REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol. 5, No 6 Ago./2022

FACONNECT

G363

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5 n.6 {ago. 2022} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2022.

199p: il, color.

Mensal
Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista ISSN 2675-2891 (digital)

1.Educação. 2. Matemática (Ensino fundamental). 3. Escolas - organização e administração. 4. Escolas – organização e administração. 5. Gestão de qualidade total na educação. 6. Meio ambiente – São Paulo (Estado) 7. Mar, Serra do. 8. Mata Atlântica. 9. Covid – 19 (doença). 11. Epidemias. 12. Letramento. 13. Educação ambiental – estudo e ensino (Ensino fundamental). 14. Tecnologia educacional. 15. Educação infantil – Brasil. 16. Currículos – avaliação – Brasil. 17.Educação – história. 18 . Neuro-psicologia. 19. Crianças – desenvolvimento. 20. Crianças com distúrbio de déficit de atenção.21. Crianças hiperativas. 22. Vygotsky, L.S (Lev Semionovitch), 1896- 1934 – crítica e interpretação. 23. Educação – teoria. 24. Psicologia educacional. 25. Psicomotricidade. 26. Aprendi-zagem. 27. Lógica simbólica e matemática – problemas, questões, exercícios. 28. Matemática – problemas, questões e exercícios. 29. Música na educação. 30. Brincadeiras. 31. Jogos educativos. 32. Educação de crianças. 33. Aprendizagem. 34. Crianças. 35. Educação de crianças. 36. Brincadeiras. 37. Educação para crianças. 38. Lactentes – cuidado e tratamento. 39. Lactentes – desenvolvimento. 40. Creches. 41. Disciplina escolar. 42. Professores e alunos.

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

ESCREVER TEXTOS

Constantemente nos deparamos com a situação de escrever textos coesos e coerentes, para tanto, planejar a organização do texto é o que faz toda a diferença.

A ato de escrever requer mais do que raciocínio, escrever é um processo mental que leva à investigação. Por meio da escrita é possível refletir, organizar ideias e reproduzí-las com mais clareza.

O princípio e motivo básico da escrita é a expressão de um pensamento, de sentimentos, de conhecimento, de uma reflexão, etc. Isso significa afirmar que é a exposição escrita do que poderia ter sido dito.

Há situações, assuntos, memórias que precisam ser escritas e não faladas! A escrita, nesse contexto, passa ser como o escape daquilo que está dentro de nós! Partindo desse pressuposto, a Revista Gestão & Educação apresenta mais uma edição que apresentará os sentimentos, pensamentos, autoconhecimentos e pesquisas dos educadores.

Boa leitura!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe
Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial
Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Profa. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação
Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico
Tayna Sousa

COPYRIGHT
Revista Gestão & Educação,Educar Rede
Volume 5, Número 6 (Agosto) - SP
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: https://www.faconnect.com.br/revista

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam,necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

06 OS FRAGMENTOS EM GESTÃO ESCOLAR NUMA CONCEPÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO

15 O GESTOR DEMOCRÁTICO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE

21 LEVANTAMENTO DE SOLANUM SWARTZIANUM E SOLANUM SP (SOLANACEAE) NO NÚCLEO CURUCUTU, PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR, SÃO PAULO, SP

CÍNTIA SANTOS RODRIGUES FIALHO

32 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ISOLAMENTO SOCIAL

CRISTIANA NASCIMENTO PORTUGAL

45 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

DANIELA DIAS MENEZES CORRÊA

56 LETRAMENTO DIGITAL: ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA

EDERALDO DIAS NAZARÉ

63 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇAO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA RAMOS DA SILVA BARBOSA

88 O ENSINO DA HISTÓRIA E SEU PAPEL SOCIAL

ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI

94 O ENSINO LÚDICO NA REVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO

HELENICE DOS SANTOS ROSA MATIAS

104 VYGOTSKY E A PSICOGÊNESE SÓCIO-HISTÓRICA

JOSÉ MARIA DE ANDRADE FILHO

114 A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA APRENDIZAGEM

MARISTELA FATIMA DE SOUZA OLIVEIRA

126 A RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMA A PARTIR DA LÓGICA PESSOAL DO ESTUDANTE: SOLUÇÕES POSSÍVEIS E COMPROVÁVEIS

MARLI LOPES ARAÚJO

135 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

PATRÍCIA YAE ADANI

144 OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O FAZ DE CONTA EM UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS

Sumário

157 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DE ENXERGAR BEBÊS E CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS

SIMONE PROTI FERREIRA

166 O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE RODRIGUES COSTA

177 O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE BEBÊS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

189 VALORES: POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NO COMPORTAMENTO DO ALUNO

VIVIANE SOUZA ATHU

OS FRAGMENTOS EM GESTÃO ESCOLAR NUMA CONCEPÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO
Graduado em Letras – Português/Literatura pela Universidade Guarulhos (2005), Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009) e Graduado em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016) e Pós-graduado em Docência Superior pela Universidade Nove de Julho (2009), Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2011), Pós-graduado em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas (2016), Pós-graduado em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2018), Pós-graduado em Educação Profissional e Tecnológica pela Faculdade de Educação São Luís (2018), Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana (2021), Pós-graduado em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Facuminas (2022), Pós-graduado em Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil pela Faculdade Facuminas (2022). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2020). Atuante como Gestor Escolar.

RESUMO

O referido artigo articula dentre uma experiência em gestão escolar com fundamentos teóricos para pontuar as relações de participação do Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico. Em que o objetivo é mostrar como as práticas de trabalho dos gestores se assumem e se distanciam no mesmo contexto escolar. Para dizer, que o trabalho fragmentado é operante advindo de uma relação de equipe participativa democrática. Em que a gestão escolar direciona e busca dentre o processo educativo sua descentralização, a voz do outro e a coletividade como acesso e rompimento de barreiras no cotidiano do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Gestores; Participação; Democrática.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute as relações de coordenador pedagógico, vice-diretor de escola e diretor de escola em seus fragmentos e em relação de equipe. O objetivo é mostrar como as práticas se afinam e se distanciam no mesmo contexto. Reconhecendo o trabalho de equipe se molda nas articulações participativa, descentralizada e democrática em gestão escolar.

Parte do primeiro momento, a análise por meio de uma experiência de gestão escolar em que os gestores em suas funções são evidenciados pela forma de trabalho individual e em coletividade. E em seguida, respaldos do que é gestão escolar e sua contribuição às práticas educativas fragmentadas e associadas.

Ao passo que a gestão escolar é articulada e integrada em todos os espaços escolares dentre a comunidade e ao território maior que HORA (1994) traz a distinção entre administração escolar e gestão democrática. Aborda FORTUNA (2002) na mesma concepção; LÜCK (2000) e LIBÂNEO (2015) conceituam a gestão democrática e BORDENAVE (1994) pontua a participação como processo desenvolvimento que compõem a gestão democrática e BARROSO (1995) atenua o conceito de gestão participativa.

Em consequência da situação-problema “Por que os gestores não assumem totalmente suas atividades em coletividade’’? Ao passo que a metodologia utilizada conforme Gil (1991) trata-se de uma pesquisa exploratória que mais aprofunda o conhecimento da realidade e da pesquisa bibliográfica que se constitui principalmente de livros e artigos científicos.

Prontificando-se de objetivos específicos como identificar fragmentos de gestão escolar para compreender o que cada gestor articula de forma individual; discutir a gestão democrática participativa para abranger o entendimento e de como pode ser constituída em contexto escolar e validar a coletividade como recurso imprescindível à participação dos gestores num trabalho de organização dentre a gestão e alicerce de formação.

GESTORES ESCOLARES: FUNCIONALIDADES E COLETIVIDADE

É cabível potencializar a formação do trio gestor “Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico” no que considera importante a funcionalidade quando todos têm o mesmo propósito de qualificar a escola. Entende-se como qualificação uma gestão que pensa democraticamente numa razão participativa.

Em vista, cada um tem sua função e discorre alguns trabalhos no individualismo dos gestores e pontua-se competências:

1. Diretor de Escola: Segundo Lück (2000, p. 16) é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de alunos. Complementa Vasconcelos (2006, p.61) a direção tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades...

Em virtude da mobilização e articulação de multitarefas na escola numa abrangência de leitura de mundo em que o Diretor de Escola está inserido que Libâneo (2015, p. 23 – 24) contribui com atribuições e Lück (2009, p. 31) designa competências.

. Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil (LIBÂNEO);

. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando a boa qualidade do ensino (LIBÂNEO);

. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural (LIBÂNEO);

. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição de das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas (LIBÂNEO);

Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos (LÜCK);

Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município (LÜCK);

. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora (LÜCK);

Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LÜCK).

Por meio destas citações, ambos autores expressam que o Diretor de Escola não se limita em seus únicos saberes, que a responsabilidade, confiança, autonomia e autenticidades são importantes para uma gestão que traz a organização como um dos princípios desta prática.

> ... as práticas de organização e de gestão existem para criar as condições para se atingir o principal objetivo das escolas: promover a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos. Cognitiva no sentido de atuar no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos e operativa no sentido desenvolver habilidades e de saber agir moralmente (LIBÂNEO, 2015, p. 6).

Como a prática educativa se firma anteriormente, durante e término não finalizado a propósito de objetivos coerentes que o desenvolvimento de gestão à qualificação do Diretor de Escola está expressamente na aprendizagem dos estudantes. Ou seja, tudo é em prol dos mesmos em seus próprios sucessos.

Mediante das atribuições e competências e com foco na aprendizagem dos alunos o Diretor de Escola em sua fragmentação expressa suas atividades de forma individual como decidir os caminhos centrais e abrangentes de sua concepção e das atuações do território maior; responsável legal pela escola, respondendo e se responsabilizando pelo administrativo e pedagógico; buscar suporte em recursos materiais para amenizar as necessidades da escola, estreitando vínculos entre outros diretores de escola; supervisionar e garantir formações à sua equipe escolar; criar vínculo com os pais e comunidade em diálogo e respeito, abrindo as portas da escola envolvendo-os nas atividades pedagógicas e administrativas.

As evidências dizem a respeito do olhar do gestor escolar em sua vivência e observação em diversos espaços escolares.

2. Vice-Diretor de Escola: Acompanha e realiza diversas tarefas delegadas pelo Diretor de Escola. Dispõem-se algumas atribuições de acordo com a Lei nº 2.233/2006 ao artigo 86 em seus incisos:

. II – Substituir o Diretor de Escola em suas ausências e impedimentos legais;

. III – Participar da elaboração e execução da Proposta Pedagógica e do Plano de Gestão;

. VI – Participar das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Em virtude e da fragmentado o Vice-diretor de Escola assumi múltiplas tarefas como realizar trabalhos administrativos a pedido do Diretor de Escola; atendimento aos pais, alunos e equipe escolar; auxilia o Coordenador Pedagógico em suas atribuições e na sua ausência realiza as atividades ao grupo de professores como formular e aplicar a pauta em Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo e dentre outras de suma importância.

3. Coordenador Pedagógico: Articulador e aprendente de práticas educativas que ocorrem no contexto escolar advindo do território maior em que as observações são fundamentais para implementar ações.

Dentre o diálogo como recurso fundamental para lidar com as multitarefas que ultrapassam na maioria das vezes o pedagógico.

Perante sua relação pedagógica diretamente com o docente e em formação continuada faz-se presente algumas atribuições ao que Libâneo (2015, p. 24-25) dispõe:

Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos de projetos da escola;

Desenvolvimento de competência crítico-reflexiva;

Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a atribuição da gestão e organização da escola, mediante: Exercício de liderança democrático-participativa; Criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe; Identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola;

Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.

De um ponto de vista de gestor escolar que ministrou sua função de coordenador pedagógico em duas escolas no mesmo município de ensino expressa alguns fragmentos de sua própria atribuição e competência tais como: orientar o docente individual e no coletivo à série/ano correspondente ao trabalho centrado no currículo e projeto político pedagógico; formula pautas e algumas com a garantia de formação anterior pelo território maior e aplicabilidade; incentiva os docentes a pensar e refletir por meio de ações educativas para então, garantir as habilidades e competências que os estudantes devem obter; atendimento de pais e alunos; discussão anterior, perante e após nos conselhos de classe, propostas de ensino, planejamento e entre outros com seu grupo de trabalho;

visualizar os semanários e fazer feedback.

Citado algumas atividades ministradas pelo coordenador pedagógico é importante mencionar o solidário como marca de sua trajetória. Ou seja, atua sozinho e sente-se carregado de múltiplas funções e decorrentes do contexto histórico em tempo e espaço que está inserido.

Num alicerce de coletividade em gestão escolar "Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico" evidencia Bordenave (1994, p.23) nesta relação que "a prova de fogo da participação não é quanto se torna parte mas como se torna parte".

Partindo deste princípio, os gestores precisam criar elo educativo, exploratório e reflexivo em conjunto; garantir novos paradigmas dentre pressupostos teóricos-científicos para embasamento de suas práticas; autonomia e autoconfiança; todos serem formadores de professores e chama-se a atenção que o coordenador pedagógico não é o único capaz e responsável pelo pedagógico; construir juntamente com a equipe escolar estratégias viáveis e avaliar todo o processo de atividades em seu contexto e garantir que a diversidade cultural seja explorada e respeitada.

Elucida, Lück (2000) para firmar que é preciso ter e compreender a coletividade como forma de lidar com as situações cotidianas em que

> A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente (LÜCK, 2000, p.8).

Desta relação, os gestores se prontificam e se ajustam nas suas múltiplas atividades por meio de estudos coletivos das observações do contexto escolar bem como alinhar um trabalho semanal. Dispondo objetivos claros e compreendidos pelos gestores e o feedback é necessário para originar estratégias de trabalho; envolvimento dos gestores às pautas formativas; conversas durante o trajeto semanal na busca de resolver situações-problema que precisam de foco instantâneo; boas relações comportamentais éticas, um auxiliando o outro; saber ouvir, um princípio do diálogo; atendimento aos pais, equipe escolar e comunidade; participar e garantir reuniões formadoras e de planejamento, currículo, conselho de classe e as periódicas do currículo oculto. Sendo que cada gestor tem o seu papel e todos juntos-coletividade.

GESTÃO ESCOLAR: UMA PARCEIRA DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

A escola sempre passou por transformações e a gestão escolar constrói os movimentos de acordo com o tempo histórico alinhada ao território maior "Secretaria de Educação" do conceito administrativo para a democratização participativa.

Para tanto, Fortuna (2002, p. 108) explica que a administração, no seu sentido geral é uma atividade produzida pelo homem, capaz de orientar ações em vistas a fins pré-estabelecidos. E Hora (1994, p. 46) trouxe um aspecto presente na administração escolar brasileira que é a burocracia, fundamenta no saber técnico e na especialização que garantiriam maior racionalidade e consequentemente realizariam maior controle.

Neste tipo de gerenciamento administrativo uma única concepção sem dá voz ao outro.

E como os sujeitos da escola e de seu entorno são aprendentes um com o outro em colaboração e coletividade que a LDB 9394/96 deixa claro em seu artigo 3º ao inciso VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Ou seja, as instituições de ensino devem abranger a todos em seu contexto e à comunidade com a finalidade de trabalhar em prol de validação do ensino à aprendizagem, assim como, toda a infraestrutura em condições plausíveis de uso e sempre conceituar a escola, de sua plena necessidade aos cidadãos, de sua organização.

Ao passo que Libâneo (2015) contribui esclarecendo o sentido de organização e gestão

> O primeiro sentido de organização e gestão da escola está ligado à ideia de que a escola, enquanto instituição, é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinados objetivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos. Essa atividade conjunta precisa ser estruturada, organizada e gerida. Ou seja, organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Nestas concepções de gestão é preciso compreender o conceito de participação em que Bordenave (1994, p. 74) expressa que a participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. E Fortuna (2002, p. 110) chama a atenção ao conceito e cuidado ao expressar a democracia no contexto escolar quando disse que já não se concebe mais a democracia como um produto acabado e que em geral os dirigentes protagonizam uma proposta de gestão, identificando como democrático “um processo de convencimento mútuo que construa um ponto de vista ideal para escola”.

A este cuidado a democratização da escola como um processo e não um fim quando a participação é entendida e efetuada por todos e de diversas formas de fazer parte do contexto.

> A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exija (PARO, 2002, p. 55).

Em virtude, Barroso (1995, p. 19) vincula e afina-se a relação citada numa introdução da gestão participativa que tenha um sentido instrumental, que seja finalizada e se traduza em coisas concretas. Só assim é possível fazer com que as pessoas reconheçam a sua necessidade e utilidade, bem como os benefícios que elas e a organização no seu conjunto podem obter.

Em continuidade, Bordenave (1994, p. 33) evidencia a autogestão que desaparece a diferença entre administradores e administrados, visto que nela ocorre a autoadministração e outra questão-chave na participação é a importância das decisões a cuja formulação os membros têm acesso.

E Lück (2000, p. 19) cita Malpica (1994) para o conceito de descentralização, um processo que se delimedida que vai sendo praticado, constituindo, portanto, uma ação dinâmica de implementação de política social.

Em que a democratização da escola não é apenas participativa, é acrescida da descentralização fornecendo a autonomia como Lück (2000, p. 26) discorre como um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, emergentes do estabelecimento conjunto de decisões.

Em virtude, as reuniões periódicas, planejamento, conselho de escola, Associação de Pais e Mestres, conselho de série/ano, reuniões de pais e mestres são exemplos participativos em tomar as decisões no coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou como a gestão escolar deve ser evidenciada num processo e meio sem um fim determinado em que Lima (2018, p. 26) ajuda a compreender a gestão democrática como uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia, participação e descentralização.

Mediante a coletividade entre os gestores é possível democratizar a escola desde que a participação seja ponderada, discursiva e num objetivo que abrange sempre a formação do estudante.

À fragmentação disposta no corpo da pesquisa evidenciou que cada gestor tem sua função e, é importante dividir as múltiplas tarefas desde que cada um tenha consciência da sua representatividade participativa.

Dentre esta abertura, Bordenave (1994, p. 49) respalda a participação dizendo que a variedade de maneiras de participar é uma força positiva para a dinâmica do grupo, mas, ao mesmo tempo, exige uma tarefa de coordenação e complementação, que é função de todo o grupo e de, especialmente, de suas lideranças.

Em virtude das diferentes maneiras de participar, da escola em seus tempos construídas historicamente que é importante considerar e ampliar os estudos de “gestão”, “democrática”, “participativa” e “identidade dos gestores” para aperfeiçoar diante da complexidade e diversidade que se configura o contexto e dialogar mais com a comunidade para compreender a escola não apenas como um futuro como muitos acreditam e, é valido também.

É dispor condições de participação qualitativa e sempre a escola será importante e com necessidade de aperfeiçoamento de todos, desde a equipe de gestão à equipe escolar.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Colecção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-9380-77-5. Ed. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

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

DÍAZ BORDENAVE, Juan F. **O que é Participação**. 8ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção primeiros passos; 95).

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos.** Gestão democrática/João Baptista Barros (org.). – Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002, 3ª edição.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: Artes e ofícios de participação coletiva/ Dinair Leal da Hora** – Campinas, SP: Papirus, 1994 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LEI MUNICIPAL Nº 2.233, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola: Objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. PR,3/2/2015.

LIMA, Licínio C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 8.

LÜCK, Heloísa. **Dimensão de gestão escolar e suas competências.** Heloísa Lück – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e formação de gestores** . Heloísa Lück (Org.). Em Aberto, Brasilia, v. 17, n. 72, p, p. 7-10, fev/jun, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? Gestão democrática/**João Baptista Barros (org.). – Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002, 3ª edição.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico – do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

O GESTOR DEMOCRÁTICO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE
Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (2002); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Monte Alto (2011); Especialista em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Francisca Julia da Silva.

RESUMO

Desde 1996 com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), toda escola precisa ter um Projeto Político Pedagógico que deve evidenciar as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos pretendem construir em sua escola e qual formação querem para quem ali estuda. O próprio processo de construção do documento gera mudanças no modo de agir. O desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico se bem gerido pode representar um salto de qualidade na instituição escolar, pois ele define a especificidade da escola. O Projeto Político Pedagógico deve dar voz a todos os envolvidos na comunidade escolar. Essa mobilização é tarefa do gestor que de forma democrática orienta o processo através do Conselho de Escola onde todos os segmentos estão envolvidos ou então através da participação individual, grupal ou plenária. Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado Projeto Político Pedagógico. É Projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É Político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É Pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve possibilitar aos membros da escola, uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. A finalização do documento também deve ocorrer de forma democrática para que todos os envolvidos se identifiquem com ele e sugiram alterações. Desta forma, o projeto político pedagógico tem caráter processual e será sempre provisório. Além disso, é preciso reflexão profunda sobre o que se vai fazer e como será feito o trabalho. Enfim, essas ações garantirão o sucesso do Projeto Político Pedagógico e uma gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto; Gestor; Qualidade.

O QUE É O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

No sentido etimológico a palavra projeto vem do latim **Projectu**, do verbo **Projicere**, que significa se lançar para frente, portanto, a construção de um Projeto Político Pedagógico na escola significa a busca de mudanças e melhoria no processo de ensino e aprendizagem. É ferramenta fundamental a ser usada como guia das atividades pedagógicas, colocando em prática ações propostas, podendo a escola avaliar constantemente estas ações, e futuramente sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Gadotti (1994,p.579), todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade.

O **Projeto Político Pedagógico (PPP)** é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

O GESTOR DEMOCRÁTICO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A construção do Projeto Político Pedagógico, como método de planejamento, é essencial para o bom desenvolvimento das práticas educacionais, pois se sabe que é o **PPP** que define todas as ações pedagógicas e serve como referencial para guiar o trabalho dos profissionais da educação em uma determinada instituição.

Segundo Moacir Gadotti (1994, p.34), a elaboração do Projeto Político Pedagógico permite uma mudança de concepção sobre a escola pública, em que passa de “aparelho burocrático do Estado” para uma escola que reflete as conquistas da comunidade através da construção coletiva do **PPP**.

O **PPP** define a intencionalidade e as estratégias da escola. Porém, só poderá ser percebido dessa maneira, se assumir uma estratégia de gestão democrática visando também o desenvolvimento da cidadania e a construção coletiva da identidade da escola. Dessa forma o **PPP** será eficaz na medida em que gera o compromisso de todas as pessoas que estão no cotidiano escolar.

O Projeto Político Pedagógico é um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar a escola condições de se planejar, buscar meios, e reunir pessoas e recursos para a efetivação desse projeto. É através dos princípios democráticos apontados pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) de 1996 que podemos encontrar o aporte legal da escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

E a partir do trabalho coletivo todos se ajudam mutuamente em direção a objetivos bem definidos e em busca de qualidade.

Quando todos enxergam de forma clara qual é o foco de trabalho da instituição e participam de seu processo de identificação, viram verdadeiros parceiros da gestão.

THURLER (2001) afirma que o gestor torna-se capaz de fazer as competências emergirem, facilita a concepção e a aplicação de novas modalidades organizacionais, orquestra a ação coletiva para que esta possa tender para a transformação das práticas.

ALARCÃO (2001) salienta que as escolas precisam se repensar é só elas podem se transformar a si próprias, com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários, em interação com a comunidade circundante. As escolas como comunidades autocríticas, aprendentes e reflexivas que continuamente pensam a si próprias, na sua missão social e na sua organização e se confrontam com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultâneamente avaliativo e formativo.

> [...] O gestor deve garantir que o processo de criação do projeto pedagógico seja democrático desde a sua elaboração até a sua implementação. Deve também antecipar os recursos a serem utilizados para alcançar os objetivos comuns e atuar para que projetos institucionais se estendam a toda comunidade escolar (NOVA ESCOLA, 2008. p.12, 13).

"A gestão democrática, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania" (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 304).

Planejar em equipe permite pensar mais sobre conteúdos, objetivos e procedimentos, as decisões são mais demoradas, mas o debate é proveitoso.

> [...] Um processo democrático possui situações de divergência e focar-se no interesse coletivo pode ser uma tarefa árdua e por isso é preciso estabelecer um ambiente acolhedor, de respeito para dialogar e chegar a pontos de acordo, os quais serão provisórios e revistos quando necessário objetivando sempre a aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação (NOVA ESCOLA, 2008, p.13,14).

É fundamental conquistar parcerias, acreditar no projeto pedagógico da escola e ter clareza das metas a serem atingidas. Associar-se a empresas e ONGS sem colocar em risco a autonomia da escola pode ser uma boa alternativa para o andamento do projeto, o qual tem como desafio transformar o papel da escola na comunidade.

> [...] A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola e fundamentalmente na sala de aula onde se objetiva o Projeto Político Pedagógico não só como o desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas. E a razão de ser da gestão da educação consiste, portanto na garantia de qualidade do processo de formação humana-expresso no Projeto Político Pedagógico- que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, hominizar-se, isto é, tornar-se mais humano (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 309).

A proposta do Projeto Político Pedagógico não pode se resumir apenas em uma tarefa burocrática, mas sim num longo processo de elaboração para obter resultados positivos. O gestor, com os demais integrantes da comunidade escolar, deve garantir que a criação do **PPP** seja democrática e que seja revisado anualmente, de acordo com as necessidades que possam surgir.

Para Veiga (2009, p. 14), a principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade e por ser o documento de natureza democrática, deve contar sempre com a participação dos do-

centes, gestores e comunidade escolar em geral na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação.

O **PPP** pode atribuir competências e habilidades a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, respeitando-se os limites de seus processos de desenvolvimento, a diversidade e a singularidade de suas possibilidades; construir autonomia, espírito de cooperação, reciprocidade; produzir conhecimentos e criar relações positivas e democráticas entre todos os segmentos envolvidos; favorecer a transformação grupal através do respeito mútuo, do diálogo, da participação e engajamento; garantir o acesso e permanência com sucesso a todos. (Vasconcelos, 2000, p. 169).

Enfim construir um Projeto Político Pedagógico é prognosticar um futuro diferente do presente atuando de forma dinâmica e articulada entre as diferentes instâncias onde o trabalho coletivo gerenciado de forma democrática pelo gestor pode garantir sucesso a todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

CARACTERÍSTICAS DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE TEM COMO LÍDER UM GESTOR DEMOCRÁTICO

SER COLABORATIVO

Quando o **PPP** tem elaboração conjunta, de forma democrática e com a participação da comunidade escolar para que todos firmem os compromissos ali estabelecidos.

SER REVISADO

O documento deve ser revisto periodicamente, sempre com a participação de todos os envolvidos.

SER BASEADO NA ESCUTA CONSTANTE

As discussões sobre a elaboração e a atualização do **PPP** devem ser orientadas pela escuta de todos os envolvidos no processo para construir o documento de maneira coletiva.

Além disso, o Projeto Político Pedagógico deve estar sempre disponível para consultas e visível para todos, inclusive para as famílias dos alunos que freqüentam a unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do Projeto Político Pedagógico, como método de planejamento, é essencial para o bom desenvolvimento das praticas educacionais, pois se sabe que é o PPP que define todas as ações pedagógicas e serve como referencial para guiar o trabalho dos profissionais da educação.

O gestor democrático através do Projeto Político Pedagógico pode dar um salto de qualidade na unidade gerida por ele quando proporciona à comunidade escolar a participação efetiva na construção desse documento onde as tomadas de decisão e ações coletivas vão definir a identidade da escola e garantirão o desenvolvimento da cidadania e da autonomia, assim como o sucesso do Projeto Político Pedagógico.

Além disso, o documento na perspectiva democrática deve ser revisitado periodicamente para revisão com a participação e escuta de todos os envolvidos.

Dessa forma, a gestão de fato terá a sua frente um líder democrático que encara o Projeto Político Pedagógico como ferramenta fundamental para melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico na Escola: Na Perspectiva de uma Educação para a Cidadania.** Brasília: Cortez, 1994.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no Interior da Escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad. 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** Campinas: Papirus, 2009.

https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagógico Acesso em Acesso em 10 ago. 2022;

https://blog.saseducacao.com.br/projeto-politico-pedagogico Acesso em 10 ago. 2022;

https://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico Acesso em 10 ago. 2022.

LEVANTAMENTO DE SOLANUM SWARTZIANUM E SOLANUM SP (SOLANACEAE) NO NÚCLEO CURUCUTU, PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR, SÃO PAULO, SP

CÍNTIA SANTOS RODRIGUES FIALHO
Graduação em Ciências Biológicas pela UNISA – Universidade de Santo Amaro (2011); Professora de Ensino Fundamental II na EMEF Dr. Afrânio de Mello Franco.

RESUMO

A ordem Solanales compreende 5 famílias, 165 gêneros e 4080 espécies. Dentre as famílias de Solanales, encontramos Solanaceae Juss., composta por 102 gêneros e 2460 espécies com distribuição cosmopolita (APG III, 2009) (Fig.1).

Figura 1: Distribuição geográfica de Solanaceae no mundo. Fonte: APG III (2022).

A maior riqueza de espécies de Solanaceae pode ser encontrada na América do Sul. Reconhecem-se cerca de 90 gêneros e 2600 espécies de Solanaceae, com ampla distribuição geográfica nas regiões tropicais e temperadas, sendo a maioria nativas da América do Sul e Central (CARVALHO et al., 2001 apud Purdie et al., 1982). No Brasil encontramos 32 gêneros e 350 espécies (LORENZI & SOUZA, 2001).O gênero Solanum é um dos maiores das Magnoliophyta, ocorrendo principalmente na América, África e Austrália, com uma distribuição tropical e subtropical. Um menor grupo é encontrado na Europa e Ásia. O número de espécies aumentou extraordinariamente, desde as primeiras atribuídas por Linnaeus, podendo chegar a 2000 segundo alguns autores. Estima-se que na América do Sul ocorra cerca de 1000 espécies. Este dado mostra que o continente sul-americano apresenta a maior diversidade do gênero em todo o mundo. Um dos principais interesses no conhecimento da taxonomia e biologia de Solanum está no fato de que muitas das espécies produzem glicoalcalóides esteroidais, como a solasodina, importante fonte de matéria prima para a síntese de esteróides, usados na indústria farmacêutica (MENTZ et al., 2000 apud HUNZIKER, 1979).

PALAVRAS-CHAVE: Solanum; Curucutu; Serra do Mar

INTRODUÇÃO

A MATA ATLÂNTICA

Uma das principais características da Mata Atlântica é a constante presença de água, seja em riachos, chuvas ou nevoeiros. Isso se dá porque as características topográficas da Mata Atlântica (serras ao longo da costa, com altitudes de até 1500 m), funcionam como barreiras contra os ventos cheios de umidade advindos do mar. A elevação dessas massas de ar reduz a sua capacidade de reter água, e precipita em forma de chuvas ou nevoeiros. Por esse motivo aliado à incidência de luz solar e a mudança das altitudes (do nível do mar até 1000 m em média), faz com que haja grande diversidade em sua vegetação. Essas características possibilitam formações florestais bem distintas, como a floresta ombrófila do litoral (Serra do Mar), a floresta semidecídua do planalto, a floresta com araucárias no sul do Brasil além de manguezais, restingas e campos de altitude (TONHASCA JR., 2005).

Na época do descobrimento do Brasil, a Mata Atlântica tinha uma extensão de 1306421 km², ou seja, cerca de 15% do território nacional. Hoje, em consequência da devastação, restaram apenas 7% da área original, ou 99466 km², que correspondem a 2,9% do território brasileiro (SMA, 2022) (Figura 2).

Figura 2: área original e remanescente de Mata Atlântica.Fonte: SMA (2022).

PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR

A região da Serra do Mar é composta por importantes cadeias de montanhas, que se estendem desde o nordeste do Rio Grande do Sul até às proximidades do sul do Estado da Bahia. A distância em relação ao mar é bem variada podendo estar bem próxima ou muito afastada, e neste caso dá origem à extensa planície costeira como acontece no sudeste do Estado de São Paulo e no litoral do Estado do Paraná (JOLY, 1970).

A origem desta serra se deu há 600 milhões de anos, no encontro das placas tectônicas de Nazca (costa oeste da América do Sul) e a placa sul-americana, formando as cadeias de montanhas dos Andes. Como resultado desse movimento na área de convergência, a placa sul-americana sofreu um processo secundário de elevação do terreno, um soerguimento, que se estendeu por 900 km ao longo da costa brasileira (TONHASCA JR., 2005).

A Serra do Mar está dividida em parques, dentre eles o Parque Estadual da Serra do Mar, que se encontra dividido em núcleos. Um dos núcleos é o Núcleo Curucutu, que abrange os municípios de Itanhaém, São Paulo, Juquitiba e Mongaguá. Esta reserva é ocupada por campos de revestimento herbáceo e arbustivo (campos de altitude), de composição pouco diferenciada. A vegetação de porte recobre algumas das encostas protegidas dos ventos e se adensa nos vales, rica em bromélias, orquídeas, samambaias e aráceas. Os campos, embora em alguns trechos caracterizados pela presença de sapé, têm várias extensões com predominância de arbustos, onde ocorrem poucas espécies (SMA & SMP, 1988).

A presença de vegetação campestre em plena floresta, onde o padrão climático local é a floresta, tem levado à discussão sobre a origem antrópica ou natural destes campos. Acredita-se que os solos rasos e pobres e as condições climáticas locais diferenciadas associadas às condições de topo de morro (com maior exposição solar, maior variação de umidade e temperatura e ainda, a presença de neblina) sejam os fatores ambientais que influenciaram a formação desse tipo de vegetação (GARCIA & PIRANI, 2005).

A FAMÍLIA SOLANACEAE

As espécies mais frequentes: Solanum L. (juá, juá-bravo, fumo-bravo, cuvitinga, árvore das matas, maria-pretinha, jurubeba), Datura L., a medicinal estramônio, saia-branca, trombeteira, sete-saias e outras; Brunfelsia Benth. & Auct., o manacá com lindas flores roxas que se tornam esbranquiçadas depois que se abrem; Physalis L. (joá-de-capote), Nicotiana L. (fumo), Lycopersicum Hill (tomateiro, tomate), Capsicum L. (pimentão, pimenta vermelha, cumari, malagueta e outras); Cyphomandra Sendtn (tomate-francês) (JOLY, 1998; FELICIANO, 2008).

A família possui grande importância econômica por ser utilizada como fonte de alimento, como Solanum tuberosum L., conhecida popularmente como batatinha, ou S. gilo Raddi conhecido como jiló, S. melongena L., a berinjela, e ainda Lycopersicon esculentum Mil., conhecido como tomateiro. Alguns representantes dessa família possuem grandes quantidades de alcalóides e substâncias tóxicas, como Nicotiana tabacum L. (tabaco) utilizado na produção de fumo, e algumas espécies de Cestrum L., que são conhecidas pela toxicidade que apresentam, como Cestrum laevigatum Schldl., conhecida popularmente como coerana, canema, bauna, esperto, pimenteira e olho de pombo, sendo responsável pela intoxicação bovina em áreas de pastagem, além de espécies dos gêneros

Solanum e Datura (SCHVARTSMAN, 1979; SILVA et al., 2003; SILVA & SANTOS, 2005). Outras espécies são utilizadas como ornamentais, como Cestrum noctorum L. devido a sua fragrância suave ao anoitecer, Browalia americana L., Datura suaveolens Willd. com suas grandes flores brancas em forma de trombeta. Ainda espécies do gênero Brunfelsia que são atraentes devido à mescla de flores brancas e arroxeadas, dentre outros gêneros (LORENZI & SOUZA, 2001).

OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são: dar continuidade aos estudos das espécies pertencentes à família Solanaceae no Núcleo Curucutu, Parque Estadual da Serra do Mar, SP; descrever e identificar as espécies coletadas comparando-as com materiais coletados anteriormente; confeccionar chave de identificação das espécies; contribuir para a pesquisa em Solanaceae no Brasil, principalmente para a flora de São Paulo; treinamento em taxonomia vegetal.

MATERIAL

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O Núcleo Curucutu, situado no Parque Estadual da Serra do Mar (São Paulo), é administrado pelo Instituto Florestal, da Secretaria Estadual do Meio Ambiente. Foi criado em 1960 como reserva estadual, e incorporado ao parque em 1977. Abrange os municípios de Itanhaém, Mongaguá, Juquitiba e São Paulo (Figura 3) nas encostas da Serra do Mar, próximo ao paralelo 24ºS com altitudes entre 750 a 850 m (GARCIA & PIRANI, 2005), ocupando uma área total de aproximadamente 30300 ha (INSTITUTO FLORESTAL, 2022).

Figura 3: localização do Núcleo Curucutu. Fonte: Instituto Florestal (2022)

MATERIAL

Para realização deste trabalho utilizou-se materiais de Solanum do Núcleo Curucutu – Parque Estadual da Serra do Mar, coletados e identificados anteriormente a este trabalho, bem como aqueles coletados entre os meses de março de 2009 à outubro de 2010.

MÉTODOS

Realizou-se coletas mensais entre os meses de março de 2009 à outubro de 2010. O material coletado foi identificado e depositado no Herbário UNISA. As coletas e os procedimentos de preparação e conservação do material coletado seguiu a metodologia descrita por Fidalgo & Bononi (1989).

Para confecção de ilustrações e descrição das espécies, foi utilizado material herborizado e/ou fixado em álcool 70%.

Para as identificações foram utilizados os trabalhos de Carvalho (1985), Groth (1989), Mello et al. (1996), Carvalho et al. (2001), Mentz & Oliveira (2004), Carvalho & Bovini (2006) e Agra et al. (2009).

Para os termos morfológicos seguiu-se Gonçalves & Lorenzi (2007).

Para a obtenção de dados comparativos com as amostras provenientes do Núcleo Curucutu, visitou-se os seguintes herbários: PMSP, SP, SPF e SPSF (acrônimos segundo Holmgren et al., 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Solanum swartzianum Roem. & Schult., Syst. Veg. 4: 602. 1819 - Figura 4

Arbusto à arvoreta, 2-4 m alt. Ramos jovens angulosos, presença de domáceas, indumento prateado, lepidoto, tricomas peltado-estrelados, esparsos a densos em direção ao ápice. Folhas inteiras, indumento prateado, isoladas ou aos pares, desiguais em tamanho, membranáceas a cartáceas; pecíolos 0,4-1,3 cm compr., canaliculados, lepidotos, tricomas peltado-estrelados; lâminas 3-16,4 cm compr., 1,7-8,4 cm larg., elíptica, discolores, tricomas peltado-estrelados, densos na face

abaxial, esparsos na face adaxial, ápice acuminado, levemente falcado, base aguda, assimétrica. Inflorescência em cimeira, até 7 flores; pedúnculo ca. 3 cm de compr., estriado, lepidoto, tricomas peltado-estrelados, densos; pedicelo 0,5-1 cm compr., estriado, raro liso, lepidoto, tricomas peltado-estrelados densos; sépalas 7-9 mm compr., lacínias lanceoladas, lepidotas, tricomas peltado-estrelados, densos; pétalas 0,8-1 cm compr., até 2 mm larg., lacínias lanceoladas, lepidotas, tricomas peltado-estrelados, densos; anteras ca. 4 mm compr., ca. 1 mm larg., filete ca. 0,4 mm compr.; ovário 1-2 mm diâm., estilete ca. 7,5 mm compr., tricomas peltado-estrelados, densos, até a porção mediana, estigma apical ca. 0,1 mm compr., glabro. Frutos 0,3-1 cm diam., apiculado, indumento prateado, tricomas peltado-estrelados, densos; cálice persistente, envolve o fruto, indumento prateado, tricomas peltado-estrelados, densos; pedúnculo 1,2-2 cm compr., lepidoto, tricomas peltado-estrelados; pedicelo 2-6 mm compr., lepidoto, tricomas peltado-estrelados. Sementes mais de 40, ca. 3 mm compr., ca. 2 mm larg., planas, reniformes.

Material examinado: Trilha do rio Embú-Guaçú, 29-05-03, fl., fr., P. Affonso 611 (UNISA); Trilha do Lago, 12-05-04, fl., P. Affonso 646 (UNISA).

Material adicional: Brasil. Espírito Santo: Mimoso do Sul, 16-07-08, fl., R. A. X. Borges 888 (SPF). Minas Gerais: Coronel Pacheco, Estação Experimental de Café, 02-10-40, fl., E. P. Heringer s/n (SP 44558); Delfim Moreira, 24-08-05, fl., F. A. R. D. P. Arzolla & J. B. Pinto 954 (SPSF); Lima Duarte, P. E. S. Ibitipoca, 12-01-88, fl., fr., Priscilla Andrade 109 (SPF); Lima Duarte, P. E. S. Ibitipoca, 10-03-04, fl., fr., Forzza, R. C. 3107 (SPF); Paraizópolis, 21-04-27, fl., F. C. Hoehne s/n (SP 19155); Santa Bárbara, 20-01-21, fl., F. C. Hoehne s/n (SP 4862); São Lourenço, Taboão, 25-11-67, fl., J. Mattos 15179 & N. Mattos (SP). Paraíba: Areia, 10-06-53, fl., J. C. de Moraes s/n (SPSF 4074). Paraná: Campina Grande do Sul, 30-05-66, fl., J. Mattos 13737 (SP); Castro, Socavão, 31-03-45, fl., fr., C. Stellfeld 1158 (SP); Curitiba, 09-11-94, fl., O. S. Ribas 711 (SPSF). Rio de Janeiro: Nova Friburgo, Macaé de Cima, 21-07-89, fl., M. Peron 807 (SP); Resende, 27-04-26, fl., F. C. Hoehne & A. Gehrt s/n (SP 17588); Resende, 18-05-93, fl., fr., J. R. Pirani 2903 (SPF); Resende, Parque Nacional de Itatiaia, 07-67, fl., J. Mattos 14788 (SP); Silva Jardim, Reserva Biológica do Poço das Antas, 24-11-92, fl., H. C. de Lima 4417 (SPF); Silva Jardim, Reserva Biológica do Poço das Antas, 02-02-95, fl., fr., J. M. A. Braga 1884 (SP). Rio Grande do Sul: Canoas, 27-12-48, fr., I Teodoro Luis, F. S. C. 3632 (SPSF). São Paulo: Barra do Turvo, 14-02-95, fl., fr., J. A. Zandorval 85 (SPF); Cotia, 14-12-95, fr., H. Ogata 681 (PMSP); Itanhaém, 08-10-95, fl., fr., V. C. Souza, J. P. Souza et al. 9242 (SPF); Sete Barras, P. E. C. B. Trilha da Figueira O, 04-09-06, fl., N. M. Ivanauskas 6205 (SPSF); São José dos Alpes, Parque Ecológico Campos do Jordão, 19-06-84, fl., fr., José P. M. Carvalho e Maria J. Robim s/n (SPSF 8493); São Paulo, Parque da Independência, 15-12-99, fl., fr., L. M. Fujikura 16 (PMSP); São Paulo, Parque Ecológico da APA do Carmo, 24-05-94, fl., fr., R. J. F. Garcia 450 (PMSP); São Paulo, Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia, 08-11-07, fl., fr., S. L. Marçon 20 (PMSP); São Paulo, Parque Previdência, 16-06-87, fl., V. C. Souza s/n (PMSP 871); São Paulo, Parque Santo Dias, 14-07-92, fr., Garcia 112 (PMSP); São Paulo, Parque Vila do Rodeio, 12-02-08, fl., fr., S. Honda 435 (PMSP); Ubatuba, 14-04-94, fr., A. Furlan 1378 (SPF); Ubatuba, 26-08-94, fl., fr., M. A. de Assis 246 (SPSF). Venezuela. Amazonas: Cerro de La Neblina, Camp VII, 31-01-85,

fl., M. Nee 30687 (SP).

Comentários: Solanum swartzianum floresce e frutifica praticamente durante todo o ano.

É uma espécie com grande plasticidade, mudando muito a morfologia principalmente das folhas. Os frutos também variam quanto ao indumento, de densos no Curucutu a glabros em regiões como a Paraíba (AGRA et al., 2009) e a Ilha do Cardoso/RJ (MELLO et al., 1996).

A planta cresce em ambientes muito variados, como mata de encosta, mata de restinga, restinga aberta e até em regiões de transição entre mangue e restinga (MELLO et al., 1996). É conhecida popularmente por pratinha, devido à aparência prateada na face abaxial dada pelo indumento.

S. swartzianum se assemelha muito S. cinnamomeum se diferenciando desta principalmente por possuir indumento prateado, domáceas, e por não possuir ápice acuminado e involuto. S. swartzianum se diferencia das demais espécies de Solanum encontradas no Núcleo Curucutu por possuir folhas discolores, com tricomas peltado-estrelados e aparência prateada na face abaxial das folhas.

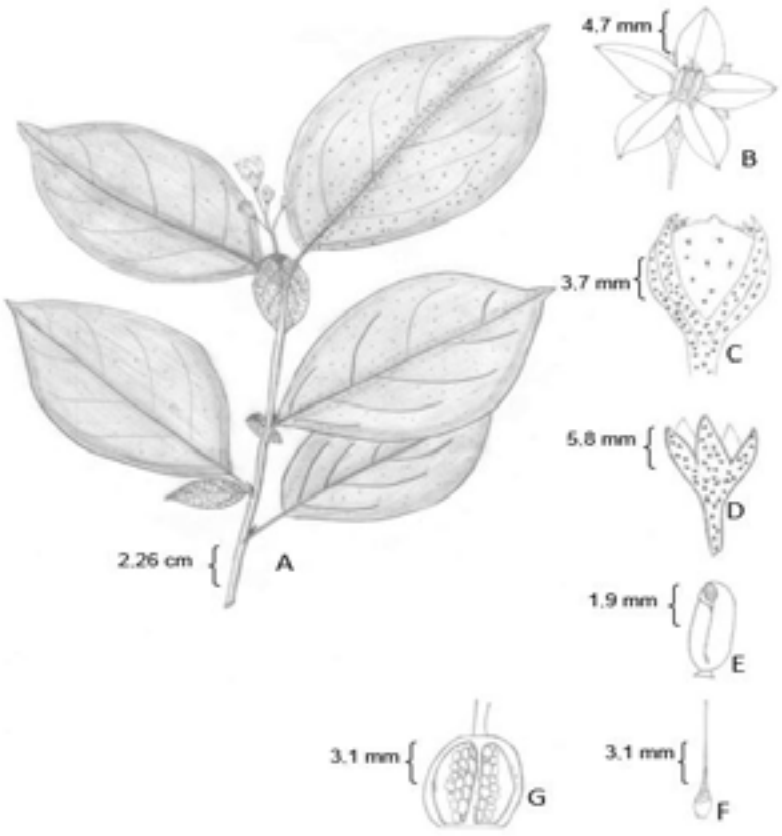


Figura 4: Solanum swartzianum A– Hábito; B– Flor; C– Fruto; D– Cálice; E– Estame; F– Pistilo; G – Detalhe do ovário -corte longitudinal - G– Ovário (corte transversal).

Solanum sp L. SP. PL. 1: 184-188. 1753 - Figura 5

Arvoreta à árvore, 2-8 m alt. Ramo cilíndrico, estriado, glabro. Folhas repandas, isoladas, cartáceas; pecíolos 0,4-3,5 cm compr., estriados, glabros; lâminas 1,3-25,4 cm compr., 0,7-6,8 cm larg., elíptica, raro oblanceolada, glabra em ambas as faces, ápice acuminado, base aguda. Inflorescência paniculada, até 16 flores; pedúnculo 0,6-1,8 cm compr., estriado, glabro; pedicelo 1-1,8 cm compr., estriado, glabro; sépalas 1,5-2,5 mm compr., 1-2 mm larg., lacínias triangulares, glabras; pétalas 5-8 mm compr., 2-4 mm larg., lacínias lanceoladas, glabras; anteras 4-5 mm compr., 1-1,5 mm larg., filete 1-1,5 mm compr.; ovário ca. 1 mm diâm., estilete 6-8 mm compr., glabro, estigma apical glabro, menor que 0,5 mm compr. Fruto 1,5-1,7 cm diâm., verde à alaranjado, cálice persistente; pedúnculo 1,1-2,8 cm compr., glabro; pedicelo 1,9-3,2 cm compr., glabro. Sementes mais de 30, 3-4 mm compr., 2-4 mm larg., planas, reniformes, reticuladas.

Material examinado: Trilha do Mirante, 16-08-95, fl., S. A. P. Godoy 755 (PMSP); Trilha do Mirante, 18-01-96, fr., G. M. Ferreira 35 (PMSP); Trilha do Mirante, 13-04-97, fr., R. J. F. Garcia 1161 (UNISA); Trilha do Mirante, 14-05-97, fr., W. S. Chukr 536 (UNISA); Trilha do rio Embu-Guaçú, 06-06-98, fr., P. Affonso 162 (UNISA); Trilha do Mirante, 18-03-99, fr., P. Affonso 367 (UNISA); Trilha do Mirante, 02-09-99, fl., R. J. F. Garcia 1752 (UNISA); Trilha da Captação D'água, 25-05-01, fr., P. Affonso 510 (UNISA); Área de Mata, 17-08-01, fl., M. A. S. Mayworm 233 (UNISA); Trilha do Mirante, 17-08-01, fl., P. Affonso 538 (UNISA); Trilha do rio Embú-Guaçú, 28-05-07, fr., P. Affonso 993 (UNISA).

Comentários: Planta que floresce em agosto e setembro, e frutifica em janeiro e de março à maio.

Solanum sp é encontrada em abundância no Núcleo Curucutu, porém existem problemas taxonômicos. A espécie é muito parecida morfologicamente com Solanum pseudoquina, principalmente pelo porte, aspecto das flores e dos frutos, porém, se diferencia desta por não apresentar folhas com aspecto brilhante e aos pares, inflorescência cimosa e estames falciformes.

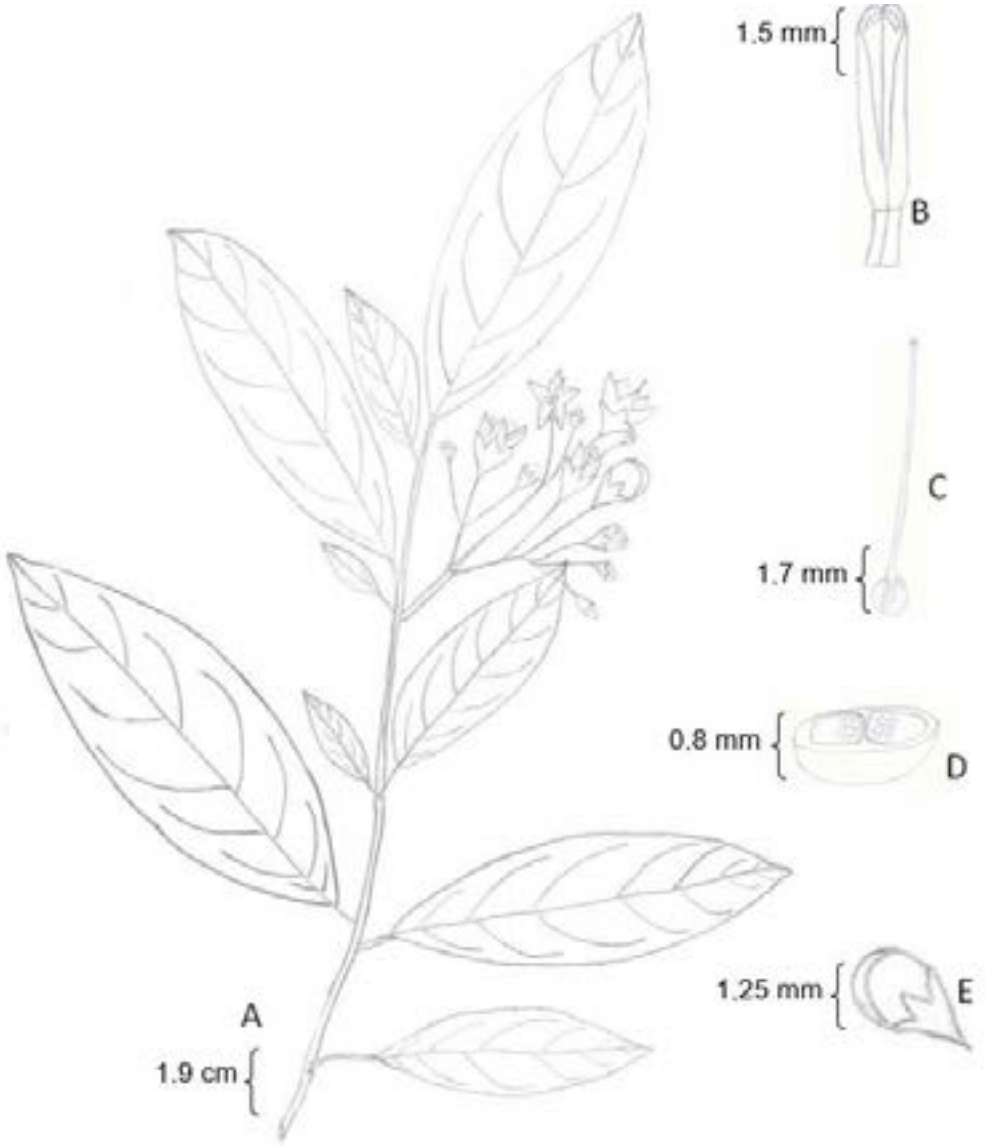


Figura 5: Solanum sp A– Hábito; B– Estame; C– Pistilo; D– Ovário (corte transversal); E– Fruto.

REFERÊNCIAS

AGRA, M.F.; SILVA, K.N.N. & BERGER, L.R. 2009. Flora da Paraíba, Brasil: Solanaum L. (Solanaceae). **Acta Botânica Brasílica 23(3)**: 826-842.

ANGIOSPERM PHYLOGENY WEBSITE (APG III). 2009. Solanales. Disponível em: <http://www.mobot.org/mobot/research/apweb/welcome.html>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CARVALHO, L.D.F. 1985. Solanaceae. Flora Fanerogâmica da Reserva do Parque Estadual das Fontes do Ipiranga (São Paulo, Brasil). **Hoehnea 12:** 67-85.

CARVALHO, L.D.F. & BOVINI, M.G. 2006. Solanaceae na Reserva Rio das Pedras, Mangaratiba, Rio de Janeiro – Brasil. **Rodriguésia. Revista do Jardim Botânico do Rio de Janeiro** 57(1): 75-97.

CARVALHO, L.D.F.; COSTA, L.H.P. & DUARTE, A.C. 2001. Diversidade taxonômica e distribuição geográfica das solanáceas que ocorrem no Sudeste Brasileiro (Acnistus, Athenaea, Aureliana, Brunfelsia e Cyphomandra). **Rodriguésia. Revista do Jardim Botânico do Rio de Janeiro 52**(80): 31-45.

FELICIANO, E.A. 2008. **Solanaceae A. Juss. da Serra Negra, Rio Preto, Minas Gerais: tratamento taxonômico e similaridade florística**. 154f. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada ao Manejo e Conservação de Recursos Naturais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

FIDALGO, O. & BONONI, V.L.R. 1989. **Técnicas de coleta, preservação e herborização de material botânico.** São Paulo: Instituto de Botânica de São Paulo. 62p.

GARCIA, R.J.F. & PIRANI, J.R. 2005. Análise florística, ecológica e fitogeográfica do Núcleo Curucutu, Parque Estadual da Serra do Mar (São Paulo, SP), com ênfase nos campos junto à crista da Serra do Mar. **Hoehnea 32**(1): 01-48.

GONÇALVES, E.G. & LORENZI, H. 2007. **Morfologia Vegetal: organografia e dicionário ilustrado de morfologia das plantas vasculares. I**nstituto Plantarum de Estudo da Flora, Nova Odessa. 416p.

GROTH, D. 1989. Caracterização morfológica das sementes e plântulas de seis espécies invasoras do gênero Solanum L. **Acta Botânica Brasílica 3**(1): 25-48.

HOLMEGREN, P.K.; HOLMEGREN, N.K. & BARNETT, S.C. **Index herbariorum**. Part 1: The herbaria of the world. New York: New York Botanical Garden, 1990. 693p.

HUNZIKER, A.T. 1979. South American Solanaceae: a synoptic survey. In: HAWKES, J.G. et al. (ed.). **The Biology an Taxonomy of the Solanaceae.** London: Academic Press p. 49-85. (Linnean Society Symposium Series,7).

INSTITUTO FLORESTAL. 2010. Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Curucutu. Disponível em: <http://www.iflorestal.sp.gov.br/unidades_conservacao/index.asp>. Acesso em: 07 ago. 2022.

JOLY, A.B. 1970. **Conheça a vegetação brasileira**. Editora Polígono, SP. 177p.

JOLY, A.B. 1998. **Botânica: introdução à taxonomia vegetal.** Companhia Editora Nacional, SP. 777p.

LORENZI, H. & SOUZA, H.M. 2001. **Plantas ornamentais no Brasil – arbustivas, herbáceas e trepadeiras**. Instituto Plantarum de Estudos da Flora. Nova Odessa. 1088p.

MELLO, M.M.R.F.; BARROS, F.; CHIEA, S.A.C.; KIRIZAWA, M.; JUNG-MENDAÇOLLI, S.L.; WANDERLEY, M.G.L. (Ed.). 1996. Solanaceae. In: BOVINI, M.G.; CARVALHO, L.A.F. & BOSISIO, B.M. **Flora Fanerogâmica Ilha do Cardoso.** Instituto de Botânica. SP. v.4, p.19-41.

MENTZ, L.A. & OLIVEIRA, P.L. 2004. Solanum (Solanaceae) na região Sul do Brasil. **Pesquisas, Botânica 54**: 7-327.

MENTZ, L.A.; OLIVEIRA, P.L. & SILVA, M.V. 2000. Tipologia dos tricomas das espécies do gênero Solanum (Solanaceae) na Região Sul do Brasil. **Iheringia série Botânica (54)**: 75-106.

PURDIE, R.W.; SYMON, D.E. & HAEGI, L. 1982. Solanaceae. **Flora of Australia 29**: 1-208.

SMA & SMP - Secretaria do Meio Ambiente & Secretaria Municipal de Planejamento. 1988. **Vegetação significativa no município de São Paulo.** Documentos. SP. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 560p.

SMA - Secretaria do Meio Ambiente. 2002. Ambientalista ressalta capacidade de regeneração da Mata Atlântica. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/destaque/encontro_ongs1.htm>. Acesso em: 07 ago. 2022.

SILVA, S.N.; CARVALHO, A.M.V. & SANTOS, F.A.R. 2003. Cestrum L. (Solanaceae) da mata higrófila do Estado da Bahia, Brasil. **Acta Scientarium Biological Sciences 25**(1): 157-166.

SILVA, S.N. & SANTOS, F.A.R. 2005. Novos registros do táxon Cestrum L. (Solanaceae para o Estado da Bahia-Brasil. Acta Scientiarum Biological Sciences 27(1): 1-106.

SCHVARTMAN, S. 1979. Plantas venenosas. Editora Sarvier. SP. 176 p.

TONHASCA JR., A. 2005. **Ecologia e história natural da Mata Atlântica**. Editora Interciência, RJ. 197p.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ISOLAMENTO SOCIAL

CRISTIANA NASCIMENTO PORTUGAL
Graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade Bandeirante de São Paulo (2010); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Rui Bloem, Professora de Educação Básica – Matemática - na EE Walter Negrelli.

RESUMO

O presente Artigo tem por objetivo analisar e compreender como se dá o processo de alfabetização e letramento em uma época em que vivemos o isolamento social planetário. A Metodologia utilizada para a concretização da presente pesquisa foi de base bibliográfica de cunho qualitativa por meio de informações, impressões, opiniões, pontos de vista de forma a aprofundar e detalhar a temática proposta. O referencial teórico se baseou na análise de artigos, documentários, produções científicas que discutem, refletem por meio do pensamento de Bozza (2017, 2020), Brougère (2002), Ferreiro & Teberosky (1986), Ferreiro (1986), Harari (2018), Huizinga (2000), Kishimoto (2000, 2002, 2003), Nobre (2014), Negri (2020), Soares (2005) dentre outros que pesquisam sobre essa temática que apresenta dados novos para a sobrevivência planetária. Se tivermos diferentes contextos de aprendizagem com recursos diferenciados o aprendizado será estimulado na formação de novos leitores, novos escritores, novos críticos novos cidadãos pós-pandemia do Coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Lúdico; Brincadeira; Aprendizagem

A alfabetização envolve novas práticas de desenvolver a linguagem e a compreensão do seu uso de uma forma geral. Portanto, alfabetização e letramento são partes do mesmo processo de ensino-aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já experimentados na Educação Infantil em idade Pré-Escolar.

Os nossos alunos estão para além dos padrões, eles buscam mais, querem mais, existem “n” situações, e isso, pressupões que o professor de alfabetização e letramento possa dar a ele as condições necessárias para que ele possa desenvolver e se alfabetizar de forma que sua escrita seja decodificada por todos.

É possível alfabetizar e letrar por meio de situações de aprendizagem que envolvam o lúdico, ou seja, as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, no entanto, é necessário levar em conta é que a criança tem mais disponibilidade para experimentar e concretizar experiências novas e está ávida por novos conhecimentos e novas descoberta e a alfabetização e o letramento fazem parte desta aventura.

Estamos vivendo um momento muito particular com a chegada dessa nova realidade em nossas casas e lares que fez com que a Escola se adaptasse e trouxesse para o isolamento as pessoas para que a vida seja preservada em uma pandemia que assola o planeta.

O docente em sua prática pedagógica vinculada ao lúdico permite a compreensão que culmina na participação da vida democrática em sociedade, em meio a exclusão social e econômica em que vivem às famílias brasileiras. Para tanto é necessário a alfabetização das crianças em seu convívio com seus coleguinhas no segmento da Educação Infantil, seguido do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais e, por fim, o Ensino Médio na Educação Básica.

A presente pesquisa de cunho bibliográfico busca compreender a partir das atividades lúdicas na Educação, em especial nas creches e pré-escolas desenvolvidas pelos professores por meio do esforço e do empenho na construção de formas criativas e amorosas de sequências didáticas com brincadeiras, com perguntas, com interação, socialização e compartilhamento de vivências com outras crianças seus saberes e desejos de novas aprendizagens.

No entanto, a Escola é o lócus por excelência que constitui o sujeito como ser humano, cidadão, protagonista em suas relações sociais em que estão envolvidos. É por meio das atividades lúdicas e da relação com brinquedos que a criança passa a construir e moldar uma conexão com o que existe a sua volta, criando ligação com as outras crianças, saindo um pouco da sua zona de conforto e abrindo-se para ter contato e uma troca de experiências com os demais.

As primeiras letras são feitas, ordenadas, conhecidas e sistematizadas com a professora, o professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que iniciam sua trajetória com o lúdico na Educação Infantil com as crianças brincando de forma descontraída e fazendo suas descobertas por intermédio da experiência concreta com seus coleguinhas e que atualmente fazem isso em casa, uma vez que estão impossibilitadas de estar na Escola com seus colegas e com seus professores por conta da Pandemia do Coronavírus.

As tragédias ao longo da história sempre deixaram um legado de reflexão, de aprendizado e de mudanças. A Pandemia provocada pelo novo Coronavírus mobiliza no planeta ações emergenciais e imediatas. A pergunta que não quer calar é “como será o mundo pós-pandemia?”

Na tradição história depois de um recolhimento e morte há uma grande explosão de vida, é o caso do Renascimento após a Peste Negra, após a Revolução Francesa a moda em Paris se tornou muito estravagante, ficou internacionalmente famosa. A tendência história é que após o isolamento toda epidemia passa. Então, haverá uma tendência a uma explosão de sociabilidade, de grande alegria, de grande felicidade, após uma guerra ou uma epidemia e isso é o que nos motiva para preservarmos a vida e esperança diante do caos que se instala.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ISOLAMENTO SOCIAL

Fase inédita, inesperada que o mundo está vivendo e está passando pela Pandemia do Coronavírus em que o processo de aprendizagem passou a contar com plataformas digitais, redes

sociais, discussões online.

Bozza (2017), na obra “Versos puxando Versos vamos Repertorizar” nos apresente um poema que se chama “Avó”

> Quando eu era pequenina do tamanho de um botão,
> levava vovô no bolso e vovó no coração.
> Quase sempre é com a avó que se aprende a cantar,
> e é geralmente com ela que se aprende a festejar,
> é ela quem nos ensina a fazer biscoito e pão,
> deixa nós brincar com a massa, modelar galinha e dragão,
> às vezes conserta brinquedo só pra não nos ver chorar.
> Constrói de lençol a barraca só para nos ver sonhar,
> frita batatinha a noite e nos dá bala às escondidas
> para que nossos pais preocupem-se com boas comidas.
> É com ela que aprendemos a apreciar o jardim
> saber o nome das flores cravo, rosa e jasmim.
> Apresenta-nos à minhoca, à formiga, os tatuzinhos
> e conta em voz alta o nome de todos os vizinhos.
> Alerta-nos com cuidado para não pisar na grama
> pois ali é a morada do caracol e da taturana
> e quando chega à noite com sua manta estrelada
> conta com voz macia uma história encantada.
> É por isso que eu acho Roseana Murray t
> em razão quando insiste afirmar que d
> entro da casa da avó todos os caminhos
> vão dar no país do luar (BOZZA, 2017 p.28).

Tema do Poema é “Avó”, presente na Obra Versos puxando Versos vamos Repertorizar. É um poema longo que tem em torno de 12 estrofes, no entanto, a rima deixa tudo mais curto, a métrica faz com que as crianças se embalem na cadência do que estão ouvindo.

O tempo que se levou para apresentar, uma vez que tempo é o que é necessário em tempos foi posta a reflexão da questão do lúdico, do que está disponível em cada lar, em cada criança neste momento de isolamento social e tudo que encaminharmos para as famílias há que se ter isso por condição.

Na atualidade precisamos repensar no lúdico, mas não se deve descuidar da leitura, da cantoria, da brincadeira e da rima que fazem parte do universo de quem conta, de quem lê, de quem maneja o livro ou as páginas de um blog, de um site neste momento que exige de nós esforços que antes não se pensava.

Qualquer leitura rimada é absorvida de forma mais rápida pela criança que já espera a próxima palavra, a próxima rima, sobretudo quando se apossa do jogo da rima e os versos por não serem muito longos garantem a questão do sentido, a questão do entendimento, a depreensão das ideias do texto.

A base do trabalho de alfabetização e letramento está no fato de mostrar que todos podem fazer fazendo, ou seja, é possível formar um leitor lendo, formar um escritor escrevendo.

Segundo Ferrreiro & Teberosky (1986) é importante ter que a casa é o ambiente por excelência para a alfabetização. Há sempre uma referência forte desse lugar social da criança, só que da escola, dentro da sala de aula e agora, pela primeira vez em toda história da educação, a gente tem a criança nesse lugar para fazer a sua pesquisa de leitura, oralidade e de escrita sejam motivadas, experienciadas e concretizadas com seus familiares no interior de suas famílias tendo como recursos e instrumentos das mídias e as tecnologias de comunicação.

No ato de ler e escrever, "[...] existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia" (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986, p. 13). Temos nesse contexto crianças com ideias, com energia e com vontade de aprender de fazer a descoberta do que está por trás do ato de decodificar as letras na leitura e, assim decodificar o mundo.

É preciso ter presente que as crianças adoram cantar, se isso não for verdade há que se repensar sobre essa prática na sala de aula pelo professor, pelo educador, pelo assistente, pelo adulto, pelo cuidador enfim, por quem conduz o aprendizado e a concretização das brincadeiras das crianças no período em que está na Creche com os demais coleguinhas.

A leitura e escrita e vai compreender qual é o sentido da leitura e da escrita no contexto social em que vive e em que desenvolve suas relações.

> [...] o poder da escrita não reside nela mesma, mas no uso que as sociedades fizeram dela. Os tuaregues, por exemplo, conhecem a escrita há muito tempo, mas ela é usada para muito poucos fins: cartas de amor, poemas, etc. o mesmo acontece com os Vais, população estudada por Scribner e Cole (11), que outorgam à escrita desempenha múltiplas funções, tendo extrapolado suas funções originais; não só em sua manifestação gráfica, mas também com efeito sobre a oralidade secundária que escutamos em conferencias, debates, rádio, televisão e, enfim, em todos os atos públicos (FERREIRO, 1986, p. 58).

A rotina das crianças pressupõe a música, a brincadeira, mas há que se ressaltar que criança canta muito, por exemplo, vai lavar a mão tem música, vai no banheiro tem música, vai guardar o material tem música, tem música para entrada, tem música para o lanche, tem música para saída, tem música para passear, tem música para se despedir da professora porque no dia seguinte voltam as crianças para iniciar nova rotina.

Para Poersch et al (1996) essas atividades são complexas e no seu interior temos toda a complexidade que envolver a escrita, a leitura da criança lhe proporcionando

> [...] habilidades cognitivas que os capacite a gerar uma expressão significativa que veicule, coesa e coerentemente, as ideias, os conceitos e as informações com que lidam. Essas habilidades são a capacidade de fazer inferências, de estabelecer relações lógicas, de utilizar estruturas sintático-semânticas e esquemas textuais apropriados, de confrontar e acomodar as informações novas com as que já possuíam (POERSCH et al., 1996, p. 364).

O que é necessário ficar claro que o ato da escrita é um fenômeno que envolver várias funções que precisam estarem integradas e se alternarem possibilitando a compreensão e a maturidade humana junto a mecanismos complexos que estão presentes no processo de aprendizagem (PIAGET, 1996).

Para Plunkett (2000), esse processo complexo no cérebro converge para que

> [...] as redes neurais mostram como o conhecimento pode ser adquirido gradualmente, ao invés de ser uma questão de tudo ou nada. A expressão do conhecimento parcialmente adquirido pode ser altamente dependente do contexto. Se a experiência se adequar ao seu estado imediato, a rede pode executar bem a tarefa (PLUNKETT, 2000, p. 116).

Para Ferreiro & Teberosky (1986) a estrutura do percurso cognitivo percorrido pela criança que escreve é muito maior. Então poderíamos nos perguntar: por que a prática de alfabetização e letramento não partem das músicas cantadas em sala de aula?

Propor a música, a canção, o ato de cantar para as crianças e em seguida sugerir uma atividade direcionada a alfabetização ou ao letramento, por exemplo, completar as palavras do jeito que souberem, do que ficou faltando na música, na canção, fazer auto ditado ou ditado reverso, seriam formas de se prestar atenção nas hipóteses trazidas pelas crianças na próxima tarefa sejam corrigidas pelo professor com as crianças para demonstrar como se escreve corretamente.

Por outro lado, é preciso levar em conta com a novidade que existe nas palavras “analfabetismo funcional”, com importância da função social da leitura e da escrita:

> Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2005, p. 96).

Portanto, é possível trabalhar com músicas ou repertório oral, mostrar na escrita pedindo, por exemplo, a partir da música cantada desenhe as palavras, o professor está propondo uma atividade com duas soluções, ou seja, a leitura da criança e, também, está se refletindo sobre a língua escrita. Rima, por exemplo: ar: rimar, saltar, entrar, penetrar, soletrar, carimbar, é possível encontrar a rima mais abundante seguido da escrita da palavra mesmo que não seja possível sua representação no desenho.

