sustentar a alegria de aprender dos alunos. Como conclusão, percebe-se que a neurociência está na vanguarda de produzir pesquisas de maior qualidade e aplicabilidade à educação.

Palavras-chave: Aprendizagens; Cérebro; Eficácia; Formação.

INTRODUÇÃO

A neurociência é atraente, em parte porque os dados parecem incontroversos: basta olhar como diferentes partes do cérebro "se acendem". Mas há muito que as varreduras cerebrais não podem nos dizer - como se um aluno está realmente aprendendo alguma coisa, ou o que fazer se ela não é. Alterações no cérebro podem ou não ter um impacto no comportamento.

A psicologia cognitiva, em contraste, produziu uma série de insights sobre o que torna o ensino e a aprendizagem eficazes. Está bem estabelecido, por exemplo, que os alunos obtêm um impulso maior de questionar a si mesmos sobre algo que leram - ou de serem questionados pelo professor - do que de reler e realçar o texto.

Os psicólogos também mostraram que a compreensão de leitura tem muito mais a ver com o conhecimento de base e o vocabulário de um leitor sobre um determinado tópico do que com supostas habilidades gerais de compreensão de leitura. Mas, como essas descobertas não são amplamente conhecidas, os alunos têm mais probabilidade de reler e

destacar do que de se auto questionarem, e os professores do ensino fundamental têm maior probabilidade de se concentrar nas habilidades ilusórias de compreensão do que construir o conhecimento dos alunos.

Quando a neurociência fornece apoio a uma abordagem pedagógica particular, ela está apenas confirmando algo que já conhecemos da psicologia cognitiva. Por exemplo, estudos psicológicos mostraram que é mais eficaz espelhar a aprendizagem ao longo de um período de tempo do que empinar para um teste. Imagens cerebrais sugerem que o motivo é “ um ensaio de manutenção aprimorado ” - ou, em linguagem simples, mais tempo gasto pensando no material.

Conforme afirma Sasaki (1999, p. 42):

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Nosso cérebro está constantemente mudando e tudo o que fazemos fisicamente muda isso. Nossos cérebros são considerados “plásticos”. Isso nos permite mudar e moldar nossos cérebros à medida que nosso ambiente muda e determina como nossas memórias serão usadas no futuro. Isso é chamado de neuroplasticidade, e, como educadores, precisamos perceber que nós (assim como os próprios alunos) realmente temos a capacidade de mudar fisicamente seus cérebros - e sua inteligência. O cérebro se torna o que faz. Entender o cérebro e como ele funciona é fundamental para que nossos educadores se tornem professores eficazes e de alto impacto.

Os educadores estudam o desenvolvimento da infância e, agora, à medida que o campo da neurociência se expande, por que os educadores não aproveitariam a oportunidade para explorar essa incrível profundidade de conhecimento para aprimorar sua prática e suas interações diárias com seus alunos?

Os docentes também tendem a ser mais favoráveis quando o comportamento de seus alunos não está necessariamente sob seu controle voluntário. Isso ajuda a entender os alunos, permitindo que eles tenham mais paciência e compreensão.

OS PROFESSORES E A NEUROCIÊNCIA

Os professores precisam entender o porquê e não apenas como as estratégias de ensino mais eficazes para ter motivação e expectativas positivas para melhor utilizar essas estratégias. Esses tópicos incluem como o cérebro “presta atenção”, codifica novos dados para a memória de trabalho, usa a neuroplasticidade para construir memória de longo prazo, é influenciada pelo estresse e desenvolve suas redes neurais de funções executivas.

Compreendendo como o cérebro se desenvolve e funciona, e como isso afeta os comportamentos dos alunos na sala de aula, os educadores obtêm informações valiosas sobre os pontos fortes, fraquezas, interesses, estilos de aprendizagem e comportamentos dos alunos e são mais capazes de cultivar e promover um ambiente de aprendizagem positivo.

Um foco no cérebro, e não na mente, às vezes não é apenas inútil, mas também positivamente prejudicial; pode impedir que os educadores explorem formas eficazes de abordar as dificuldades de aprendizagem que derivam da psicologia, e não da neurociência. Um caso em questão é a comunidade da dislexia, que abraçou a neurociência que lança luz sobre o aspecto da leitura chamada decodificação - isto é, conectando sons com letras. Há evidências de que os cérebros dos disléxicos diferem em ativação e estrutura quando comparados aos dos leitores típicos. (SASSAKI, 1999, p.49)

Nada disso é para dizer que a neurociência não tem valor. Por todos os meios, os cientistas devem continuar a expandir nosso conhecimento sobre o cérebro. Suas descobertas podem ajudar os diagnosticadores a determinar as causas das dificuldades de aprendizagem e outros aspectos do comportamento humano. A questão é se os professores precisam dedicar seu tempo limitado para aprender sobre neurociência.

Um argumento é que, se os *professores* soubessem mais sobre neurociência, seriam menos suscetíveis aos “*neuromitos*” - crenças persistentes e difundidas que não têm base probatória, como a ideia de que diferentes alunos têm diferentes estilos de aprendizagem. Outro argumento é que a neurociência pode identificar distúrbios de aprendizagem antes que eles apareçam no comportamento. Mesmo que isso seja verdade - o que não está claro - os próprios professores não são capazes de escanear os cérebros de seus alunos para prever quais estão em risco.

Quando alguns alunos agem de forma agressiva na sala de aula ou têm problemas para se concentrar, os professores precisam entender que a melhor maneira de neutralizar os efeitos do estresse tóxico é proporcionar uma atmosfera calorosa e de apoio. Ao mesmo tempo, esse conhecimento pode não fazer muito bem se a abordagem pedagógica de um professor for desinformada pela psicologia cognitiva. Se os professores usarem métodos que não funcionam, os alunos provavelmente ficarão frustrados e se sentirão fracassados - assim como os próprios professores.

Os professores têm um trabalho duro, e perdemos tempo suficiente com cursos de educação e sessões de “desenvolvimento profissional” que lhes fornecem pouca informação útil. Não vamos acrescentar ao problema exigindo que eles aprendam sobre padrões de ativação no córtex pré-frontal, junção temporal-parietal bilateral e estruturas mediais posteriores. Eles precisam de informações práticas sobre o que realmente ajuda os alunos a aprender.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Escola de Educação Infantil vem modificando-se de acordo com a história e a concepção de criança presente em cada momento histórico.

Com o início da industrialização no Brasil, o papel da mulher na sociedade vem se alterando, com a inserção desta no mercado de trabalho de um sistema capitalista, foi se fazendo necessário a criação de um sistema de atendimento organizado e público para seus filhos menores de seis anos, enquanto estas estivessem cumprindo suas jornadas de trabalho diárias.

Segundo Sanches (1998, p.96):

A assistência à infância impõe-se como necessária à estabilidade social. As primeiras creches surgem para atender a camadas pobres, indigentes, órfãos e filhos de trabalhadores, tirando-lhes da rua, fornecendo-lhes abrigo seguro. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas as vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches clubes esportivos, com patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do estado. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais. Nos anos 20, o Estado concede estímulos fiscais ao atendimento da criança, fornece professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliários escolar, cabendo a sociedade civil a manutenção e prestação de serviços.

A Educação Infantil em seu processo histórico foi dividida em 2 etapas: a creche com caráter assistencialista e a pré-escola com caráter educacional. A LDBEN em seu texto manteve as instituições históricas, porém, introduziu o termo “instituições equivalentes”. A opção de manter o termo creche foi deliberada, com a intenção de garantir seu significado social, sensibilizando os constituintes para a realidade da criança e da família trabalhadora, ajudando, assim, na aprovação de propostas para a inclusão de direitos às crianças na Constituição.

Hoje, essa distinção entre creche e pré-escola é feita exclusivamente pela idade das crianças que as frequentam. Isso significa que, segundo a LDBEN, essas duas instituições não se distinguem quanto à finalidade, aos objetivos e ao conteúdo dos serviços prestados à criança.

Vale ressaltar que a Educação Infantil, segundo Winnicott (1982, p. 33):

“A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim da infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família ‘para cima’, em vez de uma extensão ‘para baixo’ da escola primária”.

Com essa afirmação, aponta-se o fato de que ao entrar na escola, a criança não deixa de lado sua vida afetiva, e sim, se pretende que ela amplie suas relações. Portanto, cabe a escola de Educação Infantil criar um ambiente socioafetivo saudável para a criança.

Com a redefinição da concepção de criança, deixando essa de ser vista como objeto de tutela e passando a ser um sujeito de direitos, a Educação Infantil se deparou com a necessidade de rever seu papel e tentar acabar com a dicotomia entre cuidar – tarefa da creche e o Educar – tarefa da pré-escola.

O RCNEI (1998:23) aponta:

“... a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e

instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores”.

Considerando, então, que tanto na creche quanto na pré-escola, a criança tem necessidade e direito de ser cuidada e educada, outros conceitos se fazem necessários.

O desenvolvimento da criança passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, esta, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma.

Dentro desta concepção de desenvolvimento o RCNEI (1998, p. 23) considera o Educar, como:

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

E o Cuidar, como:

“Cuidar significa valorizar e ajudar o desenvolver das capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos”. (RCNEI 1998, p. 24)

Diante destes conceitos, percebe-se o quanto estes são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se-ia na fragmentação de um ser humano individualizado. Assim, para essa unidade o MEC (1994, p. 16) propõe em uma de suas diretrizes básicas:

“As particularidades da etapa do desenvolvimento, compreendidas entre zero a seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família”.

Outro fator relevante no desenvolvimento da criança que engloba os fatores Cuidar e Educar é a importância da participação do educador neste processo. Afinal, sabe-se que a criança se desenvolve através de trocas afetivas e através de contato com o outro, e é este, o educador, quem faz o papel de mediação entre a criança e o meio e a facilitação da relação criança e criança. Necessitando sempre haver a construção de um vínculo entre quem cuida e educa e quem é cuidado e educado.

Tendo, então, como função a Educação Infantil e o profissional em que nela atua a tarefa de: CUIDAR EDUCANDO E EDUCAR CUIDANDO! Portanto, é fundamental que o professor tenha ao menos um pouco de conhecimento a respeito da neurociência, que o ajudará a trabalhar com o desenvolvimento dessas crianças desde a mais tenra idade.

A APRENDIZAGEM E SEU PROCESSO COGNITIVO

Aprendizagem constitui-se como um processo de mudança comportamental obtido por meio da experiência, na qual é resultante da interação entre a mentalidade e o ambiente que cerca o indivíduo.

Segundo Weiss (2004) apud Sousa (2009), aprendizagem é:

Um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas” (WEISS, 2004 apud SOUSA 2009, p. 26)

O processo cognitivo é complexo e implica um conjunto de estruturas que recebem, filtram, organizam, modelam e retêm os dados provenientes do meio.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Para Piaget (1996, p.43):

Os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e que ajudam a organizar o ambiente. Os atos intelectuais são entendidos como atos de organização e adaptação ao meio. Para Piaget, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. Assim sendo, considera-se que o funcionamento intelectual é uma forma especial de atividade biológica. Ambas as atividades são partes do processo global por meio do qual o organismo adapta-se ao meio e organiza suas experiências.

Os estágios de desenvolvimento Piaget descreveu que se definem pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida.

O primeiro estágio descrito é o Sensório-Motor, nele o pensamento é constituído pelas sensações (sensório) e pelos movimentos (motor), dando o nascimento da inteligência a partir da incorporação, feita pela criança do mundo e de si mesma, podendo diferenciá-los. Saindo, assim, a criança de um estágio de puros reflexos e se desenvolvendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos, ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo que este não esteja presente ao seu campo visual.

Piaget (1982) afirma, então, que existe inteligência antes mesmo da linguagem.

O segundo estágio é o Pré-Operacional, no qual a criança inicia o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não se dá conta que objetos podem ser transformados e manterem a mesma quantidade, peso ou volume.

- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas um sentido, sem que o produto final possa retornar ao seu estado primeiro.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Em seus estudos, Piaget deixou claro que estas etapas aparecem nesta ordem e não em outra qualquer, sendo uma etapa a preparação para a etapa seguinte, e também não estabeleceu idades para quês estas acontecessem, dando sempre variações, afinal, para ele, o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações. (PIAGET, 1982, p.57)

É importante reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo auto-regulatório. O processo de assimilação e acomodação é internamente, e não externamente, controlado. O afeto desempenha um importante papel neste controle. Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, surgem novas e mais sofisticadas aptidões e aumenta o autocontrole. Cada pequeno progresso torna o indivíduo melhor equipado para lidar com as demandas da vida.

Ao completar o desenvolvimento sensório-motor, a criança já deve ter alcançado um desenvolvimento conceitual necessário ao desenvolvimento da linguagem falada e de outras habilidades cognitivas e sociais, principais aspectos do nível seguinte de desenvolvimento: o pensamento pré-operacional. Neste momento o desenvolvimento intelectual da criança se dá mais na área simbólica do que na área sensório-motora. Isto não significa o fim do desenvolvimento sensório-motor, indica apenas que o desenvolvimento intelectual passa a ser predominantemente afetado pelas atividades representacional, simbólica e social, e não contará mais somente com a atividade sensório-motora.

Neste nível, pode ser observado um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. O desenvolvimento da vontade, que engendra um senso de obrigação para com as próprias normas ou valores, permite a regulação do julgamento afetivo. A autonomia de julgamento e o afeto continuam a se desenvolver nas relações sociais que encorajam o respeito mútuo. A criança torna-se capaz de avaliar suas ideias. Isto é acompanhado de uma compreensão da noção de intencionalidade e do aumento da

capacidade de considerar os motivos ao emitir julgamentos. Pode ser observado o progresso dos conceitos morais, tal como a compreensão de regras, mentiras, acidentes e justiça.

Para Vygotsky (1991), a construção de pensamento e da subjetividade é um processo cultural, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens e pela linguagem desenvolvida em sociedade.

Vygotsky considera o homem um ser bio-psico-histórico-social, dessa forma a interação só é possível por meio da mediação, processo pelo qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e possibilitando o desenvolvimento integral do ser.

De acordo com Vygotsky (1985), o desenvolvimento cognitivo mantém uma relação mais estreita com a aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento das funções psíquicas da criança interage continuamente com a aprendizagem, isto é, com a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e as relações que estabelece com o meio social. Essa apropriação do saber produzido ocorre pela interação social com adultos.

Nesta visão, desenvolvimento e aprendizagem constituem uma unidade. Sendo inseparável do desenvolvimento, a aprendizagem, quando significativa estimula e desencadeia o avanço do desenvolvimento para um nível mais complexo que serve de base para novas aprendizagens.

De acordo com Elias (2000, p. 7): “no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo”.

Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos infantil num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio que o cerca, ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

A NEUROCIÊNCIA E A APRENDIZAGEM

A neurociência estuda a parte neurológica, portanto pode interferir significativamente na aprendizagem, contribuindo com a educação.

De acordo com Consensa e Guerra (2011):

Do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de

cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós.

O cérebro desenvolve sistemas nervosos no ser humano para garantir a sua sobrevivência nas mais variadas condições de vida. Dessa forma, os comportamentos dependem de processos que são emitidos pelo cérebro.

Segundo Souza e Gomes (2015, p.109):

O conhecimento sobre a Neurociência pode contribuir, a fim de que saiba sobre o cérebro de seus alunos, como esse órgão processa os saberes, como aprende, e também pode sugerir as intervenções que o professor deve fazer com suas crianças, pois todos podem aprender. As ações pedagógicas em sala de aula podem ficar mais eficientes quando este conhece o funcionamento cerebral. Embora, não seja suficiente ter esse conhecimento, ele permitirá que o docente compreenda melhor como seus educandos aprendem e se desenvolvem.

Dessa forma, as autoras denotam que a neurociência é fundamental para a aprendizagem do aluno, cabendo ao professor conhecer o cérebro de seus alunos.

A aprendizagem exige uma vasta rede de operações do cérebro, além da interferência do ambiente ao qual o indivíduo convive.

De acordo com Alvarez e Lemos (2006, p. 182):

[...] devem-se considerar os processos cognitivos internos, isto é, como o indivíduo elabora os estímulos recebidos, sua capacidade de integrar informações e processá-las, formando uma complexa rede de representações mentais, que possibilite a ele resolver situações-problema, adquirir conceitos novos e interpretar símbolos diversos.

Nota-se que a aprendizagem é complexa, exigindo funções cerebrais e mentais que se encontram, mas não se limitam a um ou outro aspecto.

Assim, a neurociência contribui significativamente para que o processo de ensino aprendizagem seja realizado de forma adequada e que os problemas com aprendizagem sejam amenizados e diagnosticados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as fases da educação, desde os primeiros anos até a vida adulta, existem questões cuja compreensão exige conceitos sobre a função cerebral. O debate sobre como este conhecimento deve ser incluído no pensamento educacional tem apenas começado.

O ressurgimento atual do interesse educacional no cérebro reflete um incremento, facilitando a crença entre alguns cientistas, bem como educadores, que a educação pode se beneficiar de insights neurocientíficos em como nos desenvolvemos e aprendemos. Na última década, várias tentativas foram feitas para avaliar as oportunidades oferecidas por essa nova perspectiva e um novo diálogo interdisciplinar.

Entender o significado educacional dos achados neurocientíficos não requer um alto nível de conhecimento especializado. Portanto os professores devem começar a estudar a neurociência em prol de ajudar as crianças desde a mais tenra idade, para que assim crianças com algum problema neurológico sejam diagnosticadas a tempo de fazer um tratamento adequado para seu desenvolvimento.

A educação tem como função primordial transmitir o ensino às crianças de maneira adequada facilitando a aprendizagem de forma a se reduzir o fracasso escolar, por meio de diversos estímulos.

A neurociência pode trazer variadas contribuições para educação, entendendo o funcionamento do cérebro sobre o ponto de vista cognitivo. O cérebro é a ferramenta fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e por meio de estudos sobre as funções cerebrais, os professores podem chegar a conclusões significativas a respeito de dificuldades que seus alunos possam apresentar durante o processo ensino aprendizagem.

Nota-se que cada vez mais a neurociência é de fundamental importância para a educação, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarem adultos com menos problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, A.; LEMOS, I.C. 2006. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. **Revista de Psicopedagogia**, 23(71):181- 189. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000200011&script=sci_arttext. Acesso em 04 abr. 2023.
- ARIES, Phillipe. **História social da criança e da infância**, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AROEIRA, M. L. C. **Didática de Pré Escola: vida criança: brincar e aprender**, São Paulo: editora FTD, 1996.
- BRASIL. **Declaração dos Direitos das Crianças**, São Paulo: editora Ática, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**, Brasília, 1998.
- CONSENSA R.& GUERRA L. **Neurociência e Educação**. Porto Alegre/RS. Artemed. 2011.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- FERREIRA, Maria Clotilde R. (org.). **Os fazeres na Educação Infantil**, São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- FREIRE, Madelena. **A paixão de conhecer o mundo**, São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.
- OLIVEIRA, G. G. **Andragogia e aprendizagem na modalidade de Educação a distância - contribuições da Neurociência**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009234017.pdf>. Acesso em: 5 abr.2023.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- UNESCO, Brasil, OCDE. **Educação e na primeira infância: grandes desafios**, Brasília,2002
- VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.
- WINNICOT, Donald W. **A criança e o seu mundo**, Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan,1982.

Andréa Godoy Miyashiro

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, 2015. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A ARTE E OS JOGOS NA CULTURA INDÍGENA

CÉLIA MARIA BATISTA

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito das artes e os jogos na cultura indígena. Seu objetivo é mostrar que o setor de artes visuais e artesanato indígena oferecem benefícios econômicos, sociais e culturais muito significativos para a educação e a sociedade. A arte indígena é considerada o maior presente cultural e nossa exportação cultural mais profunda, significativa e importante. Os métodos utilizados neste artigo foram as pesquisas bibliográficas, baseadas em autores que denotam a respeito à cultura indígena e sua arte. Dessa forma conclui-se que a cultura indígena contribui significativamente para a educação, por meio das artes e dos jogos que vêm sendo abordados com mais frequência nas salas de aula.

Palavras-Chave: Artes; Artesanato; Benefícios; Povos originários.

INTRODUÇÃO

As atividades no setor de artes visuais e artesanato proporcionam benefícios sociais significativos aos povos indígenas. A participação nas artes visuais aumenta a coesão social dentro das comunidades, promove a saúde e o bem-estar e fornece uma gama de benefícios em muitos setores da sociedade indígena.

O meio de artes visuais tem sido usado com sucesso como uma forma de expressão para muitos grupos diferentes dentro da comunidade indígena. As artes visuais forneceram, em particular, um caminho para o avanço das mulheres indígenas - no desenvolvimento pessoal e auto - estima, independência financeira e empoderamento dentro de suas comunidades.

Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 44).

O fato de muitas comunidades indígenas terem se tornado os mais ferozes aplicadores das regras de filiação excludentes tem menos a ver com a manutenção da pureza racial ou cultural (embora essa retórica seja constantemente usada para justificá-la) do que com a política de dividir e conquistar os sistemas de reserva / reserva.

Nos sistemas de reserva / reserva, agir para manter a comunidade pequena geralmente é economicamente benéfico para os membros existentes. Há muitas comunidades que precisam compartilhar financiamento federal inadequado - riqueza gerada, na maioria dos casos, pela extração e exploração de recursos dos quais fomos em grande parte despojados pela colonização, mas que devemos implorar e receber como generosidade caridosa.

A CULTURA INDÍGENA E OS JOGOS

Poucas são as heranças indígenas, com a utilização dos jogos que determinavam a cultura popular.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. (BRASIL /MEC/SEF, 1998, p.19)

De acordo com o ponto de vista cultural os povos antigos e as culturas indígenas desenvolveram inúmeras atividades lúdicas e uma dessas atividades foi o jogo da pelota, o mais importante, para os maias e para os astecas. (BRASIL, 1997)

Há construções de campos que indicam que sua existência é de 1300 a. C. Esses locais tinham formato em I ou T com marcadores redondos ou quadrados no centro e a realização tinha por um lado caráter de divertimento e por outro lado tinha a simbologia mística e a religiosa.

O campo era local de sacrifício e ressurreição do Deus do Milho, em que os maias achavam que reuniria os descendentes vivos com os antepassados mortos. Havia na parede duas pedras em forma de aro, uma de frente da outra. Cada uma delas estava presa em um ídolo, o Deus do Jogo. Ganhava o jogo aquele que conseguisse completar os pontos determinados, passando a bola pelo aro de pedra da parede.

O jogador que ganhasse era considerado especial, pois recebia prêmios e também era convidado a frequentar as casas dos dirigentes, obtendo riqueza e prestígio. Seu time pegava todos os objetos que conseguisse da plateia. O capitão da equipe perdedora perdia a sua cabeça, que muitas vezes era utilizada como bola em outro jogo.

Os participantes realizavam uma série de rituais com os objetos que utilizariam no jogo e as oferendas aos Deuses, sempre na véspera. Os Deuses eram colocados em seus nichos sempre antes da partida começar.

O jogo consistia na representação de um fenômeno cósmico dos astros de luz lutando contra a obscuridade. Se a atividade não terminasse até o pôr-do-sol, os participantes colocavam a bola em um prato limpo, juntamente com as proteções de couro que usavam em seus corpos, e evocavam os fenômenos da natureza. A partida era reiniciada no dia seguinte. As regras do jogo eram de golpear a bola com as nádegas, quadril ou os joelhos. Em outros lugares poderia ser utilizado pedaços de madeiras de quatro a sete quilos. A bola era de caucho (borracha dura) de três a quatro quilos que deveria passar no aro da parede. Os jogadores se protegiam com aparatos almofadados confeccionados com couro de veado, por causa do peso da bola. Os jogadores assumiam papéis de seres cósmicos, devido ao uso de símbolos de Deuses importantes. Geralmente jogavam nus e com luvas nas mãos, pois estavam expostos a acidentes e as partes mais afetadas eram aquelas usadas para golpear a bola. Para evitar que o sangue ficasse acumulado usavam uma pequena navalha para curar as partes afetadas pelos golpes da bola.

Participavam desses encontros pessoas da nobreza e do povo, por causa do simbolismo religioso que era uma forma de divertimento e um espetáculo para os participantes e espectadores.

Nos períodos da conquista espanhola surgiram as apostas, nas quais os jogadores apostavam tudo o que tinham: casas, sementes, objetos pessoais e até mesmo sua liberdade. O desaparecimento do jogo da pelota deve-se ao fato de que os conquistadores ordenavam a destruição dos campos, para realizar cerimônias contra a religião católica. Mesmo assim continua sendo praticado em algumas regiões do México por algum tempo.

Não só os maias praticavam jogos como outros povos indígenas também tiveram e ainda têm seus costumes.

Entre os indígenas da Colômbia, por exemplo, a cama de gato era e ainda é muito comum. Foram encontradas diferentes formas do desenho com o barbante entrelaçado. Ao mesmo tempo em que mudavam as posições do barbante, iam contando suas histórias, mantendo a cultura. Também os esquimós e maoris praticavam a atividade através de canções.