A pandemia está exigindo do mundo algo que as sociedades não estavam prontas para darem, ou seja, o mundo exigiu de nós que ficássemos em casa, dependentes, isolados, dependentes sem fazer coisas essenciais para a nossa vida. É preciso fazer o que é possível na realidade que nos encontramos.

A família da criança se encontra muito desestrutura diante as agruras da vida em seu cotidiano. Seria possível, mas há que se ter o cuidado ao fazer o envio de tarefas para que as crianças possam desenvolver em família ou com a família, porém, a criança precisa ter sua autonomia e independência preservada na realização da tarefa proposta em família.

Orientar as famílias para organizar o horário para a realização das tarefas em casa, ressaltando que a tarefa dever ser feita pela criança, pelo aluno que faz parte de sua rotina estendida em sua família, em sua casa, em seu lar.

Entre a obrigação e a tarefa se proporcione o momento de cantoria, de dança, de brincadeira, de jogos é o momento de sermos solidário com o momento que as famílias passam por conta do isolamento social.

> Houve duas cenas nesse grande aprendizado de 16 anos que foi eu chegando na Escola desesperada para registra o ponto, depois de jogar minhas filhas na Escola, eu vi o irmão mais velho lambendo o dedo do meio e antes do menino menor entrar pra Creche ele limpou a remela com o dedo. Agora está bonitinho, pode ir para a Escola. Essa imagem ficou registrada na minha mente pra sempre. Outra ocorrência já no final do meu magistério com muito cansaço já há oito anos a mais do tempo que havia pedido a Aposentadoria que saia, não saia, parece que mais incomodava do que ajudava na Escola a partir estava e aí deu o sinal para o final do período letivo, aquela loucura por sair e ir embora, mas um pai nômade entrando na Escola me cumprimentou e respondi o cumprimento, aí o pai me disse, olha aqui professora eu fui o primeiro que aprendi a ler na minha família e agora é o meu filho, graças a senhora. Estou contando isso para dizer que somos determinantes na vida de muitas pessoas tanto para o bem como para o mal. Se mostrarmos para a criança que a leitura é uma coisa enjoativa, chata, obrigatória ela será para várias gerações, agora, se mostrarmos que a leitura é libertação, informa, dá prazer, ela o mundo, mostra lugares que nunca se poderá ir estaremos libertando e dizendo venha que ler é bom, mesmo que a infeliz da professora do ano seguinte não tenha essa postura perante o ato de ler (BOSSA, 2020 p.38).

Existem 1000 horas para alfabetizar e letrar a criança, isso demonstra que devemos formar leitores porque somos leitores. Muitas vezes a família ajuda pouco ou nada em se tratando de aquisição de conhecimento, aquisição de saberes.

Portanto, independentemente da participação, presença ou não da família, então faz parte da magnitude da Escola ensinar as primeiras letras e as primeiras leituras na criança e esse ato irá mudar sua vida para sempre, será o divisor de águas para a apropriação de conhecimento que não para e se estende para a vida toda

A Escola é de fato o lócus, o território de ensinar e quem sabe fazer isso é o professor. As famílias precisam se comprometer independentemente do isolamento causado pela pandemia, isso não mudará o fato de que termos que enfrentar a dura realidade de famílias ausentes, assim como as poucas e mirradas famílias presentes.

A Escola juntamente com as famílias concretizam uma parceria em garantir que o que sai da Escola tenha o seu sentido dentro de casa e aí é possível o desenvolvimento de programas em que as famílias assumam a responsabilidade de fazer determinadas coisas que a Escola propõe, ou seja, a família garante o espaço, a partir disso o que acontecer é lucro no processo de aprendizagem da criança.

Os professores tem culpa quando não deixa claro que a Escola não é babá de crianças, que a Escola não é depósito de crianças e, na atualidade, ninguém pode fazer nada porque tem crianças em casa, as famílias preferiam que as crianças estivessem na Escola sem fazer nada durante quatro a cinco horas e aí, a família tinha tempo de trabalhar, ou seja, ganhar dinheiro para sustentar sua família, tempo para limpar casa e fazer comida.

A culpa é da Escola, a culpa é de educadores que estudaram e não deixaram claro que a Escola é o lócus privilegiado para construção de conhecimento, de permeação de gerações, ou seja, é o lugar que deve ser respeitado como construção do desenvolvimento humano, fomentador de desenvolvimento e nós não fazemos isso, nós, muitas vezes ensinamos e dizemos agora cabe a família fazer a tarefa.

A relação construída entre aquele que aprende e aquele que ensina, ensina mais do que qualquer Curso de Graduação, ensina mais do que qualquer Planejamento Escolar, ensina mais do que qualquer Parada Pedagógica, a relação de quem tem compromisso com o outro ser humano dá conta de que se precisa estudar mais, de se saber o que precisa ser feito para a emancipação e o empoderamento do outro.

A alfabetização na Educação Infantil está relacionada ao adágio popular “quem não pode com mandiga não carrega patuá”, isso demonstra que há sempre algo a ser expressado acerca da alfabetização e para isso o conceito de alfabetização vem à tona.

O conceito de iniciação a leitura e a escrita se dá pelo letramento e o letramento pode ser iniciado no momento que a criança nasce uma vez que a criança vai decodificando o mundo em que está inserida assim como as relações em que vai aprendendo a ser e a interagir de forma que as pessoas compreendam suas ações e delas possam fazer uso.

A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A palavra lúdico carrega a conotação de prazer, ausência de tensão e de conflito; também se liga à criatividade, à arte, à poesia, à construção e desconstrução da realidade; é um espaço-tempo pautado na imaginação, inventividade, fantasia, desejo e associando-se a ideia de jogo.

Conforme Brougère (2002), o termo jogo é utilizado e compreendido na própria ausência de uma definição precisa; jogo é o que o vocabulário científico que significa “atividade lúdica”. O autor afirma que

> a noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado (BROUGÈRE, 2002, p. 16).

Os termos lúdico e jogo possuem significações polissêmicas, pois implicam em um amplo leque de possibilidades e suas leituras são múltiplas. Huizinga (2000), afirma a heterogeneidade e instabilidade das designações da função lúdica da seguinte maneira:

> O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: ludus, de ludere, de onde deriva diretamente lusus [...]. Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...]. É interessante notar que ludus, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nela qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, ludus foi suplantado por um derivado de jocus, de jogo em geral (HUIZINGA, 2000, p. 41-42) [Grifos do Autor].

Ao fazer referência ao jogo, buscamos abarcar as diversas manifestações do lúdico. Para Huizinga (2000), o jogo ultrapassa os limites da atividade física ou biológica, uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido.

No jogo existe alguma coisa que” transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2000, p. 4). Percebemos em Huizinga (2000) que os termos lúdico e jogo são sinônimos e estão presentes no direito que a criança tem de brincar, de conhecer, de ex-

perimentar, de concretizar suas novas descobertas com a mediação feita pelo professor que deverá mediar e na sua ausência o adulto, ao cuidador, o acompanhante o fará.

O lúdico na educação infantil permite que a criança tenha um desempenho frequente e satisfatório na sua educação, auxilia a criança no seu comportamento, desempenha papéis sociais nas suas representações, desenvolve a imaginação, criatividade e a capacidade motora de raciocínio.

O universo lúdico vem acompanhado de temas para ser desenvolvido na educação infantil e no aprendizado da criança, se constituindo em eixos que se desencadeará no meio delas e do seu mundo real. O brinquedo, a brincadeira e os jogos auxiliam no aprendizado da criança no seu dia-a-dia conferindo neste universo uma significação no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade lúdica para criança como uma ferramenta no desenvolvimento das inteligências múltiplas, dos saberes e na construção do conhecimento dentro do ambiente escolar, a atividade lúdica é reconhecida como meio de fornecer um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além de trabalhar estas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal – linguística coordenação motora, dentre outras (KISHIMOTO, 2003).

Hoje em dia a maioria das pessoas parece concordar que toda criança tem o direito de ser criança, o que inclui o direito à educação e ao brincar, mas cabe questionar: em que medida o lúdico tem sido incorporado nas práticas escolares. ou ainda, como manter o equilíbrio diante do caos que se transformou a vida planetária a partir da angústia em uma época em que o isolamento social é a melhor maneira de salvar a vida?

Para Kishimoto (2000), o lúdico vai muito além de um simples jogar e brincar tem todo um significado com referência no conteúdo trabalhado pelo professor com a criança, um instrumento de estudo agradável para estar auxiliando a criança a obter conhecimentos de forma prazerosa em que ela mesma tem sua própria ação com as brincadeiras e jogos que lhe permitem autonomia garantindo um aprendizado cheio de informações adquiridas de forma descontraída, prazerosa e lúdica para seu crescimento social e sua evolução cognitiva, psicológica, emocional e motora.

A ANGÚSTIA EM ÉPOCA DE ISOLAMENTO SOCIAL

Perdemos vidas e não números. Não existe oposição entre economia e saúde, temos que defender a vida humana, a vida humana pressupõe cuidados com a vida e cuidados com a manutenção de empregos e assim por diante, no entanto vidas importam.

Portanto, há que se ter uma ação integrada com a defesa da vida humana em toda a sua extensão, em toda a sua amplitude que é o grande valor, e essa vida implica a existência do homo economicus e também do homem em si biológico.

É necessário e urgente a abordagem de diferentes temas com ideias plurais a respeito desta crise que estamos todos enfrentando, afinal de contas, estamos diante de uma doença muito pouco conhecida e que de forma muito rápida paralisou e mudou o modo com o mundo funciona.

Nós presenciamos morte e o caos na saúde em muitos países, fomos obrigados a mudar hábitos e a repensar conceitos que carregamos ao longo de toda a vida, nossa reflexão vai abordar de trauma, mas de superação.

O papel da ciência e a importância de convencer as pessoas, sobretudo os brasileiros da gravidade desse vírus que ainda se está aprendendo sobre esse inimigo que é invisível, mas com uma letalidade incrível.

Nesse momento em que estamos vivendo é de extrema importância o resgate da importância da ciência como uma das melhores ferramentas, como uma das melhores armas que se tem à disposição para combater nessa guerra, porque o que estamos vivendo é uma verdadeira guerra. Aqui no Brasil é muito difícil de convencer as pessoas, mas o mundo inteiro já foi convencido dos riscos que o Corona Vírus representa para a vida no planeta (NICOLELIS, 2020).

O Coronavírus é o responsável por ocasionar doenças respiratórias e entéricas, sendo associadas às infecções agudas e graves do trato respiratório. Segundo Nobre et al (2014), a identificação da ocorrência do CoVh em pacientes em Infecção Respiratório Aguda – IRA, em Belém-PA ocorreu no Instituto Evandro Chagas por meio de amostras obtidas de 308 pacientes dom diagnóstico clínico da Infecção Respiratório Aguda – IRA que evidenciaram a doença. Estudos mais aprofundados foram sugeridos mas como em outras épocas e em outras pandemias não houve seriedade e nem se acreditou na letalidade epidemiológica deste agente viral constatado no estado do Pará e na Região Amazônica.

Centenas de pacientes demonstraram que seria necessário o monitoramento de sua circulação para a população. Estes dados entram em conformidade com outros estudos conduzidos em países como Itália, Alemanha, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Japão, China, que apontam a frequência alta das infeções pelos distintos CoVh. O estudo evidencia a circulação do CoVh se confirmado em um estudo inédito a ser conduzido no Brasil, na Região Norte do Brasil, no ano de 2014 e que não houve a seriedade suficiente para a sua letalidade que chega hoje com tudo na civilização planetária (NOBRE et al., 2014).

O Coronavírus colocou em exposição toda a população mundial, mas há que salientar a bravura dos profissionais de saúde e prestar nossos agradecimentos, a nossa gratidão desde o motorista da ambulância, o ajudante, o ascensorista, o trabalho do pessoal da recepção, do pessoal da limpeza do hospital, os fisioterapeutas, todo o corpo de enfermagem e os médicos que são os nossos heróis dessa guerra que em torno de 50% os profissionais da saúde estão infectados com o Covid-19.

Existe um estudo sendo liderado por uma médica, professora da USP, Dra. Elnara Marcia Negri, que no Hospital Sírio-Libanês tem aplicado doses terapêuticas de heparina aos pacientes que apresentam insuficiência respiratória, esse tratamento tem dado resultados positivos em 27 pacientes admitidos no Hospital Sírio-Libanês em São Paulo que estão aguardando os resultados de outros estudos controlados com a presença de anticoagulantes, considerando a hipótese de que a insuficiência respiratória de complacência normal na verdade e a extensa obstrução capilar pulmonar e que a coagulação intravascular disseminada está desempenhando um papel importante na

hipoxemia e resultado de pacientes com o Covid-19 (NEGRI et al., 2020).

O mundo pós-pandemia e relações pessoais vai exigir do ser humano um autoconhecimento que deverá se constituir uma busca de todo ser humano, muito embora se saiba que não são todas as pessoas que se dispõem a fazer terapia e a cuidar da saúde mental e, portanto, em pleno século XXI há um aumento dos casos de ansiedade e depressão vem aumentando desenfreadamente neste momento de pandemia.

Existem pessoas que tem casos psíquicos graves, que se torna doença, um exemplo disso, o caso mais grave é a esquizofrenia, essas pessoas durante a crise tem gatilhos detonadores, essas pessoas não responsáveis pelas suas crises e precisam de ajuda profissional, quem tem um problema grave ou preexistente que se revela com a crise tem que ser amparado com muita compaixão por que essas pessoas na lei não as julga, a lei as considera inimputável porque não podem ser julgadas porque não têm liberdade de escolha(HARARI, 2018).

A doença pode mudar o comportamento da humanidade, o mundo de hoje é um mundo curioso e se tem muito mais informações sobre cidadãos do que no século XIV. Seria a Democracia com idas regulares às urnas para decidir sobre pessoas que tem pouquíssima liberdade de ação. O quanto um presidente pode dispor do orçamento é muito pequeno perto do que já está disposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fundamental importância compreender como o ser humano aprende e como se desenvolve. O ser humano precisa ser compreendido, entendido em três dimensões: emocional, intelectual e física.

A criança nasce com determinadas capacidades e vai crescendo, se desenvolvendo e adquirindo conhecimento e vai amadurecendo neurofisiologicamente para poder aprender.

Ensinar a ler e aprender a ler é um deslumbramento tanto para o professor como para o aluno. O professor para ensinar uma criança a ler precisa antes de tudo saber o que é Alfabetização e saber a diferença entre alfabetizar e letrar e que esses termos estão intrinsecamente associados.

É de fundamental importância ao professor saber como a criança aprende e de que forma ela adquire a aprendizagem e quais os conflitos que estão presentes nesse processo de alfabetizar e letrar. O que significa ensinar e o que significa aprender a ler que se constituem em processos diferenciados. Ensinar é uma coisa e aprender é outra. Não necessariamente o que o professor ensina o aluno vai aprender e as vezes o aluno vai aprender o que o professor não ensina.

Essa nova situação inesperada que o novo Coronavírus nos colocou em isolamento social, suspendendo todas as atividades, chegando em muitas cidades de muitos países a decretarem o “lockdown” para evitar o contágio e o isolamento seja respeitado de forma que a vida seja preservada e esse desafio afeta todos que estão vivendo o isolamento o processo de aprendizagem continua mesmo em casa o momento é de prosseguirmos aprendendo e ensinando.

Os alunos veem a escrita como meio de se comunicar com o mundo e com as pessoas nas relações diárias. A Escola deve ser o meio em que a vivência da diversidade seja o caminho para o exercício da cidadania plena de todos com a possiblidade de vislumbrar novos horizontes com a superação dos obstáculos que surgirem que neste momento se volta para a luta pela sobrevivência contra a letalidade de um vírus que ainda se luta para encontrar a fórmula certa para interromper as mortes no planeta.

REFERÊNCIAS

BOZZA, Sandra Mara. **Versos puxando Versos, Vamos Repertorizar**. Curitiba: Editora Pensamais, 2017.

_____. **Alfabetização e Ludicidade em Épocas de Isolamento social. O que fazer? In: Live no Programa Escola de Educadores**. Rede Municipal de Educação de Osasco. Osasco, 25 de junho de 2020. Disponível em: https://eai.planneta.com.br/course/view.php?id=112 Acesso em 05 ago. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica.** In: KISHIMOTO, Tizuko. (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

GUERREIRO, Emanuel. **A Ideia de morte: do medo à libertação**. Diacrítica, Braga, V. 28, Nº 2, pp. 169-197, 2014. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672014000200012&lng=pt&nrm=iso Acessos em 04 ago. 2022.

HARARI, Yuval Noah. 21 **Questões para o Século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

NOBRE, Akim Felipe Santos et al. **Primeira Detecção de Coronavírus Humano Associado à Infecção Respiratória aguda na Região Norte do Brasil**. Rev Pan-Amaz Saude, Ananindeua, V. 5, Nº 2, pp. 37-41, jun. 2014. Disponível em http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232014000200005&lng=pt&nrm=iso Acesso em 04 ago. 2022.

NEGRI, Marcia Negri.; PILOTO, Bruna.; MORINAGA, Luciana Kato.; JARDIM, Carlos Viana Poyares.; LAMY, Shari Anne El-Dash.; FERREIRA, Marcelo, Alves.; D'AMICO, Elbio Antonio. & DEHEINZELIN, Daniel. **Heparin Therapy Improving Hypoxia in COVID-19 Patients - A Case Series. In: The Preprint Server for Health Sciendes – MediRxiv,** BMJornal. 2020. Disponível em: https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.04.15.20067017v3 doi: http://doi.org.10.1101/2020.04.15.00067017 Acesso em 02 ago. 2022.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: Ensaio sobre as Relações entre as Regulações Orgânicas e os Processos Cognoscitivos.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PLUNKETT, K. **O Conexionismo Hoje.** In: POERSCH, J. M. (Ed.). Psicolinguística, Ciência e Arte. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

POERSCH, José Marcelino; SMITH, Marisa Magnus; KESSLER, Magda; GERKE, Nara Augustin. **Leitura e Escritura: Faces Distintas, embora Intimamente Associadas do Processo Comunicativo**. Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN. Salvador: FINEP/UFPA, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Mônica. Miguel Nicolelis, Neurocientista, expõe sua Concepção sobre o Funcionamento do Cérebro. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, V. 7, Nº 4, pp. 144-154, Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142004000400144&lng=en&nrm=iso Acesso em 02 ago. 2022

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

DANIELA DIAS MENEZES CORRÊA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIABC (ano de conclusão 2001); Professora com Licenciatura Plena em Pedagogia.

RESUMO

A maneira como são trabalhados os aspectos ambientais no ensino fundamental pode promover a formação de alunos cada vez mais preocupados com o descaso do homem com a natureza, tornando os alunos agentes multiplicadores do conhecimento, capazes de estender o que aprendem nas escolas às suas famílias e comunidade ao redor. Assuntos simples, como a reciclagem de lixo ou economia de água são temas presentes na realidade do aluno, possíveis de serem trabalhados e explorados, a fim de intensificar as ações humanas, conscientizando a população de que a preservação ambiental garante a sobrevivência da natureza, além de permitir uma qualidade de vida humana melhor, percebidas e estudadas por meio da Educação Ambiental de maneira transversal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino Fundamental; Metodologias.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação intenciona o estímulo dos alunos para sensibilização do que ocorre ao redor de sua realidade, ensinando que cada sujeito é parte integrante do meio ambiente, responsabilizando os alunos pelas atitudes que transformam e destroem a natureza e os recursos necessários para a sobrevivência humana, das atuais e futuras gerações. A Educação Ambiental, nesse contexto, é fundamental para a vida escolar do aluno, pois possibilita o entendimento e a integração do sujeito com o meio ambiente, respeitando os espaços, enfatizando a urgência na preservação (BRANCO, 2007).

Após a Revolução Industrial, a natureza passou a ser tratada como uma fonte inesgotável de materiais, cabendo ao homem o pensamento de que seria um espaço com infinitos elementos, esgotando cada espaço ambiental com a destruição contínua do meio ambiente, afetando as formas de vidas terrestres, inclusive à própria espécie humana, pois a destruição supera as formas de reposição (RIZZO, 2012).

Diante desta realidade, a necessidade deste trabalho surgiu com a intenção de sensibilizar

e conscientizar os sujeitos, levando todos à preocupação com a natureza, preservando o meio e vivendo de maneira mais saudável e sustentável. A Educação Ambiental, então, torna-se o ponto de partida para que essa ação ocorra na sociedade, pois a partir de práticas educativas o indivíduo é levado à posição crítica acerca dos problemas sociais, capacitado para resolver situações–problemas emergentes que promova a qualidade de vida e reduza o consumo desenfreado de elementos ambientais.

O trabalho orientou-se pelo objetivo principal de analisar a aplicação atual da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, observando como a formação básica permitirá que o aluno transforme-se em agente multiplicador do conhecimento.

Para tanto, a metodologia utilizada na realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, embasada na análise de livros impressos, artigos e revistas publicadas em domínios públicos, a fim de contemplar os objetivos referentes à temática escolhida. Os principais teóricos utilizados para fundamentar o trabalho foram: Dias (2002), Almeida (2007), Rizzo (2012) e Ruy (2004).

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde o início das primeiras vivências humanas em sociedade, o homem utiliza os recursos naturais, tratando o meio ambiente como fornecedor de elementos essenciais à vida humana. A princípio, a recorrência à natureza ocorria quando os homens desejavam algo imediato, retirando apenas o que fosse necessário para sua emergência, mas com os avanços tecnológicos, sociais e urbanos, o homem passou a consumir mais do que seria preciso, sem a preocupação de repor o que retirasse, causando um desequilíbrio natural (BORGES, 2005).

A Educação Ambiental deve estar fundamentada, inicialmente, no levantamento dos problemas ambientais reais vividos pela sociedade da região estudada, nas hipóteses das causas de tais problemas e nas soluções possíveis de serem atingidas, de acordo com o empenho e interesse da comunidade local, estendendo às preocupações relevantes ao poder público, intencionando o financiamento de projetos para solucionar os problemas mais evidentes (REIGOTA, 2008).

Quanto aos conteúdos integrados à Educação Ambiental, estes podem ser diversos, como a pobreza; a falta de saneamento básico; as agressões à fauna e flora; a poluição de rios, córregos e do ar; o efeito estufa; a reciclagem do lixo doméstico e das indústrias; ocupação de áreas naturais de maneira ilegal; aterro de manguezais; biodiversidade, entre outros, dependendo do contexto a serem explorados os temas. O importante é que, para a comunidade, a escolha dos temas faça sentido e esteja presente na realidade das pessoas, de modo que ocorram manifestações significativas, para uma verdade existente em suas vidas (BORGES, 2005).

Reigota (2008) ainda afirma que os conceitos mencionados interligam a ciência aos problemas ambientais cotidianos da população, cabendo a cada disciplina do âmbito educacional, independente do nível de ensino, contribuir de maneira relevante ao inserir atividades que tratem sobre o meio ambiente nos conceitos e particularidades de cada matéria.

O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO

Os fatos que prejudicam a população tem impacto momentâneo, pois apenas na sua divulgação as discussões englobam os fatores, mas a ação das pessoas não perdura, devido à impunidade daqueles que realizaram as infrações. Um caso que pode exemplificar essa afirmação é do vazamento de quatro milhões de litros de óleo da Petrobras, no ano de 2000, nos rios Barigui e Iguaçu, no estado do Paraná. A empresa responsável causadora do derramamento estava muito bem equipada, mas o acidente durou pouco tempo nos debates sociais, levando ao esquecimento dias depois do ocorrido. Atualmente, ainda existem dúvidas quanto ao cumprimento dos prazos e planos de contingência para recuperar as áreas atingidas (CAPRA, 2006).

"(...) a Educação Ambiental deve ser entrelaçada a todas as disciplinas no ensino básico, dando continuidade no ensino superior para instruir os profissionais a procurarem maneiras "verdes" de executarem seus trabalhos" (RIZZO, 2012, p. 50).

Neste contexto, trabalhar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos é uma maneira de diminuir o consumismo em massa, promovido pela apelação do capitalismo. É justamente o senso crítico que impulsiona as pessoas a argumentarem e opinarem contra os modelos vigentes de desenvolvimento, ou seja, sobre o consumo desenfreado. O ensino promove no indivíduo esta criticidade e permite que o sujeito seja passivo dos acontecimentos antes que ocorram a sua volta (BORGES, 2005).

Os atuais problemas do meio ambiente são reflexos de um processo de degradação que vem ocorrendo há gerações passadas. Os sujeitos que farão parte do futuro do mundo precisam ter mais consciência da necessidade de mudanças a fim de garantir uma sobrevivência, principalmente nas regiões urbanas, sofrendo um desequilíbrio ambiental cada vez menor em sua intensidade (REIGOTA, 2008).

Uma criança que cresce reconhecendo as necessidades ambientais de sua realidade, tendo capacidade para identificar a importância de preservar a natureza, diminuir o consumo excessivo, rever as políticas de habitação, entre outras necessidades Além disso, promove ações, questiona as decisões políticas, vai à luta por transformações e não aceita nada pronto, apresentando ânsia por mudanças constantes no meio ambiente e no futuro do planeta (RIZZO, 2012).

A Educação Ambiental, portanto, não vai promover a resolução de todos os problemas ambientais do planeta, mas pode ser definitiva na conscientização cidadã dos direitos e deveres, assim como estabelecer meios para soluções locais, que podem ser estendidas ao mundo. Quanto mais simples as medidas adotadas para diminuir os impactos ambientais negativos, maior a facilidade de aplicar as ações pela comunidade, que pode colaborar de maneira criativa, crítica e transformadora, conduzindo, posteriormente, às discussões mundiais ambientais (RIZZO, 2012).

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Loureiro (2004), os objetivos da Educação Ambiental, bem como as finalidades e princípios, estão destacados na Carta de Belgrado que foi uma reunião realizada em Belgrado, em 1975 com o envolvimento de especialistas em diversas áreas da educação, a fim de definir os objetivos da Educação Ambiental, (REIGOTA, 2008).Dentre eles, a conscientização é o primeiro objetivo destacado, que capacita o sujeito para pensar sobre o meio ambiente em um aspecto global, a fim de torna-lo mais sensível aos problemas.

Nesse contexto, a Educação Ambiental vem para chamar atenção dos casos negativos que afetam a natureza mundialmente, como a destruição da camada de ozônio, o desmatamento de florestas cada vez mais comum, a construção de armamento nuclear, extinção de determinadas culturas e a poluição dos oceanos, questões que parecem distantes da realidade humana, mas que comprometem a sobrevivência do homem atual e das gerações futuras (LOUREIRO, 2004).

O próximo objetivo da Educação Ambiental, destacado por Loureiro (2004) é o conhecimento, que leva qualquer sujeito à compreensão sobre o meio ambiente planetário, capacitando-os para a integração da natureza às responsabilidades críticas do homem. O conhecimento permite que cultura e ciência sejam democratizadas no papel de proteção ambiental, sendo um direito de todo cidadão o acesso ao conhecimento. A Educação Ambiental não pode limitar-se apenas ao ensinamento do conhecimento científico, mas ampliar aos meios de informação de modo que a atuação humana seja totalizada na diminuição dos problemas ambientais.

O comportamento também é um dos objetivos da Educação Ambiental, que leva o sujeito a adquirir valores sociais, estando interessado na vontade de contribuir com a proteção do meio e a qualidade de vida humana. Estar consciente e conhecer os métodos de prevenção ambiental não são o bastante, sendo necessário o comportamento individual e coletivo a fim de efetivar ações e projetos sobre a Educação Ambiental, ou seja, o sujeito que não destrói árvores, economizar água e energia apresenta um comportamento mais próximo do esperado para o perfil de pessoas preocupadas com a saúde da natureza mundial (VIEIRA, 2008).

A competência trata-se de um objetivo complexo, ou seja, nem todos os sujeitos apresentam técnicas para resolver os problemas ambientais, mas a Educação Ambiental pode auxiliar a superar tais deficiências, elaborando meios com o auxílio de especialistas que possibilita a pessoas leigas o entendimento e aplicação dos problemas ambientais (CAPRA, 2006).

A capacidade de avaliação, outro objetivo citado por Loureiro (2004) é o que leva as pessoas a avaliarem medidas e programas realizados para o meio ambiente, voltando à percepção para a ordem ecológica, política, econômica, social e educativa dos fatores. Este objetivo permite ao sujeito enxergar quais os projetos e programas são fundamentalmente aplicáveis e quais deles podem ser descartados, possíveis após a tradução das linguagens científicas propostas para todos.

O último objetivo é a participação, que leva os grupos de indivíduos a assumirem a reponsabilidade e perceberem as necessidades de ações imediatas para resolver os problemas ambientais, procurando incentivar a participação das pessoas na construção de cidadania, fazendo com que

cada um entenda seus deveres e busque os direitos, a fim de garantir uma melhor qualidade de vida (BRANCO, 2007).

Sendo assim, a Educação Ambiental adquire espaço na interdisciplinaridade, dentro do processo educacional, ganhando importância nos sistemas de ensino devido à orientação que proporciona aos alunos, formando cidadãos cada vez mais conscientes e responsáveis quanto às necessidades de redução de consumo e cuidados com o meio ambiente, a fim de preservar a qualidade atual de vida humana e das gerações futuras (BERNA, 2010).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental caracteriza-se pelo processo de apresentar ao aluno seu espaço na sociedade, além de destacar os direitos e deveres como cidadão. A importância de trabalhar as questões ambientais dentro da educação tradicional demorou décadas até conquistar o devido lugar nos espaços formais educacionais (BERNA, 2010).

A Educação Ambiental ficou reconhecida em nível mundial após a Conferência das Nações Unidas que ocorreu na Suécia, em Estocolmo caracterizada como a primeira atitude mundial a fim de tentar preservar o meio ambiente, quando ainda se acreditava que o meio ambiente era uma fonte inesgotável e a relação homem com a natureza era desigual (VIEIRA, 2008). Em 1972 ampliando os processos de valorização dos conceitos ambientais, reafirmando os objetivos, apontando o desenvolvimento de habilidades, alterando a visão obre as atitudes humanas com relação ao meio ambiente, interligando o homem, sua cultura e a natureza, tornando as práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, promovendo a ética que conduz à busca pela melhoria na qualidade de vida de todos os seres do planeta (VIEIRA, 2008).

Segundo Vieira (2008), o objetivo de tais propostas determina a aplicação de programas que capacitem os professores para garantir o acesso das informações sobre meio ambiente nas escolas, através da organização de eventos e atividades para a Educação Ambiental, direcionando os princípios e propósitos da Educação Ambiental às crianças e adolescentes, envolvidos no Ensino Fundamental, incentivando práticas que levem à conscientização ambiental produzindo a formação de sujeitos que sejam multiplicadores sociais das experiências e conhecimentos adquiridos sobre a importância de preservar e mudar o olhar para a natureza, a fim de garantir a preservação e sobrevivência do planeta.

Conforme disposto na Lei n° 9795/1999:

> Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino normal.
>
> Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores em todos os níveis e em todas as disciplinas. Os professores e atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.
>
> Art.12. A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, na rede pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos artigos 10 e 11 desta Lei (BRASIL, 1999).

A referida lei norteia as escolas para a elaboração do currículo escolar, principalmente voltando às menções ao Ensino Fundamental. A existência da lei garante a inserção da Educação Ambiental nas escolas de modo interdisciplinar, baseando as práticas pedagógicas na compreensão e acompanhamento das atividades a fim de assegurar seu ensino, além de observar as condições políticas, econômicas e sociais dos alunos para que a proposta seja inserida de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos (BERNA, 2010).

O objetivo das escolas que promovem a Educação Ambiental como forma natural de ensino deve ser a integração das atividades pedagógicas, buscando a continuidade dos projetos estudados em sala de aula fora da realidade escolar, integrando o conhecimento adquirido às propostas da comunidade, incentivando mudanças quando o assunto ainda for desconhecido e ampliando as ações, quando as pessoas envolvidas já percebem a necessidade de preservar o meio ambiente, diminuir as formas de consumo dos recursos naturais e devolver à natureza aquilo que dela foi retirado para satisfazer as necessidades humanas (CAPRA, 2006).

O ALUNO MULTIPLICADOR DO CONHECIMENTO

O aluno que participa de um processo de ensino-aprendizagem significativo torna-se um agente multiplicador do conhecimento, transformando suas atitudes de modo a influenciar a comunidade nas ações para promover a preservação ambiental por meio de práticas sustentáveis (BERNA, 2010).

Branco (2007) direciona suas pesquisas à identificação dos líderes multiplicadores, chamando atenção dos professores para observar os alunos que se destacam na prática oratória, de modo que os colegas os ouçam e sigam suas ideias. Os próprios alunos são capazes de identificar um líder multiplicador, mas todos podem colaborar para as ações de multiplicar o conhecimento sobre os conceitos, princípios e objetivos da Educação Ambiental. O docente, no papel de mediador, deve observar e valorizar as opiniões e ideias dos alunos para propor uma qualidade de vida humana e ambiental cada vez melhor.

“Refletir na escolha e preservar as atividades individuais e em grupo devem ser práticas pedagógicas adotadas pelo docente para identificar o líder multiplicador da Educação Ambiental” (BRANCO, 2007, p. 161).

Na visão de Ruy (2004) a multiplicação do conhecimento ocorre a partir do incentivo dos alunos em diminuir a utilização dos recursos naturais, debatendo em sala de aula questões de consumo desenfreado, comparando como a humanidade retirava o que era preciso da natureza antigamente e na atualidade, destacando a importância de preservar o meio para garantir a sobrevivências das gerações atuais e futuras. A comunicação entre professor e alunos pode traçar um plano de comportamento, após a identificação das opiniões dos discentes sobre os temas da Educação Ambiental, cabendo ao aluno a reprodução daquilo que conhece sem que ocorram filtros, de modo que o professor pode observar e valorizar as ideias dos alunos para efetivar as práticas ambientais.

Almeida (2007) destaca que o aluno multiplicador do conhecimento da Educação Ambiental

tem como meio principal a divulgação da mensagem que aprendeu em sala de aula, estendendo a aprendizagem às famílias e à comunidade de maneira geral, aliando professores e alunos no processo de mudança comportamental do coletivo social, buscando a qualidade de vida humana e ambiental. Além disso, os alunos multiplicadores são, cada vez mais, monitores de suas famílias, observando e corrigindo hábitos antigos que não objetivam a preservação do meio ambiente.

A escola também tem um papel importante na formação do aluno multiplicador do conhecimento de Educação Ambiental, pois é o ambiente que melhor implementa a consciência de preservação do meio, devido ao fácil acesso ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escola é o espaço social onde o aluno aprende a interagir com outras culturas e crenças, transferindo sua própria realidade à comunidade escolar ao redor (RUY, 2004).

A Educação Ambiental interdisciplinar é fundamental para o sucesso da formação do aluno multiplicador, promovendo a mudança do comportamento dos alunos, de modo geral. A participação do professor está enfatizada na importância de que a escola tem o intuito de transformar as atitudes comportamentais com relação ao meio ambiente. A elaboração de projetos e programas pode começar através das práticas pedagógicas docentes que, ao iniciar um incentivo aos alunos, está ampliando as possibilidades da comunidade ao redor (futuramente a sociedade mundial) e o percurso de consumo desenfreado e preserve a natureza para sobrevivência humana e ambiental (ALMEIDA, 2007).

ELEMENTOS PARA INSERIR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

A partir do enfoque da criança como multiplicadora dos conceitos de Educação Ambiental, alguns elementos podem ser destacados para compor a funcionalidade do processo de educação dos alunos, de modo que a aprendizagem sobre Educação Ambiental seja precisa, sólida, consciente e sensível aos educandos (BERNA, 2010).

Para Almeida (2007), Berna (2010), Ruy (2004), Dias (2002) e Branco (2007), existe uma relação entre a escola, a prática pedagógica, os estímulos e a família que garante a participação dos alunos na construção de ações, programas e projetos voltados à inserção da Educação Ambiental nas escolas. Estes elementos são conhecidos como as peças chaves para promoção de uma educação que busque a qualidade de vida humana e ambiental, mencionando cada um dos fatores em tópicos, relatados a seguir.

• **A escola:** a estrutura física da escola é o primeiro passo a ser observado e alterado para que a prática ambiental ocorra de forma positiva no ensino fundamental, devido à centralização do processo de ensino-aprendizagem. Como o papel da escola é formar pessoas mais conscientes, responsáveis e transformadoras da realidade, esse é o lugar ideal para oferecer possibilidades de aprendizado significativo, promovendo no aluno o incentivo necessário que leve o sujeito a transferir a teoria estudada para a prática efetivada (ALMEIDA, 2007).

Segundo Ruy (2004) a escola deve iniciar sua preocupação com a inserção da Educação Ambiental no cotidiano educacional através da elaboração do plano pedagógico direcionado ao

ensino fundamental, com propriedades específicas para cada faixa etária, incluindo o planejamento de atividades promovidas fora das salas de aula, realizadas no parque ou jardim da escola, quando a estrutura apresentar tais opções. Nesse contexto, os alunos são convidados a conviver com a natureza, cabendo ao professor direciona-los à aprendizagem, de modo que a criança estenda os conhecimentos para fora da escola. A ideia do desenvolvimento sustentável pode ser inserida na escola através da exploração dos conceitos de reduzir, reutilizar e reciclar, permitindo que os familiares também participem de tais ações.

O ensino fundamental pode oferecer aos alunos desde pesquisas internas na escola, até a conscientização sobre a importância de evitar a contaminação da água e do solo, não descartar o lixo em sanitários, diminuir o uso de resíduos que causam poluição das águas e esgoto, entre outros aspectos relevantes que podem ser explorados no ambiente escolar e na comunidade, de uma maneira generalizada (BERNA, 2010).

• **A prática pedagógica**: a prática pedagógica é outro elemento fundamental para que a Educação Ambiental seja inserida no ensino fundamental, pois permite ao aluno o envolvimento integral com as atividades ambientais que serão desenvolvidas, de acordo com a proposta do professor e a maneira como ele vai apresentar tais conceitos aos seus alunos. A pedagogia da escola precisa estar pautada nas diretrizes educacionais estipuladas no sistema de ensino vigente, mas existem maneiras diferentes de escolher, adaptar e aplicar tais práticas. O importante é que os alunos sejam conduzidos à aprendizagem por meio da realidade, assumindo a postura de atores principais nas mudanças necessárias ao meio ambiente (RUY, 2004).

• **O estímulo:** este elemento refere ao incentivo do professor e da escola às crianças para que ocorra interesse nas atividades que envolvem os assuntos ambientais, estendendo aos estímulos dados pelas famílias, iniciando ações nas escolas que podem propagar por toda a comunidade ao redor. O estímulo tratar-se de oficinas voltadas à Educação Ambiental, com a participação dos responsáveis para integrarem programas como a reutilização de materiais, o rodízio de veículos, plantio de árvores, economia de água, entre outros fatores que determinam a conscientização das pessoas pela necessidade de preservar o planeta (DIAS, 2002).

Segundo Ruy (2004) a Educação Ambiental deve ser incorporada às disciplinas justamente para que haja continuidade nas atividades iniciadas nas escolas no âmbito familiar e social, estimulando a sensibilização e a participação da comunidade nos programas que promovem a formação do aluno multiplicador de conhecimento ambiental.

• **A família:** este é um dos elementos fundamentais para que a prática social da Educação Ambiental permaneça e esteja garantida, mesmo após as aulas ensinadas nas escolas, com os três elementos anteriores integrados à família, de modo que o aluno aprenda e continue praticando ações para preservar o meio ambiente e assegurar a qualidade de vida humana e ambiental. Na verdade, a família é a primeira a influenciar a criança, com ações simples dentro de casa que promovam uma cultura consciente no sujeito, como a separação de lixo reciclável e o consumo consciente de água e energia, por exemplo (DIAS, 2002).

Branco (2007) destaca que os alunos são levados ao entendimento de que a Educação Am-

biental está mais próxima de sua realidade do que eles imaginam, pois não basta salvar as florestas quando a reciclagem começa dentro de suas próprias residências. O professor, tendo em mãos os relatórios elaborados com as opiniões dos alunos acerca do consumo desenfreado, pode enriquecer sua aula, ensinando os alunos a construírem gráficos que demonstrem a recorrências das atitudes questionadas. Ao visualizar os gráficos, podem comparar suas próprias atitudes com as dos colegas, levando os alunos a repensarem suas ações rotineiras, construindo valores que integram sua formação pessoal, profissional e social.

Através de uma aprendizagem significativa, que associa a realidade do sujeito ao que ele estuda nas escolas, é possível nortear a formação dos alunos cada vez mais interessados e sensibilizados em alterar o percurso do descaso com a natureza, promovendo programas e considerando atitudes dentro de suas famílias que levam às mudanças quanto ao consumo desenfreado de recursos naturais e a adoção de maneiras simples de reciclagem de lixo, por exemplo, que garantem a qualidade de vida humana e ambiental promovendo um equilíbrio natural que permite a sobrevivência das gerações atuais e futuras (ALMEIDA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental, nas últimas décadas vem sendo inserida nas escolas através da interdisciplinaridade, incluída em outras matérias dos currículos educacionais, conquistando espaço nos planejamentos escolares, trazendo algumas discussões sobre a necessidade de conscientização urgente da população, além de promover uma formação aos alunos que relacionam os temas à aplicação no cotidiano de cada um, podendo ser trabalhado desde a educação infantil, potencializando as habilidades dos alunos no ensino fundamental, momento que a caracterização humana está mais aberta à sensibilização.

Existem diversas metodologias para inserir a Educação Ambiental na rotina escolar, cabendo ao professor a escolha pela melhor maneira de introduzir os temas em sua disciplina específica, relacionando a teoria à prática em sala de aula. Observou-se, por meio as pesquisas dos autores referenciados no trabalho, que a importância de estudar a preservação do meio ambiente cabe desde os primeiro contatos da criança com a aprendizagem, contribuindo com as práticas já existentes entre as famílias, estendendo a responsabilidade social dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A concretização e sensibilização na formação do aluno são fundamentais para garantir que o sujeito cresça com a capacidade crítica permanente em suas ações, transformando a realidade ao seu redor.

Considerando a ação social da Educação Ambiental deve-se pensar em tais temas de forma mais abrangente, sem isolar um contexto, mantendo a interdisciplinaridade. A proposta atual da sociedade é de acreditar e discutir possibilidades, cabendo à iniciação por sugestões de práticas nas escolas, viabilizando de forma que os educadores estabeleçam novas relações e condições educacionais em prol da competência do pensar e do optar para uma ação transformadora, encontradas nos alunos. Assim torna-se inquestionável reconhecer todas as possibilidades e necessidades de um trabalho envolvendo Educação Ambiental, como um caminho de aproximação saudável e pro-

missor entre aluno, professor, comunidade e escola.

Ações simples nas escolas podem iniciar a formação concreta dos alunos em perceber que, cuidar na natureza é uma responsabilidade que compete a todos os cidadãos. Tanto professores quanto as escola, conforme observado nos trabalhos dos autores mencionados anteriormente, já entendem seu papel em desenvolver práticas pedagógicas que remetem à integração das disciplinas à Educação Ambiental, valorizando a cultura das crianças e promovendo ações que podem ser estendidas às famílias, após a aprendizagem nas aulas. Reduzir o consumo desenfreado dos recursos naturais independe da posição social ou financeira da população, mas são atitudes tomadas por todos que levam a qualidade de vida do meio e do homem.

A Educação Ambiental deve promover o respeito ao incentivo de preservação do meio ambiente, através do desenvolvimento de ações, programas e projetos desenvolvidos nas escolas, que variam da plantação de uma horta até a identificação do consumo excessivo de água, energia e produção de lixo, capacitando os alunos para que estendam os conceitos estudados às famílias e comunidades, propiciando métodos inovadores de preservação ambiental. A dedicação e envolvimento dos professores são fundamentais para que as ações ocorram, de fato, sem que haja superficialidade no tratamento dos temas, mas os alunos são os agentes principais da Educação Ambiental ao continuarem aplicando os conhecimentos aprendidos nas escolas de maneira espontânea e natural, assumindo o papel de cidadão participativo e transformador da realidade ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Criança e agente é agente multiplicador na luta contra o desperdício**. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental, v.4. nov/dez 2007.

BERNA, V. S. D. **Amigos do Planeta – Meio Ambiente e Educação Ambiental.** São Paulo: Editora Paulus, 2010.

BORGES, F. H. **A evolução da preocupação ambiental e seus reflexos no ambiente: uma abordagem histórica.** XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção - Porto Alegre. ENEGEP – ABEPRO 5235, out 2005.

BRANCO, S. **Meio ambiente – educação ambiental no Ensino Fundamental: Oficinas aprender fazendo.** São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei 9795/99, de 27 de abril de 1999. **Estabelece a política Nacional de educação Ambiental.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama. Acesso em: 15/08/2022.

CAPRA, F. **O ponto de mutação – a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

DIAS, G. F. **Educação e Gestão Ambiental.** São Paulo: Editora Gaia, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

RIZZO, M. R. **Acidentes ambientais em grande escala.** Barueri: Manole, 2012.

RUY, R. A. V. **A educação ambiental na escola.** Revista de ciências, n° 26, maio, 2004.

VIEIRA, S. R. **A educação ambiental e o currículo escolar.** Revista Espaço Acadêmico, n°83, Ano VII, 2008.

LETRAMENTO DIGITAL: ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA

EDERALDO DIAS NAZARÉ
Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Práticas em Alfabetização e Letramento pela Escola Superior de Administração (2016); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Eda Terezinha Chica Medeiros, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos iniciais – na EMEF Jardim Paulo VI.

RESUMO

O objetivo do referente estudo é investigar a importância do uso da tecnologia na educação, estabelecendo ligação entre o papel social da escola e o advento tecnológico na sociedade contemporânea. Ainda, avaliar a necessidade do aprimoramento profissional do corpo docente nas inúmeras possibilidades do uso das ferramentas tecnológicas no rompimento com as aulas tradicionais, estimulando a aprendizagem e trazendo a oportunidade de potencializar as práticas sociais dos alunos, por meio da inclusão digital, e o desenvolvimento das habilidades da escrita e leitura no letramento digital.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Digital; Tecnologia; Gêneros Textuais; Escola

INTRODUÇÃO

O objetivo do referente estudo é discutir as práticas de letramento por meio do uso dos diversos gêneros textuais e ainda relacionar a inserção das novas tecnologias na efetivação da aprendizagem, uma vez que a tecnologia pode sim, no mundo contemporâneo impulsionar as relações escolares entre professor e aluno e consequentemente a prática educativa, por meio do letramento digital, à medida que a tecnologia se apresenta como um importante utensílio no contato com a informação e o mundo.

No texto Letramento como Prática Social:

> A escrita e a leitura são consumidas, hoje, por todos, como forma de sobrevivência, com o objetivo de formação profissional, integração social, resolução de problemas cotidianos, condição de entender o mundo e suas tecnologias. (SOUSA, 2006, p.200).

A linguagem como meio de interação social, nos permite entrar em contato com o mundo, é por meio dela que a história é construída, no contado com os diversos letramentos que permitem ao ser social dividir e estabelecer relações. Na educação infantil o letramento, durante o processo de alfabetização, se dá quase sempre por meio da oralidade e de outras formas de manifestação linguística. Estudar o letramento na educação, inclusive o letramento digital, na alfabetização tec-

nológica, implica em refletir sobre o desenvolvimento da linguagem com seu propósito social e a vinculação do poder dado às habilidades de leitura e escrita na sociedade denominada cartorial.

GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Marcuschi (2003,) Gêneros textuais são definidos como "entidades- sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" Os gêneros sociais são textos relativamente fechados, isto é, textos construídos socialmente que possuem estruturas e conteúdos determinados. Quando se fala em letramento é essencial a análise da funcionalidade dos gêneros nos quais o discurso encontra materialidade. "A realidade concreta da linguagem, como dissemos, é o ato linguístico, quer dizer, é cada unidade de comunicação da linguagem humana, seja uma palavra ou uma frase" Bechara (2001), a língua e a linguagem, a capacidade humana de se comunicar é intrinsecamente social e se manifesta no ato da comunicação. Portanto, os gêneros textuais como elementos constituintes do ato linguístico com suas especificidades estruturais, linguísticas e funcionalidade social, incitam a amplitude do letramento com função institucional. Receitas, bulas de remédios, bilhetes, cartas, reportagens são exemplos de alguns gêneros textuais, na forma de enunciados relativamente estáveis que despertam o contato como mundo, no uso social da leitura de textos autênticos, produzidos com finalidade sócio-histórica. Bakhtin aponta a força do gênero no uso da linguagem no âmbito de um determinado meio e ressalta sua importância numa cultura, para que a comunicabilidade seja garantida junto às comunidades futuras:

> Num certo sentido, é o gênero que orienta todo o uso da linguagem no âmbito de um determinado meio, pois é nele que se manifestam as tendências expressivas mais estáveis e mais organizadas da evolução de um meio, acumuladas ao longo de várias gerações de enunciadores. (BAKHTIN, 1992, p.116)

Considerando a capacidade expressiva dos gêneros textuais e o letramento que possibilitam à medida que exercem papel social, é por meio da percepção e contato com um grande número de gêneros que será possível a intensificação da prática social no uso crítico da linguagem.

O HIPERTEXTO - TECNOLOGIA ESCRITA

A articulação da linguagem esta relacionada ao processo de comunicação múltiplo que estabelece a ligação entre formas e conteúdos inter-relacionados em diferentes plataformas. A transposição do texto que permeia mídias diferentes dinamiza a leitura e a relação que o leitor estabelece com o texto. O leitor interage e cria sua própria organização e busca investigativa na compreensão do significado textual.

O hipertexto possibilita a multicriação, o uso de inúmeras plataformas na relação hipertextual conduz a informação e traz expressividade e alcance ao conteúdo.

A partir de estudos sobre a formatação e estrutura textual na atualidade tem se como conhecimento que o texto não é simplesmente um amontoado de frases. Segundo Eco:

> (...) um texto é produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo gerativo: gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões de movimento do outro. Distingue-se de outros tipos de expressão por uma maior complexidade (...). Um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa. Um texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 2002, p. 54-55)

Para além dos códigos linguísticos o texto é produtor de significados. Sua ação interpretativa depende de movimentos interpretativos que devem ser criados pelo leitor durante o ato de leitura. Martins (1993) aponta a leitura como "um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato que se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano".

Assim observa-se no meio digital os movimentos interpretativos que já são oferecidos ao leitor através do hipertexto. O termo hiper incorpora-se a organização da linguagem digital, a partir de estruturas não lineares de informação. A autora Santaella (2001) reflete que no meio digital "não há senão arquitetura hiper, visto que a informação estocada é sempre recuperada por cada usuário por caminhos alienares, cada um fazendo um percurso próprio dentro de um vasto labirinto de possibilidades.".

O termo hipertexto remete a maneira de leitura e escrita. Sob o meio hiper o leitor atua de maneira própria, pois seleciona sua forma de leitura para chegar à interpretação a partir de seu próprio ponto de vista e não pela organização do outro.

Segundo Ferrari:

> O hipertexto é caracterizado por uma forma de leitura não linear como um bloco de diferentes informações digitais interconectadas, que ao utilizar nós ou elos associativos (os chamados links), consegue moldar a rede hipertextual, permitindo que o leitor decida e avance sua leitura do modo que quiser. (FERRARI, 2004, p.42)

O texto impresso que estipula a narração linear possui uma ordem pré-estabelecida, ou seja, começo, meio e fim, unilateral. Sair desta formatação em um texto impresso pode influenciar em na perca de seu sentido real. No entanto, o hipertexto caracteriza-se pela forma de leitura realizada a partir de recurso hipermediático incorporado no texto, sendo esta as diversas formas de leitura: visual, escrita e oral.

Segundo Santaella:

> A linguagem digital presente nas redes é a linguagem hipermediática que se constitui no hipertexto fundido a multimídia. Diferentemente da era de gutenberguiana da linguagem impressa, a hipermídia não incide apenas no modo de como se produz e reproduz a escrita (...) nela a escrita saltou do papel para a tela eletrônica. Em vez de um fluxo linear de texto e como é próprio da linguagem impressa do livro particularmente, o hipertexto quebra essa linearidade em unidade ou modulo de informação, consistindo em partes ou fragmentos de texto. (SANTAELLA, 2001, p.340).

A interatividade apresentada no hipertexto permite que o leitor estabeleça conexões, tendendo para uma descentralização do texto, ou seja, não existe um texto central ou mais importante e sim apenas a leitura que é importante para sua interpretação sobre o assunto.

A narrativa hipertextual propõe um novo modo de leitura e apresenta mudanças sob conceitos de autor e de leitor. Como apresentado por Santaella, ocorrem no meio digital uma nova modalidade de leitor, o leitor virtual:

> Um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-seqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc. trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexo pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, trata-se aí de um universo inteiramente novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada click do mouse. (SANTAELLA, 2001, p.215)

O texto passa a ter inúmeros formatos e variadas significações, bem como nova caracterização para leitor e autor, pois o processo de informação digital é híbrido.

A tecnologia digital, por meio da acessibilidade e do compartilhamento da informação e do conteúdo interativo, intensificou a integração entre os gêneros, dando origem ao denominado hipertexto. A narrativa através dos gêneros encontra no conteúdo hipermidiático, poder de alcance. A hipermídia permite uma nova conceituação sobre a comunicação.

Ferrari ressalta que o hipertexto propicia um imaginário híbrido:

> Capaz de sustentar uma relação flexível entre os interesses sociais das tradições da oralidade e da escrita [...] as narrativas digitais superam as limitações da tradição da oralidade e da escrita, pois não buscam sentido em isolar ou fragmentar o sentido do texto ou do discurso, mas ao contrário, em ampliar as redes de significações. (FERRARI, 2007, p.69)

Essa rede interconectada de dados e informações é própria da era digital e traz objetos de leitura que, sem dúvidas, requer uma atualização tecnológica e contato com novas formas de composição textual e organização da escrita.

A linguagem na comunicação mediada pelo computador oferecerá novos exemplos de uso da linguagem. A leitura não-linear com o uso do Hipertexto trará uma multiplicidade de letramentos. O leitor passará então, a ser o leitor do papel e o da tela, capaz de permear por uma multiplicidade de gêneros no meio virtual e impresso.

Essa dimensão de linguagem revela inventividade na construção escrita e dinamizada por meio do seu uso no computador. A prática da leitura se realizará cada vez mais no âmbito do exercício das práticas sociais.

A linguagem aqui concebida como processo de interação social permanente, utilizando-se de diferentes meios para que possa ser materializada, esta concepção torna o sujeito capaz de realizar ações, isto é, atuar sobre o seu ouvinte/leitor Travaglia (2009), numa relação dialógica de troca e compartilhamentos, constituindo a linguagem e sempre por ela constituído. Assim, os gêneros discursivos, incluindo os digitais, são revelados como elementos construtivos do processo discursivo Perfeito (2005).

Tal concepção da linguagem como processo de interação é defendida por Bakhtin,Volochinov (1992), que concebem a língua como o elemento que permite a interação verbal e social entre interlocutores, sendo assim, o sujeito é visto como agente social, estabelecendo relações de diálogo. Portanto, é por meio da dialogicidade, que não somente ocorre a interação, mas a troca de experi-

ências de vida e conhecimento.

Para tanto, o advento tecnológico e a interação instantânea por intermédio do hipertexto e das plataformas digitais de comunicação não somente ressignificaram os modos de interação como ampliaram sua abrangência, exigindo dos sujeitos o letramento digital e o desenvolvimento de competências interacionais que ultrapassam a linearidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola em seu papel social deve incorporar nos seus projetos, ações que viabilizem o uso das novas tecnologias na efetivação da aprendizagem, a fim de preparar o indivíduo para as exigências do mundo contemporâneo. A educação acontece em meio à relação humana, logo ainda que a tecnologia desempenhe importante papel na aprendizagem, jamais substituirá o planejamento e efetivação na atividade humana que é educar.

Não se pode desvincular a educação da tecnologia, uma vez que ambas traduzem necessidades sociais vigentes e apontam oportunidades na mobilidade social e ascensão do indivíduo.

A inclusão digital no aprimoramento da leitura e escrita e desenvolvimento de habilidades no mundo digital permitem maior acessibilidade social, no tocante à utilização das ferramentas na construção do conhecimento e exercício das práticas sociais.

Projetos envoltos na aliança entre escola e tecnologia podem impulsionar a aprendizagem e minimizar o risco do fracasso escolar, uma vez que estimulam o interesse e participação dos alunos na era digital, em que a imagem, a velocidade da informação e o ilimitado ciberespaço encontram força.

O letramento digital, na apropriação da tecnologia e o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio virtual incluem os alunos na sociedade tecnológica, por meio de suas possibilidades pedagógicas, e permitem a constante formação autônoma e preparação para a já iniciada convergência digital, já que “as escolas virtuais serão uma realidade, por uma questão de tempo, espaço, abrangência e custo” Coscarelli, Ribeiro (2011).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Comunicação Verbal**. 6 ed. – WMF Martins Fontes, 2011

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Lei nº 9.394/96

COSCARELLI, Carla, RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

Dicionário Houaiss, 2004.

ECO, Humberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2002

FERRARI, Pollyana. **Hipertexto, Hipermídia**. São Paulo: Contexto, 2004

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 5 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da Linguagem**. 1 Ed – São Paulo: Lucerna, 2007

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19. Ed. São Paulo: Brasiliense,1994.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)**. vol. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem pensamento: sonora, visual, verbal**.São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001. 432 p.

SANTAELLA, Lúcia. **"Potencias e desafios da sociedade informacional"** - Disponível em <www.icml.org/program/public/documents/salvadorsantaella-141204.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 1 ed – Contexto, 2003

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica.** 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009

VAL, Maria G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA RAMOS DA SILVA BARBOSA
Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela USP em 20 de dezembro de 2002; Professor de Educação Infantil no CEI Jd. das Orquídeas, Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A Avaliação na Educação Infantil é de fundamental importância. Ela precisa ser constante e um processo diagnóstico, verificando as áreas de conhecimentos do educando e os possíveis problemas de aprendizagem, tendo como objetivo o bem estar do aluno, sua saúde física, mental e social. A avaliação não pode ser punitiva, não ter julgamento de notas e não servir para classificar a criança. Por meio da avaliação podemos programar e preparar atividades que supram a necessidades reais do aluno e dar significado a sua aprendizagem. Na Educação Infantil a avaliação pode ser realizada em vários momentos: durante as brincadeiras, atividades livres e dirigidas, nas rodas de conversas e músicas, na hora da alimentação e também na hora do sono. O professor pode aproveitar dos meios tecnológicos com fotografias, áudios e filmagens para ajudar a compor o relatório de avaliação, esses recursos enriquecem muito essa etapa do processo de ensino-aprendizagem dos educandos; mas o que fornece uma grande informação para a elaboração da avaliação na Educação Infantil são os registros. Vamos estudar nesse artigo algumas formas que a escola e os educadores podem encontrar para realizar o relatório de avalição, algumas dificuldades encontradas pelos professores e sugestões de elaboração dos registros ao fazer esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Avaliação Mediadora; Avaliação Diagnóstica.

INTRODUÇÃO

Pensando numa Pedagogia para a infância, dar atenção à avaliação nessa etapa é ressignificar o ensino e aprendizagem na Educação Infantil e para que isso aconteça de fato, é preciso muito debate e reflexão nos encontros, reuniões e capacitação dos professores, para que eles possam enxergar a avaliação como uma ferramenta muito importante e compreendam o processo ensino-aprendizagem e os meios para uma educação de qualidade.

O professor e a escola devem ter um olhar diferenciado no processo de avaliação na Educação Infantil. Nessa etapa a avaliação não pode ficar presa à pontuação, mas sim no desenvolvimen-

to das potencialidades de cada criança. Para Hoffmann, na avaliação classificatória os instrumentos ocupam o lugar de verificação e comprovação do alcance de um objeto no “final” de um estudo; “... na visão mediadora, ocorre o oposto, elas assumem o caráter permanente de mobilização, de provocação (novos caminhos, redimensionar a prática avaliaria, etc.)” HOFFMANN.

Quando o educador percebe a dificuldade do grupo, ele pode trabalhar com atividades lúdicas junto aos conteúdos adequados às necessidades dos alunos, ajudando-os a ampliar e desenvolver suas habilidades e conhecimentos.

O professor precisa ter em mentes alguns questionamentos para realizar uma avaliação real e significativa:

- O que avaliar?

- Como avaliar?

-Quais habilidades do aluno?

- Quais suas dificuldades?

- Qual sua reação diante dos conflitos? E das variações de sentimentos?

- Como reage às suas conquistas?

- Como se relaciona com os amigos e adultos que fazem parte da sua vida escolar?

- Tem autonomia com seus pertences?

- Sabe trabalhar em grupo?

- Como é sua coordenação motora?

- Como reage nos dias de festas, apresentações, dia do cinema ou roda de leitura?

Essas observações são importantíssimas para que o educador conheça seus alunos e consiga elaborar uma avaliação coerente e verdadeira. Conforme Junqueira Filho, da UFGRS “A avaliação na Educação Infantil é um processo de acompanhamento do desenvolvimento, do que acontece atrelado à observação atenta e frequente, que possibilita ao educador condições para melhores registros.”

Junto às observações, estão os relatórios e registros que precisam fazer parte da prática diária dos professores, porque ajudam na formação de uma avaliação focada no desenvolvimento do educando e nas suas potencialidades. Nos registros estão as experiências vividas pelos alunos em várias situações e as percepções que eles têm do mundo escolar que eles vivem. Os registros devem contemplar observações adequadas, para que possam auxiliar nas intervenções adequadas e nos planejamentos pedagógicos. O fato do registro na Educação Infantil não ter como objetivo a promoção, não o torna menos importante e sim uma documentação essencial para avaliar o desempenho e o desenvolvimento dos alunos durante os vários momentos que eles vivem na escola (atividades dirigidas, brincadeiras nas áreas externas da sala, jogos com regras e na socialização com

aos outros educandos). Também é um documento importante, que permite à família saber como é a vida escolar de suas crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação referente à Educação Infantil, seção 11, artigo 31, estabelece que: "...a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental".

A avaliação é um documento complexo, composto pela história da criança, sua evolução, suas falas, seus trabalhos realizados na escola, suas vitórias e seus conflitos. A construção dessas avaliações pode e deve ser elaborada de forma coletiva, não só com as observações do professor da sala, mas também o olhar das pessoas que fazem parte da vida dos alunos na escola.

De acordo com as orientações do BNCC, o aluno da Educação Infantil tem o direito de aprendizagem como:

- Conviver com as outras crianças;
- Brincar cotidianamente;
- Participar ativamente com os outros alunos;
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas e texturas;
- Expressar-se como sujeito dialógico, crítico e sensível;
- Conhecer-se pessoal, social e cultural.

Proporcionar à criança os seus direitos durante o tempo que ela está na escola É ajudá-la a construir seus conhecimentos, auxilia-la no avanço de sua aprendizagem e incentiva-la a desenvolver suas habilidades.

DESENVOLVIMENTO

UM POUCO DE HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No começo as instituições da Educação Infantil no Brasil sofreram influência da cultura da Europa. As escolas seguiam orientações e tradições que surgiam nos países europeus. No começo do século XIX as organizações eram particulares e atendiam as crianças de família da classe alta da sociedade.

No passado as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, isso promoveu discussões, entre os pesquisadores da época, sobre a infância, os espaços para a aprendizagem e os conhecimentos que eram passados para elas.

No Brasil a trajetória das entidades de educação para as crianças teve muitas propostas edu-

cacionais de assistencialismo, com foco no cuidar. As novas modalidades de educação e cuidados com as crianças, surgiram junto à Revolução Industrial.

Com o início da Revolução Industrial, muitas mulheres passaram a trabalhar nas " "fábricas" e surgiu então, a necessidade de alguém e um lugar para deixarem suas crianças. Essa nova fase na sociedade provocou uma movimentação na área jurídica, social, médica e religiosa em favor da educação para crianças pequenas. As mães que estavam entrando no mercado de trabalho precisavam de um lugar para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam, sentindo essas necessidades, começou a aparecer mulheres que cobravam para cuidar dessas crianças, mas esse atendimento era precário. As poucos foram criadas instituições com o objetivo de dar assistência, higiene e educação para as crianças. Com o passar do tempo surgiram creches e pré-escolas privadas e públicas. Essas "escolas" ofereciam apenas o cuidado, não tinham um programas envolvendo estratégias de aprendizagem. Essa situação despertou a necessidade de escolarização para as crianças menores de 07 anos e muitos membros da sociedade se mobilizaram a favor da criação de espaços para a permanência das crianças; um novo sentido para a " creche" e o direito à educação. Nós meados de 1900, o padrão do desenvolvimento econômico da sociedade era excludente e desigual. O governo então, criou um programa de emergência envolvendo a participação comunitária, esse programa aconteceu da seguinte forma:

- Trabalho feminino voluntário ou "sob remunerado";

- Utilização de espaços ociosos da comunidade, sem adequação;

- Materiais reciclados e sucatas.

Essas ações foram planejadas para remediar o grande problema da sociedade brasileira, a desigualdade social.

Os programas políticos e sociais voltados para as crianças pequenas sofreram muitas mudanças, sempre pensados na escolarização das mesmas. Mediante isso outro problema entrou em pauta: a falta de estrutura para formação pedagógica. Era preciso pessoas e espaços adequados para uma formação coerente.

Para desenvolver uma programa que pensasse no direito da criança a educação e creches como unidades de ensino, a sociedade encontrou vários desafios:

- O planejamento de atividades e brincadeiras que proporcionasse o desenvolvimento da criança e a melhoria na aprendizagem na escola,

- Como pensar a precarização cultural e social das famílias e crianças?

- Seria benéfico se as creches e pré-escolas passassem para um processo de municipalização?

Diante dessas questões sobre a preocupação vigentes e o processo de ensino e aprendizagem das crianças nas creches, muitas discussões surgiram entre o grupo de estudiosos e membros da sociedade da época.

Nos tempos atuais os educadores e pesquisadores analisam as novas gerações, novos métodos de ensino, instrumentos de avaliação, novas tecnologias e as novas estruturas arquitetônicas visando o pedagógico, o emocional e o cognitivo dos alunos. Os autores, e pesquisadores hoje, consideram agora que o "cuidar e o educar", caminham juntos para o bem estar das crianças.

A FUNÇÃO DA ESCOLA INFANTIL NA VIDA DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Como sabemos a escola tem um grande papel na formação da criança. É nesse ambiente que ela faz muitos amigos, se socializa nas festas e apresentações, melhora a convivência com o outro, desenvolve responsabilidades com as atividades, adquirem os conhecimentos necessários para si e para compartilhar com seus pares, por tanto a avaliação dos alunos é muito relevante nesse período, principalmente na Educação Infantil e a escola precisa desenvolver diversas maneiras de avaliar esses alunos. Nessa etapa, a avaliação não pode ficar restrita a pontuação, mas sim no desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

As anotações frequentes das crianças em várias situações individuais e em turmas fornecem, através de fotografias, gravações e filmagens, um registro rico e significativo do comportamento dos alunos, das suas trajetórias, suas conquistas e dos desafios enfrentados por eles. Uma das atividades que está presente parte na rotina da sala é a Roda da Conversa; esse momento fornece várias informações para que o professor possa elabora o relatório da avaliação. Nessa hora o educando tem a sua vez, ele é único, está em evidência e é o ator principal de uma parte da sua vida educacional. Com essa oportunidade oferecida ao aluno ele pode falar de si, da sua família, dos lugares que gosta, onde foi, como foi, o que aconteceu e também se não gostou de alguma coisa, isso permite que ele participe da sua aprendizagem e seja o protagonista da sua história na Educação Infantil.

Nos relatórios que serão usados para elaborar a avaliação do aluno, precisam conter as ações que auxiliaram as crianças a exercerem as atividades livres, espontâneas e também as anotações dos momentos em que elas superaram e avançaram nos desafios. Os educadores precisam saber as diversas formas de avaliar o educando na Educação Infantil para que esse documento seja real e coerente.

O registro bem elaborado e detalhado é uma fonte rica na composição das avaliações. A observação constante e as anotações são instrumentos valiosos para os relatórios. Através da observação podemos fazer apontamentos nos registros de tudo o que acontece no dia a dia da criança na escola, não como uma forma negativa, mas para analisar, valorizar os avanços e as competências já alcançadas pelos educandos. As anotações podem ser feitas individualmente, em dupla ou em grupos tendo como resultado final as informações de todas as crianças, facilitando assim o processo da avaliação.

A avaliação precisa abranger as conquistas dos alunos, suas habilidades, como se socializam com os amigos da sua sala, bem como das outras, como agem nas situações de conflitos, ou nas adversidades, como trabalham ou brincam em grupo, se têm autonomia e como se relacionam com os adultos que fazem parte da escola.

Conforme os conhecimentos das crianças vão sendo construído e elas vão avançado na sua aprendizagem, a avaliação também precisa abranger novos aspectos no campo do ensino e considerar novas formas de observações, porque o aluno aprende construindo hipóteses, e essas hipóteses variam de acordo com o ritmo de cada um e as intervenções do educador precisam e devem ser assertivas. A criança constrói sua história e participa da vivência do outro, através das trocas de experiências e relações de amizades e tudo isso auxilia na sua formação social, emocional e cultural.

A organização das informações coletadas pelo professor é fundamental para que ele perceba o avanço e as necessidades de cada educando e como criar caminhos para auxiliá-los durante sua vida na escola

É necessário que o educador conheça alguns passos importantíssimos antes finalizar o registro da avaliação:

- Metodologia, organização e planejamento;

- Ferramentas necessárias que auxiliarão na realização dos registros;

- Compartilhamento das informações nos dias de formação com o grupo de docentes;

- Acreditar numa avaliação diagnóstica

- Selecionar atividades individuais e envolvendo a interação com outras crianças.

Essas questões parecem óbvias, mas colocá-las em pratica é um desafio para os professores devido aos problemas presentes nas escolas de Educação Infantil, então pensar, refletir, pesquisar e discutir sobre a importância da avaliação na Educação Infantil, nunca é demais.

QUAL O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS AVALIACÕES?