Já para os indígenas brasileiros, o primeiro brinquedo continua sendo o chocalho feito de casca de frutas. Seu uso era para afastar os espíritos. A criança dispunha de outros objetos para brincar, como pedaços de madeira e pedrinhas. Pais e avós talhavam arcos e flechas para as crianças usarem com dois ou três anos de idade. Eram armas aperfeiçoadas para os maiores acompanharem os pais na caça e na pesca.

As crianças brincavam também com folhas de árvores, bolas de látex, petecas, espigas de milho, imitação de animais, subindo em árvores, nadando, correndo, dançando. Essas atividades criavam vínculos com o seu grupo.

“Em algumas tribos, as crianças rodavam pião, montavam a cavalo em seus irmãos e lançavam objetos lascados de pedra, conhecidos como bumerangues” (Carneiro, 2003, p. 29).

Entre os taulipángs, tapirapés e tupis encontravam-se jogos com fios, conhecidos como cama de gato. Uma característica interessante desse jogo é que as crianças indígenas tentavam fazer figuras com o barbante.

Os brinquedos prediletos da petizada eram: jogo de beliscão, cantos com mímicas, piões, papagaio de pano, barro e madeira.

Os instrumentos musicais causavam nas crianças indígenas um verdadeiro fascínio pelo som, o que justifica a presença dos indiozinhos nas procissões, animavam as coreografias e eram utilizados para a catequese dos adultos pelos jesuítas.

As meninas, desde pequenas, auxiliavam suas mães nos serviços domésticos e no cultivo de produtos.

Por causa do processo de miscigenação, da catequese e escravidão e mais recente a urbanização, são poucas as brincadeiras indígenas existentes e suas comunidades acabaram perdendo seus espaços.

Os estudos antropológicos de Aracy Lopes da Silva (2002) mostraram que entre os xavantes, são comuns, ainda hoje, algumas brincadeiras. A construção de casinhas representa diferentes papéis frequentes durante a atividade, na qual as crianças interagem em histórias fabulosas, fruto de sua imaginação. Ao mesmo tempo em que constroem vivenciam a cultura local e como não têm bonecas, brincavam com os irmãos.

Os utensílios de cozinha confeccionados com terra umedecida pelas crianças. Para a decoração, juntam pedaços de pano, borracha, tampinhas, latas, muitos deles guardados em cestos, que elas pegam por ocasião das brincadeiras.

A brincadeira de pega-pega era realizada dentro da água durante o inverno, na qual as crianças tentavam pegar as outras. Formavam-se grandes grupos para brincar dessa atividade. Jogavam-se aos bandos dentro dos rios, porém, não costumavam empurrar uns aos outros, o que mostra respeito entre eles pelo desenvolvimento dos demais. O rio propicia para as crianças outras atividades durante o ano, tais como atravessar o rio com a água nos joelhos, nadando, correndo, além de favorecer a construção, com argila, castelos e casinhas às suas margens.

Entre os meninos, desafiar o limite da velocidade é muito comum com o auxílio de uma roda de bicicleta, um pneu ou até mesmo uma peneira. Quando precisavam ir de um lado para o outro, nunca o fazem de uma maneira simples. Correm em um só pé, andam de costas, cobrem os olhos, traçam caminhos, criam. Também pode-se observá-los girando sobre si para manter o equilíbrio. Pode-se realizar essa atividade em grupo ou individual.

As crianças compartilham as regras em todas as suas ações.

Há, brincadeiras com animais do cerrado, que são transformados de acordo com a imaginação infantil, ou que permitem o desenvolvimento de sensações visuais, táteis, olfativas e auditivas. (CARNEIRO, 2003, p. 30).

As crianças da aldeia guarani próxima à cidade de São Paulo cultivam alguns costumes da tribo, tais como subir em árvores, caçar passarinho, brincar com as folhas, representar os papéis sociais, dançar e cantar nas rodas. As atividades indígenas estão desaparecendo por causa da influência do homem branco através de sua cultura urbanizada, devido ao fato da aldeia ficar perto da grande metrópole.

Essas culturas nos ensinaram o respeito, a liberdade e o prazer de brincar.

ELEMENTO INDÍGENA NOS JOGOS TRADICIONAIS INFANTIS

O indígena traz contribuições para o folclore brasileiro. Segundo Freyre (1963, p.54),

A mulher indígena é um valioso elemento de nossa cultura e na formação brasileira atual. Trouxe para o Brasil uma série de alimentos que compõem a culinária brasileira, hoje em dia, como por exemplo as drogas e remédios caseiros, tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, utensílios de cozinha e, especialmente, processos de higiene.

A boneca de pano ainda é utilizada atualmente pelas meninas que moram nas zonas rurais. Mas a apreciação da criança por brinquedos de animais é ainda uma característica da cultura brasileira.

As culturas indígenas são conformadas por diferentes sistemas, entre eles podemos pontuar: as relações de parentesco e de gênero; a economia de subsistência e as formas tradicionais de produção alimentar; a organização sócio espacial e a arquitetura tradicional; os rituais e as cosmovisões; as medicinas tradicionais; os jogos e brincadeiras, os processos educacionais e de transmissão de saberes (MinC/SCC, 2012, p.33).

O brincar nas comunidades primitivas não existe a separação da criança do mundo do adulto, ao mesmo tempo, não se insere a criança em um sistema social de divisão do trabalho. Em zonas urbanas e industrializadas existe a separação da criança do mundo do adulto, em que muitas vezes as crianças não podem brincar de muitas profissões existentes devido ao fato de estas brincadeiras serem muito perigosas. As crianças das comunidades primitivas cultivavam os seus alimentos, o que não acontece com as crianças que moram em zonas urbanas e industrializadas.

BRINCADEIRAS INDÍGENAS

Os primeiros brinquedos mais importantes do bebê são aqueles que transmitem os sentimentos mais sublimes que é o amor, a proteção e o cuidado. O bebê descobre o mundo através do contato com o seu próprio corpo, no qual desperta todos os sentidos que são eles: tato, olfato, paladar, visão.

No começo da vida da criança, ela é o próprio brinquedo assim como a sua mãe passa a ser o seu brinquedo e tudo o que a cerca torna-se brincadeira.

O indiozinho descobre o mundo através do contato com os fenômenos da natureza há mais de quinhentos anos.

Os cuidados especiais são da mulher indígena quando esta dá a luz, cabendo ao pai aos primeiros cuidados com o bebê e de estar atento com cuidados da mãe para que a criança não sofra.

Quando a criança nascia a primeira providência a ser tomada era de achatar o seu nariz e quando esta nascia menino, o pai pintava-o de preto e colocava em sua rede uma macana

(uma espécie de chave indígena) e seu arco e flecha que só seria usado quando estivesse com dois ou três anos de idade.

O bebê utilizava o chocalho feito de casca de frutas para afastar os maus espíritos. Mais tarde, seus brinquedos seriam as sementes de frutas, pedras, seixos de madeira, ossinhos de animais, conchas e terra. Os objetos da imaginação infantil eram as penas e asas de aves.

Para distrair e acalmar os filhos, as mães faziam uma espécie de boneca com galhos secos e folhas. Entre as tribos indígenas brasileiras, as mães faziam brinquedos de barro queimado que imitavam animais ou homem com cabeça para não quebrarem com facilidade. As bonecas indígenas eram fabricadas pelas próprias meninas com o formato de mulher adulta ou grávida da tribo que ficava perto do rio Araguaia. As bonecas eram enfeitadas com colares de sementes de casca de caracol com uma faixa colocada na cintura. Mediam aproximadamente vinte centímetros sendo alvo do carinho maternal das meninas.

Os pais e avôs confeccionavam arco e flechas para as crianças com idade de dois ou três anos, com materiais inofensivos e mais tarde eram aperfeiçoadas para as crianças maiores acompanharem seus pais na caça e na pesca.

As meninas, desde pequenas ajudavam a mãe nos serviços domésticos e na plantação.

Não tinham tempo livre, pois cuidavam dos irmãos menores com as faixas nas costas ou no peito, conforme o modelo materno.

Os jogos de grupos mais apreciados pelos indígenas eram os que imitavam os animais. Entre os mais preferidos destacam-se os seguintes:

- **Jogo do gavião:** consiste em colocar meninos e meninas em fila grande, um atrás do outro, cada um agarrando o corpo do da frente. O menino maior representa o gavião. Este se coloca diante da fila e grita: "piu", a chamada da ave de rapina que quer dizer: "tenho fome". O primeiro da fila oferece alguma coisa para o gavião com as pernas esticadas, se a resposta do gavião for não, vão fazendo isto até que no último menino o gavião diz sim. O gavião corre atrás do menino pela direita e pela esquerda da fila. Os demais tentam impedir voltando a fila no lugar e se o gavião não consegue pegá-lo volta para o seu lugar e a brincadeira reinicia e até uma criança seja pega.
- **Jogo do jaguar:** forma-se a cadeia de meninos e meninas como no jogo anterior. O maior representa o jaguar. Apoiado nas mãos e uma perna, com a outra estirada imitando o bicho, vai saltando e grunindo de um lado ao outro, diante da fila. Os meninos cantam: *kaikú si mã géle tápe-wai* ("este é um jaguar), movendo a fila de lá para cá. De repente, o menino que representa o jaguar se levanta de golpe e trata de agarrar o último da fila. Os que são pegos passam a representar distintos animais, presas do jaguar, como o cervo, o javali, o jabuti, a capivara e outros. (BARUFFI, 2006, p.97)

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido de brincar de cada povo dependem do modo de vida em seu tempo e espaço. Dentro dessa imagem surgiam as crianças com seus valores, costumes e brincadeiras.

Conhecer os motivos que levam uma comunidade indígena a empreender lutas para manter suas crianças na instituição escolar. Um fato, ocorrido no ano de 2001, mais precisamente no 4º bimestre, qual seja, o deslocamento de crianças indígenas de uma Escola situada no centro do município de Doutor Pedrinho-SC para uma escola na própria área indígena, esta sem as mínimas condições de acolhimento dessas crianças, fez surgir as perguntas postas como ponto de partida deste trabalho: por que é tão importante para este povo que as crianças se mantenham na escola? Qual o sentido de escola para o povo Xokleng? (BARUFFI, 2005, p.06)

Segundo Koch-Grünberg as crianças indígenas eram cuidadas pela mãe ou avó até os dois anos de idade, enroladas em faixa de algodão que ficava pendurada nas costas da mãe. As crianças ficavam nesta posição durante todo o dia participando de todas as atividades que a mãe participava. A vida das crianças transcorria sem violência. As crianças eram mais confiantes, corteses e serviçais. A vida em grupo proporcionava a cooperação e a solidariedade. Quando adquiriam algum alimento, este era dividido por todos. A tranquilidade das crianças e a ausência de brigas era também reflexo do modo de vida dos índios, que jamais alteravam a voz ou faziam recriminações.

Desde muito pequenas as crianças participam da vida dos adultos, assim sendo, quando os meninos nascem são colocados em seus berços arcos e flecha que mais tarde usariam para ajudar o pai na caça e na pesca e as meninas ajudar a mãe nos serviços domésticos e também cuidar dos irmãos menores.

A educação das crianças indígenas é de responsabilidade do pajé que passa o seu conhecimento para as crianças com a finalidade de que as raízes de sua gente não desapareçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os jogos e as artes estão extremamente enlaçados com a cultura indígena.

Os povos indígenas usam todas as artes como uma forma de comunicação, como uma ferramenta de ensino na vida cotidiana e como um elemento significativo das práticas cerimoniais, tanto do passado quanto do presente.

Os indígenas desenvolvem arte para uma variedade de propósitos: alguns expressam conhecimentos e relacionamentos tradicionais, enquanto outros expressam uma ampla gama de propósitos e posições associadas à sociedade, política, eventos históricos, crenças, relacionamentos e reflexões pessoais. Portanto, a arte indígena não pode ser definida de forma restrita; em vez disso, abrange uma variedade de formas e práticas artísticas.

Agilidade, força, equilíbrio, reflexos, coordenação olho - mão, precisão, estratégia, intuição, paciência. Essas são habilidades com as quais os caçadores e pescadores indígenas confiavam para alimentar suas comunidades. E essas habilidades foram aprendidas desde cedo por meio de jogos e mantidas durante a vida adulta por meio de brincadeiras.

Os povos indígenas, antes da colonização, levavam uma vida plena, rica e equilibrada, os jogos indígenas tradicionais ensinaram habilidades valiosas, mas também combinaram o bem-estar físico e mental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARUFFI, Mônica Maria. **Sentidos de escola e movimentos sociais do povo Xokleng**, COMUNIDADE BUGIO – SC – FURB – 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.116 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>, acesso em 1 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio. Brasília, 2008. Legislação Federal.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e brincadeira: formando ludoeducadores**, São Paulo, Articulação, 2003.

Célia Maria Batista

Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção, UNIFAI, 2007. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

O APRENDER, O BRINCAR E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ELENA DOS SANTOS SILVA

RESUMO

Este estudo trata sobre a Ludicidade na educação infantil, o brincar e o jogar como auxílio no desenvolvimento da aprendizagem da criança em sala de aula, principalmente daquelas que apresentam dificuldade neste processo. Muitos estudos têm demonstrado que o lúdico utilizado como ferramenta em sala de aula podem ser usados como aliados. O tipo da pesquisa realizada foi pesquisa bibliográfica, sendo o meio pelo qual foram obtidos a fundamentação teórica; tendo como os principais autores utilizados, tais como: Huizinga (1999), Massa (2015) e Piaget (1976). Portanto, educador deve adaptar o jogo no processo de ensino aprendizagem do aluno, moldando-se as dificuldades do aluno, desconsiderando toda forma de preconceito que é elucidada por aqueles que acreditam que o jogo ainda só deve ser usado dentro do critério da diversão, sem intuito de agregar valores.

Palavras-chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Jogos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A ludicidade sempre esteve ligada aos atos de brincar, jogar e divertir-se, porém, muitos estudos se formaram em torno do tema, principalmente no que se refere à ludicidade e a aprendizagem de crianças em idade escolar. Em uma concepção histórica, a ludicidade se apresentou nos povos gregos e latinos que refletiram o lugar que o brinquedo deveria ocupar na vida de uma criança.

O aspecto lúdico deve ser compreendido sob a análise do mundo infantil, das suas descobertas, decepções, alegrias, motivações etc. O ato de brincar e o seu desenvolvimento permitem não somente o divertimento, mas despertam o divertimento que pode ser observado nos jogos, principalmente em grupos com outras crianças.

A escolha do tema foi pensada em proporcionar uma experiência de aula melhor tanto para o professor quanto para os seus alunos, pensando em um jeito mais significativo para aprender e ensinar.

Com a ajuda da ludicidade, o processo pode ser mais saudável, se o educador estiver disposto a melhorar o desenvolvimento integral da criança dentro de seu processo de aprendizagem. Desta forma construiu-se a problemática sobre o seguinte questionamento: "Qual a importância do brincar e o aprender na Educação Infantil?"

O objetivo geral deste trabalho está em compreender a importância do brincar e aprender a partir da Ludicidade na Educação Infantil. Os objetivos específicos consistem em pesquisar sobre o conceito de ludicidade dentro do imaginar, criar, brincar, pular, correr, jogar, pintar, inventar, aprender e conhecer; entender o significado da infância e a sua importância e perceber a importância do brincar e aprender a partir da teoria sociointeracionista de aprendizagem; relacionar o brincar e o aprender e a prática pedagógica na Educação Infantil.

Para a construção deste trabalho utilizou-se como metodologia a revisão da literatura. A pesquisa será construída com base em trabalhos como Artigos, Dissertações, Monografias, Teses de Doutorado e Mestrado além de outros textos provenientes da área de autores como Huizinga (1999), Massa (2015) e Piaget (1976).

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (1996, p.19), o qual define como “[...] um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos[...]”

Todos estes foram extraídos de bases eletrônicas, como o Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal da Busca Integrada (PBI), e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

LUDICIDADE: ASPECTOS GERAIS

A intervenção de jogos e brincadeiras são extremamente importantes para o crescimento do ser humano e para o aprimoramento do seu aprendizado. Muitos educadores têm ocupado um tempo de sua jornada de aula com esses jogos e brincadeiras, para que por meio destas práticas educativas melhore o rendimento de seus educandos.

No que se refere ao conceito de brincar, associamos a este conceito a palavra “lúdico”, que tem origem no termo “Ludus”, e historicamente engloba o jogo infantil, os jogos de azar e os jogos competitivos. A Ludicidade, como conceito inexistente no dicionário da Língua Portuguesa, e em dicionários de outros países. (HUIZINGA, 2008; LOPES, 2004).

Ao citar “o brincar”, direcionamos ao brinquedo visto como ferramenta, que segundo as heranças freudianas devem ser o caminho real para o inconsciente da criança, sendo comparado ao sonho que é o caminho real para o inconsciente do adulto. Brinquedo, para Freud, deve ser entendido não somente como objeto, mas dentro dos brincares, estes que são passados por meio da herança sociocultural vivenciada pela criança (LUCKESI, 2005).

Luckesi (2002) apresenta a ideia do lúdico relacionada com as experiências internas do Ser Humano. O Lúdico contemplado pelo autor é denominado como o estado interno do sujeito e de Ludicidade a característica de quem está em estado lúdico. A visão explanada por este autor, se relaciona ao mundo interior do sujeito e as atividades propostas pelos educadores contemplarão o lúdico na medida em que estimularem o estado lúdico do indivíduo, ou seja, a sua vivência lúdica.

Possibilitar o reconhecimento do lúdico na infância é verificar que:

[...] crianças sejam e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre [...] reconhecer o lúdico é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que

tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma. (OLIVIER, 2003, p. 23-24).

O jogo e a brincadeira, de maneira geral, são vistos como sinônimos de lúdico, e estes ligados aos prazeres da vida, ao lazer, a satisfação e ao deleite. A concepção de jogo mais completa e aceita é aquela trazida por Huizinga, ele explica que o jogo, é uma ação livre, formalmente executada e sentida como se estivesse fora da vida cotidiana, mas envolver por completo o jogador, sem que nele resida algum interesse material, nem se obtenha dele algum proveito.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (HUIZINGA, 1999, Pág. 03).

Para Huizinga (1999) o jogo é mais antigo que a cultura, este já era partilhado entre os homens e os animais, mas este é mais reconhecido quando está relacionado com a cultura, interno a ela ou existente diante dela.

A obra *Homo Ludens*, tem como tese central, de que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e vislumbrada como sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente nas áreas das artes e da expressão, inclusive no que se refere nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também nos combates e na da guerra em geral (ALBORNOZ, 2009).

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. (HUIZINGA, 1999, p. 03).

Transcendendo a finalidade biológica, e contemplando a expressão “há algo em jogo”, o jogo determina diversos significados, entre eles o sentido do divertimento. O vocábulo de origem alemã “Witz”, significa “gracejo” e está na linha da palavra “Spas”, que quer dizer “achar graça em algo”. (HUIZINGA, 1999).

Nesta perspectiva o jogo pode ser sério, não é exatamente o riso, mas mantém muita afinidade com o sentido do humor e do gracejo. Quem reconhece o jogo, também participa do seu espírito, porque o jogo, seja qual for a sua finalidade, não é material, indo além dos limites da realidade física. (HUIZINGA, 1999, Pág. 06).

O jogo e a competição são fenômenos correlatos e culturais conforme a Antropologia costuma ilustrar. Desta maneira a cultura “é jogada”, como sendo originárias do ser natural, e nesse plano de origem, o elemento lúdico dá lugar à esfera do sagrado. Portanto o jogo se oculta por detrás dos fenômenos culturais.

Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. (HUIZINGA, 1999, Pág. 54).

Em suma, jogar faz bem, quem joga busca alternativas para aliviar a rotina do dia -a - dia. O jogo também nos ajuda a refletir, é usado como ferramenta de aprendizagem. Este conceito é amplo e importante, não tem uma categorização assumida, mas tem um rico valor funcional, e conseqüentemente traz desenvolvimento e crescimento para nós Seres Humanos.

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2000, Pág.33).

A teoria, ainda, aponta de maneira sistemática as sete características básicas de uma atividade considerada integralmente lúdica, sendo elas, segundo Ramos (2000, p. 50):

Plenitude da experiência / alegria corporal pelo momento presente; 2. Intencionalidade do Brincar / participar / desejo e entendimento da atividade; 3. Absorção e valorização de todos os envolvidos; 4. Espontaneidade e liberdade dos participantes; 5. Flexibilidade/ controle interno/ Regras recombináveis pelos participantes/Transparência; 6. Incerteza dos resultados e abertura para a instabilidade; 7. Relevância dos processos / Produtos temporários/ Avaliação lúdica contextualizada (Acompanhamento, considera ambientes, não apenas medição pontual / metas).

Ao identificar estas sete características, também se percebe o quanto o lúdico está presente nas atividades cotidianas ou em determinados acontecimentos. O indivíduo, por exemplo, pode estar em um ambiente de lazer e lá não encontrar ludicidade, ou ainda, em momentos estressantes como os estabelecidos em ambiente de trabalho, este deixa de ser lúdico, já que massacra e desapropria o sujeito do seu caráter lúdico.

Jean Piaget (1976) traz o conceito de jogo como um fazer ou a um a participação do sujeito no meio, que lhe possibilita interpretar a realidade. Os jogos, para este autor, constroem uma grande rede de dispositivos que ajudam a criança a assimilar a sua realidade, absorvendo-a para revivê-la, dominá-la e compensá-la.

Jogar é marcar a infância com os melhores momentos, com sensações de bem-estar, todas as crianças devem jogar, sendo esta atividade considerada a razão de ser da infância. (UNESCO, 2005).

Segundo Lopes (2004):

[...] a essência da ludicidade reside sobretudo nos processos relacionais e interacionais que os Humanos protagonizam entre si, em diferentes

situações e em diversos patamares de ocorrência dos seus processos de manifestação, nomeadamente, intrapessoal, interpessoal, intragrupo, intergrupo, interinstitucional, interinstitucional e em sociedade e ainda, com ou sem brinquedos e jogos/artefatos lúdicos digitais e analógicos construídos deliberadamente para induzir à manifestação lúdica humana. (LOPES, 2004, Pág. 06).

Explica-se que, nesta ótica, uma experiência pode ser lúdica para uma pessoa, não é para outra, pois isso é intrínseco de cada um, a experiência é individual, e ressalta-se que a mesma experiência realizada de forma mecânica, não se configura como lúdica. (MASSA, 2015).

O jogo, atualmente é reconhecido como um aliado saudável para ajudar no desenvolvimento físico e mental das crianças. Esta capacidade do jogo de desenvolver o aprendizado das crianças é reconhecido pela comunidade. Nesta perspectiva é que o brincar, o jogar, o divertir-se e o lazer também influenciam na melhora do desempenho escolar das crianças, facilitando os objetivos do professor.

De maneira geral, cabe elucidar, que como seres humanos, por causa de nossas atividades rotineiras, estarmos impossibilitados de vivenciarmos vinte e quatro horas o lúdico, porém temos infinitas escolhas de nos sentirmos melhores, e entre elas é incorporarmos as atitudes lúdicas em nosso cotidiano.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO BRINCAR

A atividade lúdica segundo especialistas como os que trabalham na área da psicogenética, facilita o desenvolvimento infantil, pois para eles cada etapa está ligada a um tipo de jogo. Até mesmo os adultos usam a diversão propiciada pelos jogos para poder distrair a mente da rotina e dos problemas do cotidiano.

Os educadores de maneira geral não são favoráveis na possibilidade de aprender e brincar, levam em consideração em muito dos casos que o aprender deve ser posto em um cenário rígido, revestido de seriedade, recusando-se a admitir sobre a responsabilidade pedagógica que poderá promover o brincar.

As práticas pedagógicas atuais dificilmente incluem o brincar e o estudar como aliados na aprendizagem em sala de aula, é possível constatar em muitas instituições escolares a inexistência de brinquedos lúdicos.

Neste sentido, importa refletir o que cita Horn (2017, p. 27):

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma mobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças [...]. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes, no que é entendido como “pré-alfabetização”.

Nos momentos em que são propostos os brinquedos não são utilizados como meio pedagógico, mas aplicados de forma separada em um dia específico ou muito dos professores reservam um cantinho do brinquedo na sala de aula.

Na busca pela autonomia das crianças [...] este processo de adultização vai configurando-se por afastamento progressivo entre monitores, professores e crianças, principalmente, no que diz respeito ao contato físico, ao colo ou ao carinho, reflexo se uma sociedade individualizante que restringe os corpos sociais do toque, das trocas corpóreas – aquelas que humanizam, que constroem e extrapolam os limites do corpo, e que vão além (PRADO, 2012, p. 89).

O início da vida social de uma criança começa já no ato de vida, ao sair da barriga da mãe, afina não há possibilidade até seu pleno desenvolvimento dela sobreviver sozinha, sem obter cuidados por outros indivíduos, sua autonomia não é neste período suficiente para suprir esta necessidade. A comunicação nesta época é por meio de gestos (verbais ou não verbais) e acontece quando a criança, por exemplo, estende seu braço para pegar um brinquedo, há aí o que chamamos de metacomunicação.