Os gestores da escola e principalmente o coordenador pedagógico têm uma atuação muito importante na aprendizagem dos alunos e nos momentos de formação dos educadores. A confiança passada pelo coordenador durante a elaboração dos relatórios da avaliação, transmite confiança para os educadores da escola. As orientações do coordenador podem acontecer nos encontros e reuniões de professores, mas a sua mediação precisa estar presente no cotidiano escolar, então cabe a ele fazer intervenções que auxiliem os professores nesse processo. As experiências do coordenador e sua própria formação contribuem com as análises, enriquecendo as reuniões dos professores e dando suporte para que todos reflitam sobre a aprendizagem das crianças e suas práticas de ensino. A mediação com os profissionais da escola pede ser feita individual ou coletivamente, permitindo que o coordenador apresente propostas de avaliações e também esteja aberto a sugestões, reagindo assim, ele assume um papel de orientador que apoia a equipe durante o processo. É fundamental que o coordenador acompanhe os educadores durante a trajetória dos relatórios, podendo melhorar as ações e as estratégias para ajudar a compor um documento oficial e real. O gestor precisa deixar claro para a equipe escolar que o foco da educação está no educando e na sua

aprendizagem, que os professores devem reconhecer as dificuldades reais que ele se encontra e não ficarem baseado nos “achismos”. A mediação do coordenador com os educadores deve verificar se os conteúdos precisam ser mais aprofundados, se a atividades favorecem o desenvolvimento e as habilidades das crianças, se são desafiadoras e se os alunos avançam no processo de ensino e aprendizagem. O debate sobre essas questões durante a formação dos professores ajudará o coordenador nas suas tomadas de decisões, tanto para auxiliar os educadores como as crianças.

Educador precisa sentir segurança e saber que pode contar com o apoio da gestão. O diálogo entre o professor e o coordenador pedagógico deve partir das análises e reflexões sobre os alunos seus avanços e as dificuldades que eles encontraram no “caminho” do ensino Esse diálogo possibilita a criação de um documento oficial e também é um meio para que professores e gestão compreendam todo o percurso do educando na escola.

É necessário que o corpo docente reconheça que o trabalho do coordenador vai além da sua presença nas reuniões ou nos acontecimentos do dia a dia da escola, sua contribuição acontece também quando ele estuda, pesquisa, seleciona e escolhe as ferramentas que ajudarão o grupo na compreensão e elaboração dos relatórios. O trabalho do coordenador é como um “investigador”, não para vigiar e punir, mas sim para orientar, organizar, fazer ajustes necessários, promover estudos, ter a atenção aos acontecimentos da escola e fazer a diferença no ambiente escolar. O coordenador tem em mãos uma gama de informações para auxiliar sua equipe, fazer mediações e atuar nas diversidades, tanto com os membros da escola como com as famílias, seu conhecimento colabora muito com o andamento das situações escolares.

> “O orientador educacional é – entre os profissionais da escola – um dos que deve estar mais atento e mais capacitados a reconhecer e a proporcionar momentos que facilitem o sentir, o pensar e o fazer conscientes, a fim de que possam ser, simultaneamente, sentir-se, pensar-se e fazer-se. Em outras palavras, o fazer do orientador educacional implica ajudar – afinal, ele é um profissional de ajuda...” (PORTO, 2009, p. 65).

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA ESCOLA INFANTIL

Realizar um planejamento na Educação Infantil não é uma tarefa fácil. O trabalho na escola infantil não pode ser o como na escola de ensino fundamental, na Educação Infantil os projetos e as avaliações estão voltados para a participação dos alunos nas brincadeiras, jogos, festas, apresentações, atividades lúdicas e na interação com as outras crianças. A intencionalidade está focada no lazer do educando na sua diversão, no seu bem estar físico, social e emocional, bem como na segurança deles durante a realização das atividades. É com esse objetivo que os projetos na escola infantil devem ter como ponto central a avaliação continua, diagnóstica e mediadora. Os profissionais da escola precisam acreditar nos planejamentos elaborados por eles, com a orientação do coordenador pedagógico, porque nessa ocasião eles discutem, debatem, pesquisam e organizam as informações para preparar o planejamento, junto com seus companheiros de trabalho. É um momento único e fundamental, onde todos que estão presentes participam com suas ideias e sugestões, tornando o planejamento um documento rico e verdadeiro das experiências vividas por todos que atuam na escola, precisam também reconhecer que na Educação Infantil só cabe uma avaliação, “a aviação inclusiva”.

> “Tanto creches como pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, com seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que requer um trabalho intencional e de qualidade.” (OSTETTO, 2002, p 175).

COMO PODEMOS RELATAR E ADEQUAR O “DOCUMENTO DESCRITIVO DO EDUCANDO?”

Ao iniciar o relatório final da avaliação o professor precisa escrever como as atividades foram realizadas e que ela estavam de acordo com os Projetos Pedagógicos da unidade escolar e relatar o desempenho do aluno no período em que a avaliação está sendo realizada. Ter em mente que as anotações podem estar em formas de tópicos, mas o relatório final é “ descritivo e narrativo”. Escrever que em alguns momentos o aluno não conseguiu atingir os objetivos propostos, as intervenções usadas para auxiliá-lo naquela situação e as estratégias que serão realizadas para que ele avance e enfrente os desafios futuros. Então o educador deve:

- Pensar nos destinatários;

- Tomar cuidado com algumas palavras e termos na composição do relatório;

- Usar linguagens claras, simples é adequadas às pessoas e famílias que irão tomar conhecimento do relato;

- Considerar a avaliação como um Documento Oficial;

- Ler, reler e refletir o conteúdo do relatório;

- O cuidado com concordância é ortografia;

- Evitar palavras negativas e diminutivas;

- Procurar orientações para o uso correto das expressões na avaliação.

É primordial refletir sobre essas ações antes de finalizar o documento é ter em mente que é um passo muito importante para o processo de conclusão das avaliações.

Com toda as informações organizadas, o educador tem a opção de montar um “portfólio” dos seus alunos. O portfólio é o produto final e se faz presente com a ajuda do conjunto de registros que o professor coletou, sendo um documento pedagógico oficial da vida da criança na Educação Infantil. O conjunto de vários tipos de observações, relatos, vídeos, fotos, filmagens, autorretrato e áudios têm grande importância no processo da elaboração do portfólio de cada aluno. O percurso da elaboração de uma avaliação como documento pedagógico é longo, coletivo e reflexivo. É preciso que nos encontros dos professores, nas reuniões pedagógicas e nas capacitações haja um diálogo constante, discussões objetivas e debates com fundamentos, sobre a importância da avaliação nas escolas de crianças pequenas, para que os educadores compreendam o valor verdadeiro e a necessidade de uma avaliação diagnóstica. O educador precisa sentir segurança e saber que pode contar com o apoio da gestão.

Os professores precisam desenvolver ações pontuais que auxiliem a criança a avançar nas

suas habilidades e na sua aprendizagem, elas podem ser:

- Registros e pareceres descritivos de formas diversas com foco no educando,

- Relatórios contendo o avanço de cada um e suas dificuldades,

- Atividades com o objetivo de ajudá-los a conquistar aquilo que ainda não compreenderam,

- Avaliação constante, contínua e Mediadora,

- Uso da tecnologia para auxiliar nos registros e relatórios,

- Olhar para os registros como um facilitador na elaboração da avaliação,

- Criar um mecanismo de qualidade para avaliar a criança individualmente, em dupla e em grupo.

Essas ações bem elaboradas, planejadas e aplicadas colaboram muito com a avaliação dos educando na Educação Infantil. É preciso também, pensar nas ações como uma ajuda para o professor quando ele percebe as necessidades e dificuldades da turma, então ele faz mediações adequadas para melhorar o desempenho dos alunos. Essas intervenções não podem acontecer somente com os alunos que apresentaram dificuldades, mas também é importante envolver aqueles que têm um desempenho melhor, valorizando as contribuições deles com o grupo.

Para que o educador possa elaborar uma avaliação que visa o avanço e as dificuldades das crianças pequenas na escola é imprescindível que ele saiba quais são as orientações da BNCC sobre a avaliação na Educação Infantil. A prática da avaliação com os alunos pequenos deve passar por diversas elaborações, é um processo que precisa ser realizado durante o ano letivo não só no final do curso. Primeiramente deve-se definir um planejamento coerente e bem elaborado com atividades significativas, desafiadoras e que ajudem as crianças a desenvolver suas habilidades. Para tanto é importante conhecer a realidade das escolas de Educação Infantil, suas reais necessidades e o seu papel na fase da vida das crianças.

Elaborar a avaliação como meio para novos conhecimentos, tanto dos alunos, como dos professores, refletir sobre a sua própria prática para continuar as atividades, replanejar ou apresentar novas brincadeiras favorece a conclusão final do relatório das avaliações.

A organização das informações coletadas pelo professor é fundamental para que ele perceba o avanço e as necessidades de cada educando e como criar caminhos para auxilia-los durante sua vida na escola Um dos instrumentos que pode auxiliar nesse processo é a “sondagem”. A sondagem na Educação Infantil é bem diferente daquela aplicada nas séries iniciais de alfabetização, é um tipo de registro que, na Educação Infantil é uma prática muito enriquecedora, ela pode ser feita durante as brincadeiras dirigidas ou livres, nos jogos com regras, nas atividades dentro e fora da sala. Pode ser realizada por bimestre ou semestre, porque é uma forma de analisar melhor o que os alunos já compreenderam e o que eles necessitam superar. A primeira sondagem é realizada no início do ano e pode ser realizada através das brincadeiras tradicionais, onde os professores vão observar o comportamento da criança, seus valores, seus conhecimentos, suas ações diante das adversidades e seu companheirismo em relação aos amigos. Mediante as observações, o educador pode decidir

qual o ponto de partida para trabalhar os projetos com seus alunos e através desse diagnóstico identificar os saberes que ele já traz de casa e quais as dificuldades que eles apresentam, sejam no cognitivo, emocional, cultural e social. Dessa maneira o professor pode permanecer com as atividades propostas ou mudar para outras com mais sentido para as crianças. Pensando assim, o educador poderá lidar com os conflitos que aparecerão entre elas, com o sentimento de "fracasso" de algum aluno durante as atividades, fazer uma mediação adequada no momento certo e auxiliá-las na aquisição de sua autonomia, item fundamental na vida dos educandos durante o tempo que estão na escola e também para a sua vida pessoal. Nessa jornada a criança adquire alguns direitos na sua vida escolar e de acordo com as orientações do BNCC, o aluno da Educação Infantil tem o direito de aprendizagem como:

- Conviver com as outras crianças;
- Brincar cotidianamente;
- Participar ativamente com os outros alunos;
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas e texturas;
- Expressar-se como sujeito dialógico, crítico e sensível;
- Conhecer-se pessoal, social e cultural.

Proporcionar à criança os seus direitos durante o tempo que ela está na escola É ajudá-la a construir seus conhecimentos, auxiliá-la no avanço de sua aprendizagem e incentivá-la a desenvolver suas habilidades.

A INFLUÊNCIA DOS LOCAIS E LUGARES PARA FAZER OBSERVAÇÕES

Os espaços, os locais e situações escolhidos para as crianças realizarem brincadeiras e atividades, fornecem muitas observações e anotações para uma documentação pedagógica adequada. Nas atividades dirigidas, que requer uma atenção maior por parte do aluno, ele reage de uma maneira, mas são nas brincadeiras, quer seja nos brinquedos do parque, no tanque de areia, nos momentos dos desenhos e pinturas livres e interagindo com os brinquedos presentes em sala, é que eles nos dão muitas informações para compor as avaliações. Nesses momentos as crianças representam com os amigos ou objetos da sala a sua vivência familiar e é nessa hora que a anotação terá um papel fundamental, com detalhes importantes para um registro consciente e verdadeiro. A escola e os professores devem planejar e oferecer aos educandos jogos, dramatizações, ensaios de danças, brincadeiras de mímicas, brincadeiras tradicionais, contato com a natureza e o meio ambiente, porque nessas situações, podemos observar muitas reações das crianças e fazer anotações que podem nos ajudar a compreender melhor o mundo em que elas vivem.

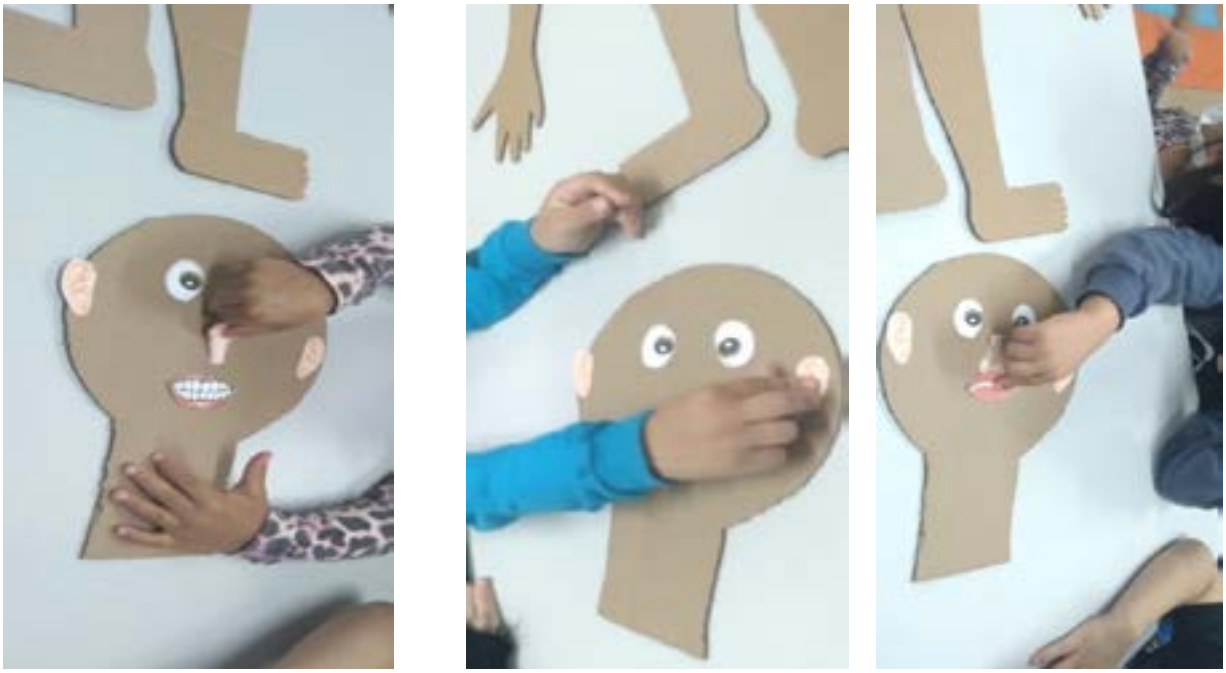
É fundamental que o educador saiba ouvir o aluno, deixá-lo falar, ajudá-lo a expressar o que sente e permitir que ele se aproxime quando sentir-se triste. Ao realizar essas atitudes o educador cria com os alunos um vínculo de confiança, amizade e respeito. Esse processo facilita a avaliação

que o professor precisa elaborar de seus alunos e permite que ele conheça melhor cada um deles.

Também é importante incentivar na criança a autoavaliação, ajudando-a a falar de si, expor suas ideias, seus pensamentos, estimular a criatividade e o seu mundo de fantasia durante as brincadeiras. Ela pode também representar seus sentimentos através dos desenhos, pinturas e pequenas dramatizações, o que são relevantes para aa anotações.

AS CRIANÇAS BRINCANDO, SE DIVERTINDO, APRENDENDO, INVESTIGANDO, SELECIONANDO E ORGANIZANDO NA SALA DE AULA E NAS ÁREAS LIVRES DA ESCOLA

Imagens 1,2 e 3



Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 4 e 5

Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 6 e 7

Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 8 e 9

Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 10 e 11

Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 12 e 13

Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 14 e 15

Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 16 e 17

Fonte: Imagens da própria autora

Imagem 18

Fonte: Imagem da própria autora

Imagens 19 e 20

Fonte: Imagens da própria autora

Imagens 21 e 22

Imagens da própria autora

Imagem 23

Imagem da própria autora

Imagem 24

Fonte: Imagem da própria autora

Imagem 25

Fonte: Imagem da própria autora

Imagem 26

Fonte: Imagem da própria autora

Imagem 27

Fonte: Imagem da própria autora

Imagem 28

Fonte: Imagem da própria autora

Imagem 29

Fonte: Imagem da própria autora

OBSERVAR E REFLETIR PARA CONHECER O QUE CADA ALUNO NECESSITA

Como sabemos a avaliação deve ser diagnóstica e continua abrangendo as potencialidades e as dificuldades de cada aluno. Elaborar uma avaliação pensada na criança e como ajudá-la no seu desenvolvimento permite ao professor:

- Conhecer a sua turma,

- Reconhecer a necessidade individual de cada um,

- Refletir e planejar metas a serem atingidas de acordo com as necessidades da turma e a partir das anotações feitas.

- Oferecer aos educandos atividades culturais envolvendo diversas etnias, para estimular valores artísticos, a criatividade e o interesse por conhecimentos da história e tradições de outras culturas.

Esse trabalho é uma fonte rica para observação e a formulação da avaliação na Educação Infantil.

Para uma boa avaliação nessa etapa é preciso saber o perfil da sala, conhecer as principais características e particularidades das crianças, ter um planejamento bem direcionado e recorrer a ajuda quando sentir que não está conseguindo colocar em práticas todas essas sugestões. A avaliação deve estar presente na prática dos educadores, como um ponto central para a realização de um planejamento significativo. É primordial criar um mecanismo para acompanhar o percurso dos alunos durante as atividades o ano inteiro, não só no final do curso. Cabe ao professor pesquisar, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e repensar as suas ações sempre visando o bem estar do educando e sucesso na sua aprendizagem. Para que isso aconteça é necessário compreender que:

- A avaliação é um meio para novos conhecimentos,

- As observações favorecem o processo das avaliações,

- Os registros precisam ser feitos cuidadosamente,

- As anotações precisam ser feitas na hora das atividades,

- Analisar e refletir os relatórios das crianças antes da conclusão das avaliações é fundamental,

- Utilizar de vários instrumentos e recursos como forma de registros: diários, cadernos de anotações, fotos, vídeos e áudios,

- É necessário envolver as famílias nesse processo para que elas possam conhecer o desenvolvimento das suas crianças.

As escolas devem acreditar na avalição como uma documentação oficial e necessário, precisam construir novas formas de pensar e promover a avaliação na Educação Infantil, criando uma concepção inovadora. Um novo olhar sobre a avaliação nessa etapa da escolaridade dos alunos pequenos, colabora para o processo efetivo, real e dinâmico da aprendizagem e da vida escolar deles.

SUGESTÕES PARA UMA AVALIAÇÃO SENSÍVEL E REAL

Alguns critérios para compor o processo de avaliação na Educação Infantil devem estar presentes nos relatórios, são eles:

- Respeitar a diversidade nas situações de convivência das crianças,

- Garantir uma qualidade de ensino através das atividades

- O diálogo como um instrumento de comunicação na produção individual ou coletiva do educando,

- Mediação como forma de buscar solução para os possíveis conflitos,

- Reconhecer, se aparecer, situações de desigualdade e procurar combatê-las,

- Estimular a participação da criança nas atividades com responsabilidade e colaboração,

- Incentivar a solidariedade durante as brincadeiras,

- Trabalhar e elabora com os educandos “combinados” que farão parte da rotina da sala, é claro que tudo isso só será possível, se o trabalho for coletivo, com a orientação do coordenador pedagógico e se a proposta pedagógica da escola tiver a participação de todos os membros da unidade escolar. Compartilhar essas informações com o grupo faz parte da escola, trará experiências enriquecedoras, tanto para os alunos, como para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. É fundamental discutir e refletir sobre a avaliação contínua e mediadora na Educação Infantil possibilitando assim, análises das programações das atividades e a oferta de momentos prazero-

sos e significativos. São nessas ocasiões que os educadores fazem a diferença na vida de suas crianças, atuando com sensibilidade, compreensão, antecipando ações, resolvendo problemas e melhorando a qualidade de ensino para todos. Os professores precisam planejar as ações, as brincadeiras e jogos antes de realizá-los. As observações e anotações devem acontecer no momento das atividades, respeitando a limitação de cada um, acolhendo as situações de frustração, propondo desafios e acima de tudo ficar atento a segurança dos alunos. É importante que o educador acredite no seu conhecimento e na sua capacidade, mas é fundamental que ele reflita sobre suas práticas e recorra a ajuda quando achar que mudanças nas suas ações são necessárias em benefício do ensino dos educandos.

OS DESAFIOS ENCONTRADOS NAS PRÁTICAS DOS EDUCADORES PARA IMPLEMENTAREM UMA AVALIAÇÃO CONTÍNUA, MEDIADORA E DIAGNÓSTICA

Uma das questões que estão presente no dia-a-dia de uma escola é: “O que avaliar?”. Essa reflexão move muitos pensamentos que ocupam a mente dos educadores. Para que? Para quem? Como? Por que? São dúvidas constantes que os professores enfrentam. São esses questionamentos individuais e coletivos que nos fazem melhorar, tanto nas nossas atitudes, quanto profissionalmente ou mesmo na socialização com os educandos e profissionais que fazem parte da escola.

Existem muitas polêmicas, dúvidas e discussões sobre o porquê avaliar e como avaliar. Hoje em dia esse tema está mais em debate, porque muitas dúvidas sobre a complexidade e artificialidade da avaliação estão presentes na escola. Precisamos pensar e repensar nas práticas, ações e os resultados desses comportamentos na vida do aluno.

Outro pensamento ocupa as mentes dos profissionais da educação: Como avaliar a aprendizagem da criança naturalmente na escola? A escola necessita compreender que o momento de educar é avaliar precisam caminhar juntos, através de planejamento, observações e anotações. Nos tempos atuais não cabe mais a forma de avaliar a criança somente no final do ano letivo ou no fim do curso. Cabe ao grupo buscar um sentido essencial para que os alunos sintam prazer em estar na escola. Organizar atividades que visem as diferenças socioculturais, o respeito às escolhas familiares tanto na área política, como na étnica e na religiosa, também respeitar à diversidade e propor ações que acolham as famílias e a comunidade. Essas preocupações junto à uma avaliação continua, real, coerente e consciente permitem que os educandos melhorem suas habilidades e aprendam a enfrentar os conflitos com pensamentos motivadores.

Ainda existem muitas incertezas e medos em relação ao processo de avaliação na escola e entres os professores. A maioria gosta de trabalhar com os alunos e lecionar nas escolas, porém o momento da avaliação traz desconforto e insegurança por parte de muitos. Os educadores precisam ter em mente que, mesmo sem pensar, eles avaliam as crianças o dia todo e constantemente, o que os professores necessitam saber são as concepções de avaliação presentes na educação e se e se elas estão a favor do educando ou de uma melhora na média da unidade escolar. Existem diferentes concepções de avaliação, mas o que importa é a finalidade do processo de avaliação na educação. Nos últimos anos a educação sofreu grande influência das avaliações classificatórias

(avaliação de rendimento escolar), atrelando nota do aluno ao bom rendimento da escola. Essa prática não cabe às escolas de Educação Infantil, um olhar com atenção e sensibilidade é fundamental nessa fase tão importante das crianças. Os alunos das escolas infantis aprendem o tempo todo, descobrem, inventam, investigam, fazem seleção e escolhem como é e o que fazer. Eles também, não aprendem ao mesmo tempo, cada um tem seu ritmo seu momento. Nessas situações, o educador deve estar atento para observar e anotar para quando for compor a avaliação individual tenha registrado todas as ações importantes dos educandos, as que fazem parte da rotina diária da sala, na hora da higienização e até no momento da organização dos brinquedos. Muitas das conquistas obtidas pelos alunos, acontecem durante as atividades espontâneas e o professor não pode deixar a oportunidade de observar e anotar os avanços e as dificuldades que eles encontraram nesse momento. Essa dinâmica não é nada fácil, mas debater sobre as práticas diárias é a avaliação dos alunos na escola de Educação Infantil torna aprendizagem significativa e verdadeira.

É POSSÍVEL ENFRENTAR AS DIFICULDADES E INSEGURANÇAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Os educadores precisam reconhecer que para realizar uma avaliação significativa, eles devem permitir que os alunos se socializem com outras crianças, participem de brincadeiras que reforcem os valores presentes na sociedade e oferecer contatos com culturas diferentes. Os conhecimentos que os educandos irão adquirir nessas situações produzirão neles uma aprendizagem criativa, verdadeira e participativa. Esses momentos tão ricos não ficam perdidos no tempo, mas são guardados como boas lembranças do tempo da escola.

Para avaliar a criança os professores precisam estar atentos no período em que elas estão na escola, devem considerar suas conquistas individuais, os momentos que elas se expressam através da fala, danças, representações, quando desenham e quando interagem com outras crianças na sala ou nas áreas livres. Todas as ações devem ser observadas e anotadas, porque elas podem ser relevantes na elaboração do relatório da avaliação. Este olhar sensível para o educando permitirá ao professor realizar um bom registro enquanto o aluno estiver na escola. As avaliações são sobre as ações dos educandos durante o tempo que eles estão na unidade, porém elas também indicam como o professor realiza essas práticas na escola. Cabe ao educador refletir sobre as propostas de trabalho oferecidas aos alunos e se elas os auxiliam nas suas conquistas e é decepções. Segundo as DCN's: "...criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação(...)" (Brasil 2010, p.29).

Supõem que todo o educador durante o seu curso de formação pedagógica, estudou que para ensinar é preciso primeiro saber como se aprende. Tendo isso em mente e sabendo que o ser humano está em constante de aprendizagem e desenvolvimento e os alunos também fazem parte desse processo, a escola tem que pensar na forma que cada criança aprende, no seu tempo de compreensão, nas suas necessidades, dificuldades e habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Reconhecer que como seres únicos, os educandos fazem parte de um contexto familiar, social, cultural, religioso e quando entram na escola trazem consigo uma vivência que deve ser respeitada.

O aluno compõe a sua história e é importante compreender o que cada um viveu ou vive. O educador pode através de projetos, auxiliar a criança a ver e compreender o mundo ao seu redor, propor brincadeiras de faz de conta, dinâmicas, dramatizações onde valores necessários para viver em sociedade estarão presentes, incentivar a curiosidade, a investigação e o contato com a natureza. Entendendo como cada um aprende e que aprendem de diferentes maneiras, o professor pode sugerir atividades que respeitem a individualidade de cada aluno, o seu crescimento e ter em mente que o conhecimento do adulto colabora para a formação das suas crianças. Todos que atuam na escola sabem como a elaboração da avaliação não é um processo fácil e rápido, no entanto buscar orientação para essa finalidade é primordial. Os educadores devem levar em conta que: observar, anotar, considerar, ponderar, refletir e avaliar são instrumentos adequados para construir a avaliação como um documento oficial. Cada etapa do processo necessita de uma percepção real:

- O que observar? A observação dos alunos precisa acontecer durante o tempo que estiver na escola, em todos os momentos e nas interações,

- Como registrar? Utilizar de todas as ferramentas possíveis para registrar a participação das crianças nas atividades e brincadeiras,

Com essas informações em mãos, o professor terá uma grande fonte de anotações para auxilia-lo a compor a avaliação, pensar, repensar sobre a sua própria prática, planejar novas atividades educativas e criativas incluindo diversos materiais a serem utilizados e explorados com diversas formas, cores, texturas e tamanhos. Essas ofertas auxiliam os educandos nas suas produções incentivando a sua imaginação e fantasia. Essas propostas de atividades devem ser planejadas no coletivo sempre com o objetivo de uma aprendizagem de qualidade para todos.

O que torna o relatório um documento oficial é a somatória das anotações diárias e verdadeiras, relatando seus avanços e as dificuldades enfrentadas, bem como as intervenções realizadas.

AS CRIANÇAS DA GERAÇÃO DIGITAL, A ESCOLA E A AVALIAÇÃO

Todos sabemos que a infância atual não é a mesma do passado e que as crianças de hoje participam de uma “era” digital desde cedo. Já sabemos elas já usam o celular da família para brincar, jogar, assistir e ouvir, então por que não aproveitar esses recursos na escola? Como a escola pode aproveitar essa nova “era” para realizar atividades com os alunos e usá-las no relatório das avaliações? Diante dessa nova realidade as unidades escolares precisam se atualizar e incorporar as novas tecnologias nas suas práticas diárias. Os educadores devem buscar formação, informação, selecionar atividades e organizá-las de maneira que os educandos possam compreendê-las e aplicá-las no seu dia a dia. Proporcionar o acesso ao computador para o aluno e fornecer mais instrumentos para que ele aprenda com qualidade é uma das tarefas das escolas na era digital. As crianças aprendem muito com os recursos visuais e auditivos, o computador é uma rica fonte para essa aprendizagem, desde que seja acompanhada, selecionada e organizada. Os aplicativos com sons, cores e imagens despertam o interesse dos alunos é torna o ensino interessante. Os projetos que envolvem as atividades das “mídias” precisam fazer parte da programação dos trabalhos na

escola infantis, eles devem ser desenvolvidos de forma coletiva, crítica e reflexiva visando a faixa etária das crianças e a intencionalidade do ensino. É um trabalho longo e com várias etapas, no início pode parecer desorganizado e cansativo, mas com passar do tempo os momentos se tornarão ricos, construtivos e prazerosos. As anotações durante essas atividades só serão possíveis se o professor fizer anotações detalhadas por grupos; um grupo por cada semana, assim ele terá a oportunidade de observar como as crianças reagem diante dessa tecnologia, como colaboram com seus pares, se sabem compartilhar quais suas dificuldades e como se portaram diante delas. Cada ambiente da escola oferece situações para que as crianças sejam observadas, reunir as informações desses ambientes nas aulas no computador e as anotações das outras atividades e brincadeiras permitirá um relatório avaliativo preocupado com a aprendizagem do educando e sua inserção numa sociedade informatizada. Certamente o aluno durante sua vida escolar entrará em contato com as novas tecnologias, mas oferecê-las na Educação Infantil é uma grande oportunidade para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras, pesquisas e reflexões podemos concluir que o trabalho dos profissionais da Educação Infantil é muito importante porque terá uma influência marcante na vida das crianças. Acreditando nisso, os educadores precisam “enxergar” a aprendizagem dos educandos nas escolas infantis com sensibilidade, carinho e responsabilidade, confiando nos alunos, nas suas capacidades, mesmo quando eles apresentarem limitações. Os professores precisam ter em mente que suas ações e práticas devem ser analisadas e transformadas, se preciso for, em benefício dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sabrina. **A avaliação na Educação Infantil**. Imaginie Educação. 2021. Disponível em: <https://educacao.imaginie.com.br/avaliacao-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

Como superar o desafio dos professores para avaliar na Educação Infantil. Ênfase Educacional, 2021 BLOG. Disponível em: < https://enfaseeducacional.com.br/blog/avaliar-na-educacao-infantil/#:~:text=Tenha%20em%20mente%20que%20as,entenderem%20como%20o%20mundo%20funciona.>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DRUMOND, Kelly. **5 tipos de avaliação que podem ser aplicados em sala de aula**. Somos educação, 2021. Disponível em: < https://www.somoseducacao.com.br/tipos-de-avaliacao-escolar-que-podem-ser-aplicados-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 4 ago. 2022.

HOFFMANN, J. **Jussara Hoffmann e Avaliação Mediadora.** Youtube, 5 maio de 2017. Disponível em: <Jussara Hoffmann e Avaliação Mediadora>. Acesso em 04 ago. 2022.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** 1ª edição. São Paulo. Ed. Penso. 2017.

PADIAL, Karina. **Avaliação na Educação Infantil – O processo precisa considerar o percurso trilhado pelos pequenos, sem julgamentos, notas ou rótulos e fornecer elementos para a equipe repensar as práticas.** Nova Escola Gestão, 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/74/avaliacao-na-educacao-infantil>. Acesso em: 2 ago. 2022.

Redação Educabrasil. Revista Pátio - Educação Infantil. **Educação na cultura digital, Educabrasil,** 2019. Disponível em: < https://www.educabrasil.com.br/revista-patio/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

RUIZ, Raquel. Aula 1 – **Hoffmann - Avaliação e Educação Infantil um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Youtube, 11 de set de 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-DyduKNWMJoM >. Acesso em: 12 ago. de 2022.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares** – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

SOARES, Andréia D.; Ms. Leomar Kieckhoefel. **A Função do coordenador da Educação Infantil no planejamento**. Instituto do Ensino Superior à Distância. Disponível em: <http://www.iesad.com.br/publicacoes_exibir.php?codigo=21#:~:text=O%20coordenador%20pedag%C3%B3gico%20precisa%20compreender,e%20nortear%20sua%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica.>. Acesso em: 12 ago. 2022.

O ENSINO DA HISTÓRIA E SEU PAPEL SOCIAL

ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI
Graduada em Artes pela FAAM/FMU (2002); Especialista em Comunicação em Arte Educação pela Faculdade Paulista de Arte (2005); Professora de Ensino Fundamental I e II – Arte – na EMEF Cel. Palimércio de Rezende. Professora de Arte desde 2003. Empreendedora no ramo da costura criativa no blog pessoal @mimosdaelipessoa.

RESUMO

Partindo de pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, abordo no presente trabalho, a importância do ensino da história nas escolas como ferramenta de desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de articulação dos alunos, assim como de estudar suas origens e a dos homens e mulheres de outras gerações e de outras culturas. Vivemos numa sociedade permeada por desigualdades e devemos como educadores desejar que nossos alunos possam interagir como seres pensantes na sociedade que vivemos, agindo, participando e transformando sua realidade. A disciplina de história tem este poder de comparar os acontecimentos do passado e analisar o presente para assim modificar o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: História; Ensino; Professor; Senso crítico.

INTRODUÇÃO

Os saberes históricos são constituídos nas vivências cotidianas, nas escolas que estudamos, na leitura de nossos livros, de acordo com as crenças que temos, no contato com as novas tecnologias e principalmente com os professores que tivemos. Portanto, há a necessidade de se refletir sobre a possibilidade de realizar atividades com os alunos em sala de aula, levando-os a entender que outras formas de linguagem, além da tradicional, o professor precisa manter no processo seu encantamento pela docência.

Dentro do espaço escolar a disciplina “História”, tem um dos papéis mais importantes do currículo escolar, que é o de tornar os indivíduos donos de sua realidade e de serem críticos. Neste sentido pode-se dizer que o ensino de História se faz imprescindível, na medida que é por meio desta disciplina que o aluno adquiri capacidades e potencialidades que lhe permitirão assumir uma postura mais autônoma e critica frente as realidades sociais que lhe permeiam, não que as demais disciplinas do currículo escolar não exerçam também papel importantíssimo, ocorre que é por meio do ensino de história que o aluno conhece os percursos e mecanismos que construíram as relações

sociais e o mundo tal qual o conhecemos hoje, ou seja, a disciplina de história sozinha não forma cidadãos críticos porém ela é determinante na construção da leitura de mundo deste aluno, nesta pesquisa veremos algumas questões relacionadas ao ensino da história nas escolas e como as formas de ensinar podem ser repensadas. Nesta pesquisa serão apresentados dados que reforçam a importância do ensino de história nas escolas, percebendo-a como disciplina que aguça o senso crítico e transforma alunos em seres pensantes.

O ENSINO DA HISTÓRIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O passado nos fornece elementos para compreendermos o presente, pois a história não é uma ciência ou disciplina que visa estudar somente o passado morto e imutável, ao contrário, história é vida, é movimento, é transformação e sua atuação seria comum à todas as épocas e pessoas, a história é fruto da ação humana no decorrer do tempo, onde existir o homem existe a História.

Estudar história não é achar respostas é antes aprender a fazer pergunta, é por meio dela que os homens compreendem a vida em sociedade e o seu papel social nesta sociedade, ou seja, a história é inerente ao ser humano, pois ele não só a constrói, como também é construído por ela, por meio dela compreende melhor o meio em que vive. Quando percebemos nosso passado histórico, temos condições de agir sob a realidade, assim, a história é uma necessidade humana e social, ela nos ensina, dentre outros aspectos, a conviver com as diferenças, com as múltiplas culturas.

Sendo a história movimento e dinamismo, pois está em permanente construção, ela possibilita a interação com o outro, o que por sua vez, contribui para a mudança e transformação do ser-humano ela é interpretada conforme a ótica e os valores de cada época, sendo continuamente reescrita, uma vez que as informações ou conhecimento que chegam até nós não devem ser considerados verdades absolutas, mas sim devem ser filtrados pelo senso crítico histórico.

> Em história, não se entende como apreensão do conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. (BITTENCUORT, 2008, p.106).

Na tarefa de auxiliar o aluno na construção de seu senso crítico é de fundamental importância que o professor de história atue de modo a possibilitar que seus alunos compreendam-se como sujeitos históricos, buscar empreender junto ao aluno a superação da visão de história enquanto ciência que estuda somente os fatos, acontecimentos e personagens do passado, e para isto se faz necessário que o docente busque diferentes materiais e metodologias de ensino que superem a visão sempre parcial que existe no livro didático, pois apesar de se constituírem em importante ferramenta de auxilio no trabalho do professor, este não pode basear o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente neste material, neste sentido apresentarei nas próximas páginas a leitura de imagens como outra ferramenta importante no trabalho do professor de história.

COMO O ALUNO CONSTRÓI SEU CONHECIMENTO HISTÓRICO

No processo de ensino e aprendizagem, busca-se um desenvolvimento e aprofundamento da criticidade, com o objetivo de possibilitar a compreensão de como a história é produzida e veiculada. O estudo dos processos históricos deve ter uma significação maior do que a mera acumulação de informações.

Para poder pensar de maneira mais significativa o uso da imagem no ensino de história, faz-se necessário refletir, primeiro, sobre como o aluno constrói seu conhecimento histórico, lembrando que, tal conhecimento e sua apreensão, estarão diretamente ligados à maneira como ele o recebe e o articula, nesse caso, por meio da escola. Adquirir conhecimento histórico implica em se ter domínio do próprio conteúdo histórico bem como na reflexão e análise das formas de como ele foi elaborado, veiculado e preservado até nossos dias.

A teoria do conhecimento mostra que a estrutura do conhecimento é fundamentada nas relações. E são justamente as relações que o compõe e as que se pode estabelecer com as informações que se possui que fazem com que determinados conteúdos se transformem em saber e em conhecimento científico.

Conhecer é ter capacidade de estruturar, relacionar, organizar, sistematizar as informações que se tem e perceber como essas relações estruturam a realidade. Pois “a sala de aula não é apenas um espaço no qual se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” (BITTENCOURT, 2012, p. 57). As atividades de aprendizagem, assim como os objetivos das aulas, não podem se resumir a reproduzir conhecimentos para apenas memorizar e depois repetir. Todo conhecimento deve ser pensado no sentido de sua redescoberta ou redefinição. Para isso, faz-se necessário trabalhar dialeticamente, construindo o conhecimento numa relação entre professor, aluno, objeto e realidade. Nessa relação, o professor deve ser o mediador entre o educando, o objeto do conhecimento e a realidade, buscando um caminho que leve o aluno a analisar e sintetizar esse objeto, de forma que chegue a um conhecimento mais elaborado, e não fragmentado e baseado apenas no senso comum.

Estabelecendo alguns conceitos estruturadores do Ensino de História, nos remetemos aos caminhos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfocam:

> O passado visto como histórico nos permite organizar as experiências humanas em formações sociais distintas, identificando as diferentes velocidades das transformações e as várias temporalidades inseridas nos acontecimentos. Na história, vista com um processo, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções de problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delineia os movimentos da transformação histórica. (PCNEM, 1998, p.70).

Quanto maior e mais diversificadas forem as experiências, fatos, situações e vivências que o aluno tiver, maiores serão as possibilidades de promover novas relações e uma elaboração mais crítica do saber. Portanto, o confronto, o conflito, a complexidade, fazem parte essencial do processo de construção da aprendizagem.

Quando o professor planeja suas aulas de história, deve fazê-lo sempre se questionando sobre o tipo de reação que suas ações irão provocar nos alunos; deve ter claro que tipo de operação mental está acionando e exigindo de seus alunos: recordação, reconhecimento, associação, comparação, levantamento de hipóteses, crítica, interpretação, solução de problemas etc.

Um dos principais objetivos da disciplina de história é levar os alunos a conseguirem verbalizar e escrever sobre os conteúdos estudados, para melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente com o passado, posicionando-se diante dessa realidade, situando-se diante dela e questionando-a, quando necessário.

Os alunos agregam às suas vidas os valores e explicações passados em sala de aula, por isso, é função também do professor fornecer estímulos ou significados que farão os alunos lembrar ou silenciar quanto aos fatos, eventos históricos, imagens marcantes, processos. Algumas das informações e questões históricas, adquiridas de modo organizado ou fragmentado, são incorporadas significativamente pelo aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> "O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação". (PCN,1998, p. 38)

Para a construção do conhecimento em história, é importante dar ênfase no aprendizado de fatos que digam respeito à vida cotidiana: fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ideológicos, sempre procurando estabelecer a relação entre esses diversos aspectos. Lembrar que os fatos são frutos de ações de indivíduos que fizeram escolhas, mais ou menos conscientes, em suas vidas e, perceber que essas escolhas afetam a coletividade, é elemento chave para que se perceba a questão do sujeito, da responsabilidade dos indivíduos, para que se perceba que não somos somente produtos da sociedade, mas que também a produzimos e que, portanto, somos responsáveis por ela. A construção da sociedade é resultado das ações e decisões humanas e cada um de nós contribui de alguma forma nessa construção.

> Um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar, mas por outro lado, enfrenta o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial (BITENCOURT, 2008, p. 121).

A relevância de se estudar história deve residir na repercussão dos acontecimentos na própria história, ou seja, quanto esses fatos modificaram as relações sociais posteriores ou contemporâneas a eles, sempre fazendo uma relação passado-presente.

Estudar o passado simplesmente pelo passado, não faz sentido. O aluno precisa despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e as consequências de suas ações.

Naturalmente, que cada época tem sua própria maneira de ver o mundo e que cada grupo social tem seu próprio modo de interpretar a realidade. Estudar os acontecimentos do passado faz

com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade.

A educação tem por objetivo formar cidadãos conscientes, o que só será possível com a compreensão crítica da sociedade em que vivem e dos fatores que a produziram. Daí a importância fundamental do estudo crítico da história, sem dúvida um dos elementos essenciais na formação do cidadão capaz de participar conscientemente da transformação da sociedade e do mundo em que vive.

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa.

> Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias. (BITTENCOURT, 2012, p. 55).

Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas”. Assim, novos meios, além do documento escrito e das imagens impressas, têm sido acrescidos ao estudo e compreensão da história, sendo que, tomando-se por base os meados do século XX, houve um significativo aumento de ilustrações em livros didáticos.

Atualmente, o uso de imagens, por exemplo, é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de história para incrementar o processo de aprendizagem. E são muitos os meios que se apresentam para esta utilização: vídeo-documentários, cinema, pintura, fotografia, música, mapa, internet, história em quadrinhos, arquitetura, softwares, enfim, há uma infinidade deles. Circe Bittencourt (2008) propõe uma reflexão acerca das consequências da utilização de recursos tecnológicos, partindo do pressuposto de que toda informação é moldada pelo veículo que a disponibiliza e, portanto, carregada de ideologias. A autora defende o papel mediador do professor, analisando tais recursos criticamente junto aos seus alunos, contribuindo assim para um aprendizado mais efetivo da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tarefa de auxiliar seu aluno na construção de seu senso crítico é de fundamental importância que o professor de história atue de modo a possibilitar que seus alunos compreendam-se como sujeitos históricos, buscar empreender junto ao aluno a superação da visão de história enquanto ciência que estuda somente os fatos, acontecimentos e personagens do passado, e para isto se faz necessário que o docente busque diferentes materiais e metodologias de ensino que superem a visão sempre parcial que existe no livro didático, pois apesar de se constituírem em importante ferramenta de auxilio no trabalho do professor, este não pode basear o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente neste material.

O professor de história, utilizando-se da criatividade e do amor ao conhecimento, deve pautar sua atuação profissional na tarefa de demonstrar para seus alunos que existem diferentes versões históricas, e que o aluno é um agente histórico capaz de não só reproduzir os mecanismos presentes na sociedade, mas também de transformá-los mediante a investigação e tomada de consciência quanto ao meio social no qual está inserido.

Muito além do trabalho pedagógico que realiza o professor de história devem entender-se também como pesquisador, que não apenas transmite as informações contidas nos livros, mas, sobretudo, orienta e motiva o questionamento e investigação daquilo que os textos e as demais fontes utilizadas apresentam.

Por fim, o profissional deverá esforçar-se ao máximo para que consiga levar e transmitir a História para a vida de seus alunos de uma maneira que se perpetue para sempre, e que seus ensinamentos eles possam levar por toda a vida.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. _____. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2012.

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

O ENSINO LÚDICO NA REVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO

HELENICE DOS SANTOS ROSA MATIAS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em 2013 pela Faculdade Uninove (2013); Professora de Educação Infantil- CEI Onadyr Marcondes; Professor de Educação Infantil e Fundamental.

RESUMO

Por se tratar de um problema complexo do ponto de vista familiar, educacional, social e clínico, para o manejo do TDAH é necessária uma abordagem multidimensional da avaliação, pois para determinar as características de desempenho dos componentes da avaliação neuropsicopedagógica é necessário coletar informações de diferentes fontes, analisar a capacidade intelectual e o desempenho em vários domínios neuropsicológicos, bem como definir habilidades acadêmicas e aspectos comportamentais alterados; a sua delimitação permitirá uma intervenção mais ajustada às necessidades particulares. Os avanços da pesquisa gerados na especialização em neuropsicopedagogia, permitiram propor uma abordagem multidimensional precisa, objetiva e abrangente para a caracterização neuropsicopedagógica de meninos e meninas com Transtorno de Déficit. Atenção/ Hiperatividade–TDAH. O exposto constitui uma ferramenta fundamental para a implementação de processos de identificação de TDAH e para estudos posteriores sobre distúrbios comportamentais na população infantil. Em particular, com a sistematização dos perfis neuropsicopedagógicos, pretende-se fornecer dados potencialmente úteis para o desenvolvimento de um sistema informatizado de avaliação com aplicabilidade no campo clínico e educacional, que permitirá não só uma melhor compreensão do transtorno, mas também uma melhor critérios preditivos sobre ela, o prognóstico e a resposta dos planos de intervenção estabelecidos, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagógica; TDAH, Avaliação.

INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia vem desenvolvendo e fortalecendo a avaliação neuropsicopedagógica desde 1998. Por isso, tem direcionado seu compromisso para a geração e qualificação de projetos de pesquisa em torno da avaliação e intervenção de processos cognitivos, neurocomportamentais e psicopedagógicos em crianças com transtornos do desenvolvimento e com talentos/ habilidades excepcionais. Essa abordagem baseia-se no conhecimento interdisciplinar das bases neuropsicológicas e afetivo-comportamentais no campo da aprendizagem, bem como das altera-

ções cognitivas e comportamentais do desenvolvimento que afetam os processos de aprendizagem escolar (CAETANO, 2021).

Os componentes que fazem parte da abordagem neuropsicopedagógica incluem o funcionamento cognitivo e intelectual, a esfera comportamental-emocional e as habilidades instrumentais básicas (leitura, escrita e cálculo), que, nas últimas décadas, pesquisas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil sob várias perspectivas têm destacado a inter-relação de múltiplos aspectos que vão desde a integração anatômica e funcional do cérebro até a organização das funções cognitivas, até a influência do ambiente na consolidação das mesmas.

Cada um desses aspectos desempenha um papel específico nesses processos, mas, por sua vez, são complementares em uma relação de interdependência, em que o funcionamento inadequado de um dos aspectos afeta o dos demais. O exposto torna-se ainda mais evidente quando a criança ingressa no sistema escolar, uma vez que sobre ela são suscitadas uma série de expectativas relacionadas à sua idade cronológica e seu desempenho acadêmico, o que evidencia o sistema em rede de mecanismos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação de profissionais em avaliação e intervenção neuropsicopedagógica busca promover a identificação das habilidades naturais da criança, situando as dificuldades no funcionamento neuropsicológico global como um todo e direcionando a intervenção para o uso de os pontos fortes e a recuperação dos fracos (DOS SANTOS, DA SILVA, 2021).

No campo da pesquisa do TDAH, é necessário traçar o perfil, tanto quanto possível, de todo o espectro de fenótipos comportamentais subjacentes à condição de TDAH e suas várias associações comórbidas; isso permitiria não só uma melhor compreensão da doença, mas também melhores critérios preditivos sobre o prognóstico e a resposta dos planos de intervenção estabelecidos. Os estudos sobre fenótipos buscam responder à necessidade de ampliar a compreensão da expressão clínica e comportamental do TDAH, por meio da busca de marcadores psicológicos ou biológicos subjacentes, que são sustentados por medidas cognitivas, neurofisiológicas, neuroanatômicas, de imagem e bioquímicas.

CONCEITO AMPLO DE NEUROPSICOPEDAGOGIA

Os processos de intervenção no desenvolvimento infantil em geral referem-se às diferentes formas de atuação voltadas para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, principalmente daquelas que se encontram em condições de vulnerabilidade por fatores neurobiológicos ou psicossociais. Por isso, é preciso considerar o valor de abordagens que privilegiem aspectos como interação social na construção do conhecimento (processos de mediação), psicoestimulação cognitiva, desenvolvimento metacognitivo, modificabilidade cognitiva, entre outros, oferecendo elementos de abordagem tanto para o contexto clínico e educacional (MIRANDA, 2021).

No entanto, é necessário ter um campo integrador na conquista do bem-estar e no desenvolvimento de potencialidades, a fim de minimizar comportamentos desadaptativos e as possíveis consequências de diferentes condições de desenvolvimento no ambiente escolar, com vistas a alcançar

um indivíduo com saúde mental, que podem funcionar adequadamente em seu ambiente escolar, social e de trabalho (MIRANDA, 2021).

Como formas de responder à complexidade de fenômenos de vários tipos, surgem novos campos multidisciplinares que visam oferecer perspectivas mais abrangentes sobre a abordagem a determinados objetos de estudo; essa afirmação, no entanto, pode ser limitada quando o conhecimento é extrapolado de forma tendenciosa (MIRANDA, 2021).

É o caso das contribuições para a educação da psicologia, pedagogia, neuropsicologia e neurociência. Embora se reconheça que vincular as disciplinas não seja uma tarefa fácil, é admissível ressaltar a importância desses esforços no mundo atual. No contexto global, os esforços para aplicar a neuropsicologia à educação já percorreram um longo caminho, uma vez que a resistência inicial deu lugar a questionamentos sobre a relevância do conhecimento neuropsicológico para a pedagogia, aceitando que todo comportamento e aprendizagem é mediado pelo cérebro e que uma adequada a compreensão de seu funcionamento normal e disfuncional deixa o pessoal encarregado dos processos de ensino-aprendizagem em melhor situação profissional na população infantil, uma vez que os qualifica e aperfeiçoa na análise, desenho e implementação de procedimentos de intervenção válidos (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2021).

Aponta-se que a neuroeducação também deve se estender para fora dos períodos de máximo crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso central para abranger todo o ciclo de vida. Ele destaca ainda que é fundamental rever alguns preconceitos, construir novos referenciais teóricos, convocar especialistas de várias disciplinas, transformar certas escolas em centros de pesquisa neurobiológica e despertar o entusiasmo de professores e alunos, pois há muito a se trabalhar para que a educação se torne tornar-se um campo fértil para a neurociência, desde que se entenda que a educação é muito mais do que aprender, tomado no sentido estrito da neurociência (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2021).

Numa tentativa particular de expandir o conhecimento interdisciplinar sobre o funcionamento e a aprendizagem neuropsicológicos, a Neuropsicopedagogia é redimensionada no contexto para um campo de trabalho que visa posicionar-se como uma abordagem abrangente de avaliação e intervenção, construída a partir da compreensão das bases neuropsicológicas e comportamentais do desenvolvimento e aprendizagem infantil (em sentido amplo), bem como das alterações que podem comprometer esses processos. A neuropsicopedagogia como campo de formação interdisciplinar, busca articular e implementar os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, neuropsicologia educacional (DE SOUZA, DA SILVA, 2019).

Por isso, é fundamental direcionar esforços para o estabelecimento daquelas variáveis que intervêm nos processos de aprendizagem e que favorecem a adaptação do ambiente educacional às as próprias necessidades das crianças, pois, como tem sido exposto ao longo da história, há uma evidente dissociação entre as potencialidades da criança e as estratégias utilizadas para promover seu desenvolvimento, realizando-se, em grande variedade de ocasiões, esforços isolados e pouco sequenciais que impedem o progresso potencial na infância. A compreensão das aplicações dos saberes neuropsicológicos no campo pedagógico permite assumir o ser humano em sua complexidade e em seu contexto para empoderá-lo para a construção de um projeto de vida rumo ao sucesso.

Essa compreensão constitui um arcabouço de conhecimento que permite a descrição, explicação, tratamento e aprimoramento dos processos cognitivos superiores na aprendizagem (DE SOUZA, DA SILVA, 2019).

Ao compreender as condições intrínsecas e extrínsecas que dificultam os processos de aprendizagem em meninos e meninas, o alcance da didática e das estratégias de ensino pode ser mais racional e contextualizado na medida em que a interação das disciplinas leva a uma melhor compreensão dos problemas relacionados ao desenvolvimento neuropsicológico, favorecendo a comunicação (COSTA, 2020).

INTERVENÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EM CRIANÇAS COM TDAH

A intervenção neuropsicopedagógica contempla a abordagem do microssistema individual, a fim de aumentar o potencial de desenvolvimento na infância. A baixa adaptação a diferentes contextos afetará negativamente seu desenvolvimento psicossocial e bem-estar e reduzirá sua capacidade de viver e trabalhar efetivamente em sociedade; de fato, a integração efetiva ao longo do ciclo de vida depende do apoio e cuidado de todo o ambiente. Tendo em conta que as crianças e os jovens se relacionam com vários sistemas, devem ter competências para serem eficazes em todos eles (SIMÃO, AIMI, CORREA, 2021).

Por isso, é necessário possibilitar o desenvolvimento de habilidades de resiliência, autoestima, autoconceito, maturidade emocional, gerenciamento de estresse, locus interno de controle, funções executivas, habilidades cognitivas e de aprendizagem, além de habilidades sociais e de resolução de problemas. O importante é definir satisfatoriamente os reais antecedentes e a verdadeira extensão do transtorno, com base nas faixas de comportamento e desempenho normalmente esperados para cada bebê ou jovem com base em sua idade, seu estado de desenvolvimento cognitivo, seu contexto ambiental e seu comportamento (SIMÃO, AIMI, CORREA, 2021).

Todas as crianças, independentemente de sua condição, devem ter acesso a todos os serviços educacionais e de saúde necessários para melhorar sua qualidade de vida e se tornar uma pessoa produtiva e útil à sociedade. As condições individuais serão aquelas que indicam o tipo de programa de intervenção relevante para cada caso. Como pode ser visto na revisão apresentada no primeiro capítulo, são muitas as possibilidades de intervenção de acordo com a abordagem teórica do profissional; porém, deve ter ênfase de acordo com a condição individual (PORTO, DOS SANTOS, 2019).

No caso dos Transtornos Específicos de Aprendizagem, a ênfase é colocada em aspectos relacionados à automação de processos básicos de leitura, na deficiência cognitiva, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades adaptativas e melhores níveis de pensamento, para os quais as estratégias baseadas na modificabilidade cognitiva são potencialmente úteis. Por sua vez, o manejo dos distúrbios comportamentais pode ser apoiado pela habilitação das funções executivas e da autorregulação comportamental (PORTO, DOS SANTOS, 2019).

Nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, a ênfase está no aprimoramento da comu-

nicação, socialização e habilidades executivas. Nos transtornos de base afetiva, como ansiedade e depressão, esforços devem ser feitos para mudar ideias irracionais e modificar os esquemas cognitivos que as acompanham, além do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (VOLOBUFF, 2020).

Para meninos e meninas com talentos e habilidades excepcionais, deve-se favorecer o equilíbrio entre interesse, habilidade e qualidade da tarefa para que a pessoa seja útil, produtiva, destacada e satisfeita em uma área de conhecimento (VOLOBUFF, 2020).

A família, juntamente com a escola, são os microssistemas de intervenção por excelência, pois são os ambientes mais imediatos para meninos e meninas; o que acontece em cada um deles e as interconexões estabelecidas entre eles geram situações que são decisivas no processo do transtorno e seu tratamento. Na população com transtorno do desenvolvimento existem condições que não só perturbam o seu funcionamento, mas também interessam às pessoas que convivem com ela; pode-se dizer que o equilíbrio familiar é afetado de forma bidirecional, pois a família em sua ânsia de se adaptar às condições geradas pela criança adota uma série de comportamentos (VOLOBUFF, 2020).

ABORDAGEM GERAL DA AVALIAÇÃO DO TDAH

De acordo com a intenção da abordagem neuropsicopedagógica, se determinar as características neurofisiológicas, neuropsicológicas, acadêmicas e afetivo-comportamentais por meio de um estudo multidimensional que permite estabelecer perfis específicos e derivar estratégias de diagnóstico e intervenção (DE OLIVEIRA et al, 2020).

Se o acima está integrado com avaliação neurofisiológica, informações potencialmente relevantes seriam obtidas para uma melhor compreensão do TDAH a partir do estudo da fisiopatologia, de acordo com a busca de marcadores neurobiológicos e neuropsicológicos em diferentes transtornos do neurodesenvolvimento (DE OLIVEIRA et al, 2020).

Para levar a cabo este propósito, deve ser gerada uma estratégia baseada no desenho e implementação de um Protocolo de Avaliação Neuropsicopedagógica, integrando instrumentos de avaliação comportamental, cognitiva e acadêmica, previamente padronizados e que, ao mesmo tempo, permitiriam uma correlação com dados neurofisiológicos (DE OLIVEIRA et al, 2020).

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

No caso de crianças com TDAH, a observação e mensuração de comportamentos e emoções no ambiente em que se desenvolvem dependem em grande parte da natureza das normas e de seu contexto, e deve incluir a avaliação do sentimento crítico individual e coletivo em relação à relevância do a norma. Segundo este autor, esta situação leva ao desenvolvimento de ferramentas do tipo multiinformante (várias fontes de informação: pais, professores, crianças) e multimétodos (ferra-

mentas de ordem diferente para favorecer uma avaliação dinâmica e um diagnóstico mais preciso) na avaliação infantil. Dentro dessas ferramentas estão escalas comportamentais ou questionários que permitem a avaliação objetiva de comportamentos no ambiente escolar e em casa (MUNCK, CARDOSO, DA SILVA LOUREIRO, 2021).

Nesse sentido, para o macroprojeto, deve ser estruturada uma versão abreviada, cuja aplicação permite uma avaliação cognitiva e acadêmica abrangente em meninos e meninas entre 5 e 15 anos. Esta versão abreviada consiste em (MUNCK, CARDOSO, DA SILVA LOUREIRO, 2021):

- Subtestes para avaliação neuropsicológica: habilidades visuoespaciais e visuoperceptuais, memória verbal e visual, atenção visual e auditiva, flexibilidade cognitiva, linguagem (seguir instruções e habilidades metalinguísticas), habilidades visuoespaciais e visuoperceptuais e fluência verbal (semântica e fonológica).

- Subtestes para avaliação das habilidades de leitura (precisão, compreensão e velocidade) e habilidades de escrita (precisão, coerência narrativa e velocidade).

A seleção desses subtestes é feita com o objetivo de caracterizar o fenótipo cognitivo do TDAH com base nos pressupostos teóricos que têm mostrado importantes relações ao analisar os níveis de funcionamento entre certas dimensões cognitivas com habilidades acadêmicas particulares, especialmente aquelas relacionadas às funções executivas, memória e velocidade de processamento; isso permitirá definir os fatores determinantes das diferenças individuais nas principais habilidades cognitivas (RAMALHO, 2022).

Quanto ao componente de avaliação médica e neurofisiológica, é composto por uma avaliação da história de desenvolvimento pré e pós-natal, estado físico, sistêmico, sensorial (visual e auditivo) e sinais neurológicos leves, bem como uma avaliação neurofisiológica baseada na tomada de potenciais evocados cognitivos – visuais e auditivos (PECs).

Os PECs fazem parte das técnicas de processamento de sinais para análise da atividade cerebral, que são consideradas ferramentas de apoio ao diagnóstico médico. Diante do crescente interesse pela análise automatizada de biossinais, esse tipo de análise é vantajoso devido ao seu caráter não invasivo e ao seu potencial para fornecer uma medida quantitativa do estado funcional do paciente, reduzindo a subjetividade da opinião e proporcionando ao profissional mais clínica de informação (RAMALHO, 2022).

Em particular, a pesquisa neurofisiológica focada no estudo do TDAH é baseada no registro da atividade elétrica cerebral por meio de potenciais cerebrais associados a estímulos específicos, mais conhecidos como potenciais evocados cognitivos ou de longa latência. Estas são causadas pela elaboração sensorial do indivíduo diante de um estímulo, cujas respostas estão relacionadas a funções cognitivas superiores, especialmente a atenção (DA COSTA ABREU et al, 2019).

Dentro dos potenciais evocados cognitivos, o que tem recebido maior interesse para o estudo do TDAH é o conhecido como P300, que é um componente positivo tardio que ocorre aproximadamente

300 milissegundos após o estímulo. A análise desse evento tem como foco avaliar a amplitude do pico e sua latência ou atraso para pacientes com e sem a presença do distúrbio (DA COSTA ABREU et al, 2019).

No estudo de PECs, algumas aplicações da engenharia biomédica em técnicas neurofisiológicas têm sido consideradas; especificamente, essas aplicações têm como objetivo desenvolver técnicas de análise do comportamento dinâmico de sinais biomédicos, que podem ser estendidas ao diagnóstico de diversas patologias, incluindo o TDAH (DA COSTA ABREU et al, 2019).

Este interesse, procura também aproveitar a amostra avaliada no macroprojeto, especificamente para o desenho e implementação de um sistema de diagnóstico assistido para a identificação do TDAH e seu grau de comprometimento, a partir da análise da dinâmica dos registros do PEC, o que permite o refinamento diagnóstico desse transtorno (DA SILVA, CARDOSO, 2020).

O exposto surge devido a algumas limitações na avaliação convencional com potenciais evocados, especificamente aquela que é realizada por valores pontuais da componente P300 da onda (amplitude, latência e forma do pico), uma vez que o tratamento que é normalmente realizado neste tipo de sinais baseia-se na utilização de técnicas de tempo- frequência. O interesse da pesquisa deve apontar para o fato de que a partir de dinâmicas estocásticas e técnicas de modelagem de dinâmicas não lineares, seria possível extrair informações mais discriminantes para a tarefa de identificação do TDAH (DA SILVA, CARDOSO, 2020).

A ABORDAGEM NEUROPSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ATUAL

Dadas as peculiaridades da neuropsicologia infantil, é concebida, desenvolvida e sistematizada uma subespecialidade chamada neuropsicologia escolar, neuropsicologia da aprendizagem, neuropedagogia ou neuroeducação, que trata da relação entre a organização cerebral infantil, o desempenho acadêmico e o planejamento do tratamento de deficiências educacionais (DA FONSECA, 2019).

A neuropsicologia infantil, especialidade da neuropsicologia, encontra-se em um momento crucial de sua formação, pois cada vez mais pesquisadores e especialistas estão interessados na aplicação dos conhecimentos neuropsicológicos na aprendizagem escolar. A este respeito, os autores referem que nas fases iniciais da emergência da neuropsicologia infantil os estudos são realizados basicamente com meninas e meninos com lesão cerebral comprovada, cujo número é obviamente pequeno; agora, a atenção principal é direcionada para aquelas crianças que apresentam problemas comportamentais ou cognitivos sem distúrbios neurológicos comprovados (DA FONSECA, 2019).

A partir da década de 1980, os avanços da neuroimagem levaram ao estudo do dinamismo entre os processos psíquicos e sua funcionalidade, surgindo o termo “neuroeducação” como forma de intersecção entre as ciências da educação e as neurociências, que tenta configurar a aprendizagem da forma que melhor se adapta ao desenvolvimento do cérebro (PIRES, SACILOTTO, 2021).

Essa perspectiva leva os especialistas em ciência da computação a se interessarem pelo estudo da aprendizagem e do ensino (informática educacional), também aplicada no tratamento de certas condições, como distúrbios de aprendizagem e deficiências cognitivas, motoras ou sensoriais. Inclui, além da pesquisa sobre processos neurocognitivos na aprendizagem e no ensino, a aplicação do conhecimento sobre o cérebro na prática educacional, em suas mais diversas formas (PIRES, SACILOTTO, 2021).

A neuropsicopedagogia não surge por geração espontânea, mas a partir de um contexto histórico-cultural de mudanças sociais e técnico-científicas que geraram um fenômeno inovador de união e interação no campo da neurociência e da psicologia com a pedagogia". Para ela, os fatos mostram que no constante processo de pesquisa e verificação nessas áreas do conhecimento permitiram "descobrir" que somente por meio da interdisciplinaridade pode-se obter uma visão mais abrangente do ser humano e resultados que permitam potencializar as funções cognitivas em alunos com deficiência. alcançado. desenvolvimento normal ou diferente (PAVÃO, SOUZA, 2018).

O exercício de trabalho interdisciplinar sobre o processamento da informação e a modularidade da mente em termos de Neurociência Cognitiva, Psicologia, Pedagogia e Educação, realizado por profissionais com formação multidisciplinar e para fins educacionais. Espera-se, portanto, que a abordagem de pesquisa aqui proposta permita a correlação de diversas características do funcionamento neurofisiológico, cognitivo, intelectual, acadêmico e comportamental, de forma que os dados clínicos possam ser extrapolados para o contexto escolar (PAVÃO, SOUZA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências na avaliação e diagnóstico do TDAH vêm enfatizando a necessidade de uma abordagem multidimensional que transcenda o manejo farmacológico e promova uma visão multimodal no tratamento dessa condição. O anterior implica uma investigação aprofundada de cada caso particular, dada a heterogeneidade das manifestações clínicas, a sobreposição de comorbilidades, os fatores psicossociais e as consequências a nível escolar.

Nesse sentido, busca-se a incorporação de estratégias de gestão integral com programas de acordo com as necessidades individuais. Para isso, a avaliação neurocognitiva deve ter como objetivo caracterizar as alterações específicas que estão associadas aos sintomas cardinais do TDAH. Portanto, considera- se que a perspectiva neuropsicopedagógica como parte da avaliação multidimensional do TDAH pode fornecer estratégias de intervenção baseadas em conhecimentos científicos sobre neurodesenvolvimento e aprendizagem, bem como modelos neurocognitivos explicativos do transtorno, entre outros. Além disso, o uso de técnicas de processamento de sinais para analisar a atividade cerebral por meio de potenciais evocados cognitivos,

Fica claro que tanto o subtipo de TDAH, as características de sua evolução, as comorbidades e os antecedentes psicossociais são fatores determinantes para sua detecção oportuna, diagnóstico e manejo bem-sucedido. Os fatores acima apoiam a necessidade de estabelecer protocolos de avaliação abrangentes que respondam às necessidades individuais e contextuais.

REFERÊNCIAS

CAETANO, Cintia. **Relatório de Avaliação Neuropsicopedagógica (RAN): Da anamnese à devolutiva**. Wak, 2021.

COSTA, Liliane Martins. O contexto histórico da neuropsicopedagogia frente os desafios contemporâneos de sua prática o contexto histórico da neuropsicopedagogia frente os desafios contemporâneos de sua prática. **Revista da Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa-Congrega Urcamp,** v. 16, p. 143-149, 2020.

DA COSTA ABREU, Deizeane et al. Os efeitos de um programa de integração visuo-motora na capacidade de leitura de crianças com diificuldades de aprendizagem numa perspectiva neuropsicopedagógica. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 9499-9509, 2019.

DA FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky.** Editora Vozes Limitada, 2019.

DA SILVA, Maria Julieta Ferreira; CARDOSO, Fabrício Bruno. A identificação precoce de uma possível deficiência intelectual através de uma perspectiva neuropsicopedagógica. **Brazilian Journal of Development,** v. 6, n. 6, p. 37767-37774, 2020.

DE OLIVEIRA, Quitéria Soares et al. Diagnosticado com TDAH: e agora professor?. **Nursing** (São Paulo), v. 23, n. 264, p. 4036-4047, 2020.

DE SOUZA, Laura Aparecida Alves Ferreira; DA SILVA, Sidney Vergilio. A neurociência como ferramenta no processo ensino-aprendizagem. **Revista Mythos**, v. 12, n. 2, p. 66-77, 2019.

DOS SANTOS, Rosení Alves; DA SILVA, Fredson Pereira. As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia. **Research, Society and Development,** v. 10, n. 11, p. e69101119445-e69101119445, 2021.

MIRANDA, Thiago Alves. Uma análise pedagógica da atuação da neuropsicopedagogia frente ao desenvolvimento da aprendizagem e da memória. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** v. 7, n. 5, p. 394-409, 2021.

MUNCK, Daniela Rodrigues; CARDOSO, Fabrício Bruno; DA SILVA LOUREIRO, Vitor. Estudo relativo a instrumentos de avaliação da linguagem em uma bateria Neuropsicopedagogica em crianças de 6 e 7 anos, do Ensino Fundamental I. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 61909-61924, 2021.

OLIVEIRA, Daniela dos Santos Ferreira; RODRIGUES, Ana Paula. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): neuro psicopedagogia como uma aliada para meninas na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** v. 7, n. 9, p. 907-914, 2021.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; SOUZA, Carmen Rosane Segatto. Abordagem psicopedagógica do aprender na educação superior. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 51-60, 2018.

PIRES, Luciana; SACILOTTO, Isabele Candiotto; PEDAGOGA, Ana Paula de Próspero. Para quem serve a avaliação psicopedagógica?. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 116, p. 224-239, 2021.

PORTO, Andressa Pimentel; DOS SANTOS, Tatiana Vasques Camelo. Avaliação neuropsicopedagógica em crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG,** n. 5, 2019.

RAMALHO, Danielle Manera. **Psicopedagogia e neurociência: neuropsicopedagogia e neuropsicologia na prática clínica.** Wak, 2022.

SIMÃO, Guilherme Faquim; AIMI, Daniele Morgenstern; CORREA, Thiago Henrique Barnabé. Implicações neuropsicopedagógicas na compreensão clínica do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em crianças. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 2, p. 8-25, 2021.

VOLOBUFF, Roberta Ferreira. Potencialização da aprendizagem do aluno com tdah segundo enfoque neuropsicopedagógico aplicados à sala de aula. **Revista Artigos. Com,** v. 15, p. e3406-e3406, 2020.

VYGOTSKY E A PSICOGÊNESE SÓCIO-HISTÓRICA

JOSÉ MARIA DE ANDRADE FILHO
Graduação em Ciências Naturais pela Fundação Educacional de Machado (1998); Especialista em Biologia pela Fundação Educacional de Machado (2000); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências Naturais - na CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho.