Segundo Huizinga (1971, p 06) o brincar está presente na cultura de um povo, refletindo seu histórico, o autor menciona que: “Como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”.

O jogo imaginativo, o faz de conta fazem parte do mundo das crianças para que elas consigam se introduzir no mundo dos adultos, a brincadeira aqui ajuda a entender formas geométricas, como por exemplo, por meio de uma bola ela assimila que a forma dela é redonda.

Quanto à função do brinquedo, esclarecem que ele tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura pode exemplificar esta relação entre função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo (BROUGÈRE e WAJSKOP, 1997).

A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser o espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal (WASJKOP, 1997, p. 27)

Há evidenciado, no entanto eixos norteadores das práticas pedagógicas voltadas para as interações e brincadeiras, como por exemplo a fortificação dos laços com os professores e alunos, com os brinquedos, materiais, ambiente escolar, família, entre outros.

Ao Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil (2006), em relação à Política Nacional, descreve como de umas suas diretrizes, a “Indissociabilidade entre cuidado e educação no atendimento às crianças” (ÁRIES, 2006, v.2, p. 28).

Neste sentido, a instituição de Educação Infantil, por exemplo, faz com que o tempo e o espaço um privilégio para garantir à criança seus direitos, dentre eles, o de brincar, e contemplar o resultado positivo da mistura de aprender e brincar.

Nas políticas públicas específicas para a Educação Infantil, ou seja, a primeira etapa da Educação Básica, os documentos têm como finalidade cuidar do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil ajudando o docente na sua prática. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 5).

Todos sabemos da importância de brincar para as crianças, e temos consciência de que na escola este papel tem sido negado, por motivos como o da urbanização, da violência, da ausência de um adulto.

O brincar diante de todas as outras atividades são fundamental, auxilia no desenvolvimento de atividades como a identidade e a autonomia ligado às capacidades entendidas como essenciais para o desenvolvimento infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil acrescenta a capacidade de socialização, que serão verificadas através das interações sociais, onde a criança experimenta regras e papéis sociais.

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

Infelizmente esta atividade que deveria ser criativa fica restrita às rotinas rígidas, como direcionar o cotidiano a televisão, ao computador e em alguns casos ao celular, a realidade de que as oportunidades de brincar tornaram-se restritas para as crianças é mais real e cruel que nunca.

Vygotsky (2007), entende que a situação do imaginário e as regras são parte do brinquedo ou da brincadeira, potencializando a imaginação da criança que é motivado por diferentes comportamentos.

A partir dessa perspectiva, torna-se claro que o prazer derivado do brinquedo na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples chupar chupeta. Isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedos (como, por exemplo, quando a criança quer andar de carrinho). Raramente as coisas acontecem exatamente dessa maneira. Tampouco a presença de tais emoções generalizadas no brinquedo

significa que a própria criança entenda as motivações que dão origem ao jogo. Quanto a isso, o brinquedo difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Kishimoto (2002) estudou sobre o jogo infantil a partir das análises feitas por Froebel, pedagogo do século XIX que concebeu o jogo e a brincadeira como essencial para o trabalho pedagógico.

Um dos primeiros educadores a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica escolar foi Froebel, ele também criou o “Jardim de Infância” e precursor na valorização da brincadeira no processo educativo de crianças, dizia que o brinquedo é essencial na educação inicial (KISHIMOTO, 2002).

Em suma, apesar de não ser acatado pelos profissionais o brincar e o aprender fazem parte essencial do desenvolvimento infantil, bem como da aprendizagem, principalmente em ambientes como a sala de aula, que se falta é o surgimento de novas metodologias que possibilitem ao educador agregar os dois, afinal aprender deve ser divertido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brinquedo e o ato de brincar não são concepções atuais, áreas como a psiquiatria de Freud já estudava a herança sociocultural vivenciada por crianças, afinal toda criança deseja brincar, e desta forma usa o seu imaginário, que na maioria das vezes a imaginação da criança é a porta de entrada para o mundo dos adultos, e crie percepções sobre o seu cotidiano.

O brincar é tão importante na aprendizagem dos alunos infantis que o próprio Poder Público criou Políticas Públicas, leis e decretos infraconstitucionais que vislumbrassem esta possibilidade dentro de sala de aula. Ao considerar a infância como uma fase importante, disciplinou diretrizes para a Primeira Infância que garantisse uma passagem por este período serena, e que os infantes tivessem acesso a todos os recursos que auxiliariam o desenvolvimento, tanto físico quanto do conhecimento.

Muitos trabalhos ainda devem ser realizados sobre esta temática, afinal o preconceito de que os brinquedos não devem ser apresentados para as crianças juntamente com o conteúdo da aula, ou devem ter dias específicos para eles ainda prevalece em muitas salas de aula. Ampliar a literatura da teoria Sociointeracionista nesta perspectiva seja uma solução viável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOZ, S. Guerra. **Jogo e trabalho: do homo ludens**, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 75-92, 2009.
- ARIÉS, P. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: Acesso em: 18/05/2019.
- BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Penso Editora, 2017.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.
- LOPES, M. C. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2005. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf. Acesso em: 06/04/2019.
- LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02).
- KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15, 2015.
- OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p.23- 24.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 3. ed. (Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. Silva). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976. (Orig.: 1969).
- PRADO JR, Caio. **Evolução política do Brasil**. Editora Companhia das Letras, 2012.
- RAMOS, R. L. Por uma educação lúdica. In: LUCKESI, C. (Org). **Ensaios de Ludo pedagogia**, n. 01, Salvador: UFBA/FAGED, 2000.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.
- UNESCO. **Orientações para a inclusão. Assegurar o acesso à Educação para Todos**. Paris, UNESCO, 2005.

Maria Elena dos Santos Silva

Pedagoga. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
ss.mariaelena@gmail.com

Revista
la
EE

A NEUROCIÊNCIA EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MIRIAM FERREIRA

RESUMO

Este estudo visa abordar o papel da neurociência e as suas contribuições para o avanço da neurociência na educação, em especial suas contribuições no conhecimento do funcionamento do cérebro, permitindo que se possa elaborar uma metodologia capaz de sanar diferentes necessidades de aprendizagens, em especial no que diz respeito ao educando com necessidades especiais, no caso específico, ao aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para a realização deste artigo, foi utilizada a metodologia de pesquisas bibliográficas, por meios eletrônicos, busca de sites de domínio público como sciElo e google, como resultado, podemos verificar que a neurociências tem muito a contribuir com o avanço na qualidade do ensino-aprendizado, e de mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação dos profissionais, e de maiores investimentos em políticas públicas voltadas à educação, em especial ao atendimento de uma educação inclusiva voltada para todos, nesse sentido pode-se aferir que a interlocução da neurociência pode constituir-se como uma ferramenta necessária para a contribuição da melhoria da qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Acessibilidade; Desenvolvimento; Inclusão; Neuropsicopedagogia Comportamental; TEA.

INTRODUÇÃO

A Neurociência em Prol da Educação Especial: Suas contribuições no entendimento do comportamento e necessidades dos estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Contribuir para um melhor entendimento sobre as contribuições da Neurociência para a Educação, em especial no que diz respeito a Educação Especial, sendo o foco nos educandos com TEA.

Minha aproximação com o tema ocorre devido a minha carreira profissional, ligada diretamente à educação, e no convívio diário com diferentes tipos de comportamento humano.

Busca refletir sobre essa nova realidade da educação, que deve ter como premissa oferecer uma educação de qualidade a todos, sem distinção, observa-se que uma das principais dificuldades dos profissionais da educação, em particular os professores, estão, na falta de conhecimento sobre como lidar com formas de aprendizagem de educandos com necessidades especiais, e especificamente de como lidar com o comportamento de pessoas

com TEA, sendo que, a principal característica da síndrome do espectro autista se apresenta na dificuldade de comunicação, no comportamento e na ausência de interação social.

Baseia-se na crescente demanda de pessoas diagnosticadas com TEA, em especial o aumento pela inclusão dessas crianças preferencialmente nos espaços públicos de educação.

Diante desta colocação, considerando como justificativas as necessidades de melhorias e ampliação dos serviços prestados em prol da educação e de avanços na qualidade do ensino, o presente trabalho busca como objetivo geral, contribuir para uma reflexão sobre as possíveis contribuições da neurociência para a educação, em especial com a educação inclusiva, e mais especificamente com educandos com TEA, parte também de motivações pessoais tendo como objetivo principal colaborar para o enriquecimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O que segundo Delduque (2016):

Educador precisa compreender que conhecendo o sistema nervoso e suas funções, estará apto a entender como os estudantes aprendem, e como as práticas pedagógicas podem estimular as conexões de diversas áreas cognitivas.

A problematização se dá pela presente perspectiva da necessidade de se avançar na qualidade da educação, em especial à educação inclusiva, e do avanço da neurociência na educação, em especial no que se refere ao entendimento do funcionamento do cérebro, de como pensam e agem os educandos com TEA. Para análise desse projeto específico, recorreremos ao seguinte questionamento: É possível proporcionar melhorias no atendimento a educação brasileira?

As ciências poderão contribuir para essas melhorias na educação em especial no que se refere a Neurociência e a educação especial, e no atendimento ao educando com TEA?

Para alcançarmos estes objetivos, buscamos realizar uma pesquisa utilizando a metodologia bibliográfica com o auxílio de sites de domínio público e de documentos oficiais. A decisão de se utilizar a metodologia bibliográfica ocorre porque de acordo com Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica, trata-se de um meio de obter informações, ou seleção de documentos que condizem ou se relacionam com o trabalho de pesquisa, e, reafirmando esta condição, Severino (2014, p.122) explicita que: a pesquisa bibliográfica aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. a partir dessa metodologia o pesquisador trabalha fundamentado de contribuições dos estudos já elaborados. Esta tipologia de pesquisa explica e discute um tema ou problema com base em referências teóricas já publicadas, buscando colaborar com as pesquisas científicas, permitindo a conclusão do trabalho.

Para esse propósito, buscamos referências por pesquisadores e documentos de autores da área como: Oliveira, G.G, com sua obra "A neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores".

Autores que muito contribuíram para desvendar muitos aspectos sobre o conhecimento do funcionamento do cérebro e a sua importância para a aprendizagem para

a estruturação da pesquisa, realizamos buscas por plataformas como o google, scielo, e documentos oficiais, buscamos dividir por temas, e a pesquisa por autores relacionados ao tema específico, e após esse levantamento, realizamos um quadro comparativo para a verificar as possíveis contribuições da neurociência para auxiliar na promoção da aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais, como os estudantes com TEA, o qual foi o objetivo da pesquisa.

CÉREBRO E O COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES COM TEA

Este capítulo teve como propósito, desvendar os mistérios que envolve este tema sobre o comportamento e as atitudes de afastamento social das pessoas com a síndrome do espectro autista, tema este que ainda se apresenta como uma incógnita para muitos, aja vistas a dificuldade da grande maioria da população brasileira não terem condições financeiras para um acompanhamento especializado que atenda esses casos, e muitas vezes pela negação por parte da família que acreditam que os atrasos percebidos em seus filhos, trata-se apenas de dificuldades momentâneas, ou por motivos ocorridos durante a gestação, como traumas, dificuldades, abandono, nervoso, entre outros fatores sejam as causas desse ocorrido, prevalecendo o mito do abandono familiar, no entanto as pesquisas têm revelado que na verdade isto ocorre devido a questões neurobiológicas.

Essa discussão passou a ser relevante a partir dos direitos adquiridos de inclusão das pessoas com necessidades especiais nos espaços de educação pública e do expressivo aumento desses casos presentes em salas de aulas decorrentes das necessidades de a grande maioria das mães irem trabalhar fora de casa. Cabe ressaltar que estas crianças eram renegadas ao anonimato, muitas famílias faziam questão de escondê-las do convívio social, visando defendê-las das chacotas alheias.

NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO.

A pesquisa apontou que muitos pesquisadores, tem sinalizado sobre a importante contribuição da neurociência para a educação, seus estudos sobre o funcionamento do cérebro e suas implicações no processo de ensino-aprendizado, vem possibilitando a tomada de decisões estratégicas, para diferentes abordagens pedagógicas, e apontando a necessidade de melhorias na base da educação, ou seja, a urgência de mudanças nas instituições de ensino de formação de professores, por meio da reestruturação de seus currículos e de implantação da neurociência em suas grades, visando a capacitação de profissionais mais qualificados, e especialistas do processo do conhecimento humano. Em como pontua GEKE (2002),

Cabe ressaltar que a pesquisa também trouxe algumas ressalvas sobre o tema, como o que aborda BLAKEMORE; FRITH (2005), de que a neurociência, por se tratar de uma nova realidade na educação, ainda não apresenta resultados concretos para esta implementação.

Segundo o autor, “apesar do notável avanço das pesquisas do cérebro, não se encontrou ainda uma aplicação na teoria e na prática na educação. Embora, uma das maiores contribuições que pode haver na neurociência, é iluminar a natureza da aprendizagem”.

Segundo a maioria dos neuro educadores, apontam que o emprego da neurociência na educação tem como propósito, ajudar a compreender melhor os processos de ensino-aprendizagens dos educandos.

Para a construção desta arte, foram analisados 24 documentos, sendo cinco documentos oficiais, quatro revistas e quinze artigos.

Foram disponibilizados no google 65.000 documentos, quando a busca utilizando a palavra-chave Autista-educação e educação especial, e, foram disponibilizados 58 documentos ao utilizarmos a palavra chaves -neurociência e comportamento neuro ciência e emoção, memória, sendo excluído a grande maioria por não se relacionarem diretamente com a proposta e a até a do tema dentre estes documentos selecionamos 77 documentos, foram afastados 53, por se repetirem, ou por se tratar de aspectos afastados da proposta da arte em questão.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA REALIZADA PARA COMPREENSÃO DO PROBLEMA ANÁLISE E DISCUSSÃO.

Esta pesquisa teve por objetivo verificar a importância da Neurociência para a educação, em especial saber de que maneira ela possa vir a contribuir para um melhor entendimento e atendimento para a educação inclusiva, em especial, no que diz respeito aos educandos com TEA (síndrome do espectro autista), por se tratar ainda, de uma síndrome de difícil compreensão até mesmo para a ciências, e devido ao aumento desses casos presentes no cotidiano escolar.

Diante desta crescente demanda, e da atual discussão a respeito da recente importância da contribuição da neurociência para a educação, que ao compartilhar as suas descobertas sobre o funcionamento do cérebro, e sua direta influencia na aprendizagem, buscamos por maior esclarecimento sobre estas contribuições.

Essa discussão parte também da necessidade da observância do direito a educação de todos, como posto na constituição de 1988, e das orientações dadas pelo Plano Nacional de Educação Especial, Lei nº 12.12.76/2012, que preconizam o direito desses estudantes estarem presentes preferencialmente nas classes regulares de ensino público.

Para obtermos essas informações, recorreremos a metodologia de pesquisa bibliográfica, analisando documentos, artigos, sites e teses de pesquisadores e estudiosos da área.

A pesquisa, demonstrou que ainda existe um longo caminho a percorrer para que efetivamente, a Neurociência possa fazer parte e contribuir com melhorias nos processos de ensino-aprendizagens, pois como apontou as pesquisas, trata-se de uma novidade para a maioria da educação, no entanto, cabe ressaltar o que pontua

OLIVEIRA (2011), De que ainda “trata-se de pesquisas iniciais, que abre uma nova perspectiva de sua aplicação na educação, ao permitir que se avance no conhecimento de como o cérebro aprende”.

No que diz respeito a educação especial, a neurociência, se mostrou como uma ferramenta que tem muito a contribuir para o avanço na qualidade da aprendizagem destes aluno, uma vez que os seus conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro, poderá a

ajudar desvendar diversas necessidades apresentados por diferentes alunos, em especial aos que apresentam dificuldades de interação, como os educandos com TEA, que é o tema do nosso trabalho, devido à grande dificuldades de compreensão dos seus comportamentos.

A pesquisa apontou que o objetivo da neurociência na educação, não é de mudar as regras já estabelecidas, mas sim de agregar conhecimentos, de forma a contribuir para que se avance nos processos de aprendizagem, e que esse processo não seja angustiante, para os professores, e muito menos para os educandos, portanto, a neurociência não tem pretensão de trazer uma receita pronta, para esse ou aquele estudante, é sim possibilitar que o meio acadêmico possa usufruir desses conhecimentos em prol da educação como todo, para tanto, cabe as pessoas competentes, e as instituições de formação desses profissionais da educação, reverem seus currículos, e que passem a investir também, no conhecimento do comportamento humano e suas diversas diferenças, pois de acordo com Cosenza, “é necessário lembrar que o conhecimento neurocientífico, contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem”.

Diante dessa afirmação, cabe ao poder público investir melhor nas políticas direcionadas a educação e a busca por novas parcerias como as neurociências, para que possam contribuir e muito na melhoria da qualidade da educação oferecida, em especial para todos da educação especial.

Para realização deste artigo, utilizamos da metodologia de pesquisa bibliográfica, por se tratar de um meio de se obter informações, ou seleção de documentos, que condizem ou se relacionam com o objeto da pesquisa (Macedo,1994).

Para uma maior credibilidade das pesquisas, utilizamos como plataforma de busca, o google, a scielo acadêmico. Estas buscas resultaram em; 65.000 documentos, apontando a relevância da neurociência em diferentes ares do conhecimento, e de como a sociedade necessita de compreender os comportamentos humanos, uma vez que o comportamento é fator determinante em uma sociedade.

Desses trabalhos foram utilizados alguns, após um processo de análises, de inclusão e exclusão.

SÍNTESE CRÍTICA DO TEMA

A pesquisa se mostrou interessante, e, intrigante ao mesmo tempo, uma vez tratar-se de uma possibilidade de melhoria na qualidade da educação, um tema recorrente e necessário. A neurociência se apresenta como uma forma de contribuição para a educação e no desenvolvimento da aprendizagem, porém ainda é pouco difundido no meio acadêmico, e nos espaços escolares, pois, infelizmente ainda persiste adoção da péssima distribuição de investimentos públicos para o avanço das pesquisas científicas e na qualificação dos professores em geral, tratar-se de um investimento relativamente elevado, para que esse profissional arque individualmente, percebe-se a urgente necessidade de melhorias nessas formações iniciais, e ainda a necessidade do cumprimento da valorização dos professores,

como salários dignos, que possam suprir suas necessidades básicas, de maneira que possam avançar nos seus conhecimentos, como na busca por essa nova contribuição da neurociência para a educação, que visa agregar o seu conhecimento científico em relação ao processo de aprendizagem, em particular no que se refere a educação inclusiva, desvendando os segredos do cérebro humano.

O CÉREBRO E O COMPORTAMENTO DOS EDUCANDOS COM TEA

A percepção que temos no atual momento, e de angústia e desânimo com o desempenho e da qualidade da educação brasileira. Estes sentimentos decorrem por diversos fatores, dentre estes fatores é apontado a baixa capacidade de aprendizagem dos estudantes, tem-se alegado, a falta de interesse de grande parte destes estudantes, até mesmo, a deficiência na qualificação de parte dos professores, cabe ressaltar a falta de valorização dos professores no nosso sistema educacional, e da precariedade dos espaços, matérias pedagógicas, e mudanças na metodologia de ensino, que já não atende ao modelo dessa nova geração estudantil, em particular com a introdução da educação inclusiva nos espaços regulares de ensino e dos avanços tecnológicos.

Diante dessa nova realidade o presente trabalho busca analisar uma nova proposta para este avanço na educação, como a possibilidade de parceria da neurociência com a educação, que a partir dos seus estudos sobre o funcionamento do cérebro, poderá contribuir para melhorias na qualidade do ensino da educação especial para efetivamente atendê-los na aprendizagem desses educandos.

O cérebro, como sabemos é a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois é por meio dele que podemos ter o conhecimento das informações, que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos essas informações.

Essas descobertas só foram possíveis graças aos estudos da neurociência e do avanço tecnológico.

Diante desse conhecimento, procuramos compreender como se dá o funcionamento do cérebro de uma pessoa com síndrome do espectro autista, uma vez que esta síndrome desperta uma grande discussão devido ao comportamento apresentado por essas pessoas.

O interesse pelo tema, surge de experiências vividas no cotidiano da sala de aula, devido a constatação do aumento de casos de alunos que apresentam comportamentos atípicos em seu desenvolvimento cognitivo e comportamental, muitos dos quais não são acompanhados por especialistas em saúde, e na grande maioria dos casos contam com o desconhecimento da própria família em relação a esses comportamentos.

De acordo com a neurociência o comportamento humano é uma das funções da atividade dos circuitos neurais, que funcionam em diversas áreas do sistema nervoso, responsáveis pelo comportamento humano.

Diante destas descobertas tem se falado muito sobre a relevância da neurociências, que tem contribuído com a educação ao levar o entendimento desses comportamentos apresentados por esses alunos com TEA a partir dos seus estudos sobre o funcionamento do cérebro.

O CÉREBRO

É a porção mais importante do sistema nervoso e atua na interação do organismo com o meio externo, e coordena as funções internas do organismo. Ele só entra em funcionamento na medida em que for demandado pelo ser humano, contribuindo para que ocorra a função desejada.

NEUROCIÊNCIAS E AS DESCOBERTAS SOBRE O SISTEMA NERVOSO

O comportamento humano é resultado de atividades do sistema nervoso, conjunto de células nervosas, ou das redes neurais, que constituem, dependendo assim, do número de neurônios, suas sinapses de seus neurotransmissores, É por intermédio dessas informações e como é transmitido para o neurônio ocorrendo resultando nas alteração eletroquímicas, quando um indivíduo interage com o mundo, exibindo um comportamento, vários conjuntos de neurônios, em diferentes áreas do sistema nervoso, estão funcionando, trocando informações (COLE e COLE, 2004)

O sistema nervoso funciona por meio dos neurônios, células especializadas na condução e no processamento da informação.

Os neurônios conduzem a informação por meio de impulsos elétricos, que percorrem sua membrana e a passam a outras células por meio de estruturas especializadas, as sinapses, onde é liberada um neurotransmissor.

Como posto, as funções mentais que ocorrem por meio das atividades do sistema nervoso, originam-se do funcionamento do cérebro, sendo integrada às cognições e às emoções, presentes no cotidiano e nas relações sociais, como falar, movimentar, compreender, sentir, calcular, concentrar, lembrar, esquecer, planejar, decidir, ajudar, emocionar e imaginar, são comportamentos que dependem do funcionamento do cérebro, assim como educar e aprender (KOLB; WHISHAW,2002).

NEUROCIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA E DAS EMOÇÕES

Segundo LENT (2010), a memória e a aprendizagem são funções mentais que interagem entre si, envolvem a capacidade que o cérebro possui de modificar o seu funcionamento como resposta as experiências.

A emoção em seu aspecto neurobiológico, corresponde ao sistema límbico, especificamente a amígdala como mediadora dos processos emocionais.

De acordo com LENT (2010) a aprendizagem é um processo de aquisição de novas informações, que vão ser retiradas da memória. A memória também pode ser um fator de dificuldade na aprendizagem, quando ativadas lembranças negativas, interferindo no processo de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar sobre a relevância da neurociência para a educação, e de como seus estudos sobre o conhecimento do funcionamento do cérebro,

poderia contribuir para a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, em especial para a educação especial, mais especificamente, para o aprendizado de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse interesse ocorre devido as particularidades destes estudantes, que apresentam dificuldades de interação social e comportamento atípico.

Para responder essas indagações, foram idealizadas as seguintes perguntas: É possível proporcionar melhorias no atendimento à educação brasileira? as ciências poderão contribuir para essas melhorias na educação, em especial no que se refere a educação especial?

A pesquisa aponta para estas perguntas que sim, que a educação pode ser melhorada a partir dá buscar por melhorias na qualidade do ensino ofertado a todos. Desde que haja um engajamento por parte dos professores pela busca desse conhecimento, e da sua especialização.

E, nesse sentido, a neurociência, tem contribuído com o seu conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, conhecimento de extrema relevância para nossa pesquisa, especificamente em relação ao educando com TEA, colaborado para a compreensão sobre os mecanismos cerebrais das pessoas com autismo, relacionadas as alterações da percepção e compreensão de suas expressões, como emocionais, sensibilidades auditivas, dificuldades de fixação, entre outros aspectos próprios de suas personalidades.

Diante das respostas obtidas, reafirmamos as necessidades de melhorias na qualidade da educação ofertada a todos, sem distinção, e a necessária mudanças na formação de profissionais da educação, para tanto é preciso investir mais na educação, nas tecnologias e nas ciências, e particularmente que se cumpra o plano nacional de valorização do professor, para que estes possam ter tempo e condições de investir na expansão do conhecimento, e assim terem como melhor estruturar às suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTYN.M(2018). **Austin Spectrum, Disorder: Terminology, epidemiology and. pathogenesis.** up Date:Disponível em:<http://www.uptodate.com/contentes/autismo-spectrum-disorder-terminology-epidemiology-and-pathogenesis>.acesso em:20 de jun.2021

BRASIL-A POLÍTICA DE INCLUSÃO-Ministério da Educação -MEC, livro. Disponível em:http://portac.mec.gov.br/livro/educacao_inclusiva.pdf

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7853** de 24 de outubro de 1989.acesso em 10 de jun de 2021

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtien? Tailândia,1990.

Miriam Ferreira

Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré. Licenciatura em Arte Visual pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES. Pós-graduação Lato Sensu em Ensino das Artes Visuais pela Faculdade Paulista São José. Pós-graduação Formação em Educação a Distância Universidade Paulista, UNIP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA ORTOGRAFIA

PÂMELLA KELLY RIPARDO BARROS DE MENDONÇA

RESUMO

O presente artigo consiste numa pesquisa sobre a origem e a formação da Língua Portuguesa, enfatizando as influências da língua geral, africana e o estrangeirismo na ortografia. Para isso buscaremos traçar o percurso histórico ocorrido, desde o latim até ao Português. Portanto, demonstraremos que a língua portuguesa desde sua origem, vem passando por uma constante transformação por meio das suas modificações fonéticas, lexicais e como essas transformações resultaram na reforma ortográfica que hoje tem se estabelecido nos países lusófonos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Língua Geral; Língua Africana; Estrangeirismo; Ortografia.

INTRODUÇÃO

A comunicação tem sido alvo de muitas críticas devido às dificuldades que as pessoas apresentam quando escrevem textos ou digitam emails, a escrita tem sido um dos processos mais utilizado para a comunicação, seja através de jornais, revistas, livros, propagandas, sites e vídeos. Escrever corretamente tem sido privilégio de poucos, a maioria não consegue entender as regras gramaticais para elaborar um bom texto. No Brasil, essa dificuldade tem crescido quando ocorreram mudanças em certas grafias e acentuação, os que estavam acostumados com as regras antes da reforma, demonstraram grande dificuldade em se adequar aos novos padrões, que surgiram para unificar a Língua Portuguesa em todos os países que falam o português. Abaurre (2000), diz que, a norma ortográfica que usamos define não só o uso de letras e dígrafos, mas também o emprego dos acentos e a segmentação das palavras no texto, de forma que é importante que as pessoas usem a convenção ortográfica.

Com o estudo da História da Língua Portuguesa podemos averiguar que desde o seu surgimento até os dias atuais, grandes mudanças e variações aconteceram, que hoje podemos compreender melhor o porquê a língua se transforma e passa por alterações no decorrer do tempo. A nossa língua tem uma história surpreendente que envolve outros povos e idiomas que contribuíram para a formação da língua portuguesa. Vários costumes e crenças que hoje acreditamos, vieram desses povos, assim como certas palavras e expressões; conhecer mais a fundo sobre eles, temos a oportunidade de entender nossos próprios costumes.

Este artigo tem o objetivo de apresentar as fases em que a Língua Portuguesa evoluiu, suas mudanças e seu progresso, e como todas essas mudanças influenciaram a ortografia.

Usaremos como base o método histórico que será abordado alguns fatos históricos, na qual serão apontados dados que mostram as diferenças e as evoluções da língua; método comparativo em que mostraremos exemplos de como ocorreram essas variações, comparando idiomas e outros dialetos, e a pesquisa bibliográfica onde os autores discutem cada fase que a Língua Portuguesa passou até chegar aqui no Brasil. A escolha desses métodos serviram para realizar a pesquisa de forma mais clara e objetiva, podemos investigar mais detalhadamente alguns processos de como a ortografia sofreu reformas e como adequá-las ao nosso dia a dia.

Essa pesquisa possibilitou a compreensão de como se deu todo o processo desde a origem da Língua Portuguesa, seus fatos históricos, suas variações tanto na ortografia como na pronúncia e como a língua necessita se adaptar ao contexto social que atualmente vivemos e que saber usar a norma culta é um privilégio como qualidade de vida, falar e escrever correto pode possibilitar uma nova visão de mundo, um bom crescimento profissional e destaque e ascensão no mercado de trabalho.

A ORIGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa, hoje, é falada em várias regiões e países do mundo, ela já passou por muitas transformações desde sua origem. Surgiu na Península Ibérica que foi conquistada e dominada pelos romanos no século III a.C., eles implantaram o latim que era o idioma deles, nascida e estabelecida na região do Lácio, na Itália, e desta língua outras se formaram até chegar-se ao galego-português, falada principalmente durante a Idade Média nas regiões de Portugal e Espanha.

Com o crescimento da população românica, também crescia o desejo de poder e ambição por conquistas, a sede pela vontade de conquistar outras terras durou muitos séculos e os romanos tentavam impor seus costumes e idioma. O latim como a língua oficial de Roma e como ponto de partida, originou-se o latim vulgar ou coloquial, considerada uma língua viva, prática, um vocabulário reduzido, sem as preocupações estilísticas de falar e escrever. Do latim vulgar e de suas transformações é que se chegou a Língua Portuguesa.

FATOS HISTÓRICOS

Os romanos chegaram na Península Ibérica no ano 218 a.C., e aconteceu a segunda Guerra Púnica, lá todos adotaram o latim e o cristianismo. A princípio a Península é dividida em duas províncias: a Hispania Citerior (a região nordeste) e a Hispania Ulterior (a região sudoeste). A romanização nessas regiões aconteceu de forma mais rápida e completa no sul do que no norte.

Invasores germânicos: vândalos, suevos e alanos foram ao sul e em seguida também os visigodos, iniciando um dos momentos obscuros da história da Península que terminou em 711 após a invasão dos mulçumanos. Os alanos foram logo aniquilados, os vândalos foram para a África do Norte e os suevos conseguiram permanecer na Península e, por muito tempo, resistiram aos visigodos, que tentavam reunificar a Península a seu favor, porém em 585, esse território foi conquistado pelos visigodos e incorporado ao seu Estado.

A contribuição dos suevos e dos visigodos foi pouca. Eles tiveram um papel particularmente negativo, com eles a unidade romana rompeu-se. A ocupação islâmica não provocou alterações na estrutura linguística que se manteve latina, mas contribuiu com mais de 600 vocábulos, sobretudo substantivos referentes a vestuário, mobiliário, agricultura e diversos instrumentos.

As lutas constantes internas contribuíram para o avanço cristão que, vagarosamente, foi empurrando os muçulmanos para sul. A luta entre cristãos e muçulmanos arrastou-se, com avanços e recuos, ao longo de seis séculos, sendo o Algarves acrescentado ao território português em 1249, no reinado de Afonso.

Os numerosos descendentes dos árabes que após a Reconquista (movimento bélico e político liderado pelos reis cristãos que desejavam recuperar os territórios conquistados pelos árabes), permaneceram em Portugal, viviam nas mourarias, arrabaldes semi-rurais junto dos muros das cidades e vilas, das quais se conserva a memória, nos nomes e nas plantas de mais de vinte localidades, como Lisboa e muitas outras ao sul do Tejo.

É durante esta Reconquista que nascerá, no século XII, o reino independente de Portugal.

PERIODIZAÇÃO

Segundo Vasconcelos (1961), a história da Língua Portuguesa evoluiu em três fases:

Época pré-histórica:

Começa com as origens da língua e vai até ao século IX. Entre o século V e o século IX temos o que geralmente se denomina romance lusitânico. Para HAUY, (1994) “ao longo deste período encontramos somente documentação em Latim Vulgar”.

Época proto-histórica:

Estende-se do século IX ao século XIII. Nesta fase encontram-se já, nos documentos redigidos em Latim Bárbaro (o Latim dos notários e tabeliães da Idade Média), palavras e expressões originárias dos romances locais, entre os quais aquele que dera origem ao Português. Donde se deduz que a língua já era falada, mas não escrita.

Época histórica:

Inicia-se no século XII e estende-se até aos nossos dias. Esta fase compreende dois períodos: Período do Português Arcaico: vai do século XII ao século XV e Período do Português Moderno: do século XVI até aos nossos dias. A fase arcaica corresponde à expressão oral e escrita do galego-português, seria a língua da poesia lírica conhecida também como trovadoresca. A fase moderna ganha características essencialmente portuguesas, a literatura e os trabalhos dos gramáticos e teóricos, influências dos dialetos moçárabes marcaram a fixação do português moderno. De acordo com Coutinho:

Quase no limiar da época moderna, como a extremá-la da arcaica, o fato literário de maior importância é a publicação dos Lusíadas (1572). [...] Não é sem razão que se toma o século XVI por marco divisório nas duas mais importantes fases do idioma: a arcaica e a

moderna. É que, a partir dele, a língua portuguesa começa a apresentar não poucos traços que a distinguem da que se usou em Portugal, nos séculos anteriores. (COUTINHO, 1974, p. 57 e 65)

É a partir da segunda metade do século XVI que a língua portuguesa sofre grandes transformações, afirma SPINA (1987, p.8), e também consegue enriquecer seu léxico e estabelecer critérios para a estrutura da língua.

A expansão marítima portuguesa, ocorrida nos séculos XV e XVI, e a consequente colonização da América, Ásia e África ampliaram a presença da língua portuguesa no mundo.

O PORTUGUÊS DO BRASIL

A expansão territorial portuguesa, nos séculos XV e XVI, levou a língua portuguesa a todos os continentes: América, Ásia, África e Oceania. No continente americano, o Brasil tem a maior população de falantes da língua portuguesa no mundo.

No primeiro ano do século XVI foi que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, a frota foi comandada por Pedro Álvares Cabral. Porém, a língua portuguesa só começou a se fazer presente efetivamente no território a partir de 1532, com a atribuição das quinze capitanias hereditárias. Para TESSIER (2007) “foi no Brasil que a língua portuguesa entrou em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acabou por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil”. Vale lembrar que o estabelecimento da língua portuguesa no território brasileiro foi feito de modo gradual e lento. Podemos destacar para essa história quatro períodos diferentes.

FATOS HISTÓRICOS

O primeiro período começa com o início da colonização até a saída dos holandeses do Brasil, em 1654. Nesse período, o português convive, no território que é hoje o Brasil, com as línguas indígenas, com a língua geral, que, segundo TEYSSIER (2007, 94) “é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas, tornado uma língua comum”, e com o holandês, esta última a língua de um país europeu e também colonizador.

O segundo período começa com a saída dos holandeses em 1654 até a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. A expulsão dos holandeses coloca a língua portuguesa como a única língua de estado no território brasileiro. Segundo GUIMARÃES (2005) “O português que já era a língua oficial do Estado passa a ser a língua mais falada no Brasil”. O aumento do número de portugueses na colônia contribuiu significativamente para o estabelecimento do português como língua oficial. O terceiro período começou em 1808 com a vinda da família real e terminou com a independência. A partir da independência política do Brasil, as discussões sobre a língua nacional ficaram cada vez mais presentes no parlamento brasileiro. A presença da família real no Brasil mudou completamente a configuração da língua portuguesa no território brasileiro.

O quarto período começa em 1826. Nesse ano, o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em “língua brasileira”. As discussões

que surgiram nesse período buscavam definir os elementos caracterizadores do português brasileiro. Há a defesa da língua nacional. A questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Com a chegada do Romantismo brasileiro desperta cada vez mais um sentimento nacional e a valorização da língua do Brasil como língua nacional. Escritores, como José de Alencar, defendem o uso de uma gramática do português no Brasil, surgem nesse período as primeiras gramáticas e os primeiros dicionários do português do Brasil destinados ao ensino.

CARACTERÍSTICAS LEXICAIS

O português do Brasil possui um vocabulário que, em parte, se distancia do de Portugal. A forma escrita de certas palavras é diferente nos dois países; ex.: diretor, ação e ótimo no Brasil, director, acção, óptimo em Portugal. De acordo com COELHO "A principal característica fonética que distingue um brasileiro de um português é, naturalmente, o ritmo da frase: já foi dito e repetido que os brasileiros pronunciam as palavras muito mais lentamente do que os portugueses...". Mas há também palavras particulares ao Brasil. Veremos no quadro a seguir outras diferenças entre Brasil e Portugal:

TABELA 1 – PALAVRAS PORTUGAL-BRASIL

Portugal	Brasil
Autocarro	Ônibus
Algibeira	Bolso
Bicha	Fila
Bica	Cafezinho
Comboio	Trem
Ficha	Tomada
Cruzeta	Cabide
Chávena	Xícara
Borracho	Pombo
Ardina	Jarro

Fonte: Elaborada pela autora.

Essas diferenças mostram que mesmo os dois países falando o mesmo idioma, sempre haverá certas particularidades.

AS INFLUÊNCIAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A vinda da língua portuguesa para o Brasil não se deu em um só momento e sim durante todo o período de colonização, tendo contato constante com outras línguas. Como resultado da colonização e relação com outras línguas é que houve grandes influências para o português do Brasil.

A LÍNGUA GERAL

A língua geral era o idioma que os índios usavam, era o tupi que eles tinham como a língua geral, que permitia o contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua empregada nos documentos oficiais era o português, língua oficial do Estado português, praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia.

Podem-se destacar atitudes e ordens de Marquês de Pombal que, em 1758, obrigou oficialmente o uso da língua portuguesa e proibiu a utilização da língua geral e expulsou os jesuítas, principais protetores da língua franca. A população, antes predominante indígena, passa a conviver cada vez mais com portugueses e muitos vocábulos surgiram e hoje fazem parte da nossa língua.

É do tupi que provêm as palavras capim, cupim, mingau, guri, caatinga, curumim ou culumim, cunhã, moqueca. O vocabulário da flora brasileira de origem tupi é abacaxi, buriti, carnaúba, mandacaru, mandioca, sapé, taquara, nomes de árvores como peroba, canjarana, caroba, imbuia, jacarandá, araticum, ipê, cipó e nomes de frutas como pitanga, maracujá, jabuticaba, caju, também na fauna: capivara, quati, tatu, sagui; a maioria das serpentes, desde a inocente caninana até a terrível sucuri; a maior parte dos peixes, desde o acará até a carnívora piranha; a maior parte dos pássaros, da araponga ao sinistro urubu, passando pelo curiango e o curió, sem esquecer o harmonioso sabiá. O tupi também influenciou essas personagens espectrais e inquietantes chamadas saci e caipora.

Palavras de origem tupi entram em locuções familiares; ex.: andar na pindaíba, estar de tocaia, cair na arataca. É por todo esse vocabulário tipicamente brasileiro, assim como pela toponímia (ex.: Aracaju, Guanabara, Carioca, Tijuca), que a velha língua geral como que sobrevive.

A LÍNGUA AFRICANA

O Brasil tem a maior população de origem africana fora da África e, por isso, a cultura desse continente exerce grande influência, principalmente na região nordeste do Brasil. Hoje, a cultura afro-brasileira é resultado também das influências dos portugueses e indígenas, que se manifestam na música, religião e culinária.

Devido à quantidade de escravos recebidos e também pela migração interna destes, os estados de Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul foram os mais influenciados.

No início do século XIX, as manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos, pois não faziam parte do universo cultural europeu e não representavam sua prosperidade. Eram vistas como retrato de uma cultura atrasada. Mas, a partir do século XX, começaram a ser aceitos e celebrados como expressões artísticas genuinamente nacionais e hoje fazem parte do calendário nacional com muitas influências no dia a dia de todos os brasileiros.

Podemos destacar a presença afro-brasileira na nossa língua, de proveniência africana temos as seguintes palavras: cachaça, moleque, quindim, jiló, macumba, marimbondo, cochilo, tanga, samba, maxixe, zabumba, acarajé, carimbó, canjica, etc. Também se destacam nomes: Jurema, Luri, Joaquim, Jusefa, etc. Não podemos nos esquecer da importância que trouxeram na alimentação: paçoca, feijoada, quindim, tapioca, bolo de fubá, acarajé, vatapá, bobó, feijão mulatinho, dendê, inhame e aipim. O Brasil teve uma forte influência da religião africana, tais como a Umbanda, Iemanjá e o Candomblé e na música: samba e capoeira.

ESTRANGEIRISMO

Estrangeirismo é o processo que introduz palavras vindas de outros idiomas na língua portuguesa. Consiste no uso “emprestado” de uma palavra, expressão ou construção frasal estrangeira, em substituição de um termo na língua nativa.

Assim que o Brasil teve contato com vários imigrantes, muitas expressões foram introduzidas no português. Segundo GUIMARÃES (2005, p.25) essas condições propiciaram no século XIX, além da definição do português como língua nacional e oficial, outro fato marcante foi o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes. Esse processo iniciado em 1818/1820 com a vinda de alemães para Ilhéus (1818) e Nova Friburgo (1820), intensifica-se de modo bem particular no final do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX (1880-1930). A partir desse momento, entraram, no Brasil, por exemplo, falantes de alemão, italiano, japonês, coreano, holandês e inglês. Um novo espaço de línguas passa a configurar.

De um lado uma língua oficial e nacional e em torno delas duas relações significativamente distintas: as línguas indígenas (e num certo sentido as línguas africanas dos descendentes de escravos) e as línguas de imigração. Palavras como Okay, brother, croissant, designer, jeans, link, cappuccino, yes, show, site, pizza, hot dog, reveillon, stop, Pink, abajur, ateliê, batom são consideradas estrangeirismo.

Há alguns estrangeirismos que devido ao seu frequente uso na língua portuguesa, já foram incorporados ao léxico da língua, ou seja, já são palavras dicionarizadas: shampoo (xampu), deletar (delete), football (futebol), basketball (basquete).

ORTOGRAFIA

A ortografia da língua portuguesa também possui um percurso histórico em que alguns gramáticos usaram critérios no decorrer dos séculos para fixação do sistema ortográfico. Muitos gramáticos se preocuparam com a grafia das palavras conforme se escutava e regras foram estabelecidas para organizar a ortografia portuguesa.

FATOS HISTÓRICOS

No primeiro momento que se estendeu até o século XVI, não havia nenhuma norma, as palavras eram escritas mais ou menos conforme a pronúncia. Nesse período na ortografia:

A primeira e principal regra na nossa ortografia é escrever todas as palavras com tantas letras com quantas as pronunciamos, em poer consonantes consoantes ociosas: como vemos na escritura italiana e francesa (BECHARA, 2009, p. 12).

Nesse período surgem os primeiros documentos redigidos em português e chega até o século XVI.

O segundo momento era etimológico, onde tinha muita influência do eruditismo, buscava uma aproximação com o latim e o grego contrariando a evolução das palavras. Inventaram símbolos exagerados e duplicavam as consoantes intervocálicas, empregando letras como o y, k e w. O terceiro seria de uso, baseando-se na prática de bons autores, em

que alguns critérios são precários e difíceis, ainda mais quando se afasta da pronúncia e etimologia (BECHARA, 2009). O quarto critério baseia-se em elementos fonéticos e etimológicos que se preocupa em diferenciar graficamente expressões homônimas.

No século XV verifica-se a fixação das línguas românicas, há a tentativa de reproduzir fielmente os sons à escrita, descrever mais próximo possível da fonética, já se apresentava uma regularidade significativa.

No século XVI a importância das línguas nacionais aumentaram e houve grande necessidade de regular a ortografia. Adotaram o modelo fonético, um símbolo para cada som, porém havia um problema, a língua nunca é a mesma em todas as regiões. O outro modelo etimológico era baseado na escrita da antiguidade clássica (latim). Esses dois modelos dificultaram a fixação da grafia, os gramáticos optaram outro critério para evitar desavenças.

Nos séculos XVII e XVIII, os gramáticos assumem uma postura moderada quanto à ortografia, unindo a ortografia etimológica e fonética.

No século XIX, a preocupação não estava em apenas impor regras e normas ortográficas, como também princípios filosóficos ligados à gramática. Ex: Regularização da grafia dos ditongos orais, os quais eram grafados com **i**, e ou **y** representando a semivogal /**y**/ e as letras **o** ou **u** representando a semivogal /**u**/. Recomendação do uso do trema sempre que a vogal **u** soar depois das consoantes **q** e **g** antes de outra vogal e na primeira vogal dos hiatos, quando estes não forem acentuados na segunda vogal. Manutenção do uso da letra **h** inicial somente quando a origem da palavra o exigir. As palavras portuguesas passam a ser escritas sem **h** inicial. Tentativa de regularização das letras **g** e **j**, antes das vogais **e** e **i**.

REFORMA ORTOGRÁFICA

No século XX começou uma série de tentativas de unificar a ortografia dos países de língua portuguesa. Duas ortografias oficiais: portuguesa e brasileira poderia ser prejudicial para intercontinental do português e para seu prestígio no mundo.

Brasil e Portugal decidiram unificar a ortografia, uma comissão foi criada por representantes de cada país lusófono. A primeira tentativa de reforma foi em 1911, quando o filólogo Gonçalves Viana defendeu a simplificação da língua e seu distanciamento do latim. De início o Brasil aprovou a ideia, porém logo desistiu e decidiram recuperar o uso do “ph” e “ch”.

Na década de 1930, foi elaborado outro projeto de simplificação, mas o governo de Getúlio Vargas anulou. Só quatro anos depois, por pressão dos professores, algumas novidades foram introduzidas. Em 1943, uma nova convenção foi organizada, mas só os brasileiros decidiram utilizar as mudanças, como a substituição do “z” pelo “s” na grafia da palavra “casa”. Dois anos mais tarde, foi o Brasil quem não aceitou o uso de algumas consoantes mudas (“affecto” “óptico”) e o abandono completo do trema. Somente vinte e seis anos mais tarde, o Brasil decidiu abolir alguns tremas e acentos diferenciais (“almôço”, somente, saúde).

São sete os países de língua portuguesa que formam a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2004, Timor leste aderiu à CPLP e passou a ser o oitavo membro da comunidade.

O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 foi assinado em Lisboa por representantes oficiais da CPLP em 16/12/1990. Esse documento é um tratado internacional, que tem por objetivo criar uma ortografia unificada para o português, a ser usada em todos os países de língua portuguesa. Como Brasil e Portugal ratificaram o documento, sua entrada em vigor ficou pendente.

Reuniram-se em Lisboa, no dia 25 de julho de 2008, os chefes de Estado e de governo da CLPL, elaboraram uma Declaração sobre a Língua Portuguesa. O compromisso assumido pelos países da CPLP nesse documento previa o objetivo da projeção da Língua Portuguesa como Língua Global. O decreto de implementação da reforma ortográfica no Brasil foi assinado em 29/09/2008 para entrar em vigor em 01 janeiro 2009. Neste ano a nova ortografia já está sendo obrigatória. O acordo ortográfico afeta cerca de 0,5 % do vocabulário do Brasil e 2% em Portugal.

Vejamos algumas mudanças nessa nova reforma segundo (SILVA, 2008):

- O alfabeto passa a ter 26 letras com a inclusão do k, o y e o w.
- Apesar das mudanças em nível de ortografia, as pronúncias próprias de cada país continuam iguais.
- Exemplos de palavras que vão ter dupla grafia devido à diferença de pronúncia entre Portugal e Brasil: académico/acadêmico, amazónia/amazônia, anatómico/anatômico, António/Antônio, blasfémia/blasfêmia etc.
- Exemplos práticos de alterações na grafia: cai o h como em húmido e fica úmido, desaparecem o c e o p nas palavras onde não se lêem (são mudos), como acção, acto, baptismo ou óptimo.
- As terminações verbais êem deixam de ser acentuadas em Portugal e no Brasil (exemplos: creem, deem, leem, veem).
- Deixa de ter acento diferencial a forma verbal de para.
- O hífen cai também em palavras compostas (em que se perdeu a noção de composição), que passam a ser escritas assim: mandachuva, paraquedas e paraquedista.
- Duplicação do s ou do r, como antirreligioso, antisemita, contrarregra, contrassenha, extrarregular, infrassom.
- O novo acordo recomenda também que se generalize a fusão quando a terminação é uma vogal e o segundo elemento começa com vogal diferente: extraescolar, autoestrada.
- Meses e estações do ano passam a escrever-se com letra minúscula.
- No vocabulário brasileiro desaparece o acento circunflexo em palavras como abenço, vôo, crêr, lêr e outras. Desaparece também o trema em palavras como lingüiça, freqüência ou qüinqüênio, assim como o acento agudo nos ditongos abertos como, por exemplo, assembléia ou idéia. Com o Acordo Ortográfico, a grafia das palavras passa a ser regulamentada nos países de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos relatados neste trabalho e como se originou a língua portuguesa e a sua ortografia, pudemos observar o grande percurso que existiu até se chegar ao português que falamos, hoje. Fica evidente que não só o português, mas outras línguas podem também sofrer variações. A nossa língua foi fortemente influenciada por outros povos como os indígenas que falavam o tupi, os africanos que foram trazidos ao Brasil como escravos e depois alguns imigrantes que vieram para o Brasil fugindo da Guerra Mundial.

O contato com esses povos resultou na mudança e acréscimos de novos vocábulos, muitas vezes não sabemos a origem de certas palavras e nem o porquê que elas se escrevem de tal forma. Conhecer mais a fundo a história da língua portuguesa possibilitou a compreensão das mudanças que ocorreram principalmente nas tentativas de simplificar a ortografia e a língua portuguesa, falada em nove países.