RESUMO

O presente estudo configura uma revisão teórica e estado da arte do pensamento do Vygotsky com destaque no contexto da produção de seus postulados, bem como as características fundamentais acerca da sua psicologia sociointeracionista e o conceito de aprender a aprender voltados para o aprimoramento da formação intelectual e dos modelos de interação social. Dialogar sobre a proposta de Vygotsky demanda entender que seu estudo é intrincado, remete a uma quantidade gigantesca de produção acadêmica e de alguém tão jovem. Contribuiu para a construção do conceito do desenvolvimento intelectual advém da interações sociais, o que hoje, graças aos seus estudos determinamos como sóciointeracionismo. Desde a sua proposição de um projeto de psicogênese que nos serve para analisar a prática do ser humano, em resposta às imprescindibilidades emergentes da Rússia, que acabava de surgir, após a revolução comunista de 1917.

PALAVRAS-CHAVE: Vygotsky; Aprender a aprender; Sócio interacionismo; Estado da arte.

INTRODUÇÃO

A imensa realização acadêmica, cerca de 200 estudos, realizados em apenas uma década de atividade, em consonância com Bomin (2006), engloba um quadro teórico intrincado e integrado que, simultaneamente, está em construção até os dias atuais. Esse pensador, junto aos seus colaboradores indiretos e diretos, Leontiev e Luria, propõem um estudo sócio genético do ser humano, ao mesmo tempo em que estabelece relações com condições ensaio biológicos e aspectos neurológicos, no esforço de reprimir reduções e explicações simplistas de qualquer natureza.

Tal qualidade dos postulados de Vygotsky desencadeou, de acordo com Blancky (2006), discrepantes entendimentos e aplicações práticas, uma vez que, para além de toda essa profundidade e distinção de características tratados, o pensador, em todo o seu estudo, alterava seus pontos de chegadas e objetivos. Blancky também salienta que as mudanças resultam da avidez de seus propósitos e, que Vygotsky trabalhava contra o cronograma por conta de seu estado de saúde. De

todo modo, seus colaboradores compreendem que seu pensamento possibilita um desenvolvimento congruente, porém, outros críticos como Blancky, Veery , Kozuliny, Valsyner e Wertch, desvendam em seu estudo conflitos paradoxais. Davis (2013), em outra mão, não crê que seus estudos configurem uma ciência psicológica, mas talvez, um esforço de dar contornos, de forma ampla, a ciência psicológica de conotação materialista-dialética, como marxista que era. Defronte destes predicados do exercício do autor se faz indispensável elucidar que, neste momento, abordamos os pontos comuns da sua obra. Assim sendo, a priori de introduzir as suas conceituações, torna-se indispensável reaver a conjuntura em que descendem.

Como postula Arocho (2006), Vygotsky foi um estudioso da antiga Bielo-Rússia, revelado nos meios educacionais no Ocidente já depois do seu falecimento, aos 38 anos. Estudioso relevante fora anunciador na concepção de que o progresso intelectual das crianças sucede em função das relações sociais e posição de vida. No momento em incipiou sua atividade enquanto psicólogo anos depois da Revolução Soviética de 1917, este pensador tinha colaborado com diversas reflexões para avaliação literária. No ano de 1924 pronunciou uma preleção com o título “Pensamento enquanto um objeto de estudo da Psicogênese do Comportamento humano”, fomentando uma repercussão nas ideias behavioristas presentes ao seu tempo. Objetivava um detalhamento e uma elucidação das funções mentais superiores (pensamento, memória voluntária, resolução de problemas por método dedutivo, para citar alguns exemplos), opondo-se à teoria com base na dicotomia estímulo-resposta. Censurou a teoria de que os processos psicológicos dos adultos são adormecidos na criança, necessitando somente seu amadurecimento.

O ponto fundamental da teoria epistemológica de Vygotsky é que este atribuía um papel preponderante às relações sociais no processo de construção cognitiva, de acordo com Almeida (2000), tanto que seus adeptos são denominados socioconstrutivistas ou sociointeracionistas. Nas próprias palavras de Vygotsky: “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (1934), rejeitando do mesmo modo que Piaget a teoria inatista ou behaviorista que acreditava que o homem era resultado de estímulos externos. Para o russo trata-se de uma relação dialética, uma vez que o ser humano se forma com sua relação com o mundo ele também o transforma, tornando-as experiências pessoal e socialmente significativas. Outro conceito-chave de Vygotsky é a mediação. Segundo a teoria vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos - como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza - e da linguagem - que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito. Deste prisma o papel de mediador incumbido ao professor se torna mais ativo na teoria vygotskiana, pois se para Piaget cabe ao professor oferecer elementos para um processo centrado no aluno, Vygotsky afirma que este professor deve se antecipar ao aluno, conhecendo suas capacidades atuais e reais traçando estratégias para o avanço rumo ao seu desenvolvimento potencial. Claro que para isso, o professor tem que ser capaz de romper com o fatalismo e ser, acima de tudo, um otimista.

CONTEXTO DO PROJETO VYGOTSKY

A revolução socialista de outubro de 1917 teve que enfrentar um período tumultuado, assim diz Barreto (2004), marcado por uma guerra civil, pela intervenção estrangeira e uma crise econômica esmagadora que levou à Rússia para a falta de alimentos, sujeitando sua população a um longo um período de fome, em que muitas pessoas foram vítimas de tuberculose, incluindo Vygotsky. Esta situação levou o novo regime ao comunismo de guerra, que culminou em 1921, sob a liderança de Lênin, na consolidação do regime comunista no país. Revolução vitoriosa, a Rússia estava em um estado lamentável.

Tudo estava em via de ser construído. Um dos problemas mais sérios a enfrentar era educação. Naquele momento, como pode ser visto, a taxa de analfabetismo foi de cerca de 70%. No entanto, apesar de estarem nessas circunstâncias, os líderes que governaram o novo estado se esforçaram para promover uma renovação que não se limitou à reconstrução do país. O principal objetivo era construir, sob a tutela da teoria marxista, uma nova sociedade, que também envolveu a construção de uma nova ciência. Tal como Rosa & Montero (2006, 70) afirma: “O conhecimento deve ser um dos pilares dessa nova sociedade, de acordo com a teoria marxista, evita a alienação no trabalho e liberta a cara. Mas (...), a filosofia marxista para conter uma epistemologia lógica materialista e dialética, que exigiu o desenvolvimento de uma nova concepção da ciência”.

Um dos principais problemas para os pesquisadores, que era a construção da nova ciência, eles tiveram que enfrentar precisamente os limites impostos pelos líderes da nação, uma vez que só poderia confiar na filosofia marxista. O desafio foi ótimo, principalmente porque não havia singularidade, entre os marxistas russos, sobre a interpretação do materialismo. A controvérsia entre eles dividiu-os em duas correntes: uma mecanicista e outra dialética. De acordo com os mecanicistas, a ciência é autossuficiente e descobre suas próprias leis por meio da pesquisa; a dialética, por sua vez, defendeu um princípio explicativo aberto e não determinista, acreditando que os eventos dependem da ação humana, isto é, se a consciência é uma característica eminentemente humana, é aquele que possibilita a provisão para a construção dos eventos. Outro fator importante é a ascensão de Stalin ao poder, depois da morte de Lenin em 1924. Stalin, por intermédio de sua interpretação pessoal das ideias de Lênin e do marxismo, promoveu uma das maiores “purgas” da esquerda comunista, mas, ao mesmo tempo, implementou as políticas que sua linha estava defendendo e, posteriormente, eliminando o comitê de direção, para exercer um governo absolutista. O próximo passo foi a interferência na área educação. Com o pretexto de que a atenção das crianças na escola era deficiente, impôs um currículo fechado, eliminando assim o sistema de projetos adotados após a revolução.

O clímax da interferência política ocorre no campo de psicologia com a edição de um decreto que tornou testes psicológicos proibidos, bem como psicologia, no campo educação e indústria. Como resultado, várias publicações sobre a psicologia deixaram de ser editados; os cursos e institutos foram fechados; ensino de psicologia foi relegado ao plano de formação de professores e muitos pesquisadores da área, incluindo Vygotsky, que já havia morrido, se tornaram parte de uma lista negra oficial que proibia, em todo o território nacional, seus trabalhos. A partir de 1956, após a

morte de Stalin, em 1953, como Rosa & Montero (2006) afirma, as obras de Vygotsky estão sendo publicados novamente. Este foi o cenário em que a Vygotsky concebeu, desenvolveu e aplicou seu pensamento.

A FUNDAÇÃO DA SUA PROPOSTA

Segundo Molon (1995), Vygotsky emerge em psicologia em um momento significativo para a nação. Imediatamente após a consolidação da revolução, emerge uma nova sociedade, que, por conseguinte, exige a constituição de um novo homem. Nesse sentido, a primeira missão que a Revolução imprimiu para a psicologia foi a análise de problemas práticos. Para o seu treinamento histórico humano e cultural, Vygotsky idealizou uma nova concepção de Educação, Pedagogia e Psicologia. Os interesses de Vygotsky em psicologia têm sua origem na preocupação com a gênese da cultura. Entendendo que o homem é o construtor da cultura, ele se opõe à psicologia clássica que, de acordo com sua visão, não respondeu adequadamente aos processos de individualização e os mecanismos psicológicos que os geram. Em contrapartida, elabora sua teoria da gênese e da natureza social dos processos características psicológicas.

Vygotsky, de acordo com Bomin (2006), insistiu em criar uma nova teoria que abrange uma concepção do desenvolvimento cultural do ser humano por meios de uso de instrumentos, especialmente linguagem, considerados como instrumento de pensamento. A teoria proposta por ele surge como um meio para superar a imagem apresentado pela psicologia, dividida em duas orientações: naturalista e cognitivista. Em sua percepção, essa divisão acentuou a questão do dualismo mente--corpo, da natureza-cultura e da consciência-atividade.

Segundo Vygotsky (2007), um dos reflexos do dualismo é a diversidade de objetos de estudo escolhidos pela psicologia - o inconsciente (psicanálise); ao behaviorismo e a psique e suas propriedades (Gestalt) – e sua incapacidade de responder aos fenômenos psicológicos, uma vez que eles trabalham com fatos diferentes. Ou seja, para ele, os desenvolvimentos que foram realizados não explicou claramente a gênese das funções psicológicas tipicamente seres humanos. Diante desse cenário, ele propôs uma nova psicologia que, com base no método e nos princípios do materialismo dialético, função cognitiva a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, que, em sua visão, foram historicamente e culturalmente determinados. Ou seja, ele propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos do cérebro subjacente à formação e desenvolvimento de funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que esse desenvolvimento ocorreu.

Os objetivos de sua teoria são caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento para elaborar hipótese de como essas características são formadas ao longo da história humana e se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo (Vygotsky, 2006, 25).

a) o homem é um ser histórico-social ou, mais concretamente, um ser histórico-cultural; O homem é moldado pela cultura que ele cria;

b) o indivíduo é determinado pelas interações sociais, ou seja, por meio de relacionamento

com o outro o indivíduo é determinado; é por meio do idioma que é a forma como o indivíduo é determinado;

c) a atividade mental é exclusivamente humana e resulta da aprendizagem social, internalização da cultura e dos relacionamentos sociais;

d) o desenvolvimento é um processo longo, marcado por saltos qualitativos, que ocorrem em três momentos: desde a filogênese (origem das espécies) até a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese à ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para microgênese (origem do individual);

e) o desenvolvimento mental é essencialmente um processo sociogenético;

f) a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou atividade neuronal, mas uma atividade que internaliza significados sociais que são derivados de atividades culturais e mediados por sinais;

g) a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e sinais;

h) a linguagem é o principal mediador na formação e desenvolvimento de funções psicológicas superiores;

i) linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artístico, musical e matemático;

j) o processo de interiorização de funções psicológicas superiores e estruturas de percepção, voluntário memória, emoções, pensamento, linguagem, resolução de Problemas e comportamentos assumem formas diferentes, de acordo com o contexto histórico da cultura;

k) a cultura é internalizada sob a forma de sistemas neurofísicos que são parte das atividades fisiológicas do cérebro, que permitem a formação e o desenvolvimento de processos mentais superiores.

Das ideias desses autores, Vygotsky forjou as bases do seu entendimento de que: a) a psicologia é uma ciência do homem histórico e não de homem abstrato e universal; b) origem e desenvolvimento dos processos psicológico são sociais; c) existem três tipos de mediadores: sinais e instrumentos; atividades individuais e relacionamentos interpessoais; d) o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade, é o resultado do surgimento do trabalho - entendido como ação/movimento de transformação - e que é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, também é transformado; e) existe uma unidade entre corpo e alma, isto é, o homem é um ser total.

Especialmente os postulados darwinianos de mudança, recombinação e seleção natural, que pressupõe instabilidade e movimento no decorrer de do tempo, bem como a noção de ordem e a direção da evolução, serviram, por exemplo, para formulações de Vygotsky, tais como: a) mudanças em autoconhecimento e significados sociais; b) o desenvolvimento não pressupõe uma sequência de práticas lineares, fixas e aleatórias, no entanto, cada prática em que o processo de desenvolvimento por práticas não significa que eles sigam um curso contínuo, mas são marcados pelo

progresso e contratempos, de acordo com uma ordem de aparência, que não implica que eles têm que ser experimentados em sua plenitude, e uma prática constitui um requisito para o outro; c) o desenvolvimento cultural segue as mesmas leis da seleção natural; d) o indivíduo adulto é o produto de comportamentos herdados, que são modificados pelas relações sociais; e) explicar o comportamento humano, condições biológicas devem ser consideradas e estes são modificados nas relações socioculturais.

Outra fonte de influência foi a linguística, por suas discussões sobre a origem da linguagem e sua possível influência no desenvolvimento do pensamento. Este tema teve uma grande influência sobre o pensamento de Vygotsky, já que encontramos permeando todo o seu trabalho. Finalmente, outro ponto de influência é o cenário sociopolítico em que ele valorizou a ciência, ao serviço dos ideais revolucionários, na busca de respostas rápidas para a construção de uma nova sociedade.

PSICOLOGIA SOCIO-HISTÓRICA

A teoria histórico-cultural ou sociocultural da psique humana de Vygotsky (2007), também conhecido como abordagem sociointeracionista, utiliza das funções psicológicas dos indivíduos, elementais e superiores, para explicar o objeto de estudo de sua psicologia: a consciência. A teoria do desenvolvimento de Vygotsky parte da ideia de que todo o organismo é ativo, estabelecendo uma interação contínua entre condições sociais, que são mutáveis e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que no ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, que são determinantes da maturação. A partir dessas novas e cada vez mais complexas funções mentais são formadas, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes: um processo elementar, base biológica e um processo superior de origem sociocultural.

Nesse sentido, é justo dizer que as funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes em crianças e animais; se caracterizado por ações involuntárias (ou reflexas); por reações imediatas (ou automático) e sofre de controle do ambiente externo. Em contraste, as funções psicológicas superiores são de origem social; eles estão presentes apenas no homem; são caracterizados pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Eles resultam da interação entre fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram na passagem da história humana. Dessa Desta forma, Vygotsky considera que as funções psíquicas são de sociocultural, como resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social.

As funções psicológicas superiores, apesar de terem origem na vida sociocultural do homem, só são possíveis porque existem atividades cerebrais na verdade, essas funções não se originam no cérebro, embora eles não existam sem ele, uma vez que usam as funções elementares que, na última instância, estão conectados aos processos cerebrais. É necessário lembrar que: a) o cérebro não é um mero apoio às funções psicológicas superiores, mas parte de sua constituição; b) o surgimento das funções superiores não elimina os elementais; o que sim ocorre à superação dos elementais pelos superiores, sem deixar de existir os elementais; (c) Vygotsky considera que o modo de operação do ao longo da história da espécie (base filogenética) e desenvolvimento (base

ontogênica), como produto da interação com o ambiente físico e social (base sociogênica).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento mental é marcado pela internalização de funções psicológicas. Essa internalização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo em que o estagiário é formado. Constitui um processo que não segue um Curso de desenvolvimento cultural universal e independente. O que nós somos os modos de funcionamento historicamente e culturalmente organizados com a informação do meio ambiente.

De acordo com Blancky (2006), as funções psicológicas mais elevadas são na base do desenvolvimento ontogênico que, na sua avaliação, não ocorre de maneira retilínea, demarcando uma acumulação quantitativa, por meio de uma série de transformações qualitativas e dialéticas. Eles são forjados em práticas, constituindo-se por um processo complexo de desintegração e integração.

Eles também se distinguem pela apresentação de uma organização específica da atividade psicológica e para permitir a aparência de um determinado comportamento.

Vygotsky considerou que a aquisição da linguagem constitui a momento mais importante no desenvolvimento cognitivo. A linguagem representa um salto de qualidade em funções superiores; quando começa a servir como instrumento psicológico para a regulação do comportamento, percepção muda radicalmente, formando novas memórias e criando novos processos de pensamento. Um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio histórica é o de mediação, isto é, do “processo de intervenção de um elemento intermediário em um relacionamento “(Oliveira, 2013: 26)”. O que de acordo com Molon (1995) é um orçamento que orienta toda a construção teórica do Vygotsky.

Na opinião de Rego (1998), por intermédio da mediação, o indivíduo relata com o meio ambiente, uma vez que, como sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas apenas para sistemas simbólicos que representam a realidade. Obrigado aos sinais, a palavra, os instrumentos em contato com a cultura. Nesse sentido, o idioma é o principal mediador na formação e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os sinais em estruturas complexas que permitem, por exemplo, nomear objetos, destacar as suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

O surgimento da linguagem, como mencionado acima, representa um salto qualitativo no psiquismo, dando origem a três grandes mudanças. A primeira está relacionada ao fato de que ele permite que ele entre em contato com objetos presente. O segundo nos permite abstrair, analisar e generalizar características de objetos, situações e eventos. O terceiro se refere à sua função comunicativa; em outras palavras, “a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade na longa história” (Rego, 1998, p.54). Consequentemente, a linguagem constitui o sistema de mediação função simbólica como instrumento de comunicação, planejamento e auto regulação. É precisamente por sua função comunicativa que o indivíduo está se apropriando do mundo externo, porque, pela comunicação estabelecida em interação, ocorrem “negociações”, reinterpretações das informações, conceitos e significados.

De acordo com Vygotsky, a linguagem se materializa e constitui a significados construídos no processo social e histórico. Quando indivíduos internalizam-nos, tem acesso a esses significados

que, por sua vez, eles servirão de base para suas experiências, e serão esses significados resultantes, que constituirão sua consciência, mediadora, daquilo seu modo de sentir, pensar e agir.

Atenção à origem do indivíduo (ontogênese) ocorre dois saltos qualitativos em seu desenvolvimento. O primeiro, quando o indivíduo adquire a língua oral, e a segunda, quando ele adquire linguagem escrita.

Outro ponto de importância fundamental no desenvolvimento das funções O papel psicológico é o papel desempenhado pela aprendizagem. Já que ponto de vista, e para que o indivíduo desenvolva em sua plenitude, o desenvolvimento das funções psicológicas superior dependerá da aprendizagem que ocorre em um determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de Vygotsky, o aprendizado é visto como um processo que precede o desenvolvimento, amplificando-o e tornando possível. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e desenvolvimento têm influências mútuas, gerando condições para aprender mais desenvolvimento e vice-versa. Nos estudos de Vygotsky, as relações entre desenvolvimento e aprender a desempenhar um papel proeminente, principalmente na educação. Ele considera que, mesmo que a criança comece seu aprendizado antes educação formal, aprendizagem escolar introduz novos elementos em seu desenvolvimento. O autor considera a existência de dois níveis de desenvolvimento. Um corresponde para tudo o que a criança pode fazer sozinha e o outro para as capacidades que estão sendo construídos; isto é, refere-se a tudo o que a criança pode realize com a ajuda de outra pessoa que conheça mais. Esta última situação é a o que melhor traduz, de acordo com Vygotsky, o nível de desenvolvimento mental da criança. Entre esses dois níveis, há uma zona de transição, na qual o deve agir, porque é por intermédio da interação com outras pessoas que serão processos de desenvolvimento. Esses processos serão internalizados e será parte do primeiro nível de desenvolvimento, tornando-se aprendendo e dando espaço para novas oportunidades de aprendizagem. Em suma, a teoria psicológica construída por Vygotsky rompe com os fluxos anteriormente estruturados e parte de uma nova concepção de realidade e homem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). T**ransição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências acadêmicas**. Psicologia, 16(2), 189-208.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

AROCHO Rodríguez, W. C. (2006). **As ideias pedagógicas de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARRETO, i M. C., Pierri, M., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). **Habilidades sociais entre jovens universitários: um estudo comparativo.** Revista Matemática Estatística, 22 (1), 31-42.

ITURRA, G. O., Goic, C. E., Astete, E. P., & Jara, M. O. (2012). **Habilidades Sociais e rendimento acadêmico: uma vista da situação educacional.** Ata Colombiana de Psicología, 15(2), 21-28.F

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 7ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOMES, G, & Soares, A.B. (2013). **Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários.** Psicologia Reflexão e Crítica, 26(4), 780-789.

GONÇALVES, J.P., Leite, A.F., Pavinato, M., & Leite, T.Z. (2009). **A interferência das relações interpessoais no processo de aprendizagem de alunos do ensino superior.** In V Encontro Paranaense de Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais Aplicadas (pp. 2-13). Cascavel, Paraná, Brasil: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SOARES, A.B., & Del Prette, Z.A.P. (2015). **Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos.** Análise Psicológica, 2(33), 139-151.

TEIXEIRA, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). A**daptação à Universidade em jovens calouros.** Psicologia Escolar e Educacional, 12(1), 158-202. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SPITZ, R. **O primeiro ano de vida das crianças**. Agullar, Madrid, 1966.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L.S. Vygotsky; organizadores Michael Cole. {et al.}; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA APRENDIZAGEM

MARISTELA FATIMA DE SOUZA OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia: Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2010). Email: maristela_fs@yahoo.com.br.

RESUMO

A Psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. Por isso dizemos que a mesma é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança. A estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo intelectivo e de aprendizagem da criança. O desenvolvimento evolui do geral para o específico; quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor. A justificativa que norteia o trabalho proposto é a necessidade de fundamentação e de subsídios teóricos científicos sobre a relação da Psicomotricidade com o desenvolvimento harmonioso da criança na educação infantil, visando favorecer o desenvolvimento integrado dos domínios cognitivos, afetivo social e psicomotor. Visando mostrar que através do jogo e atividades lúdicas pode- se proporcionar um processo de aprendizagem significativo e contextualizado, numa visão ampla e fundamentado da criança. Apresenta a evolução do desenvolvimento psicomotor da criança, como também atitudes que o educador deve ter enquanto observador deste desenvolvimento e facilitador do processo de aprendizagem, enfatizando a importância do lúdico na vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Psicomotricidade; Educação infantil; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Psicomotricidade na educação infantil é uma prática pedagógica e psicológica que usa como referência à educação física para auxiliar o desenvolvimento global da criança por meio de seus movimentos, ajudando a evitar distúrbios de aprendizagem. As ações psicomotoras trabalham os aspectos motor, cognitivo e afetivo.

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, Psicomotricidade significa a integração de todas as funções psíquicas e motoras, em virtude da maturidade do sistema nervoso. Ou

seja, a Psicomotricidade pode ser definida como a ciência que estuda o homem através do movimento, relacionando também suas ações com o mundo interior e exterior. Trata-se da capacidade do ser humano em determinar e executar mentalmente seus movimentos corporais. O conceito também está relacionado ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Como pode ser observado em workshops e cursos online relacionados à temática, a Psicomotricidade tem uma ligação intensa com o processo de aprendizagem na Educação, com destaque para a Educação Infantil. E, ao contrário do que pode parecer, tais questões vão muito além do movimento: as atividades de Psicomotricidade na Educação Infantil, por exemplo, contribuem satisfatoriamente para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Diante das dificuldades encontradas nas atividades diárias na condição de educadores, por vezes acaba-se rotulando os alunos como desatentos, desmotivados, indisciplinados ou incapazes de desempenhar atividades mais complexas, não considerando que muitas dificuldades estão atribuídas as práticas psicomotoras que deixaram de ser trabalhadas durante a Educação Infantil.

Com isso, o presente trabalho parte do pressuposto de que o processo de alfabetização, quando se dá junto à psicomotricidade, acontece de forma positiva e significativa na vida do aluno, pois entende-se que, para acontecer o processo da escrita e da leitura se faz necessária a incorporação do movimento, e a necessidade de desenvolver habilidades psicomotoras como fator favorável ao resultado positivo desse processo, nas séries iniciais, de modo que essas habilidades colaborem para o pleno desenvolvimento da criança.

Desta maneira, como problema de pesquisa questionou-se sobre como a psicomotricidade e as metodologias lúdicas podem influenciar positivamente o processo de aprendizagem, mais especificamente a alfabetização do aluno, em sala de aula. Com isso, tem-se a justificativa da relevância do tema, pois se entende que a psicomotricidade auxilia no processo de aprendizagem e de socialização do aluno no ambiente escolar.

Tem como dever o pedagogo consciente, orientar e conscientizar os professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de que a educação pelo movimento é uma peça fundamental na área pedagógica.

A compreensão da Psicomotricidade, principalmente de crianças de educação infantil e séries iniciais vem se tornando cada vez mais importante e indispensável para o processo de ajuda por parte dos educadores nas escolas. A prática psicomotora deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e desenvolvimento até o acesso à capacidade de descentralização.

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver o pensamento crítico e reflexivo quanto à importância da Psicomotricidade na educação infantil, por meio da relação próxima entre o desenvolvimento psicomotor e as aquisições básicas para as aprendizagens escolares.

Desta forma o objetivo desta pesquisa será elucidar os questionamentos apresentados através de uma revisão da literatura.

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a educação Neuropsicopedagogia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Psicomotricidade na educação infantil.

A finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto e que a mesma pode ser considerada como primeiro passo de toda a pesquisa científica.

Com isso, constatou-se que, a psicomotricidade é uma ferramenta à disposição dos profissionais de educação infantil, além de contribuir grandemente no processo de alfabetização, diminuindo as dificuldades de aprendizagem, que estão interligadas às habilidades psicomotoras que não foram desenvolvidas, causando prejuízos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

PROBLEMA

Qual a importância da Psicomotricidade para a aprendizagem?

OBJETIVO

Este estudo se propõe a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo quanto à importância da Psicomotricidade no contexto escolar, em especial durante a Educação Infantil, por meio da relação próxima entre o desenvolvimento psicomotor e as aquisições básicas para as aprendizagens escolares.

JUSTIFICATIVA

Diante das diversas dificuldades com que nos deparamos nas nossas atividades diárias na condição de educadores, por vezes acabamos rotulando nossos alunos como desatentos, desmotivados, indisciplinados ou incapazes de desempenhar atividades mais complexas, não considerando que muitas dificuldades estão atribuídas as práticas psicomotoras que deixaram de ser trabalhadas durante a Educação Infantil.

Como pedagogos conscientes da utilidade da Psicomotricidade na escola, temos como dever orientar e conscientizar os professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de que a educação pelo movimento é uma peça fundamental na área pedagógica.

MÉTODO

O presente trabalho tem como intuito realizar uma análise frente a prática da Educação Psicomotora na Educação Infantil com a faixa etária de 0 a 3 anos, e promover o conhecimento aos profissionais atuantes nesta etapa de ensino sobre sua importância, foi realizado esta pesquisa. O foco é a análise da visão dos professores atuantes em Centros de Educação Infantil sobre a importância da aplicabilidade da Educação Psicomotora com crianças de 0 a 3 anos. Tal estudo caracteriza-se como sendo pesquisa de campo, a qual: [...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.188).

FUNDAMENTAÇÃO

A psicomotricidade é a ciência que estuda o homem, através de seu corpo em movimento relacionando-se ao mundo, tanto pelo interno quanto pelo externo. (MELLO, 1989).

Segundo Alves (apud SILVA, 2004), a psicomotricidade tem como principal propósito melhorar ou normalizar o comportamento geral do indivíduo, promovendo um trabalho constante sobre as condutas motoras, através das quais o indivíduo toma consciência do seu corpo, desenvolvendo o equilíbrio, controlando a coordenação global e fina e a respiração bem como a organização das noções espaciais e temporais.

Segundo Oliveira (2002) a psicomotricidade permite ao homem sentir-se bem consigo mesmo, permite que se assume como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser.

É uma pratica pedagógica que contribui para o desenvolvimento da criança no processo de ensino aprendizagem. Favorece os aspectos físicos, mental, afetivo emocional e sócio cultural. Ela é uma forma de ajudar a criança a superar suas dificuldades e precaver possíveis inadaptações. (OLIVEIRA, 2002)

Para Matschele (1996, p.36) “etimologicamente se tem: psique: mente. Motricidade é a propriedade que possuem certas células nervosas de determinar a contração muscular”. A psicomotricidade é o desenvolvimento do “comportamento da criança”.

A psicomotricidade de Le Boulch (1983) justifica sua ação pedagógica colocando em evidência a prevenção das dificuldades pedagógicas, dando importância a uma educação do corpo que busque um desenvolvimento total da pessoa, tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para a vida, utilizando métodos pedagógicos renovados, procurando ajudar a criança a se desenvolver da maneira possível, contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social.

Muitos acreditam que psicomotricidade só tem a ver com corpo, movimento, mas vai, além disso. É responsável também pela mente e até mesmo pelo comportamento.

> A psicomotricidade como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, até então desvinculadas, na realidade é um processo. (NÚNEZ apud COSTALLAT, 2002, p. 22)

O desenvolvimento psicomotor é iniciado a partir do vínculo com o outro - a mãe. As primeiras experiências de sensação de movimento, permitem ao ser humano realizar atividades e satisfazer suas necessidades e esta vem acontecer em primeira instância dentro do útero materno. E ali que o feto começa a exercer pressão contra as paredes uterinas ao mobilizar suas extremidades, proporcionando uma retroalimentação sensorial tátil. Após o nascimento, a criança continuará explorando seu corpo com o mundo que a rodeia e, desta forma, tomando consciência de que possui um corpo e que poderá utilizá-lo ao longo desses processos psicomotores (MORA, 2007).

No entanto esses desenvolvimentos variam de criança para criança. Pois cada uma apresenta competências diferentes, mas as fases e estágios são iguais para todas. Para isso são necessários requisitos para que a criança venha aprender a se desenvolver. A psicomotricidade estimula os movimentos da criança, motiva a capacidade sensitiva, cultiva a capacidade perceptiva através da resposta corporal. Organiza a capacidade dos movimentos, utilizando objetos reais e imaginários, amplia e valoriza a identidade própria, cria segurança e respeito aos espaços dos demais.

SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

“A psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”. (BARROCO, 2007, p.12). Sendo assim, não há como dissociar a aprendizagem do movimento. Sobre a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança Barroco (2007) afirma:

> A proposta do tema é estimular e reeducar os movimentos da criança no processo de alfabetização, que se deu através do seguinte questionamento, de como estabelecer intervenções efetivas na educação que envolve a psicomotricidade. A psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (p.12).

Segundo Lê Boulch (1988, p. 25) a Educação Psicomotora auxilia de forma significativa o processo de desenvolvimento infantil, “a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas”. Deste modo, percebe-se que o trabalho psicomotor é indispensável na etapa da Educação Infantil, considerando que é nesta fase que a criança recebe estímulos importantes para o seu desenvolvimento global.

Segundo Oliveira (1998, p.75) “a partir do momento em que a criança conseguir discriminar as diversas formas de letras e integrar os símbolos ela logrará êxito na etapa de organização visual, correspondendo a integração significativa de materiais simbólicos com outros dados sensoriais”.

Quando o professor não trabalha as dificuldades do aluno, isso mais tarde acaba prejudicando o desenvolvimento da criança. “A escrita, além de exigir o desenvolvimento de muitas habilidades, requer certa mudança de perspectiva em relação a determinadas noções da realidade” (ZORZI, 2003, p. 11).

A compreensão da psicomotricidade como base para um trabalho significativo e expressivo na alfabetização norteará o professor com relação à organização da sua prática, favorecendo o ensino/ aprendizagem dos seus alunos. Segundo Zabalza (2008):

> [...] é necessário projetar um plano de ação que cubra os diversos âmbitos do desenvolvimento infantil. Isto significa que a questão formativa está vinculada a este processo em todas e em cada uma das dimensões da criança: da sua capacidade intelectual à sua afetividade, da sua personalidade à sua conduta, da linguagem ou a lógica à pintura, à música ou ao esporte (p. 61).

“As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo” (BRASIL, 1998. p.15). O professor vai facilitar a comunicação por meio da expressividade motriz e potencializar atividades, tendo a liberação das emoções e conflitos por meio de vivências, empenhando também os esforços e promovendo a ludicidade ajudando a expressão e exploração corporal no espaço.

Nesta perspectiva, observa-se a necessidade de um trabalho de qualidade exercido pelos profissionais atuantes na Educação Infantil, uma vez que a criança em seus primeiros anos de vida depende de estímulos e intervenções do adulto para desenvolver-se e moldar sua personalidade. Sob essa análise, Lê Boulch (1988, p. 27) expõe que “no nascimento, existem potencialidades que, para desenvolver-se, não requerem só a maturação dos processos orgânicos, mas sim principalmente o intercâmbio com as outras pessoas”. O referido salienta que, na primeira infância a interação da criança com o outro será fator decisivo para o desenvolvimento do temperamento e da personalidade.

A alfabetização só alcança um processo positivo e de resultados a partir do momento que o professor interioriza a compreensão de que a linguagem e a psicomotricidade estão e são interligadas e que as duas juntas compreendem o processo de alfabetização.

Colocar o desenvolvimento psicomotor como prioridade e como base para um trabalho significativo e expressivo na alfabetização, norteará o mesmo com relação à organização da sua prática, favorecendo o ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

Desenvolver algumas habilidades psicomotoras que mantêm correlação com a escrita, como compreender os símbolos, a discriminação das formas e das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade da palavra e a organização da página escrita são saberes necessários para o processo de alfabetização.

Os principais aspectos psicomotores necessários para o processo de alfabetização são as bases psicomotoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Mattos; Neira (2005) as habilidades podem ser desenvolvidas durante as atividades rotineiras, realizada na vida particular da criança, onde a mesma pode promover os processos psi-

cológicos superiores, através da aquisição dos básicos tais como: reflexos e associações simples, com isso a tomada de consciência do seu corpo em um meio ambiente que se relacionam localização, orientação, conservação da distância, velocidade, entre outras, funcionando assim, como artifício que ocorra um trabalho efetivo no processo ensino-aprendizagem durante a alfabetização do corpo discente estabelecendo uma estruturação espacial que tem função na organização da lateralidade e na noção corporal, que são aspectos cruciais na construção de suas competências e habilidades.

Por meio desse enfoque, permite-se observar que o trabalho psicomotor auxilia de modo significativo o processo de aprendizagem na primeira infância, pois com o exercício de tais atividades o professor terá a possibilidade de interagir com a criança, de manter um contato direto e afetuoso com esta. Como aponta Bueno (1998, p. 58) “a criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir”.

Para alfabetizar uma criança deve vincular o trabalho psicomotor, tendo nele uma série de funções e manifestações para o desenvolvimento infantil, que contribuirão para o ensino-aprendizagem. É essencial que uma criança se disponha de uma motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, onde o professor se apóia.

Fonseca (1996,) demonstra as dificuldades de aprendizagem que ocorrem quando as noções de psicomotricidade não são desenvolvidas no processo de alfabetização da criança, ou seja, quando não se tem estimulado e explorado o esquema corporal da criança, ela apresenta baixa coordenação, caligrafia ruim, leitura não harmoniosa, gesto após palavra, não segue ritmo da leitura (frase, palavra), imitação/cópia.