Com a nova reforma que entrou em vigor neste ano, muitos ainda passarão por processos de adaptação e certamente demorará para que a maioria incorpore essas variações, será muito importante nos adequarmos principalmente às regras e normas para desempenharmos bem nosso papel na linguagem oral e escrita, pois a comunicação que exercemos no cotidiano depende da forma que falamos ou escrevemos e do nosso conhecimento da norma culta.

Saber lidar com essas mudanças e dominar a norma padrão nos faz alcançarmos uma posição melhor em vários aspectos, como melhor destaque no mercado de trabalho, que exige um bom aperfeiçoamento do candidato para vagas exclusivas, também em vestibulares e concursos que aplicam exames eliminatórios e classificatórios.

Contudo, é de extrema importância procurarmos aprender e conhecer a nossa língua e valorizá-la em todas as circunstâncias, mesmo diante de mudanças e de certas divergências ela faz parte da nossa vida, da nossa história e da nossa nação.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B. de M.; FIAD, R. S.; SABINSON, M.L.T.M. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. Lisboa, 16 de Dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf> Acesso em: 20/06/2009.
- BECHARA, Evanildo. "Em demanda dos enlaces na sistematização ortográfica". In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COELHO, Flora Simonetti. **A língua portuguesa no Brasil**. Disponível em: www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ4_01.htm
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974. Cultura Nacional. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/cultura/cultura-brasileira/cultura-afro-brasileira>. Acesso em 15 de maio de 2013.
- Declaração Sobre a Língua Portuguesa** - VII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, Lisboa, 25 de Julho de 2008.
- DIAS, Isabela Fani. **A formação da língua portuguesa**. Disponível em http://www.geniodalampada.com/index.php?option=com_content&view=article&id=118:a-formacao-da-lingua-portuguesa&catid=47:letras&Itemid=67. Acesso em 10 de maio de 2013.
- GARCIA, Afrânio da Silva. **O português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/4/07.htm>.

- Grupo Escolar. **A origem da língua portuguesa**. Disponível em <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/a-origem-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em 28 de abril de 2013.
- GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. **Cienc. Cult.** [online]. 2005, v. 57, n. 2, pp. 24-28. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext Acesso em: 22/06/09.
- HAUY, A. Boainain. **História da Língua Portuguesa: I. Séculos XII, XIII e XIV**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- NUNES, J.H.; PETTER, M. (orgs.) **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo, Humanitas/Pontes. 2002.
- Portal São Francisco. **A história da língua portuguesa**. Disponível em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/historia-da-populacao-brasileira/historia-da-lingua-portuguesa.php>. Acesso em 27 de maio de 2013.
- Protocolo Modificativo Ao Acordo Ortográfico Da Língua Portuguesa**. Praia, 17 de Julho de 1998.
- SILVA, Maurício. **Reforma ortográfica e nacionalismo linguístico no Brasil**. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(15\)58-67.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(15)58-67.html) Acesso em: 16 jun. 2009.
- SILVA, Maurício. **A questão ortográfica na gramática da Linguagem Portuguesa (1536)**, de Fernão de Oliveira: uma introdução. Disponível em: http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50/04_SILVA.pdf Acesso em: 20 jun. 2009.
- SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Maurício. **Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa - o que muda, o que não muda**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SPINA, Segismundo. **História da Língua Portuguesa: III – Segunda metade do século XVI e século XVII**. São Paulo: Ática, 1987.
- TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Tradução Celso Cunha. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VASCONCELOS, J. Leite. **Estudos de Filologia Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1961.

Pâmella Kelly Ripardo Barros de Mendonça

Licenciada em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário Sant'Anna, UNISANT'ANNA. Em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. E em História pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Ensino Fundamental II e Médio, PEFlI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

PUBLIQUE SEU ARTIGO

Com sua publicação, você:

Evolui

Contribui com sua pesquisa e estudos

Financia livros de professores e estudantes

Apoia projetos educacionais



2023

0 ano de sua EVOLUÇÃO!

Revista **EVOLUÇÃO**

 **ABEC**
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

 INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

Contate a profa. Vilma



(11) 99543-5703



[HTTPS://PRIMEIRAEVOLUCAO.COM.BR/](https://primeiraevolucao.com.br/)

A PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

PRISCILA PAULA DA COSTA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo ressaltar a importância do psicopedagogo no âmbito escolar. A justificativa para apresentar esse tema é de que a cada dia precisamos da intervenção de um profissional, como o psicopedagogo para auxiliar no processo ensino aprendizagem de alunos que têm dificuldades para aprender. Ressalta-se que a Psicopedagogia é a área que detecta tais dificuldades e colabora com o âmbito escolar no sentido de auxiliar a equipe docente a fim de sanar problemas que os alunos estão apresentando em sala de aula. A metodologia apresentada é por meio de pesquisa bibliográfica, pautada em autores que denotam a respeito da importância da psicopedagogia, propiciando a leitura de um tema com diversos enfoques e conclusões. Como conclusão percebe-se que as escolas necessitam de um psicopedagogo para auxiliar o professor de sala de aula a descobrir as dificuldades que seus alunos apresentam.

Palavras-chave: Dificuldades; Intervenção; Problemas.

INTRODUÇÃO

Hoje, com todas as mudanças que acontece no país com a globalização é necessário repensar a prática docente, pois é necessário um novo olhar para respeitar conhecimento de mundo e bagagem cultural de cada um, diante desta realidade se faz necessário uma reflexão sobre os aspectos da educação de qualidade precisando da contribuição de outros profissionais nesse processo.

Com esse olhar se faz necessário um trabalho de estudo que reflete sobre o real papel do psicopedagogo no contexto escolar, como o desafio de lidar com as dificuldades de aprendizagem. Portanto com as diversas queixas e dificuldades escolares é de extrema importância a atuação do psicopedagogo.

De acordo com Chamat (2004, p,17) a Psicopedagogia é:

"... uma área que utilizava determinado conhecimento no sentido de dar suporte ao ego fragilizado do aluno e cujo trabalho estaria mais voltado para as dificuldades escolares específicas no primeiro momento dessa área de estudo".

Dessa forma, a Psicopedagogia atua diretamente na dificuldade escolar, e o atendimento é feito individualmente, observando a singularidade do aluno e qual a sua real

necessidade, ajudando a superar a dificuldade e trabalhar junto a equipe multidisciplinar se for o caso.

Uma avaliação psicopedagógica é necessária para que os pais recebam a orientação correta para sanar as dificuldades da criança, assim a Psicopedagogia é muito útil, pois sua intenção tem caráter preventivo com a família e escola, impedindo que a dificuldade escolar se torne um fracasso escolar.

O ato de aprender envolve os processos de assimilação e acomodação de acordo com Piaget, é necessário que o aluno tenha uma bagagem cultural para somar com a nova aquisição de conhecimento, ocorrendo assim o desequilíbrio que a nova informação traz e será internalizado com a capacidade cognitiva de cada um. Podemos chamar também zona de desenvolvimento proximal de acordo com a teoria de Levy Vigostsky.

A escola ideal é aquela que o aluno se sente confortável e confiante, respeitando a diversidade, para alcançar os objetivos com a educação de qualidade, pois a escola deve conceder ao aluno a garantia, a permanência e o sucesso escolar.

A HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA

De acordo com Vercelli (2012 p.6) a psicopedagogia surgiu em 1946, na europa nos centros psicopedagógicos que eram formados por médicos, psicanalistas psicólogos e pedagogos, essas centrais tinham o objetivo de unir conhecimentos destas áreas para buscar soluções com crianças com comportamentos inadequados e com dificuldades de aprendizagem. Tinha-se a preocupação em diferenciar as crianças com deficiências mentais ou sensoriais e as que tinham dificuldade de aprender.

Vercelli (2012 p. 7) *apud* bossa(2000), na argentina a capital dE Buenos Aires começou a oferecer o curso de psicopedagogia, na década de 1970, os psicopedagogos atuavam nos centros de saúde mental, e foi observado que após um ano de tratamento as dificuldades foram sanadas.

A psicopedagogia começou a surgir no Brasil na década de 1970, pois as dificuldades de aprendizagem eram associadas à disfunção neurológica denominada disfunção cerebral mínima (dcm), as crianças têm inteligência média ou acima da média, porém apresenta certos problemas de aprendizagem ou de comportamento, assim iniciam-se os cursos de formação em psicopedagogia.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para combater a diversidade de dificuldades no âmbito escolar, se faz necessário a presença de um psicopedagogo para acompanhar e sanar essas dificuldades e o aluno tenha sucesso escolar. Defendemos a ideia de que o psicopedagogo trabalha junto com a equipe escolar e conviva com o dia a dia na rotina escolar e não visitasaleatórias na unidade escolar.

Segundo Vercelli (2012) chamamos dificuldades de aprendizagem transtornos decorrentes de problemas encontrados naaprendizagem de leitura, escrita, matemática, raciocínio, escuta e fala. Sendo estes problemas de origem emocional ou orgânicos que comprometem a aptidão cerebral para aprender.

Tais problemas também podem ser de origem hereditária, ocasionais ou de traumas que ocorrem durante a gestação, durante ou após o nascimento, ao longo da vida por fatores emocionais ou afetivos, ou por fatores exteriores vinculados a falta de estímulos apropriados e necessários durante o período da alfabetização, ocorrem ainda fatores ambientais, culturais e sociais e cabe ao psicopedagogo detectar as possíveis perturbações no processo de ensino-aprendizagem; identificar, analisar, elaborar uma metodologia de diagnóstico e intervenção com o objetivo de sanar as dificuldades de ensino e aprendizagem; participar da dinâmica da relação da comunidade educativa como um articulador entre o ensinar e a aprender, entre a família, a escola e a comunidade, atuar junto ao corpo docente promovendo orientações metodológicas de acordo com as características do grupo, enfatizando os aspectos relevantes do planejamento e desenvolvimento das respostas educacionais, curriculares e organizacionais: realizar processos da orientação educacional, vocacional; essa orientação consiste em orientar o aluno na construção de seu projeto de vida, com clareza, raciocínio, equilíbrio e resgatar o interesse dos alunos pelos estudos; consiste em organizar a vida escolar dele quando o mesmo não consegue fazê-lo espontaneamente, com ações que promovam o melhor uso do tempo, elaboração de agenda e dicas como estudar, como se preparar para a prova, como escrever um texto; apropriação dos conteúdos escolares.

As dificuldades de aprendizagem são problemas de origem emocional, orgânica ou patológica que impedem ou dificultam o processo de assimilação e acomodação e faz com que o aluno não acompanhe os demais colegas da turma. (ESTEBAN, 2010, p.57)

Além destes temos, outros fatores que interferem na aprendizagem como a falta de incentivo à alfabetização, baixa autoestima, organização espacial, problemas de visão, audição, fala, coordenação motora, dislalia e os aspectos socioafetivo, econômico e psicológico. O ser humano é um ser integral, devemos ser observados com cautela todo o cenário em que vivemos para não “patologizar” a sua dificuldade.

Alguns métodos de ensino podem ser inadequados para o aluno com dificuldade, como por exemplo, na abordagem construtivista o indivíduo constrói o seu conhecimento com o professor mediando as situações de aprendizagem, porém tem alunos que não consegue construir, então o método tradicional de repetição e a memorização se torna mais fácil para aprender (ESTEBAN, 2020).

TRABALHO INSTITUCIONAL

As atribuições do psicopedagogo é um campo de estudo que desenvolve ações preventivas de suma importância no espaço escolar, buscando facilitar o processo ensino-aprendizagem. O psicopedagogo ajuda a equipe escolar a transformar a escola em espaço de construção e conhecimento.

Os psicopedagogos têm a função de realizar o diagnóstico institucional para verificar os problemas de aprendizagem, auxiliando pais, professores e educandos e caso houver real necessidade encaminhar o aluno para a equipe multidisciplinar com psicólogos, fonoaudiólogo, neurologista entre outros. O trabalho do psicopedagogo institucional tem caráter preventivo ao fracasso escolar, assim Bossa (1999), nos orienta sobre as funções do psicopedagogo no auxílio aos professores e aos demais funcionários da escola nas questões

pedagógicas e psicopedagógicas, orientações aos pais e responsáveis, colaborarem com a direção para que haja um bom entrosamento entre os integrantes da instituição e principalmente socorrer o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa.

Para iniciar o trabalho psicopedagógico na unidade escolar é necessário conhecer a espaço escolar, comunidade, necessidades do bairro, para assim mapear e planejar as ações junto com a equipe escolar e suas expectativas para o ano letivo. Sendo que cada escola tem as suas necessidades e expectativas e cabe ao psicopedagogo ouvir as queixas e fazer seu plano de trabalho. Sendo de que nada adianta o psicopedagogo trabalhar sozinho, a equipe deve ouvir as sugestões para que o trabalho seja eficaz para atingir os objetivos. A equipe deve acolher o psicopedagogo como aliado e não como vigia, o seu trabalho somado ao da equipe escolar é de suma importância para sucesso do processo de aprendizagem e multiplicador do conhecimento, com objetivo único de evitar o fracasso escolar.

SISTEMA EDUCACIONAL COM QUALIDADE PARA TODOS

Pensar em um sistema educacional de qualidade para todos, implica sobretudo, transformações profundas no conceito e na prática avaliativa. Uma delas é o entendimento de que o processo de construção do conhecimento não ocorre ao mesmo tempo e da mesma forma por todos os sujeitos, daí a relevância de não restringir a avaliação ao ato de quantificar acertos.

Como cita Soares e Sena (2012 p.5) "O papel do psicopedagogo no planejamento escolar é refletir sobre as ações pedagógicas e suas interferências no processo de aprendizagem do aluno." O planejamento escolar é o momento em que toda a equipe docente se reúne para elaborar as ações do ano letivo e definir os conteúdos de acordo a proposta do sistema educacional, neste momento é necessário refletir sobre as práticas educacionais e avaliar os resultados dos anos anteriores para fazer as alterações necessárias e repensar outras práticas.

O professor ao aplicar provas e avaliações, não avalia somente o resultado da prova, mas sim a aprendizagem e outras situações tais como trabalhos em grupos, interação, socialização, resoluções de problemas. Avaliar a zona de desenvolvimento proximal como cita Vigostsky.

Zabala (1998) afirma que as mudanças educacionais que hoje são impostas e necessárias de acordo com a realidade que temos, requer a aprendizagem de novas habilidades e competências, além de exigir dos educadores, compromisso e motivação para o trabalho em parceria.

Cada escola possui os seus problemas específicos e tem características próprias. O psicopedagogo vivencia as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos e com tais dados é capaz de formular e reformular ações e condutas para minimizar tais efeitos e contribuir para a aprendizagem.

Os estudos em neurociência contribuem nas práticas escolares e no processo de aprendizagem. Ao compreenderem como acontece o aprendizado no cérebro, como os neurônios se interligam no momento da aprendizagem, como os estímulos chegam ao cérebro, como se consolidam as memórias e como acessam as informações armazenadas para que tenham resultados satisfatórios na aprendizagem.

É necessário que se dê a oportunidade de aprendizagem, um ambiente propício, com estímulos. As crianças aprendem quando recebem oportunidades adequadas para tanto e quando estão presentes, determinadas integridades representadas pelos fatores psicológicos, funções do sistema nervoso periférico e funções do sistema nervoso central. Assim, o processo de aprendizagem é constituído por diversos fatores que determinam se o indivíduo aprendeu, observando o seu desempenho antes e depois da situação dada para a aprendizagem (Guerra, 2002, p. 40).

Sampaio (2011) enfatiza que uma vez que a psicopedagogia considera os diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem, cabe a ela o papel de investigar e identificar como tais fatores podem interferir positiva ou negativamente nos processos de aprendizagem.

Paralelamente, segue identificando as diversas áreas que originam as dificuldades. A aprendizagem não tem início quando a criança chega na escola, e sim, bem antes disso, desde o primeiro contato com a sociedade ao seu redor, a cada ação que ocorre no ambiente, a cada palavra que escuta, e com tudo que está ao seu redor. (GUERRA, 2002)

A realidade e o contexto social e cultural dos sujeitos devem ser levados em consideração, além de sua estrutura familiar, suas dificuldades socioeconômicas, entre outros aspectos.

O debate sobre o papel da escolarização na dinâmica social, precisa considerar o potencial transformador da escola por algumas das experiências que proporciona e por muitos dos conhecimentos que disponibiliza (sem dúvida, o acesso à escrita está entre eles), e ver a escola como um importante espaço social de regulação da alteridade, por meio da valoração das identidades fixas e estáveis, nas quais também se enquadram os estereótipos e estigmas, que conformam o padrão considerado válido e, conseqüentemente, negam os comportamentos que dele diferem (Esteban, 2010, p. 15).

A criança que apresenta alguma dificuldade, deve se sentir segura em seu local de aprendizagem, desta maneira, irá adquirir confiança em se expressar. As interações que ocorrem na escola, são importantes nos processos de aprendizagem e a formação continuada dos educadores é um ponto relevante para que mudanças aconteçam a favor da educação.

Com a garantia de um espaço em que os educadores possam articular ideias e relacionar a teoria e a prática, é que poderão se sentir mais seguros para elaborar alternativas que assegurem a democratização do saber, efetivando uma educação de qualidade e garantindo a aprendizagem.

A psicologia social estuda a constituição dos sujeitos, analisa e descreve os processos que envolvem a construção do conhecimento pelo sujeito nos momentos de interação com os outros. A linguística é responsável pela compreensão da linguagem, língua, social e cultural e a neuropsicologia é responsável pelo tratamento comportamental das pessoas, das evoluções ocorridas no plano psíquico e psicomotor.

O psicopedagogo educacional trabalha na instituição escolar e é responsável por levantar e analisar as questões que permeiam as práticas cotidianas escolares relacionadas à aprendizagem, em conjunto com a equipe escolar, deve promover a construção e a reformulação das práticas no sentido de melhoria da aprendizagem e das formas de ensino.

É papel da escola procurar esclarecer as causas dos problemas, a primeira avaliação deve ser feita por um grupo interno; depois, as preocupações são transmitidas aos pais, mostrando-se opções para um diagnóstico correto, que pede a avaliação de profissionais de outras áreas. [...] Uma vez determinado o problema, pais, professores e terapeutas planejam juntos as estratégias e intervenções a serem feitas (modificação do ambiente, adaptação do currículo, adequação do tempo de atividade, acompanhamento de medicação, terapia adequada etc. (Borges, 1997, p. 20)).

O profissional em psicopedagogia é responsável pelo suporte clínico e pedagógico no contexto escolar e nos consultórios de atendimento, prevenindo eventuais problemas de aprendizagem e zelando para a não ocorrência destes. Prevenir, neste sentido de atuação, consiste em melhorar as condições da escola em proporcionar a construção da aprendizagem.

Sampaio (2011) afirma que outro aspecto que vale a pena salientar é o fato de alguns problemas na aprendizagem terem o potencial de gerar alterações no comportamento do indivíduo, como, baixa autoestima, vergonha por não conseguir acompanhar os colegas, isolamento, dificuldade em se concentrar, desmotivação em relação à aprendizagem, podendo chegar a alterações psíquicas como ansiedade e depressão.

Nascimento (2013) afirma que o trabalho coletivo entre escola, equipe e o psicopedagogo promove resultados positivos e contribuem para a diminuição das dificuldades que surgem no âmbito educacional. É fundamental que o psicopedagogo não se dedique apenas ao trabalho com a criança, pois ela está inserida em um meio social que interfere, positiva ou negativamente em seu processo de aprendizagem, contribuindo para o sucesso ou fracasso escolar.

O diagnóstico psicopedagógico avalia quais são os fatores que ocasionam as dificuldades na aprendizagem e no ensino. Ribeiro (2011) afirma que as dificuldades de aprendizagem se referem a algumas desordens que o sujeito pode manifestar, tais desordens podem compreender aspectos da falta de audição, aprendizagem de leitura e escrita, aprendizagem matemática, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do diagnóstico é compreender de maneira global como o indivíduo aprende e o que está ocorrendo neste processo que acaba por dificultar a aprendizagem, do problema parte-se então para o encaminhamento de ações necessárias para saná-lo. O psicopedagogo identifica as dificuldades de aprendizagem e realiza os encaminhamentos e as devolutivas pertinentes e necessárias para ajudar o paciente e iniciar os processos de intervenção que permitirão a integração escolar e social.

A possibilidade de aprendizagem escolar está diretamente relacionada à estrutura de personalidade do sujeito. Para aprender o que a escola ensina, é necessária além de outras coisas, uma personalidade medianamente sadia e emocionalmente madura, que tenha superado a etapa de predomínio do processo primário. Assim, diante dos problemas de aprendizagem apresentados por crianças e adolescentes, muito tem se falado com relação às dificuldades de aprendizagem tais, como: problemas emocionais, comportamentais, dislexia, disgrafia, disortografia, distúrbios de leitura, autismo, problemas cognitivos, sociais e

biológicos. Assim, o psicopedagogo deverá proporcionar uma investigação em todos os aspectos que possa contribuir de alguma forma para a problemática a fim de intervir da melhor maneira possível nas dificuldades de aprendizagem (Filho, 2012, p. 3).

Sobre os principais distúrbios de aprendizagem apresentados atualmente na escola, temos a dislexia, que é uma disfunção neurológica que afeta a leitura e a escrita. A criança apresenta dificuldades em realizar a associação dos sons e letras. A dislexia não é conceituada como uma doença, é um distúrbio e necessita de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar; a disgrafia ocorre quando a criança tem a escrita como um desafio e apresenta dificuldade em utilizar tesouras, amarrar os cadarços de sapatos, pegar ou jogar bola, dentre outras.

A ludicidade facilita os processos educativos, favorecem a interação e a socialização das crianças, a escola é responsável na promoção de aprendizagens significativas e desafiadoras que contribuam para a construção de conhecimentos, oportunizando ao educando o processo de criação participativo e ativa, levando a autonomia nas ações e desenvolvendo atitudes de respeito mútuo e solidariedade.

A afinidade construída duplamente entre professor/aluno, aluno/professor, que faz da sala de aula um círculo de valores, necessidades, anseios e frustrações cruzadas, que criam uma fortaleza de motivos para ser e estar. Por isso, na relação aluno/professor, é indispensável compreender que os professores são maestros nessa sinfonia, pela formação ou experiência em relação ao aluno, sujeito em desenvolvimento, à procura de identidade autônoma.

O papel do psicopedagogo é o de avaliar a situação em que se encontra o sujeito e procurar maneiras para ajudar em sua aprendizagem rompendo os obstáculos que impedem o aluno de aprender, trabalhando as dificuldades desses sujeitos que podem ocasionar: falta de atenção e concentração, impulsividade, hiperatividade, além das questões emocionais que podem interferir neste processo.

Aspectos como baixa autoestima e ansiedade podem ser trabalhados com jogos ou trabalhos contextualizados à realidade do paciente. A arte terapia e as atividades lúdicas intervêm nas questões relacionadas às posturas e hábitos associados à atenção e a organização da rotina, contribuindo para uma melhora nesses aspectos.

A psicopedagogia é uma área do conhecimento, que está entre os conhecimentos de pedagogia e de psicologia e é responsável por envolver a saúde e a educação em suas investigações.

O diagnóstico compreende de maneira global como o indivíduo aprende e o que está ocorrendo neste processo dificultando a aprendizagem, depois de especificado o problema parte-se então para o encaminhamento de ações para a solução deste problema. O psicopedagogo identifica as dificuldades de aprendizagem e realiza os encaminhamentos e as devolutivas pertinentes e necessárias para ajudar o paciente e iniciar os processos de intervenção que permitirão a integração escolar e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Laura M. S. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. Ed. Curitiba: bolsa nacional do livro, 2006.
- BORGES, s.m.c. **Há um fogo queimando em mim: a representação social da criança hiperativa**. Ufc. Fortaleza, 1997.
- BOSSA, nádia. **A psicopedagogia do Brasil**. Porto Alegre: artes médicas, 2007.
- CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista**. São Paulo: vetor, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa; Afonso, Almerindo (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: artes médicas. 1991.
- FILHO, P. J. S. **O psicopedagogo e as intervenções nas dificuldades de aprendizagem**. São Paulo, 2012.
- GUERRA, Leila Boni. **A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria dos modos de fazer**. Rio de Janeiro: enelivros, 2002.
- OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Dissertação de mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: artes médicas, 1985.
- SAMPAIO, s.; Freitas, i. B de (orgs.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: artmed, 1998.

Priscila Paula da Costa da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Guaianás, SP. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

ROSÂNGELA ADELINA DOS SANTOS OLIVEIRA

RESUMO

A presente pesquisa se desenvolve a partir da investigação bibliográfica, acerca do tema do currículo educacional em articulação com os processos avaliativos, na dimensão dos direitos às aprendizagens. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual tem por abordagem de análise a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. O objetivo central da pesquisa, a análise e comparação entre as tendências pedagógicas liberal e libertadora/libertária, de modo a compreender a importância das diferentes concepções pedagógicas críticas presentes nos currículos e avaliações. Nessa direção, foi possível reconhecer a importância das concepções crítico-reflexivas de educação que consideram e respeitam o contexto sócio-histórico dos educandos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Avaliação; Currículo Educacional; Desenvolvimento; Educação Crítico-reflexiva.

INTRODUÇÃO

Um dos ramos de estudo mais importantes sobre educação é aquele concernente ao currículo em suas diferentes facetas, tanto teórico, oficial e empírico. Ainda que não devam ser concebidos separadamente, na prática cotidiana, na maioria das vezes, apresentam-se totalmente apartados: teórico enquanto produções vindas do mundo acadêmico científico; o oficial, aquele expresso na lei; e o empírico como sendo as práticas e experiências escolares comuns que se efetivam no cotidiano. Este é o tema explorado nessa explanação, partindo inicialmente das caracterizações das diferentes possibilidades de tendências pedagógicas, passando pelas concepções de aprendizagens, para finalmente, correlacionar com os mecanismos e concepções de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir dessa breve explanação, pode-se constituir como pergunta norteadora da pesquisa a seguinte indagação: de quais formas o currículo educacional, em suas diferentes facetas, pode contribuir nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que oportunize processos avaliativos que garantam os direitos às aprendizagens?

Nessa esteira, consubstanciam-se como objetivos da presente investigação o reconhecimento e caracterização de duas tendências pedagógicas, sendo elas, a liberal

conservadora e a progressista libertária. Na mesma medida, apresentar as concepções de aprendizagens associadas a cada uma dessas tendências; para, finalmente, a partir desses reconhecimentos, explicar as possibilidades avaliativas dos processos de ensino-aprendizagem, assim como, explicar os seus significados.

Avalia-se então de fundamental importância tais reflexões críticas dada a constatação de perda gradual de sentido da escola para educandas e educandos das classes sociais mais vulneráveis, uma vez do período histórico contemporâneo apresentar forte movimento de desvalorização do caráter emancipador da Educação, além de uma formulação desta mesma Educação que, por um lado, afirma estar fundada em princípios utilitaristas necessários de atendimento técnico das demandas produtivas produtora de riquezas, mas que por outro, contraditoriamente, não expressa essa sua importância em termos de desenvolvimento econômico da classe trabalhadora. Ou seja, mesmo advogando em defesa da necessidade do tecnicismo para proporcionar desenvolvimento econômico, esse desenvolvimento se concentra apenas em uma parcela restrita da sociedade, de classes historicamente dominantes e opressoras.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa trata-se de revisão da literatura, a partir de concepções qualitativo-descritiva, tanto na seleção do tema, quanto do arcabouço teórico-metodológico. Na abordagem de análise, tem-se como referência tanto a psicologia histórico-cultural, preconizada por Lev Vigotski, quanto os preceitos histórico-críticos de Dermeval Saviani.

Ainda que preliminarmente, no transcurso da investigação, foi possível fazer inferências que apresentam indícios da importância da coerência e coesão do currículo educacional em relação as condições materiais e simbólicas de cada rede de ensino, assim como, em atendimento às necessidades específicas das unidades educacionais, de modo que, além do acesso e permanência à educação, garanta os direitos de aprendizagens significativas, elementares na constituição e desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos.

O SENTIDO LATO DA EDUCAÇÃO

A Educação contemporânea coaduna em si diferentes significados dependendo dos interesses específicos daqueles envolvidos em sua produção. Estamos autorizados a afirmar que o momento histórico, dada suas características socioeconômicas, em alguma medida, a depender das circunstâncias, perverte os significados ontológicos da Educação. O que está sendo dito é que a Educação em suas origens tem por princípios elevação à autonomia e emancipação do sujeito, mas que os interesses particulares foram capazes de transformar esses princípios de forma que os satisfaçam. Ou seja, daí que diferentes significados vão criando corpo em torno da instituição Educação-escola, muitos dos quais ilegítimos.

De forma muito breve e direta, podemos caracterizar as relações sociais contemporâneas como sendo extremamente dinâmicas, apresentando como principais características 1. A volatilidade e 2, Sendo, em grande medida, resultante da primeira, a individualidade exacerbada; ou talvez, em termos melhores, egocentrismo inflado. Essa circunstância, primeiramente, leva à tendência ao isolamento, onde cada sujeito-cidadão se torna apenas um indivíduo em seus interesses particulares e, secundamente, a uma forte

corrosão da coesão social, ou seja, perda da capacidade de se reconhecer enquanto grupo no que concerne à dependência recíproca para a existência. Daí, o efeito imediato é a perda de valores morais e éticos sociais (importante pontuar que se fala aqui em valores sociais e não moral e ética no sentido pernicioso da religiosidade).

Pode-se inferir ainda que é a diversidade que movimenta a História; ou ainda, a História é constituída por uma diversidade cultural, sendo a escola definida por esse contexto. Considerando a Educação enquanto Instituição social que tem por característica ontológica a reflexão crítica e o pensamento livre, proporcionando a emancipação do sujeito, suas diretrizes contemporâneas precisam necessariamente seguir os princípios democráticos. Dentre outros aspectos, os princípios democráticos se relacionam com o reconhecimento e valorização das diferenças, visto que só a partir deste reconhecimento que se evita os preconceitos e discriminações. Ou seja, a diversidade cultural é elemento determinante na constituição de um currículo escolar que seja plural, democrático, crítico-reflexivo, inclusivo e livre. O não reconhecimento das diferenças remete a posturas e ações violentas de preconceito, discriminação, exclusão. Sendo assim, em termos singelos, a cultura no currículo escolar é responsável pela construção do sujeito-cidadão participativo, ativo e responsável. Ao fim e ao cabo, para além do currículo conteudista, o direito à Educação nestes termos significa a pluralidade cultural, o reconhecimento do outro, a troca de ideias, a tolerância e o desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas.

Da mesma forma, a tendência contemporânea na Educação, seguindo na esteira da gestão democrática e do currículo integrador, orienta-nos a reforçar o processo de acolhimento e permanência de educandos e educandas em suas diversidades e necessidades, tendo sempre por perspectiva, como não poderia deixar de ser, a questão da inclusão, na medida das experiências vivenciadas de cada sujeito, ou seja, considerações acerca do contexto social de cada educando, ainda que exista um currículo nacional. “[...] discutir a escola no campo da diversidade leva-nos à necessidade de compreendê-la sob a ótica das diferenças e desigualdades. Implica ainda compreender a multiplicidade de sujeitos que compõe este espaço” (AOYAMA; PERRUDE, 2009, p. 169).

[...] a inclusão é garantia, a todas e todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, uma sociedade mais justa, mais igualitária, e respeitosa, orientada para o acolhimento da diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem a equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas (MONTEIRO, 2001, p. 1).

Inclusão no sentido, primeiramente, do reconhecimento da educanda e educando enquanto centralidade do processo de ensino-aprendizagem, sem os quais, não haveria sentido da existência da escola; secundamente, inclusão na perspectiva das diferenças enquanto potencialidade, tanto da construção de novos saberes, quanto da reflexão crítica do papel social da Educação escolarizada, assim como do nosso papel enquanto professoras e professores e cidadãos pertencentes a um tecido social.

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E DIREITO ÀS APRENDIZAGENS

A partir dessa primeira fundamentação, faz-se necessário apresentar as características das tendências pedagógicas, as concepções avaliativas de cada qual, para finalmente pontuar os seus significados.

O processo de avaliação das aprendizagens inicia-se quando das relações mais imediatas entre professor-aluno. Ainda no primeiro estágio, deve-se existir momentos de explanação sobre o tema específico abordado e respectivas discussões. Durante o desenvolvimento do projeto, pesquisas autônomas serão praticadas pelas educandas e educandos, tanto individualmente quanto em grupo, todos se expressando enquanto mecanismos avaliativos.

Tendo por perspectiva os princípios qualitativos, propõe-se a avaliação formativa: o primeiro critério pode ser a participação/interesse no tema. Um segundo critério será alguma atividade que denote a compreensão sobre o tema, Por fim, o terceiro critério avaliativo possível é em termos da ação afirmativa, na qual o aluno tenha a oportunidade de expor a sua perspectiva. Importante ressaltarmos que deve-se considerar a personalidade de cada educando, tendo em vista que alguns alunos são mais introspectivos que outros ou o contrário. Sendo assim, outras formas de avaliação devem ser sempre uma possibilidade, por exemplo, no caso, entrega de relatório ou pesquisa extraclasse.

Tendo em vista que a avaliação também é um artefato que possibilita avaliar não apenas o aluno, mas o próprio processo de ensino-aprendizagem e as formas na qual ele está se dando, assim como as práticas docentes, importante pensar em alguma forma quantitativa. Pode ser algum relatório aberto, uma avaliação direcionada, avaliação afirmativa, ou mesmo o educador relatar em local próprio suas observações do interesse/participação dos alunos. Ou seja, produção de algum tipo de registro ou documento. Essa prática é de fundamental valia para a identificação de acertos e equívocos manifestados durante o processo de ensino-aprendizagem.

A partir desse primeiro movimento, espera-se que os educandos sejam capazes de exercitar a prática da argumentação, da investigação e da pesquisa, além do que, da capacidade de expressar suas ideias na forma escrita; sempre possibilitando uma flexibilidade para que o educando se expresse mormente na forma que se sinta mais confortável. Aqui neste momento está se aplicando as avaliações diagnóstica e formativa.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23)

Concernente a avaliação somativa, se dará preferência pela pesquisa extra classe e respectiva produção de trabalhos escritos. Avalia-se que esta proposição é aquela que possibilita maior internalização de conhecimento, assim como, possibilidade de reflexão. Mas também não se abre mão da aplicação de provas escritas e orais, respeitando as disposições

e melhores condições de adaptação dos educandos. Deve-se enfatizar também que não se deve considerar a avaliação enquanto estanque e rígida, mas antes enquanto um processo, pertencente ao processo maior de ensino-aprendizagem.

Defende-se então que a avaliação deverá ser fundamentada em três tipos ou modelos: formativa, cumulativa e auto-avaliação. Entretanto, apenas como forma de orientação das abordagens dos temas e da metodologia pedagógica a ser utilizada, no início do projeto se fará a avaliação diagnóstica.

1. **Avaliação formativa:** buscará verificar se as propostas de reflexão e aprendizagem estão/foram atingidas, tendo por consideração que estas aprendizagens são um processo.
2. **Avaliação cumulativa:** a partir dos momentos de reflexões críticas em cada encontro e das apresentações dos seminários de cada grupo, é possível perceber o que foi aprendido naquela aula e também a carga de aprendizagem acumulada no decorrer do projeto.
3. **Autoavaliação:** a proposta aqui é a de ação afirmativa. Momento de autonomia e motivação dos educandos. Tipo de avaliação que pode ser feita em compartilhamento com a professora, entretanto, sugere-se que se atribua tal responsabilidade apenas às educandas e aos educandos, explicitando os processos de autoconsciência crítica de cada um e reforçando os vínculos de confiança da professora para com as educandas (BARRETTO; PINTO, 2000).

O currículo escolar pode assumir dois diferentes significados quando se pensado no contexto da Educação escolarizada: no primeiro sentido, em âmbito mais restrito, refere-se aos conteúdos a serem trabalhados, às atividades realizadas, às regras particulares da Unidade Escolar, aos cronogramas, ao fim e ao cabo, ao cotidiano da escola. Por seu turno, em termos mais expandido, são diretrizes pedagógica-educacionais que servirão de lastro para a prática docente, para as responsabilidades da escola e para os processos de ensino-aprendizagem concernente ao desenvolvimento global das educandas e dos educandos.

Tendo por base esses conceitos de currículo escolar, fundado na concepção de Educação enquanto Instituição social libertária que possibilita a emancipação do sujeito, o que está se afirmando é a existência de diferentes facetas da escola na sociedade contemporânea, que são definidas por esse currículo. Se, em poucas palavras, a escola é o lugar de formação do sujeito enquanto cidadão, tanto para a cooperação social, como para o mundo do trabalho, cabe ao currículo flexibilidade para atender as peculiaridades e demandas de cada localidade, ainda que existam definições universais em sua constituição.

Nesta esteira, remete-nos diretamente a pensar outra proposta de currículo, a qual dialogue de forma mais contundente com o contexto social contemporâneo e com o entorno da Unidade Escolar, mais especificamente, da rede pública localizada nas regiões periféricas mais afastadas das cidades. Além da administração do cotidiano e da expansão cada vez maior da participação democrática, o seu objetivo último é a aprendizagem efetiva e significativa dos educandos, sempre no sentido libertário e emancipador, de modo que seu cotidiano da Unidade Escolar possibilite o desenvolvimento das potencialidades do sujeito e o desenvolvimento das competências que a vida em sociedade demanda. Ainda nessa mesma

perspectiva democrática, em uma breve referência ao corpo gestor da escola, a gestão escolar deve ser capaz de extrapolar os princípios de currículo conteudistas caso eles ainda existam, estabelecendo relações dialógicas com a realidade que a cerca. Assim nos fala Bussmann sobre a gestão escolar, "[...] compreender, situar e realizar, com a devida abrangência e visão integradora, o processo e os procedimentos de planejamento da escola, de sua organização e de seu funcionamento para que alcance seus objetivos e cumpra a sua tarefa socioeducativa, como organização de natureza social que é" (BUSSMANN, 2010, p. 39).

O multiculturalismo em contexto escolar tem, inerentemente, como proposta o respeito às diferenças e diversidade. Essa é a reflexão preliminar quando se pensa em multiculturalismo, e não apenas em contexto escolar. A partir disso, conseqüentemente evidencia-se a construção de saberes, uma vez que saberes são erigidos a partir de conhecimentos diversos e diferentes. E finalmente, pode-se afirmar que o multiculturalismo é a própria feitura da História, na medida em que a gama de possibilidades que se apresenta, define a própria dinâmica das interações e relações sociais. Isso por que, como afirma Fleuri sobre multiculturalismo "[...] são movimentos que interrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades étnicas, de orientação sexual ou opções de estilo de vida, de preferência religiosa, de pertenças geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção" (FREURI, 2009, p. 103).

O que se percebe então é que o multiculturalismo é elemento estruturante de um currículo que se propõe plural, horizontalizado, participativo, tolerante e que reconheça educandos e educanda na condição de centralidade dos processos de ensino-aprendizagem, o que significa reconhecê-los enquanto sujeitos ativos, atuantes, participativos e produtores de cultura e de história. É a partir do multiculturalismo que se pode compreender adequadamente a realidade em suas diferenças e complexidade, por conseguinte, possibilitando a adequada atuação do sujeito.

A cultura enquanto conceito que engloba costumes, língua, território, crenças e afins, referente ao sujeito imerso em um contexto social globalizado, é definidora das identidades. "O conceito antropológico de cultura passa necessariamente pelo dilema da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana. Consiste em uma preocupação com a diversidade de modos de comportamento existente entre os diferentes povos" (ESCARIÃO, 2006, p. 47).

Dialogando com a situação problema proposta, evidencia-se que a professora regente que Carolina acompanhou segue a tendência pedagógica liberal, que se apresenta como um grande tema que abarca subcorrentes. A tendência liberal concebe a Educação enquanto artefato de preparação do sujeito em função de cumprimento de papéis sociais preestabelecidos, fortemente definidos por questões econômicas. Nesse sentido, a pedagogia liberal enxerga educandas e educandos como futura força de trabalho, com pouco espaço para elementos filosóficos, sociológicos, políticos, artísticos etc. por isso que a professora que Caroline acompanhou presa tanto pela disciplina, pela aula expositiva, pelo cumprimento de tarefas dentro das normas e dos prazos, retirando quase que totalmente o caráter subjetivo de diálogo do processo de ensino-aprendizagem. Ainda, a subcorrente da professora regente em questão é aquela tradicionalista, concorrendo para a ideia de cultura

enquanto desenvolvimento das aptidões individuais para cumprimento de papéis sociais. Daí a imposição de uma organização da sala de aula tipicamente “bancária”, em fileiras, cada qual olhando para seu caderno, dedicados exclusivamente ao que a professora define como atividade do dia etc., revelando-se ser um disciplinamento muito próximo daquele desejado em linhas de produção fabris.

Por outra parte, a professora regente que Pedro acompanhou segue uma tendência totalmente diferente, podendo ser aproximada tanto da corrente libertária, quanto da corrente libertadora, que ao fim e ao cabo, comungam de muitos princípios em comum. São correntes que buscam a autonomia e emancipação do sujeito, o que pressupõe valorização da bagagem de experiências vivenciadas por educandas e educandos e uma gestão pautada essencialmente em princípios democráticos. Importante pontuar que tais correntes propõem a autonomia e emancipação do sujeito não em seu sentido individualista, antes, para a vida coletiva fortemente comunitária. Daí que os processos de ensino-aprendizagem se efetivam no diálogo e em grupo. Para diferenciar a corrente libertária da corrente libertadora, deve-se perceber uma sutileza: a abordagem libertária propõe a autonomia e emancipação a partir da Educação formal, de conhecimento sistematizado difundido e ensinado pela escola. A abordagem libertadora propõe a mesma autonomia e emancipação, mas muito mais próxima de uma Educação não-formal, de sabedoria do cotidiano, saberes populares, que sejam conhecimentos e saberes significativos ao contexto específico em que acontece o processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2003). A Educação libertadora é aquela proposta por Paulo Freire.

Assim, pode-se reconhecer que a professora Lourdes, regente que foi acompanhada por Caroline, necessariamente valoriza a avaliação somativa, preocupada com a mensuração do rendimento de cada aluno, buscando estabelecer uma classificação, de certo modo hierárquica, para determinar o progresso de cada um. Já Melissa, regente acompanhada por Pedro, fundamenta-se em princípios da avaliação formativa, preocupada com a constituição de educandas e educandos, a partir do diálogo e negociação dentro de um processo interativo de respeito e valorização da diversidade.

A avaliação pode e deve alimentar constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possa esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhe situar-se melhor na sua jornada estudantil (RABELO, 1998, p. 81).

Desta forma, no currículo escolar, a cultura exerce um papel de flexibilização e plasticidade das determinações e conceitos. Ou seja, conceber o currículo escolar, tanto em sua dimensão micro, quanto macrocósmica é, primeiramente, considerar as especificidades de cada região e localidade, assim como dos próprios sujeitos. Cada sujeito tem sua subjetividade e deve ser respeitada, obviamente que sempre na medida em que os pactos sociais sejam também observados. Infere-se então que, a diversidade cultural da sociedade globalizada precisa necessariamente estar expressa no currículo escolar, pois só assim se estrutura um currículo plural pautado no respeito e reconhecimento mútuo.

Considerando que a Educação enquanto Instituição social tem por característica ontológica a reflexão crítica e o pensamento livre, proporcionando a emancipação do sujeito, suas diretrizes contemporâneas precisam necessariamente seguir os princípios democráticos. Dentre outros aspectos, os princípios democráticos se relacionam com o reconhecimento e valorização das diferenças, visto que só a partir deste reconhecimento que se evita os preconceitos e discriminações. Ou seja, a diversidade cultural é elemento determinante na constituição de um currículo escolar que seja plural, democrático, crítico-reflexivo, inclusivo e livre. O não reconhecimento das diferenças remete a posturas e ações violentas de preconceito, discriminação, exclusão. Sendo assim, em termos singelos, a cultura no currículo escolar é responsável pela construção do sujeito-cidadão participativo, ativo e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma sociedade que tem como um de seus preceitos a fundamentação em uma educação escolarizada, o processo de ensino-aprendizagem e o respectivo desenvolvimento das educandas e educandos não é algo que acontece de forma espontânea e aleatória. Condição *sine qua non* para que essa aprendizagem aconteça é o que se ensina e como se ensina - o processo, propriamente dito - precisam ser significativos ao educando.

E nesta medida, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo ao educando, é de fundamental importância o papel do professor enquanto mediador. São diversos os aspectos envolvidos nessa referida mediação desempenhada pelo professor, não sendo possível tratarmos a fundo de todos eles. Nesta medida, enfatiza-se dois pontos: 1- na constituição de um processo ensino-aprendizagem significativo, talvez o que mais se evidencia seja a necessidade de conhecimentos que se relacionam e que sejam relevantes para o contexto social no qual a escola esteja inserida; 2- concernente ao desenvolvimento global e percurso escolar do aluno, avalia-se ser fundamental a presença do aspecto afetivo.

Destarte, Nesta esteira, pensando no processo de ensino-aprendizagem significativo, o primeiro elemento necessário é uma formação adequada do professor, que para além da ideia de uma formação conteudista, fomente a reflexão crítica e lhe possibilite o desenvolvimento da sensibilidade, do diálogo, da escuta atenta etc. A educação escolarizada não pode ser fundamentada no improviso; a educação escolarizada diz respeito a uma formação técnica e a planejamento, que municia o professor de recursos adequados para se lidar com as variadas situações. Nesse sentido que uma adequada formação favorece o desenvolvimento dessa sensibilidade.

Segundo Miacaret (1991 apud RAU; ROMANOWSKI; MARTINS, 2005, p.12), a ligação entre o ensino, a formação acadêmica e a formação pedagógica do educador, realça a ideia de que a prática na aula deve ser esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados da investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida.

A educação está para muito além de apenas apropriação de conhecimentos científicos construídos ao longo da história; a educação é antes de mais nada, a possibilidade de construção de novos conhecimentos e saberes. E nessa medida, está umbilicalmente atrelada ao contexto social e à realidade que a cerca. E aí se evidencia esse papel mediador do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. **A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.
- AOYAMA, A. L. F.; PERRUDE, M. R. S. **Educação e Diversidade: As armadilhas produzidas e reproduzidas no espaço escolar**. IX Semana 20 da Educação da UEL: política e gestão da educação: questões em debate. Londrina: UEL, 2009.
- ARROYO, M. G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Porto Alegre: RBPAAE, 2011.
- BARRETTO, E.S. de S. e PINTO, R.P. (Coords.). **Estado da arte: Avaliação na educação básica**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília: Inep/ Comped/PNUD, 2000.
- BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2010, p. 37-52.
- CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo**. Tese de doutorado em educação. São Paulo: USP, 1997.
- CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. **Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores**. Ciências e Letras, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.
- CURY, C. R. J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, dez/2008.
- CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **"Gestão democrática" da escola pública: um movimento de "abertura" da escola à participação da comunidade?** Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez/niterói-RJ: Ed. da Universidade Federal Fluminense/Brasília-DF, LASCO do Brasil, 1991.
- CURY, C. R. J. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **"Gestão democrática" da escola pública: um movimento de "abertura" da escola à participação da comunidade?** Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 1999.
- DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandez. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.
- ESCARIÃO, Renata. **Coletivos Culturais na PB: a arte em conjunto**. Acessado em 20 de abril de 2020.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, no. 23 [citado 2009-03-24],p.16-35. Disponível em: <http://www.scielo.br.php?acesso> em abril 2020.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992.
- GROPPIA, Julio (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola. teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2. ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MIACARET, Gaston. **A formação de professores**. Coimbra: Semeclina, 1991.
- MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, p.121-42. abr. 2001.
- PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Administração escolar: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- SANDER, B. **A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: temáticas, resultados e perspectivas**. Trabalho apresentado no IV congresso luso-brasileiro de políticas e administração da educação, 2007, Lisboa.
- _____. **A gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 25. nº 3. p. 123-140. Dezembro 2009.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado**. 2007. Disponível em: Acesso em 29 junho 2017.

Rosângela Adelina dos Santos Oliveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós graduada em Políticas Públicas para Educação. Especialização em Educação Inclusiva e Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Guarulhos, PMG.

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

O DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA) E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TÂNIA MARIA PEREIRA CASTRO

RESUMO

No Brasil, a necessidade de atender aos estudantes com deficiência para que uma efetiva inclusão aconteça, envolve na atualidade entre outras questões, a possibilidade do uso do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), como ferramenta de ensino. Nesta perspectiva, os estudantes com deficiência precisam ser compreendidos e respeitados em suas especificidades, necessitando de recursos planejados e metodologias flexibilizadas para o seu desenvolvimento, através de diferentes estratégias e a oferta de oportunidades, respeitando o tempo de aprendizagem que cada um possui. Desta forma, o presente projeto de Mestrado trata-se de natureza teórico-empírica, através de pesquisa qualitativa sobre o tema, com a finalidade de discutir sobre a aplicação do DUA, na sala de ensino regular compreendendo o desenvolvimento educacional desses estudantes em especial. Pretende-se desta forma, investigar o referido tema a partir de pesquisas, além do desenvolvimento de um produto educacional que possa ser utilizado pelos professores, contendo estratégias e intervenções que sejam eficazes a todos os estudantes.

Palavras-chave: Acessibilidade; Desenvolvimento; Desenho Universal da Aprendizagem; Educação Básica; Formação.

INTRODUÇÃO

De acordo com Mantoan (2003), a história da Educação Especial no Brasil pode ser dividida em três momentos:

- 1854 a 1956 - período marcado por iniciativas de caráter privado;
- 1957 a 1993 - período marcado por ações oficiais de âmbito nacional;
- 1993 até a atualidade - período marcado pelos movimentos relacionados à inclusão escolar.

No início, o processo de inclusão no ambiente escolar servia apenas para integrar os estudantes. Com as inúmeras mudanças ocorridas ao longo do tempo, também surgiram novas necessidades neste âmbito. Sabe-se que a Educação se constitui como direito fundamental do ser humano, onde diferentes documentos corroboram essa afirmação.

A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais ocorrida em Salamanca, em 1994, trouxe discussões e perspectivas para inúmeros países, a respeito do

processo de inclusão. A discussão trouxe a emergência de incluir os estudantes em classeregular comum e a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia centrada nos mesmos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, entende que: “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”; bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos que compreende que: “toda pessoa tem direito à educação”. Assim, o país começou a se preocupar com Políticas Públicas que envolvessem a discussão de leis mais efetivas quanto a Educação Especial.

Em seguida, a Convenção da Guatemala foi regulamentada aqui no país através do Decreto nº 3.956/2001, trazendo novas expectativas para a Educação Especial a fim de minimizar os desafios quanto ao acesso dos estudantes às escolas:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2006, não propôs novos direitos, mas, esclareceu especificamente quais são eles, a fim de que os estudantes possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Nascimento (2015), por ser um espaço público, a escola é direito de todos e deve apresentar caráter inclusivo. Até então, a Educação Especial possuía apenas um olhar terapêutico, já que era comum o ensino ser baseado em diagnósticos médicos. Com o tempo, percebeu-se a necessidade de acompanhamento não só por parte dos profissionais da saúde, mas, da mudança de paradigmas relacionados à inclusão, culminando na concepção de um trabalho multidisciplinar que se tornasse mais importante que apenas o diagnóstico, na busca por recursos pedagógicos que nortegassem o processo com ênfase no desenvolvimento dos estudantes.

Ou seja, há a necessidade por parte das escolas em transformar os diferentes ambientes a fim de acolher melhor a todos os estudantes, sem que sejam obrigados a se adaptar ao que já existe, mas, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos mesmos (NASCIMENTO, 2015).

Trazendo essas questões para a rede pública de ensino, houve um avanço significativo quanto a inclusão dos estudantes com deficiência em escolas de ensino regular, integrando e estabelecendo novas relações. Quando se propõe uma abordagem diferenciada para o ensino e aprendizagem, a escola deve levar em consideração a construção de novos valores, atitudes e habilidades, atreladas à construção do conhecimento científico, já que a escola deve ser concebida como um espaço para todos. Assim, as Políticas Públicas devem assegurar os direitos dos estudantes com deficiência para que eles possam aprender e se desenvolver com base na equidade (NUNES e MADUREIRA, 2015).

Mais especificamente em São Paulo, a nível Estadual e Municipal, pode-se destacar algumas ações como: no Estado, a Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP) no ano de 1994, instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sustentando as premissas discutidas em Salamanca, desenvolvendo ações diferenciadas ao longo dos anos.

Nos dias atuais, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, traz entre as diversas diretrizes o Ensino Colaborativo, comprometido com a inclusão dos estudantes, sem distinção. Esse tipo de metodologia se apresenta como uma importante estratégia para a inclusão dos estudantes com deficiência, pensando nos eixos estruturantes como ponto de partida e onde se quer chegar, identificando ações a curto, médio e longo prazo, onde os professores possam compartilhar ações voltadas para o ensino e aprendizagem entre os pares (SÃO PAULO, 2021).

Já na Cidade de São Paulo, a rede juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SME), foi uma das primeiras a ofertar atendimento especializado aos estudantes com deficiência, iniciando no ano de 1951, com a criação da primeira escola voltada às pessoas com deficiência auditiva, além de instituir e valorizar a inclusão.

Pode-se destacar também a Portaria nº 8.764/2016 que regulamentou o Decreto nº 57.379/2016, instituindo na rede municipal a Política Paulistana de Educação Especial. O documento trouxe discussões a respeito do acesso e permanência dos estudantes no ensino regular, colocando questões em pauta como a acessibilidade e as possíveis intervenções que os professores podem fazer para respeitar as diferenças e desenvolver a autonomia dos estudantes.

Nesta perspectiva, o estudante deve ser compreendido e respeitado como um ser em desenvolvimento, necessitando da mediação de recursos que devem ser planejados pelo professor, através de atividades que respeitem o seu tempo de aprendizagem (BRASIL, 2007).

Com base no reconhecimento e respeito às singularidades, a rede pública de ensino, portanto, deve oferecer serviços e apoio que promovam a participação dos mesmos. O Artigo 3º da Lei Federal nº13.146/2015, trouxe conceitos sobre tecnologias assistivas, desenho universal e acessibilidade, onde diferentes ações devem oferecer condições para a eliminação de barreiras ou situações que limitem a participação dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). Dessa forma:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços

que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...] (BRASIL, 2015, s/p.).

Assim, uma das práticas que podem ser desenvolvidas junto aos estudantes é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Inicialmente o conceito surgiu para promover a acessibilidade a todas as pessoas com base na arquitetura, mas, em âmbito educacional, esse tipo de abordagem é baseado em um conjunto de estratégias, princípios e ações a fim de proporcionar um ensino e aprendizagem mais funcional e acessível para todos:

A organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos (PRAIS e ROSA, 2017, p. 415).

Levando-se em consideração o desenvolvimento de um currículo que englobe a todos os estudantes, o DUA mostra-se como uma potencial ferramenta enquanto modelo de intervenção para que o currículo possa ser adequado de acordo com as necessidades de todos os estudantes (NUNES e MADUREIRA, 2015).

Como problemática, apesar de toda a legislação e metodologias pertinentes ao tema, ainda é possível observar no contexto escolar práticas excludentes e a falta de materiais de apoio para os professores, onde os estudantes com deficiência muitas vezes acabam não tendo as mesmas oportunidades de acesso ao currículo, em virtude das diversas barreiras metodológicas que acontecem no contexto do ensino e aprendizagem.

Justifica-se a presente pesquisa no sentido de contribuir com materiais pertinentes voltados para as práticas pedagógicas, além de oportunizar a aprendizagem a todos os estudantes a partir da aplicação do DUA, uma vez que o ambiente escolar deve ter um compromisso com o desenvolvimento global dos mesmos e por esse motivo, é preciso pensar em modalidades organizativas e práticas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem, em especial na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental II.

Por esse motivo, a relevância da pesquisa envolve implementar no processo inclusivo metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada e ao mesmo tempo coletiva, levando-se em consideração as necessidades específicas e potencialidades dos estudantes, a partir do desenvolvimento de um produto educacional relacionado as modalidades organizativas, a partir de sequências didáticas que possam ser utilizadas por qualquer professor, mesmo que este não possua formação específica em Educação Especial.

Com base na linha de pesquisa I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; na constituição de espaços educacionais inclusivos; nos recursos de suporte pedagógico especializado, a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nesta área de conhecimento; tem-se como objetivo geral: a aplicação do DUA a partir de modalidades organizativas na sala de ensino regular com base em sequências didáticas; e como objetivos específicos, o desenvolvimento de um produto educacional que facilite o trabalho dos professores especialistas com acesso online e que possam ser utilizadas, em especial na disciplina de Ciências; e os impactos e contribuições para os estudantes com deficiências a partir dessa metodologia, a fim de contribuir para a transformação do ambiente de aprendizagem, baseado na equidade.

SOBRE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ADAPTADAS PARA A DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

O projeto proposto é de natureza teórico-empírica, enquadrando-se na investigação de pesquisas qualitativas e quantitativas. Pretende-se investigar o tema a partir das seguintes fontes de dados: pesquisas em grupos de estudo interdisciplinares e transdisciplinares; leituras e fichamentos; participação em cursos e seminários; dentre outras atividades; pensando na possibilidade de desenvolver um ambiente de aprendizagem com equidade para todos os estudantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo serão trabalhadas modalidades organizativas com base em sequências didáticas que incluam a todos, sem exceção. O professor especialista regente e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), poderão compartilhar metodologias, além da troca de saberes pensando na acessibilidade de conteúdos e na inclusão dos estudantes; e a criação de propostas de trabalho articuladas a diferentes estratégias pedagógicas que considerem suas singularidades, fomentando a cultura inclusiva em sala de aula.

A aplicação deverá ser realizada junto aos estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, na EMEF Sud Mennucci, escola pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Miguel, da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, sabendo-se que a referida rede pública a qual a escola pertence é extremamente preocupada com as questões relacionadas à inclusão.

Assim, a ideia é buscar a construção de ambientes de aprendizagem mais adequados por meio de relações de colaboração entre os seguintes participantes: professores, estudantes, responsáveis e a Instituição de Ensino Superior (IES).

O projeto envolve o desenvolvimento de sequências didáticas inicialmente voltadas para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental II, mas, que possam vir a contribuir para os demais professores da Unidade Escolar, inclusive sendo disponibilizadas em ambiente virtual, facilitando o acesso de outros professores.

Nesse mesmo sentido, o trabalho envolve discussões junto à professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no tocante ao progresso e desenvolvimento dos estudantes, dentre outras ações que auxiliem a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência a partir da investigação científica, considerando o desenvolvimento dos objetivos de pesquisa.

A coleta de dados deverá ocorrer baseada nas observações registradas em um portfólio por meio de fotografias, registros de participação, atividades desenvolvidas, dentre outros materiais. O registro deve ser realizado com base no consentimento das famílias envolvidas, com apoio da equipe gestora e da coordenação pedagógica, incluindo-se a necessidade do Termo de Consentimento.

Para a pesquisa de dados mais aprofundados, além da pesquisa de campo, serão utilizados dados relacionados a pesquisas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiências viabilizando informações que substanciam os objetivos da presente pesquisa. Espera-se que a mesma possa trazer contribuições e perspectivas aos professores; e de ensino e aprendizagem aos estudantes.

Por fim, a análise dos resultados ocorrerá a partir da observação do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais relacionadas ao currículo junto aos estudantes, bem como o impacto das modalidades organizativas para os estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto final a ser desenvolvido envolve a produção de um e-book disponibilizado em formato digital, contendo sequências didáticas baseadas no DUA para estudantes com deficiências e que possam ser acessadas por qualquer professor, em qualquer lugar, com base em uma linguagem acessível e colaborativa a todos.

O material deve conter ilustrações, habilidades requeridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relatos, sequências didáticas voltadas para a Educação Especial, temas geradores, propostas de atividades, competências socioemocionais, orientações do Atendimento Educacional Especializado, recursos pedagógicos e estratégias, registros do desenvolvimento pedagógico, indicações de conteúdos na internet, dentre outras questões pertinentes ao referido tema.

O conteúdo digital terá por finalidade trazer também artigos de opinião que possam vir a contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, sendo este especialista na área de Educação Especial ou não, pensando na educação.

O material deve em seu espaço, contribuir para a formação de um processo contínuo de trabalho pedagógico na área de conhecimento, assim como nos saberes que poderão ser

resultantes das experiências voltadas para a aplicação do projeto pedagógico de acordo com a sua realidade.

Assim, é preciso promover salas de aula mais equitativas com base nas premissas do currículo é de suma importância, assim como as adequações necessárias no contexto atual. Existe também a busca pela construção de ambientes de aprendizagem mais adequados por meio de relações de colaboração considerando a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 set. 2022.
- BRASIL. **Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 28 ago. 2022.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1 ed., 2003 - (Coleção cotidiano escolar).
- NASCIMENTO, S.V. **Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil**. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.
- OLIVEIRA, A.R.P.; MUNSER, M.A.V.; GONÇALVES, A.G. **Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- PRAIS, J.L.S.; ROSA, W.S. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2017, 18(4), 414-423.
- SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- SÃO PAULO (Município). **Decreto 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 31 ago. 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.

Tânia Maria Pereira Castro

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes, UMC; Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo, USP; Especialista em Docência de Ciências da Natureza pelo Programa de Especialização Docente, PED da Universidade São Judas Tadeu; Professora de Educação Básica II do Estado de São Paulo, SEE; Professora de Ensino Fundamental II e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo PMSP.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

VIVIANE DE CÁSSIA ARAUJO

RESUMO

Esse artigo procura trazer informações sobre a importância da leitura e da contação de histórias infantis. Justifica-se esse artigo por perceber que o ato de ouvir faz parte da essência do ser humano, pois está presente desde os primórdios da humanidade, e por isso muitas vezes contribui para sua formação humana e leitora, além de ser uma forma de sentir certas emoções, viver a arte, vivenciar conflitos e se surpreender. Diante disso, considerando a importância da leitura de histórias, é perceptível a relevância de contá-las, e como contar histórias é uma arte. É fundamental que contar uma história não seja feito ao acaso, mas de forma preparada e estudada para que a experiência seja significativa tanto para o narrador quanto para o ouvinte. A metodologia presente nesse artigo é por meio de pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito das histórias infantis e a arte de contar histórias.

Palavras-chave: Conflitos; Essência; Primórdios.

INTRODUÇÃO

A arte de narrar e contar histórias não é uma prática nova, pelo contrário, é uma das atividades mais remotas da humanidade, “desde o surgimento das civilizações antigas, os indivíduos buscaram uma forma de se expressar e se comunicar e, assim, perpetuar a memória coletiva de seu povo” (SILVA, 2014, p. 30). Essa busca por marcar a história da humanidade levou o homem a buscar uma forma de se comunicar, e assim a narrativa passou a fazer parte da cultura dos povos.

Ao descobrir a linguagem, seja ela verbal, escrita, imagética ou simbólica, o ser humano passou a se relacionar, assumindo assim sua condição natural de ser social, que se desenvolve por meio da interação com outros sujeitos (SILVA, 2014).

A humanidade se comunicava de diversas formas, mesmo na pré-história a narrativa estava presente, e já foi encontrada nas paredes das cavernas, relatando o cotidiano daquele povo em pinturas rupestres, “essa forma de comunicação foi mudando, evoluindo, mas ficou a necessidade de passar para as próximas gerações a cultura dos povos, novas informações, relatos de experiências vividas, e com ela o ato de contar histórias.” (ZOCOLARO; DONÁ; SOUZA 2020 , p. 1639).

A partir da relação com outros povos e culturas, o ser humano passou a transmitir a sua própria cultura, valores, a partilhar histórias, experiências, e assim dar início a uma tradição que enriquece e completa a humanidade, a tradição de contar histórias.

Por meio da oralidade dos contadores de histórias tradicionais, sociedades inteiras perpetuaram e transmitiram costumes, valores e organização social às gerações futuras. As histórias orais ampliaram a consciência humana, permitindo que os indivíduos conhecessem o universo e a si mesmos. (SILVA, 2014, p. 20).

À medida que as sociedades evoluíram, a linguagem escrita foi sendo criada e difundida, destacando-se da tradição oral.

A tradição oral, que por muito tempo ocupou posição de destaque, começou a perder espaço para a escrita, que ganhou prestígio desde o seu nascimento, por ser a que melhor atende às necessidades dos homens modernos (SILVA, 2014, p. 29).

No entanto, a autora Valéria Silva (2014) conta que ao deixar de lado a tradição oral, o homem também se afastou daquilo que é a sua essência, pois é na afirmação de que as pessoas se constituem primordialmente, que se relacionam e se identificam.

As sociedades que não desenvolveram a escrita, ou que demoraram mais para entrar no mundo letrado, segundo Silva (2014), apresentam a linguagem oral como principal meio de comunicação e, dessa forma,

Nessas culturas, os contadores de histórias tradicionais, representados por idosos, griots, artesãos, conselheiros e demais membros da comunidade, ao contar histórias orais, cumprem as funções de transmissores e receptores dessas histórias (SILVA, 2014, p. 31).

Nessa perspectiva, a narrativa oral vem manifestando sua presença e importância desde os primórdios da comunicação, e com ela, os contadores de histórias se tornaram sujeitos essenciais na sociedade, de forma que essa prática chegou até os dias atuais, mostrando-se ainda muito importante.

OS CONTADORES DE HISTÓRIA

De pequenos centros familiares ou populacionais a bibliotecas e salas de teatro, o contador de histórias permaneceu até hoje. Uns quiseram que fosse esquecido, outros acreditaram na força solidária de quem une as pessoas para encantar pela palavra. Mais do que reunir pessoas, o contador de histórias tornou-se obrigatório tanto na promoção da leitura quanto no resgate do lúdico e da fantasia. Em vez de desaparecer no tempo, o contador de histórias se multiplicou. (SISTO, 2012, p. 49).

Dessa forma, foi pela voz dos contadores de histórias que os contos da literatura oral se perpetuaram na humanidade, até que historiadores, literatos e outros foram em busca de ouvir e registrar, transformando tais narrativas também em linguagem escrita (BUSATTO, 2003).

Houve um tempo em que homens, mulheres e crianças se reuniam para contar e ouvir histórias de bruxas, fadas, heróis, vilões, animais falantes e muitos outros personagens. Este tempo ainda existe. A arte de contar histórias nunca acabou, embora muitos apostem que não

tem espaço no mundo contemporâneo, marcado pela sofisticação tecnológica na comunicação e um ritmo frenético na vida das famílias modernas. A humanidade, porém, não abandonou sua condição humana, e a necessidade de contar e ouvir histórias faz, sem dúvida, parte de sua natureza. (BARBOZA, 2008, p.48, apud SILVA, 2014, p. 50-51).

Nesse contexto, entendendo que o ato de contar histórias faz parte da essência do ser humano, ouvir histórias também está inserido em sua humanidade e por isso é muito importante para o desenvolvimento de qualquer pessoa.

Se mergulhar nesse universo é fascinante para nós, adultos, que esquecemos de nos embriagar pela magia, imagine para uma criança, que deliberadamente constrói um mundo onde tudo é possível. Ao contar-lhe uma história, estaríamos proporcionando uma rara realização, pois colaboraríamos para ampliar e enriquecer o seu universo. (BUSATTO, 2003, p.12).

Assim, oferecer às crianças momentos para ouvir histórias é dar a elas a oportunidade de desfrutar da magia, das possibilidades fantásticas, ampliando suas experiências. Fanny Abramovich (2009) afirma que é a partir da história que as crianças vão descobrindo novos lugares, outros tempos, outras formas de agir e de ser. Além disso, para a autora:

Ao ouvir histórias pode-se (também) sentir emoções importantes como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade, e muitas outras, vivenciando tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...] (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Diante do exposto, reconhecendo a importância das histórias, como elas ecoaram na humanidade desde pequenos, nos abrindo para um mundo de magia, dor humana e nos formando no mundo real, é importante buscar atividades que ofereçam momentos de contação para crianças, porque elas devem ter acesso à mais legítima contação de histórias, em que, a partir da preparação do contador de histórias, o ouvinte possa ser levado a outro patamar, às mais belas sensações humanas.

É por isso que a arte de contar histórias envolve técnica, preparação, conhecimento da história, uso da voz, gestos, corpo e audiência:

Contar histórias envolve arte, estética e, sobretudo, lança mão da performance com todas as suas características, entre elas, gestos, expressão corporal, voz, escolha de um bom enredo e técnicas adequadas para que as histórias sejam transmitidas e apreciadas pelos ouvintes (SILVA, 2014, p. 21).

Assim, para despertar e abrir a imaginação das crianças por meio da narração e uso de textos literários, é preciso que a história seja bem contada, que seja bem elaborada.

Não se trata apenas de contá-lo: trata-se de fazê-lo bem, de forma bonita, com uma linguagem trabalhada, para afetar o outro com um bom vislumbre do que não se encontra facilmente no dia a dia com

um apelo estético equilibrado. Só assim podemos dizer que nosso compromisso é também com a literatura. (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 112).

Ao entender o ato de contar, sabemos, por meio da narrativa, cativar o público de uma forma mais fácil, fazê-lo sentir o conto, viajar junto com a história. Quando não preparamos a história, há uma grande chance de isso não acontecer e, assim, dar espaço para uma narrativa que não importa.

Nada é mais desagradável do que uma narrativa monótona, que segue reviravoltas, dando espaço para bocejos, desconcentrando e fazendo a mente vagar por lugares distantes daqueles a serem sugeridos pelo texto (BUSATTO, 2003 , p. 65).

Assim, são vários os fatores a pensar na hora de preparar a contação de histórias, para que seja cativante e legítima, que tenha um compromisso com a arte e a literatura, e a divulgue junto das crianças, por meio do uso da voz, dos gestos, da performance, sensações e encantos que as narrativas transmitem.

PLANEJAMENTO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Abramovich (2009) nos mostra que para contar qualquer história é bom saber como se faz, entendendo que contar histórias é uma arte, é preciso que quem está contando esteja preparado, conheça as diferentes técnicas para cada público, saiba criar a atmosfera, envolver-se com a história, pois é a narração “que equilibra o que se ouve com o que se sente” (ABRAMOVICH, 2009, p. 18).

Pensando nisso, é preciso preparar a narração com cuidado, pensando em vários aspectos. Uma delas é a escolha da história que será contada. Silva (1986) afirma que para escolher a narrativa é preciso levar em conta fatores como a literalidade da obra, além de repensar se é interessante aos ouvintes, dependendo de sua faixa etária, o local onde a narrativa será contada, se é um espaço exterior, um interior e ainda se são ouvintes de diferentes idades ou com realidades muito diferentes. Dessa forma, este autor afirma que,

Antes de contar uma história, precisamos saber se é um assunto interessante e bem elaborado. Se for original, demonstra um alto nível de imaginação e é capaz de agradar as crianças. (SILVA, 1986, p. 14)

Portanto antes de sensibilizar os ouvintes, a história deve sensibilizar o contador. A forma como vemos a história é a mesma da qual é vista pelo outro. Se considerarmos isso uma distração ou entretenimento, soará exatamente assim. Porém, se acreditarmos que pode ser uma luz para o nosso caminho, é assim que ela será levada. (BUSATTO, 2003, p. 47 - 48).

Assim, segundo os autores em questão, é importante que o contador de histórias goste do que vai ser narrado, e entenda a narrativa, “Não adianta se dedicar ao texto, se você não entender seu significado e intenção” (BUSATTO, 2003, pág. 60). Se o narrador não se sentir próximo da história, é melhor não contá-la, pois estará transmitindo junto com a história seus anseios em relação a ela e a forma de narrar.

Não podemos esperar que uma história envolva as pessoas se não estivermos dispostos a estar com ela, narrando cada detalhe com uma intenção própria, afinal, as palavras podem conter muito mais do que seu sentido estrito. (BUSATTO, 2003), p. 62).

Assim, após a escolha da história, é preciso estudá-la, o que para Silva (1986) é “antes de tudo, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e depois, após algumas leituras, identificar os seus elementos” (SILVA, 1986, p. 21) para que, assim, o contador se familiarize com ela, perceba os momentos de subir ou descer a entonação e controlar a velocidade da narrativa, usar os gestos, o corpo, e onde a história permite adicionar novos elementos, como objetos e técnicas. “Estudar a história é também escolher a melhor forma ou a forma mais adequada de apresentá-la” (SILVA, 1986, p. 31).

Outra parte da preparação para contar histórias é refletir sobre a forma e os meios de contar, verificando a técnica que será utilizada, bem como escolhendo quais elementos externos serão adicionados. Nesse momento, segundo Sisto e Motoyama (2016), o contador de histórias usa sua sensibilidade para entender se na história há possibilidade de uso de recursos externos, ou se a narrativa simples é melhor, o que, para Silva (1986, p. 31), é aquele que “não necessita de acessórios e se processa pela voz do narrador, sua postura. O contador de histórias, por sua vez, com as mãos livres, concentra toda a força na expressão corporal”.

Nesse sentido,

Recursos externos são objetos, figurinos, instrumentos, cenários, projeções que auxiliam o contador de histórias a enriquecer sua performance ao interagir com os ouvintes, proporcionando-lhes uma experiência estética diferenciada. (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 117).

No entanto, para escolher tais recursos, o contador deve dialogar com a história para saber qual mídia “ela aceita”, pois se isso for negligenciado, os elementos exagerados, ao invés de contribuir para uma melhor experiência com a história, irão desviar a atenção do público, e comprometer a narrativa. Por isso é muito importante estudar a história, para entendermos os elementos necessários, e a técnica de acordo com o que ela “exige”, ou seja, a narrativa oferece “pistas” que nos ajudam a escolher o melhor recurso e/ou técnica.

Além de refletir sobre os recursos externos, Sisto e Motoyama (2016) falam sobre outro tipo de recurso que o contador de histórias deve conhecer: os recursos internos. Um exemplo disso seria mergulhar na história, identificar-se com ela, emocionar-se, ensaiá-la, repeti-la, entrar na narrativa e assim preparar a sua história, descobrir os recursos externos essenciais que deixam o narrador e os ouvintes tranquilos na recepção do texto oral. Dessa forma, o sucesso da narrativa depende profundamente da relação do empenho do contador de histórias com o ensaio e estudo da história, bem como as técnicas e recursos escolhidos.

Outro fator relevante é criar o ambiente para contar histórias, após escolher a narrativa, estudá-la, pensar nos recursos e ensaiá-la, é importante que o contador crie uma mágica envolvente enquanto conta, e que assim prenda a atenção do início ao fim da atividade, fazendo com que cada ação da história agregue mais significado à história, tornando-a ainda mais interessante.

[...] É bom que quem conta a história consiga criar um ambiente tocante e cativante, encantamento... saiba controlar o ritmo, fazer pausas, dar tempo para a imaginação das crianças construir cenários, monstros, cria dragões, invade casas, veste a princesa, pensa na cara do padre, sente o cavalo galopando, imagina a aparência dos bandidos e assim por diante... (ABRAMOVICH, 2009 , p. 21).

É nesse momento que toda a preparação feita anteriormente será colocada em prática, o contador de histórias usará a técnica escolhida, as falas, os movimentos, as músicas, tudo preparado de antemão.

Diante do exposto, é compreensível a importância do público, é para ele que a história é preparada, para que possa vivenciar junto com o contador de histórias o momento prazeroso de contar uma história e assim estar mais próximo dessa arte. São os ouvintes que fazem as histórias acontecerem, sem eles qualquer história não passa de uma ideia, sujeita à imprevisibilidade do público. Assim:

Para um contador de histórias, essa só se torna realidade quando é partilhada com os ouvintes. Antes disso, é apenas uma hipótese e está quase inteiramente no campo das possibilidades. (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 116).

Como a audiência é indispensável para a contação de histórias, é importante pensar na relação do contador de histórias com seus ouvintes, olhá-los nos olhos, respeitar o momento de imaginar a história.

A narração requer uma conexão direta com o público que, nesse caso, parte de recursos internos como emoções, afetos, experiências pessoais, e externos como gestos, entonação e também da expressão corporal do narrador (SILVA, 2014 , p . 55).

Bajard (1994) nos conta mais sobre essa diferença. Para ele, "ler" é uma prática pessoal, "dizer" é ler em voz alta transmitindo o texto para alguém, e "contar" é livre, não preso ao texto, permitindo adaptações. Assim, para o autor, contar não é apenas dizer (ler o texto em voz alta); ao dizer que é necessário apenas transmitir o texto como está escrito. Tanto o dizer como o contar requerem preparação, mas ao contar o texto, o contador de histórias pode reformulá-lo de acordo com as necessidades do momento, dando lugar à espontaneidade, à criatividade do narrador, "o contador de histórias sabe preencher seu enredo com contribuições que partem de intervenções do espectador" (BAJARD, 1994, p. 105). Essas adaptações só serão possíveis conhecendo o texto e as possibilidades por ele permitidas.

Diante do texto, o leitor não está sozinho; a identificação com os personagens se dá no mais íntimo de seu ser. No caso do contador de histórias, essa identificação se faz entre outras e não se refere ao campo privado, mas ao social.

Matos (2005) também nos traz a diferença entre ler em voz alta e contar histórias:

[...] a arte do contador de histórias envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com os ouvintes. O contador, como vimos, recria a história com seu público enquanto a conta. O

leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Ele pode usar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, nem improvisa usando estímulos do público. (MATOS, 2005, p. 9).

Na contação de histórias, ainda segundo Matos (2005), o que se deseja é essa interação imediata com o ouvinte, as reações do público são essenciais para desenvolver a narrativa e, conseqüentemente, auxiliar na compreensão do texto oral.

Dessa forma, é possível compreender como contar uma história envolve mais do que a simples transmissão de uma narrativa, e como é mais do que ler um livro em voz alta para uma criança. A narração é livre, com o uso das mãos, dos gestos, com a história na cabeça, podendo ser adaptada conforme a resposta do público, a história que está viva, pois a cada momento, sem perder sua essência, pode mudar de forma dependendo do que os olhos do público pedem.

Busatto (2003) afirma que contar histórias é esquecer os espaços pedagógicos, e ir em busca de uma herança deixada por nossos antepassados, e que muitas vezes é esquecida, embora faça parte de nosso ser.

Portanto, olhando pela trajetória da narrativa oral, é possível perceber a importância da contação de histórias ao longo do tempo e nos dias atuais. É importante oferecer ao público de todas as idades, mas principalmente às crianças, momentos de ouvir histórias, de se acalmar, de deixar a imaginação trabalhar a partir da narrativa oral, da atuação do contador de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação e a leitura de histórias são atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e dos adultos.

Contar histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil. A imaginação das crianças aumenta ainda mais ao ouvir histórias e contos de fadas. Pode-se envolver as crianças para discutir como a terra da fantasia ou os mundos incríveis dessas histórias podem ser diferentes ou iguais ao mundo real.

O mundo hoje pode ser visto como um lugar assustador. Muitas famílias e mais especificamente as crianças podem passar por um tremendo estresse. Nessa situação, as crianças precisam estar cientes de que coisas ruins acontecem com todos. As histórias e os contos de fadas podem ajudá-los a desenvolver resiliência emocional, auxiliando a conectar as histórias com questões da vida real, onde na maioria das vezes o herói triunfa. Essas histórias mostram a eles que todos nós passamos por desafios na vida e que eles devem estar sempre preparados e acreditar que podem vencer na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
BUSATTO, C. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
SILVA, M. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, VS da. **A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais.** 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em educação) - UNESP. Presidente Prudente. 2014.

SISTO, C.; MOTOYAMA, JF M. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTO, Cynthia; SOUZA, Renata Junqueira. de. (Org). **Literatura e Educação Infantil.** Campinas: Mercado de Letras. 2016. v. 2. pág. 111-138.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed. Belo Horizonte: Aletria: 2012.

SOUZA, RJ de; CARDOSO, EP. Literatura Infantil: possibilidades para o letramento literário. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf, Vitória, v. 1, n. 3, pág. 142 - 158, jan/jul. 2016.

SOUZA, RJ de; MOTOYAMA, JFM; A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído, Dourados**, v. 8, n. 17, pág. 155-169, dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3553> . Acesso em: 20 abr.2023.

SOUZA, RJ de; MOTOYAMA, JFM. Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, pág. 31 a 42, jul. 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> . Acesso em: 16 abr.2023.

ZOCOLARO, I.; DONA, G.; SOUZA, R. **A arte de contar histórias e sua importância na sociedade atual: vivências no CELLIJ.** In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, VIII, 2019, Florianópolis. Anais eletrônicos. Palhoça: Edi. Unisul, 2020. pág. 1639 - 1645. Disponível em: <https://literalise.files.wordpress.com/2020/06/rexsistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf> . Acesso em: 15 abr.2023.

Viviane de Cássia Araujo

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá, UNISEB/ESTÁCIO. Pós-Graduada em Pedagogias Humanística pela Faculdade XV de Agosto e na A Arte de Contar História pela Faculdade Gennari & Peartree. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A EDUCAÇÃO COM ESTÍMULOS COMO AUXÍLIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

VIVIANE SALVADOR DE ALMEIDA GASPAR

RESUMO

Este estudo versa acerca da importância dos estímulos por meio de interação na primeira infância, para tanto, salienta-se ser imprescindível conhecer os feitos que abarcam o desenvolvimento infantil pela indigência de se compreender como acontece o desenvolvimento na primeira infância. Busca-se aqui também abrir uma breve discussão acerca da primeira infância como um período deveras importante no desenvolvimento humano, visto que esse é um momento em que os neurônios se alargam, desenvolvendo novas redes e conexões, em momentos posteriores não incidem tantas alterações e ligações como acontece nesta etapa. Cita-se neste panorama que para contribuir com o trabalho com crianças da faixa etária de 0 aos 3 anos, devem ser feitas, por exemplo, divisões por andamentos, cada um externando as suas características, as quais podem colaborar para que haja uma profícua ascensão do desenvolvimento infantil. Assim, por meio de uma busca por estudiosos que discutam sobre o desenvolvimento infantil, especialmente dentro da primeira infância, tendo em vista a contribuição de uma pesquisa de cunho bibliográfico, busca-se, neste estudo, então, trazer um aporte que auxilie tanto o trabalho quanto o cuidado docente com crianças na faixa etária supracitada.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Estímulo. Interação. Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

Este breve estudo traz em seu escopo uma apreciação, por meio de uma meticulosa pesquisa de cunho bibliográfico qualitativo, acerca dos feitos que enredam o desenvolvimento infantil, buscando, com isso, chegar a um maior entendimento pertinente aos feitos e mudanças que acontecem nesta etapa da vida humana, ou seja, na primeira infância.

Procurando externar aqui um trabalho mais centralizado no desenvolvimento infantil, busca-se compreender no decorrer deste estudo os métodos e alterações advindas da primeira infância, focando assim na ascensão deste desenvolvimento por meio dos estímulos imprescindíveis e apropriados, os quais ajudarão tanto no trabalho quanto no cuidado docente com as crianças da faixa etária que envolve a primeira infância.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E O ESTÍMULO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Toda criança, ao nascer, traz consigo um enorme potencial, o qual vai evoluindo à medida que ela cresce, desde que seja exposta aos diversos estímulos de maneira adequada e que esses propiciem o seu desenvolvimento pleno.

Desse modo, acredita-se que, quanto maior for a multiplicidade dos estímulos apresentados, bem como a eficiência dos intercâmbios, o seu processo de aprendizagem acontecerá com muito mais efetividade.

A prática educativa voltada para as crianças da Educação Infantil necessita de um ambiente educacional em que a aprendizagem ocorra por meio da mediação, em que os educadores abracem essa causa intelectual com responsabilidade ética, preocupando-se constantemente com o processo de ensino-aprendizagem das crianças e, por isso, busca aplicar os estímulos indispensáveis para que ela de fato aconteça e promova o seu desenvolvimento pleno.

Para uma prática educativa satisfatória na Educação Infantil, de acordo com Engle e Lucas (2019), o docente precisa ter consciência daquilo que pretende desenvolver em seus alunos, por isso, as atividades aplicadas devem caminhar dentro dos objetivos que deseja alcançar.

O autor supracitado ainda salienta em seus estudos que os estímulos precisam ser potencializados constantemente, visto que eles são imprescindíveis para o desenvolvimento social, cognitivo e motor da criança, facilitando, por sua vez, a aquisição de saberes novos.

Diante dessa premissa, Engle e Lucas (2019), mostram que é importante ressaltar que o espaço educacional vai se construindo em conformidade com os interesses e especificidades das crianças que integram o ambiente, tendo sempre em vista o desenvolvimento tanto individual e social de cada uma delas.

A aprendizagem significativa ocorre somente em um espaço educacional que seja capaz de promover desafios e oportunidades, as quais sejam fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças.

Quando os educadores se propõem a desenvolver propostas pedagógicas no ambiente de sala de aula, inúmeros saberes vão sendo adquiridos no decorrer desse processo, mediante aos potencializadores visuais, auditivos, motores e da linguagem.

Por isso, sugere-se que nesses ambientes de ensino-aprendizagem os educadores proporcionem às crianças situações de aprendizagem em que ocorram o intercâmbio entre os seus pares, colaboração, descoberta de sua própria identidade, manuseio de objetos, dentre outras atividades que levam à integração do grupo.

Há inúmeras atividades que geram interação entre as crianças e que podem ser desenvolvidas em sala de aula como estímulos, como por exemplo, músicas, jogos, brincadeiras, literatura, expressão corporal e muitas outras, pois entende-se que mediante essas situações de experiência e potencialização dos estímulos, a criança começa a adquirir elementos de caráter cognitivo, motor e afetivo que servem para a efetivação de um aprender com sentido e pautado em sua realidade.

Na sociedade moderna, o progresso tem se mantido em um crescimento constante, trazendo com ele inúmeras novidades que precisam ser olhadas com carinho e atenção no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a escola mediante seus educadores precisa trabalhar arduamente para que as crianças que atuam na Educação Infantil sejam continuamente estimuladas por meio de atividades lúdicas, mas sem se distanciar das novidades que o mundo moderno propicia para que ela consiga experienciar momentos fundamentais para o seu desenvolvimento infantil.

Essas experiências adquiridas pelas crianças durante as práticas que envolvem a ludicidade servem para que elas se envolvam com o universo das pessoas e dos objetos e por meio de suas vivências se tornem sujeitos autônomos, críticos, criativos não apenas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem como também nas relações com o meio em que vive.

O período denominado de primeira infância é caracterizado como uma das etapas mais relevantes e imprescindíveis para que a criança consiga um desenvolvimento satisfatório. Nessa etapa, percebe-se que vão sendo desenvolvidos alguns feitos considerados essenciais para o ser humano, o que implica numa atenção toda especial daqueles que irão atuar com crianças nessa faixa etária, pois é nesse instante que elas iniciam o desenvolvimento de suas características físicas, sociais, emocionais e cognitivas.

Nessa etapa de vida, nota-se que a criança passará por um grande processo de mudanças, especialmente no que concerne ao seu cérebro, pois além de vivenciar esses momentos de transformação, também se encontra mais flexível e sensível às diversas aprendizagens e ao entendimento do espaço e das dinâmicas de âmbito social.

Diante dessa perspectiva, é muito importante que o educador seja mais afetuoso e compreensivo com o propósito de asseverar os estímulos de desenvolvimento com eficácia logo na primeira infância, impedindo advertências sejam elas físicas ou emocionais.

Para Nogueira e Leal (2015), quando as famílias das crianças, ou seja, pais, adultos ou responsáveis abraçam a educação dos filhos precisam compreender que carregam por si só um compromisso com as necessidades básicas de cada uma delas.

Afinal, a criança precisa ser bem cuidada, amada e acima de tudo alimentada para que o seu desenvolvimento profícuo de fato aconteça. Por isso, não pode jamais faltar na vida de uma criança, compromisso exclusivo de sua família, uma alimentação saudável, moradia, educação e auxílio contínuo para o seu desenvolvimento intelectual, dentre outras coisas.

Muitas crianças amam participar das atividades lúdicas no ambiente escolar porque é nesse momento que ela se diverte, cria vínculos e desenvolve habilidades importantes para o seu desenvolvimento.

No entanto, há aquelas que se mantêm mais distantes, sem muito interesse em participar, o que dificulta consideravelmente o seu progresso intelectual.

Desse modo, orienta-se, como mostram muitos estudiosos, que os pais busquem participar ativamente da vida de seus filhos, procurando sempre dialogar, realizar brincadeiras, cantar algumas canções sempre que necessário e abraçá-lo continuamente, pois essa é uma prática de demonstração de amor e carinho que auxilia e muito na sua maneira de interagir com as outras crianças.

É importante sempre lembrar que cada criança possui o seu jeito de encarar o mundo e as coisas, por isso, não é necessário compará-lo com o outro por qualquer que seja a razão, busque sempre potencializar suas capacidades de acordo com o que ele pode oferecer naquele momento, afinal, ela ainda está em processo de desenvolvimento e não precisa que a sua autoestima seja afetada.

Os pais precisam compreender que os seus filhos são diferentes dos outros e precisam que o seu tempo seja respeitado, pois somente assim poderá alcançar os seus objetivos de maneira saudável.

As crianças precisam de rotina que seja bem planejada e estruturada, além disso ser fundamental para que elas consigam realizar juntas diversas atividades diárias, ainda transmite segurança e reduz estresse, sendo uma forma importante de o bebê entender que tudo tem hora certa, como o brincar, o assistir, o ver TV, comer, dormir etc.

Pais e docentes devem sempre lembrar que tempo livre ou ocioso é tão importante quanto estudar e brincar, toda criança precisa de tempo ocioso para escolher fazer aquilo que lhe dá prazer durante o tempo livre. Além de estimular o desenvolvimento motor da criança, passar tempo de qualidade com seu filho cria vínculos e laços familiares fortes.

Crianças gostam, segundo Lakomy (2014), de se sentir úteis e de fazer o mesmo que os adultos. Algumas pequenas coisas do cotidiano, como pedir para ela ajudar a arrumar os brinquedos, podem ser o suficiente para que ela se sinta parte importante da casa.

É importante, pois, que os pais, cuidadores e educadores estejam realmente atentos à criança e suas fases, e saibam proporcionar o que estiver dentro das circunstâncias e possibilidades, garantindo os mais importantes estímulos ao desenvolvimento na primeira infância de forma plena e feliz. Procure, portanto, um meio termo para as atividades, respeitando seus momentos de diversão e aprendizagem.

A Primeira Infância, de acordo com Lakomy (2014), é compreendida na literatura como sendo o período no qual ocorre a parte mais importante do desenvolvimento humano, sendo este um período expressivo e inusitado, no qual todos os sentidos da criança passarão a ser desenvolvidos, como também os feitiços afetivo, cognitivo, emocional, social e linguístico.

Neste período da primeira infância, o qual abarca a faixa etária do 0 aos 3 anos, a criança depara com as principais experiências que determinarão como será a sua personalidade, como também a sua percepção e a sua particular forma de enxergar e compreender o mundo.

De acordo com Engle e Lucas (2019), toda criança em seu processo de nascimento se torna um sujeito único, no entanto, as dessemelhanças entre cada uma delas são responsáveis pela maneira como elas adquirem os conhecimentos, ou seja, aprendem. Por outro lado, revela-se que o tratamento recebido durante a sua trajetória de vida também influencia em sua aprendizagem, bem como os momentos experienciados entre os seus familiares e responsáveis nos primeiros anos de vida também afetam de modo relevante no sujeito que ela se tornará quando adulto.

Para tanto, mostra-se necessário colaborar com o desenvolvimento infantil de forma a aproveitar cada instante de interação para agenciar e incitar tal desenvolvimento, sendo

indispensável haver uma intervenção que mostre ter atenção, dedicação, qualidade e cuidado nesta etapa, como também buscar realizar determinadas atividades que agenciem um melhor desenvolvimento da criança em sua primeira infância.

De acordo com Nogueira e Leal (2015), os momentos em que a criança passa ao lado de outras pessoas, ou seja, crianças, adultos, docentes, familiares, bem como a sua interação constante tanto no ambiente escolar quando em seu ambiente familiar são imprescindíveis para a construção do seu processo de desenvolvimento intelectual, racional, moral e linguístico, revelando a importância do intercâmbio social para o progresso da mente da criança.

Assim, tendo em vista os apontamentos dos autores supracitados, revela-se importante que haja o desenvolvimento de estímulos que sejam realmente corretos nesta fase, tendo em vista uma estimulação que traga benfeitorias para toda a vida da criança, entendendo-se que, desde o seu nascimento, toda criança interatua com outras pessoas que a cercam, abrangendo a sua cultura, sua linguagem, os seus atos, passando, desta forma, a reportar a maneira como as outras agem. Portanto, quanto maior for a interação desta criança com seu meio e ainda quanto mais estímulos receber, maior será a chance de tal criança se desenvolver proficuamente.

Segundo os conceitos encontrados em leituras dos estudos de Lakomy (2014), descobre-se que o desenvolvimento cognitivo da criança é caracterizado como um processo de assimilação ativa que advém do saber histórico-cultural presente no meio social em que ela nasceu, uma vez que esse saber é internalizado e transformado durante o intercâmbio que ela realiza em meio a outras pessoas que estão a sua volta.

Tal interação se mostra quase sempre como algo instintivo e não intencional de modo que os atos dos adultos que cercam esta criança não são pensados inicialmente, mirando um determinado desígnio. Contudo, torna-se relevante compreender que tudo aquilo feito perante a criança será claramente assimilado por ela, fazendo com que os estímulos aos quais ela será exposta contribuirão claramente para o desenvolvimento de seu intelecto, visto que, de acordo com Lakomy (2014) a partir do momento em que a criança inicia o seu processo de interação com o universo em seu entorno, ela dá início à transformação de sua realidade por meio da participação ativa.

Tendo em vista os estudos de Piaget (1976), entende-se que toda criança passa a se desenvolver por meio de um contínuo método de equilíbrio e de desequilíbrio, sendo que o equilíbrio reflete tudo aquilo que a criança já sabe e o desequilíbrio ocorre a partir do momento em que ela se descobre perante uma situação-problema que para ela é desconhecido, sendo necessário que ela procure soluções que modifiquem ou criem esquemas.

Por meio de tal ação, surge uma melhora no desenvolvimento mental infantil, conferindo uma maior equipagem intelectual que colaborará para que a criança possa se adaptar cada vez mais ao seu meio.

Neste panorama, tendo em vista os pensamentos de Piaget (1976), o processo de aprendizagem ocorre através de constantes métodos de equilibração e desequilibração. Assim, segundo o estudioso, perante a cada nova aprendizagem acontece o desequilíbrio (ou desadaptação), que externa uma indigência ou mesmo uma ação do indivíduo.

Levando em consideração os apontamentos citados acima, Leal e Nogueira (2012) asseveram claramente que é a partir desse episódio tanto o mecanismo de assimilação quanto o de acomodação à nova aprendizagem começam a agir de maneira significativa, favorecendo para que as estruturas do sujeito evoluam e ganhem o equilíbrio necessário.

Em suma, a assimilação é o momento no qual o indivíduo procura solução para determinada situação-problema, tendo em vista que as estruturas já estão estabelecidas, não precisando de nenhuma transformação estrutural; a acomodação, é a forma como o indivíduo procurará novas respostas, movimentando as estruturas que já estão estabelecidas, mudando-as ou ainda criando novas em busca da solução. A adaptação, por outro lado, é quando, ao se solucionar o problema, esse indivíduo passa a voltar ao seu estado de equilíbrio.

Desta forma, entende-se ser importante que o meio no qual a criança está se desenvolvendo adapte experiências que façam com que ela tenha muitos dos instantes de desequilíbrio. Assim, a interação com pessoas mais experientes ocasionará muitas conveniências para que a criança desenvolva proficuamente as suas estruturas cognitivas, por meio de estímulos corretos, os quais proporcionarão constantes transformações e desenvolvimento de suas estruturas.

Estudo de Piaget (1976) também mostra que a criança alarga sua inteligência através de uma troca constante com o meio, visando-se, com isso, o que o estudioso chama de “um constante processo de equilibração”, procurando que haja uma melhor acomodação ao meio. Desta forma, a partir do momento em que a criança depara com uma nova circunstância, instala-se uma circunstância de desequilíbrio.

Piaget *apud* Lakomy (2014), neste sentido, cita que a criança busca por novos esquemas ou maneira de lidar com essa situação, abarcando uma transformação bastante relevante em suas ações, almejando com isso adequar-se e retornar uma nova condição de equilíbrio.

Tendo em vista tudo citado acima, entende-se ser através da procura por adequação ao meio no qual a criança vive que todas as suas estruturas passam a ser continuamente aprimoradas, almejando a existência de uma troca a cada nova situação. Assim, o desenvolvimento da inteligência infantil nada mais é do que o desenvolvimento fiel de suas estruturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão aqui erguida acerca do desenvolvimento infantil e da importância do estímulo na primeira infância, compreende-se a primeira infância como sendo uma etapa deveras importante no decorrer deste desenvolvimento, entendendo-se ainda a importância da interação e dos estímulos, que se mostram imprescindíveis para a ascensão de tal desenvolvimento no decorrer do processo do desenvolvimento humano nesta fase.

Percebe-se ser imprescindível conhecer a seriedade dos estímulos por meio da interação na primeira infância, tendo em vista não ter como trabalhar na ascensão deste desenvolvimento de maneira eventual, ou com falha de noções e teoria acerca desta fase.

Assim, acredita-se que as ponderações aqui elencadas se mostram como sendo claramente apropriadas, pois trouxeram consigo importantes aportes para novos estudos pertinentes ao trabalho docente na primeira infância

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENGLE, Patrice; LUCAS, Jane E. **Cuidados para o desenvolvimento da criança(CDC): manual de orientação às famílias**. Porto Alegre: UFRGS,2019.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 1º ed. Curitiba: InterSaber,2014.

LEAL, Daniela.; NOGUEIRA, Makeliny O. G. **Dificuldade de aprendizagem: um olhar psicopedagógico**. 1º ed. Curitiba: InterSaber, 2012.

NOGUEIRA, Makeliny O. G.: LEAL. Danie **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 2º ed. Curitiba: InterSaber, 2015.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976 (b).

Viviane Salvador de Almeida Gaspar

Formada no Magistério. Licenciatura Plena dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, pela Universidade de São Paulo, USP. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo, FAI. Pós graduação EAD Ensino a Distância em Cultura e Arte Afro Brasileira na Educação pela Faculdade Unida de São Paulo, FAUSP. Professora de Ensino Fundamental I no Estado, SEE e na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



Revista **a EVOLUÇÃO** ABRIL 2023
n. 38 ISSN 2675-2573

Revista **a EVOLUÇÃO** ABRIL 2023
n. 39 ISSN 2675-2573

ROSELI MARCELLI

**PENSAR A EDUCAÇÃO
A PARTIR DO TERRITÓRIO**

CÂNDIDA OLIVEIRA
Porto Barreiro - PR
Empenamento de famílias

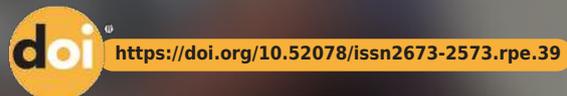
www.primeiraevolucao.com.br



ABEC BRASIL
Platform & workflow by OJS / PKP

ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):
Andréa Godoy Miyashiro
Célia Maria Batista
Maria Elena dos Santos Silva
Miriam Ferreira
Pâmella Kelly R. Barros de Mendonça
Priscila Paula da Costa da Silva
Rosângela Adelina dos Santos Oliveira
Tânia Maria Pereira Castro
Viviane de Cássia Araujo
Viviane Salvador de Almeida Gaspar



Produzida com utilização de softwares livres



www.primeiraevolucao.com.br