Atualmente as Dificuldades de Aprendizagem são evidenciadas nas salas de aula com frequência, fator preocupante para o desenvolvimento do processo de ensino. Os professores, hoje em dia, se deparam com uma sala de aula onde se concentram alunos que não conseguem internalizar alguns conhecimentos, devido à dificuldade no aprendizado, e outros, que já assimilaram e esperam por novos conteúdos.

Deste modo, o docente tem de saber trabalhar com estas realidades. Para começar a tratar deste assunto faz-se necessário conhecer uma definição das Dificuldades de Aprendizagem. Segundo Fonseca a definição de Dificuldades de Aprendizagem que possui maior relevância é a apresentada pelo National Joint Committee of Learning Disabilities3 – NJCLD (1988 apud FONSECA, 1995a, p. 71) a qual diz que:

> Dificuldades de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições.

Assim, é possível perceber que a psicomotricidade se faz presente em todo o processo de aprendizagem e cabe ao professor saber como desenvolver essas práticas para que a alfabetização ocorra sem que o aluno possa vir apresentar futuras dificuldades ou deficiência em seu aprendizado.

Propiciando essas habilidades na criança, a psicomotricidade, na sua ação educativa ou terapêutica, pretende atingir na organização neuropsicomotora da noção do corpo como unidade psicossomática de fundamental importância para a aprendizagem, além de permitir a visão sócio-interacionista que desenvolve o educando como um agente ativo, que por esta razão constrói o seu próprio conhecimento, que se dá a partir da exploração do mundo que o cerca.

Pode-se observar com esta definição a existência de vários fatores que podem gerar as Dificuldades de Aprendizagem, e estes, nem sempre estão ligados a uma ordem neurológica, e sim, podem estar relacionados com o ambiente social em que o indivíduo está inserido. Deste 3 Comitê Misto Nacional de Dificuldades de Aprendizagem.16884 modo, constata-se que as Dificuldades de Aprendizagem podem ser prevenidas, em determinados casos, se o ambiente cultural do sujeito for estimulador para a aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Conforme Fonseca (1995a, p.72) “o enfoque das DA está no indivíduo que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, ele tende a revelar fracassos inesperados”. Nesta perspectiva pode-se averiguar que as dificuldades de aprendizagem têm ligações com o mau desenvolvimento cognitivo, o qual é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem.

As Dificuldades de Aprendizagem estão cada vez mais presentes no cenário educacional, deste modo se faz necessário implantar meios de intervenção, ou melhor, de prevenção. Para isso, é imediata a conscientização da importância da Educação Psicomotora desde os primeiros anos de vida, pois como já esclarecido nesta pesquisa, quanto mais cedo se estimula o cérebro mais capacidades serão desenvolvidas, assim sendo, o indivíduo terá uma menor probabilidade de apresentar DA.

Sobre esta perspectiva Dockrell e McShane (2000, p. 26) afirmam que:

> Uma das coisas mais óbvias a respeito das crianças é que elas aprendem muito durante o decorrer da infância. Para que este aprendizado ocorra, a criança deve ser equipada no nascimento com um sistema cognitivo que seja capaz de aprender. [...] Nos últimos trinta anos, o estudo do comportamento dos bebês mostrou que a criança nasce com uma rica estrutura organizacional para processar informações.

Desenvolver a psicomotricidade relacionada à alfabetização é propiciar o contato das crianças com as cantigas de rodas, os brinquedos cantados, músicas folclóricas, entre outras atividades de movimento. É importante também que ela tenha uma boa coordenação global, saindose bem ao se deslocar, transportar objetos e se movimentar em sala de aula e no recreio. Muitos dos jogos e brincadeiras realizados nos pátios das escolas são, na verdade, uma preparação para uma aprendizagem posterior. Com eles, a criança pode adquirir noções de localização, lateralidade, dominância e, consequentemente, orientação espaço-temporal.

O presente trabalho tem como intuito demonstrar, que é possível desenvolver as capacidades

infantis por meio do trabalho com a Educação Psicomotora, bem como, a necessidade atrelada a estas práticas para a vida dos mesmos.

É possivel constatar que as docentes hoje em dia possuem formação para o exercício de suas funções, todas cursaram ou estão cursando o ensino superior, e algumas já fizeram especializações. Tal fator comprova que possuem bagagem teórica, uma professora por exemplo que têm licenciatura em Geografia possui tambem Curso de Formação de Docentes, possuindo os conhecimentos básicos para o trabalho com esta etapa de ensino.

É importante ressaltar que a psicomotricidade não está vinculada à ideia de pedir aos alunos que realizem inúmeras atividades com pontilhados, cópia de curvas e retas, pois estas não indicam que se está trabalhando a psicomotricidade, nem tão pouco que auxiliarão as crianças em seus aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuropsicopedagogia é uma ciência nova na atualidade, mas seus respaldos científicos já têm um bom tempo no campo da pesquisa da mente humana. Ela é uma ciência transdisciplinar com contribuições da psicologia, psicopedagogia, pedagogia, psicanálise, neurologia, sociologia das neurociências. O profissional que atua nessa área tem como objetivo interligar a aprendizagem ao cérebro humano utilizando o mais variado mecanismo para a mediação e a concretização do saber sistematizado.

Com esse artigo podemos conhecer mais sobre o tema neurociências e os benefícios para a criança especial através das concepções de pesquisadores e teóricos e as possíveis intervenções, iniciando desde sua abordagem histórica até o momento em que eles passam a ser incluídos no ensino/ aprendizagem.

A proposta de refletir sobre como se dá o processo de aprendizagem, a partir de revisão bibliográfica, com enfoque nos recortes da Psicomotricidade, Psicopedagogia e Neuroaprendizagem e suas interrelações foi levada a termo.

Farta bibliografia encontrada sobre desenvolvimento neuromotor serviu como base para construir o caminho e chegar à melhor compreensão sobre as especificidades da Psicomotricidade e suas contribuições ao processo de aprendizagem

Segundo Luria AR(1981): É a evolução psicomotora que permite ao indivíduo construir conhecimento sobre o mundo, sobre si mesmo e o que lhe permite agir de forma programada sobre ele. Num estágio posterior, o indivíduo se torna capaz de criar representações sobre esse mundo e sobre o conhecimento que acumulou, qualificado-se para o desenvolvimento da linguagem.

Confirma-se, assim, que a eficiência neuropsicomotora define em grande medida o potencial de aprendizagem do sujeito, contribuindo para seu sucesso ou fracasso escolar. Essa era uma das percepções iniciais que orientaram e motivaram essa pesquisa.

Fica claro, também, que há expectativa de que uma relação transdisciplinar efetiva com as Neurociências e a Psicomotricidade permita enriquecimento das práticas educativas no prazo mais curto possível, pois o cenário de fracasso escolar tem se expandido e gerado desânimo e frustração entre seus profissionais. É o caso da relação com a Psicomotricidade.

Constata-se também sobre a fragilidade da formação de professores e de profissionais da Educação que estão no mercado e/ou ingressando nele. A falta de conhecimento de base que lhes permitiria identificar - de forma precoce, quando fosse o caso , carências ou dificuldades em seus alunos, as quais poderiam ser sanadas, muitas vezes, em parcerias profissionais.

Um mau desenvolvimento psicomotor pode acarretar em deficiências motoras, fazendo com que ações esportivas ou simples atividades do cotidiano se tornem difíceis pela má formação. Com o desenvolvimento das habilidades psicomotoras do aluno bem estruturadas é possível um grau de alfabetização satisfatório.

É muito comum crianças com distúrbios psicomotores, aparentemente normais muitas vezes são incapazes de ler e escrever, apresentando vários outros problemas que interferem no processo escolar, podendo ser gerado por uma disfunção cerebral mínima, por um problema físico ou até emocional.

Cabe ressaltar também a importância da participação do educador no dia-adia de cada aluno, e que aquele venha a conhecer às características das faixas etárias, seus interesses e necessidades. É fundamental que o professor elabore atividades, as quais devem colaborar para a construção do desenvolvimento psicomotor.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e movimento**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BARROCO, S.M.S. **Psicomotricidade na infância**. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007.

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

CUNHA, M. V. et al. **Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Coleção Pensar. v. 1 São Paulo: Nova Alexandria, 1990.

FONSECA, V. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.m: fevereiro 2003.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. 2ª. ed. São Paulo:Martins Fontes,1988.

LE BOULCH, J. . **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1987

_____. Educação **Psicomotora: A psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984

_____. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **A Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

LURIA AR. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Tradução Ricardo JA. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo; 1981.

FONSECA V. **Manual de observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed; 1995.

LAKATOS, EM; MARCONI, MA. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento humano. Da filogênese à ontogênese da motricidade**.Lisboa: Editorial Notícias, 1989

PIAGET, J. **O nascimento da Inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MATTOS, M. G, NEIRA, M. G. **Educação Infantil: construindo o movimento na escola**. 5.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade: educação física e jogos infantis.** 6 ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MEYER, I. C. R. **Brincar e viver: Projetos em Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak, 2001.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. **Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil e Séries Inciais.** Revista Aprendizagem. Pinhais, Ano 2, nº4, 60-62, jan/fev. 2008.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita**. Porto Alegre: Artmed,2003.

A RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMA A PARTIR DA LÓGICA PESSOAL DO ESTUDANTE: SOLUÇÕES POSSÍVEIS E COMPROVÁVEIS

MARLI LOPES ARAÚJO
Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2003). Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante (2007), Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Anhembi Morumbi (2000). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa (2018); Especialista Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas (2018); Administração Escolar e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Professora de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Afrânio de Mello Franco.

RESUMO

É comum que quando um estudante vá resolver uma situação-problema, ele exponha seus pensamentos, explique como interpretou a situação, interprete o enunciado e demonstre o seu raciocínio para resolvê-lo. O estudante precisa organizar suas ideias e refletir sobre tudo o que já aprendeu. Através dessa reflexão ele avalia os procedimentos que pode utilizar na resolução e descobre novos caminhos para realizar o cálculo. O intercâmbio de informações entre os alunos da sala faz parte da rotina e colabora na troca de informações que podem orientar a análise de enunciados e as discussões sobre procedimentos de resoluções dos exercícios propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Situação-problema; Intercâmbio; Interpretação. Resolução.

INTRODUÇÃO

É comum que os professores se queixem que os estudantes não leem a questão ou a situação-problema ou esperam que a professora diga o que eles devem fazer ou mesmo se estão no caminho certo.

Geralmente após a leitura da situação-problema, a pergunta mais comum de se ouvir do estudante é: “qual a conta que eu tenho que fazer? Mais, menos, vezes ou dividir?”. Analisando essa questão posta pelos alunos, é possível afirmar que durante a leitura do problema ou ao copiar o exercício ele não está raciocinando sobre a maneira como pode resolvê-lo. Ele está condicionado a resolver as atividades de forma mecânica, de acordo como seu professor exige.

Assim, o professor geralmente responde “você precisa pensar” ou faz com que ele leia novamente, enfatizando a palavra-chave do problema que irá induzi-lo ao que deve ser feito. Por exemplo: Maria tinha 14 balas e ganhou mais 6. Com quantas balas Maria ficou? A questão é proposta assim: “Se ela comprou, ficou com mais ou menos balas?” E assim o aluno resolve a conta automaticamente.

Apesar de ser uma prática comum, incentivar a turma a se apoiar em palavras-chave para definir qual procedimento utilizar não é uma boa solução. Pelo contrário, elas podem atrapalhar.

Segundo o que explica Gérard Vergnaud, diretor de pesquisa do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) da França, discípulo de Piaget, ao propor as seguintes situações-problema: “Maria tinha 14 balas e ganhou 6. Quantos tem agora?” e, em seguida, inverter a proposta: “João tinha algumas figurinhas e perdeu 5. Agora tem 7. Quantos tinha antes?” A palavra “ganhou” na primeira situação pode indicar que a solução passa por uma adição. Mas, se no segundo considerarmos apenas a palavra “perdeu”, é possível pensar que o caminho é uma subtração.

> “Se o professor vê os alunos errar sem entender o percurso que estão trilhando, o trabalho não funciona.” -Vergnaud

Oferecer aos alunos outras possibilidades e pedir que eles elaborem novos enunciados, por exemplo, é uma boa ação e ajudará o estudante a raciocinar sobre a resolução. Assim ele fará com que o estudante interprete o que está lendo e explique quais os caminhos que pode ajudá-lo a resolver a situação proposta. do que apresentar a resposta pronta.

No momento em que conhece diferentes procedimentos de resolução, o aluno aprende que há vários caminhos para resolver um problema, avalia, levanta hipóteses e regularidades, confronta suas ideias com as dos colegas, valida e antecipa resultados além de refletir sobre os erros.

O ideal é, antes de propor desafios, antecipar os procedimentos que a turma poderá utilizar e, no fim, escolher intencionalmente as estratégias a serem discutidas.

A socialização das estratégias não se resume à apresentação de diferentes procedimentos nem à correção pura e simples ou coletiva. É muito mais que isso. É preciso levantar questões, sobretudo as que levem as crianças a explicitar o raciocínio desenvolvido, não só por quem esteja apresentando seus procedimentos, mas por toda a sala. Nesse momento é necessário incentivá-la a demonstrar em quais conhecimentos se apoiam para resolver a questão sem dizer se o que elas pensam está certo ou errado.

DESENVOLVIMENTO

Gérard Vergnaud, diretor de pesquisa do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) da França, discípulo de Piaget, amplia e redireciona, em sua teoria, o foco piagetiano das operações lógicas gerais, das estruturas gerais do pensamento, para o estudo do funcionamento cognitivo do “sujeito-em-situação”. Além disso, diferentemente de Piaget, toma como referência o próprio conteúdo do conhecimento e a análise conceitual do domínio desse conhecimento (Vergnaud, 1994, p. 41; Franchi, 1999, p. 160).

Para Vergnaud, Piaget não se deu conta de quanto o desenvolvimento cognitivo depende de situações e de conceitualizações específicas necessárias para lidar com elas (1998, p. 181). Segundo ele, Piaget também não percebeu o infrutífero que é tentar reduzir a complexidade conceitual, progressivamente dominada pelas crianças, a algum tipo de complexidade lógica geral (1994, p. 41). Vergnaud argumenta que embora Piaget tenha feito um trabalho muito importante para a educação,

ele não trabalhou dentro da sala de aula ensinando matemática e ciências. No entanto, quando nos interessamos por aquilo que se passa na sala de aula, somos obrigados a nos interessar pelo conteúdo do conhecimento (1996b, p. 10). O próprio Vergnaud, no que se refere à Matemática, foi obrigado a se interessar muito mais do que Piaget por questões como as estruturas aditivas e as estruturas multiplicativas para estudar as dificuldades dos alunos nessas áreas. Parece-lhe claro que as dificuldades dos estudantes não são as mesmas de um campo conceitual para outro (ibid.).

Vergnaud reconhece igualmente que sua teoria dos campos conceituais foi desenvolvida também a partir do legado de Vygotsky. Isso se percebe, por exemplo, na importância atribuída à interação social, à linguagem e à simbolização no progressivo domínio de um campo conceitual pelos alunos. Para o professor, a tarefa mais difícil é a de prover oportunidades aos alunos para que desenvolvam seus esquemas na zona de desenvolvimento proximal (1998, p. 181).

Vergnaud toma como premissa que o conhecimento está organizado em campos conceituais cujo domínio, por parte do sujeito, ocorre ao longo de um largo período de tempo, através de experiência, maturidade e aprendizagem (1982, p. 40). Campo conceitual é, para ele, um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição (ibid.). O domínio de um campo conceitual não ocorre em alguns meses, nem mesmo em alguns anos. Ao contrário, novos problemas e novas propriedades devem ser estudados ao longo de vários anos se quisermos que os alunos progressivamente os dominem. De nada serve tentar contornar as dificuldades conceituais; elas são superadas na medida em que são encontradas e enfrentadas, mas isso não ocorre de um só golpe (1983a, p. 401).

Tomando como base a teoria de Gérard Vergnaud, é necessário confrontarmos as crianças com situações nas quais elas precisem desenvolver conceitos, ferramentas, limites. Isso não vale só para a escola, mas também para a vida, para a experiência profissional.

Em Matemática, os professores continuam insistindo em propor aos estudantes situações que eles não sabem resolver para evoluir seus conhecimentos. Quando agimos desta forma temos a intenção de desestabilizá-la, tirar de sua zona de conforto e atribuir-lhe um desafio. Mas será que não estamos desestabilizando-a demais? Elas podem não conseguir aprender. Portanto é necessário gerenciar o aprendizado e ao mesmo tempo gerenciar sua desestabilização. Propor situações corriqueiras aos que estão apreendendo também é importante (considerando que, às vezes, agimos assim de forma intuitiva e não intencional).

O grande desafio para o professor é ampliar as dificuldades e proporcionar o aprendizado acompanhando-o para saber como os estudantes estão ou não progredindo e em qual ponto é necessário dar mais atenção.

Perguntar ao estudante como ele chegou a determinado resultado, fazê-lo demonstrar seu pensamento escrevendo no papel é, sem dúvida, uma maneira riquíssima para propor o aprendizado. Dessa forma, o professor poderá compreender como seu aluno está pensando e incentivá-lo nos seus progressos.

É importante que o aluno saiba que não existe uma única forma de realizar um exercício. Ele

pode resolver o desafio de formas diversas: com números, escrevendo e até mesmo desenhando. O importante é que ele compreenda o caminho a ser seguido para chegar ao resultado. Mais importante que a chegada é o percurso.

Se pensarmos que as crianças aprendem a falar naturalmente, mas não aprendem a ler e escrever, a questão da escrita não é um processo tão óbvio para as crianças, sobretudo se as pessoas que as rodeiam não têm o hábito de ler. Existe aí um paradoxo. No Brasil milhões de alunos chegam à escola sem as noções básicas as estruturas e do funcionamento da língua.

Com relação à Matemática, também podemos dizer que as crianças aprendem a contar naturalmente, conhecem números, utilizam os números fora do ambiente escolar, porém aprender a utilizar os números dentro dos desafios da Matemática não é um processo natural. Há uma grande barreira entre o conhecer, o reproduzir e o interpretar as situações em que os números deverão ser utilizados.

> “A questão é que a Educação é considerada custo, não investimento. São os homens que produzem coisas novas, não é o capital.” Vergnaud

A Educação é um processo muito complexo e é preciso enxergá-lo como um grande sistema. A responsabilidade pelo fracasso dos estudantes na escola é o sistema e não o professor, que muitas vezes trabalham em mais de uma escola e não tem a formação necessária para atuar na sala de aula. São os homens que produzem coisas novas e não o capital, só que ainda não sabemos calcular que retorno a formação sobre esse investimento.

É primordial, ainda que seja necessário ter consciência de que não existem milagres, que ninguém vai conseguir eliminar todos os problemas de um dia para o outro. Mas, se podemos dar ao professor os meios de conhecer melhor seu trabalho, os limites de sua ação, os obstáculos que vão encontrar e as formas de controlar a evolução das turmas, é absurdo não fazer isso.

A didática é a chave do conhecimento escolar hoje. Mas é mais do que isso. Precisamos compreender que existe a didática da Matemática, a da Física, a da História etc. E, dentro da didática da Matemática, a das estruturas aditivas não é a mesma das estruturas multiplicativas. E assim por diante. É essencial tomar consciência dessas especificidades dentro da especificidade de cada disciplina, pois elas têm seu papel. O fato novo dos últimos 30 Anos é dizer: “Prestem atenção nas didáticas da Matemática. A da Educação Física não é igual para o vôlei e o tênis, ainda que exista uma relação entre esses dois esportes”.

De uma forma geral a didática utilizada pelo professor na sala aula, é de grande importância na sua atuação e acompanhamento do aprendizado do aluno, visto que o professor conseguirá identificar os pontos frágeis do aprendizado, otimizar a aprendizagem propondo situações que os façam desenvolver as habilidades necessárias à resolução dos desafios e acompanhar ativamente o processo de descobertas, sabendo orientá-lo adequadamente.

ARGUMENTAÇÃO

A Matemática é considerada uma das disciplinas que ocasiona o maior índice de alunos em recuperação e está presente assiduamente nas reprovações. Um estrondoso percentual de 89% de estudantes chega ao final do ensino Médio sem aprender o mínimo desejado nessa disciplina, de acordo com o relatório De Olho nas Metas 2011. Isso sujeita o Brasil a uma desconfortável 57ª posição no ranking mundial de aprendizagem de Matemática em uma lista de 65 países contemplados pelo Programa Internacional da Avaliação de Alunos (PISA).

A equação perversa que dá forma ao ensino da disciplina nos colégios brasileiros é um dos principais obstáculos à evolução dos indicadores educacionais em geral e motivo de elevadas taxas de repetência. Especialistas consultados por Zero Hora avaliam que as principais razões para esse cenário pouco animador é a combinação de conteúdos que exigem o domínio de conceitos abstratos por parte dos estudantes com a insistência em estratégias pedagógicas conservadoras baseadas na repetição de exercícios e na falta de relação com a vida cotidiana dos estudantes.

Por essa razão, conforme o relatório produzido pelo movimento Todos Pela Educação, apenas sete Estados conseguiram atingir metas de aprendizagem estabelecidas para 2009. O pior desempenho ficou com o Maranhão, com apenas 4,3% do alunado com conhecimentos satisfatórios no 3º ano do Ensino Médio. Na outra ponta, o Rio Grande do Sul ostentou o resultado menos terrível: 19,4% de estudantes com desempenho adequado. Mas não há qualquer motivo para comemoração, conforme o levantamento: a meta para o Estado era de 23,6% — ainda assim, um parâmetro bastante acanhado em comparação com o objetivo final de que, até 2022, sete em cada 10 alunos tenham aprendido o que é adequado para a série que cursam. Veja, a seguir, um diagnóstico dos problemas que levam o ensino da matemática a um resultado tão negativo e alguns exemplos de como reverter essa conta perversa.

Inúmeros estudos revelam que a problemática se relaciona a fatores ligados ao ensino da Matemática, por meio da introdução de jogos pedagógicos e programas computacionais nas aulas, o que pode ajudar a desmitificar que a Matemática é um bicho de sete cabeças.

A reformulação do ensino da matemática propôs uma série de situações didáticas e novas metodologias na relação ensino-aprendizagem. O surgimento de novos processos educacionais criou um leque de opções dando liberdade ao professor para mudar sua linha educacional embasado em novas teorias, certificadas e comprovadas.

Levando em consideração a grande importância que esse componente curricular tem nas diferentes áreas do conhecimento, torna-se importante identificar por que os alunos apresentam dificuldades no seu aprendizado. As dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da Matemática são muitas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Segundo Bessa (2007, p. 4), essas dificuldades podem estar relacionadas [...] ao professor (metodologias e práticas pedagógicas), ao aluno (desinteresse pela disciplina), à escola (por não apresentar projetos que estimulem o aprendizado do aluno ou porque as condições físicas são insuficientes) ou à família (por não dar suporte e/ou não ter condições de ajudar o aluno).

Sanchez (2004) apud Bessa (2007, p. 2) destaca cinco das principais dificuldades relacionadas a esse processo:

> 1. Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência Matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações. Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente.
>
> 2. Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e a fatores emocionais acerca da Matemática.
>
> 3. Dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática, como seu alto nível de abstração e generalizações, a complexidade dos conceitos e de alguns algoritmos; a natureza lógica exata de seus processos; a linguagem e a terminologia utilizadas.
>
> 4. Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na Matemática; dificuldades atencionais e motivacionais, dificuldades na memória etc.
>
> 5. Dificuldade originada no ensino inadequado ou insuficiente seja porque a organização do mesmo (sic) não está bem sequenciada, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam as (sic) necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz.

De acordo com Cunha e Costa (2008), apesar de a Matemática se fazer presente na formação do professor das séries iniciais, ela é apresentada de forma desarticulada e justaposta nos cursos de Pedagogia, e muitas vezes os pedagogos concluem seu curso de formação sem o conhecimento de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar. Além disso, professores despreparados geram erros didáticos que acarretam erros matemáticos conceituais. Duhalde e González (1998) afirmam que podem ocorrer erros didáticos no ensino da Matemática já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta fase, os alunos chegam da Educação Infantil apenas com noções matemáticas informais, e, por isso, os erros didáticos podem acabar influenciando nas dificuldades que os alunos virão a apresentar no entendimento da Matemática.

Segundo Tatto e Scapin (2004), as experiências, sejam elas positivas ou negativas, obtidas no convívio familiar, podem levar a criança a estruturar um sentimento de rejeição à Matemática, mesmo antes de ingressar na escola. Uma criança que, antes de entrar na escola, escuta de seus familiares e amigos que a Matemática é difícil e que não gostam dela, acaba tendo seu primeiro contato com essa disciplina de forma negativa. Os alunos trazem para a escola experiências, ideias e conhecimentos que são construídos a partir de suas vivências socioculturais (MACHADO, 2005).

O professor tem um papel imprescindível nesse processo, sendo o principal responsável em estimular seus alunos para a aprendizagem em Matemática. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 3),

> O educador matemático, em contrapartida, tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio e, por isso, tenta promover uma educação pela matemática. Ou seja, o educador matemático, na relação entre educação e matemática, tende a colocar a matemática a serviço da educação, priorizando, portanto, esta última, mas sem estabelecer uma dicotomia entre elas.

D' Ambrosio (2011) afirma que realmente é difícil motivar os alunos com fatos e situações do mundo atual. Cabe ao professor criar situações práticas em que os alunos se motivem e criem o gosto pela Matemática. Para isso, o professor deve ser altamente criativo e cooperador, reunindo habilidades que estimulem os alunos a pensar, propiciando sua autonomia. A motivação tem um papel importante no gostar ou não de algo, e essa motivação pode vir dos professores, da escola, da família, entre outros. Muitos podem ser os fatores que estimulam o aluno a estudar Matemática como, por exemplo, aulas com aplicações práticas ou com atividades que mobilizem para o conhecimento. Vasconcellos (2000) coloca que a mobilização é o que possibilita a obtenção de um vínculo significativo inicial entre o sujeito e objeto. O objetivo é que o professor procure, na medida do possível, despertar no aluno a curiosidade, tornando sua aula um objeto de conhecimento. Segundo Cunha (2009), o elo entre o professor e o aluno é a metodologia utilizada – quando o professor acredita nas potencialidades de seu aluno e está preocupado com sua aprendizagem, acaba tendo boas práticas de ensino. Além disso, o autor afirma que alunos relatam que seus melhores professores são aqueles cujas aulas são mais atrativas, que estimulam a sua participação, que se expressam de forma que todos entendem o conteúdo e que procuram sempre formas diversificadas para desenvolver sua aula, induzindo à crítica e à curiosidade. A falta de uma visão mais concreta sobre a Matemática faz com que os professores utilizem situações irreais de contextualização – veja-se, como exemplo, no estudo da Geometria Plana, para se poder trabalhar circunferência, ter-se de se imaginar o pouso de um avião em uma pista redonda. Por sua vez, o desconhecimento de métodos e processos faz com que os alunos desenvolvam um bloqueio que, consequentemente, causa medo e frustração a eles. Segundo Tomaz e David (2008), a contextualização da Matemática é um processo considerado sociocultural, que consiste em entendê-la como um conhecimento do cotidiano, indo muito além de meras aplicações dos conteúdos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática para o Ensino Fundamental, existem problemas na passagem de um ensino centrado em procedimentos mecânicos para um ensino que tenha significado para o aluno (BRASIL, 1997, p. 15):

> A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama. No entanto, cada professor sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa simples, nem para ser feita solitariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tantas considerações é preciso estar ciente, como educador que o bom trabalho com a Matemática precisa ser feito desde os anos iniciais, ensinando o aluno a pensar e se expressar sobre o seu pensamento com relação a resolução dos desafios matemáticos.

Em geral, os traumas dos discentes com a disciplina não surgem "do além": quando não se aprende bem o básico desde cedo é muito mais provável que se tenha, de fato, grandes dificuldades com os níveis mais avançados do conteúdo no futuro.

O foco, portanto, não deve ser apenas minimizar a dificuldade em matemática dos alunos

mais velhos — deve-se, também, focar desde o início em desassociar essa matéria da ideia de que ela é difícil, chata ou mesmo inútil.

Dentre as alternativas nesse sentido, os docentes responsáveis pela disciplina, precisam:

- Mostrar para as crianças e adolescentes por que a matemática (nos seus mais variados temas) é importante para a vida;
- Associar os conteúdos às vivências do cotidiano e à prática;
- Buscar transformar a matemática em diversão, torná-la mais leve através de jogos, por exemplo;
- Elogiar os estudantes quando eles se esforçam em tentar aprender.

Vale ressalta que é muito importante, ainda, prestar atenção nos problemas e limitações individuais de cada estudante em sala de aula. Muitas vezes, a dificuldade externada na matemática pode estar ligada à leitura e interpretação de texto, e não necessariamente aos números. Pode estar relacionada, também, a algum problema de déficit de atenção, por exemplo, ou a algum outro transtorno de aprendizagem.

Contudo — além de, precisamente, os professores dedicarem-se à tarefa de reduzir os bloqueios dos alunos com a matemática — vale lembrar que a escola, como instituição, também possui um papel fundamental nessa caminhada.

REFERÊNCIAS

BESSA, K. P. **Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental.** Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: . Acesso em: 11 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática. Brasília, 1997.

BRASIL. Congresso. Senado. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro-SP, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MACHADO, I. A. **Algumas dificuldades do ensino da matemática na 7ª série do ensino fundamental.** Universidade Católica de Brasília, 2005. Disponível em: . Acesso em: 11 abr. 2014.

PLAISANCE. VERGNAUD Gérard. **As Ciências da Educação** .152p. Ed. Loyola. São Paulo, 2008

TATTO, F.; SCAPIN, I. J. **Matemática: por que o nível elevado de rejeição?** Revista de Ciências Humanas, v. 5, n. 5, p. 1-14, 2004

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

PATRÍCIA YAE ADANI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco – UniFIEO (2005); Especialista em Gestão e Organização Escolar pela Faculdade de Cochas – FACON (2019) e em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Conchas – FACON (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Vanda Maria Rodrigues dos Santos.

RESUMO

A finalidade deste artigo é a reflexão sobre a importância do educador musical na educação infantil. Esse estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, buscando analisar como se introduz a educação musical, na escola. Sabe-se que a música é muito importante para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, pois elas têm muita facilidade em memorizar e a melodia auxilia nesse momento. O educador musical precisa ter muita responsabilidade nesse sentido, porque ele é quem vai despertar essa vontade de aprender por meio da música na criança, tornando a aprendizagem mais prazerosa. Existem muitos desafios a serem enfrentados por esses educadores, e a necessidade de se atualizarem frente à sociedade contemporânea é de suma importância. Esse artigo ainda foi pautado nas pesquisas de autores como: CUNHA (2001); GARDNER (1995) e VYGOTSKY (1994), entre outros. A bibliografia apresentada por esses autores, mostra que a linguagem musical é um elemento cultural que contribui para o desenvolvimento da memória, da percepção e do pensamento infantil. Nas escolas particulares existe uma preocupação maior em introduzir a educação musical, e elas contam com um profissional dessa área, mas a escola pública é carente nesse sentido, havendo poucos profissionais. Se as práticas musicais forem significativas para as crianças e priorizarem o seu desenvolvimento, o ensino da música tornar-se-á efetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Música; Aprendizagem; Educador.

INTRODUÇÃO

O estudo desse artigo está voltado para a forma como os educadores devem se preocupar com a forma de introduzir a música na Educação Infantil, porque nessa fase a criança está apta a aprender tudo que lhe for ensinado, principalmente porque a música faz parte do seu dia a dia.

O educar por meio do teatro, da dança, da música e das artes plásticas é um desafio que precisa ser dividido com os profissionais dessas áreas, porque é preciso trabalhar a interdisciplinaridade, não deixando somente para o professor de Artes o trabalho desses elementos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, normatiza o sistema brasileiro educacional, apontando para uma nova forma de se enxergar o ensino de artes, enfatizando o seu valor pedagógico.

Após os documentos orientadores pós LDBEN (BRASIL, 1996), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a educação musical teve outro destaque.

A música precisa ser vista como uma representação das visões de mundo, da interpretação da realidade por meio de sons, pois sabe-se que a educação musical está diretamente ligada às condições histórico-culturais nas quais o sujeito está inserido.

Essa reflexão permitirá estabelecer relações entre o processo de aprendizagem e a linguagem musical, fazendo-a contribuir para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Percebe-se então que a dificuldade para se efetivar o ensino da música nas escolas de educação infantil é grande, principalmente porque faltam docentes capacitados para atuar na área.

Para Kostiuk (2005, p. 21):

> Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação determinada necessidade se convergem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento.

A musicalização auxilia na oralidade, porque a música é o tempo todo oralidade. Pode-se perceber nas crianças que elas acompanham a música, o ritmo e por fim as palavras. Elas conseguem memorizar e cantam as músicas inteiras, aumentando pouco a pouco seu repertório de palavras, inclusive com gestos enquanto cantam.

A palavra começa a ser vista dando forma a atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade, essas são novas formas de memória, de pensamento, de imaginação e de ação, pois os sons que estão ao redor delas expressam vida, energia, remetendo-as a distinguir o som dos animais, fazendo-as sentir a presença do outro.

Para Godoi (2011, p. 18):

> O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem.

Com isso, o educador precisa estar atento às diferenças culturais e às dificuldades de cada criança em relação às atividades apresentadas, fazendo diversas experiências para conseguir chegar a um trabalho ideal em sala de aula, que contemple todas as crianças.

Conforme nos diz Oliveira (2009, p. 5):

> Nesse sentido é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos maiores modelos de imitação da criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Pensando na perspectiva construtivista, tem-se a teoria de Vygotsky (1994) que se configura socioconstrutivista, porque para ele o indivíduo se desenvolve a partir do meio social no qual vive.

Assim, o homem visto como ser social não pode viver isolado, porque precisa do outro para aprender, crescer e evoluir, necessita da interação com a sociedade na qual está inserido.

Para Vygotsky (1994) o aprendizado acontece quando o sujeito interage com o outro, porque se desenvolve por meio de intervenções, e, acelerando o desenvolvimento da aprendizagem.

Vygotsky (1994) fala que a criança inicia seu processo de aprendizagem desde muito cedo, porque interage nos ambientes em que convive, por esse motivo está sempre em contato com novas informações. Pensando nesse contexto, a música pode somar e ampliar áreas do desenvolvimento.

Para Gardner (1995), a música é essencial ao ensino-aprendizagem, é importante analisar a teoria das inteligências múltiplas, pois a teoria de Gardner mostra que cada pessoa possui um grau e combinações diferentes das inteligências múltiplas. Sua teoria mostra que cada pessoa possui um grau e combinações diferentes das inteligências múltiplas.

Segundo Gardner (1995, p. 21): “ Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”.

Ele apresenta sete inteligências que são: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Essas inteligências têm a ver com o ambiente em que as pessoas são criadas e com os estímulos que recebem durante a infância. Para ele a inteligência musical está caracterizada na habilidade que a criança tem em reconhecer sons e ritmos.

Sabe-se que a música estimula e auxilia no desenvolvimento da criança na escola, aumentando sua capacidade de linguagem, despertando o interesse e fazendo com que o percurso do aprender seja mais interessante.

Conforme Brito (2003, p. 74):

> ... objetos sonoros e também outros instrumentos poderão ser descobertos se as crianças tiverem a chance de contar com materiais variados e também com a orientação e o estímulo do educador ou educadora.

Para Vygotsky (1994, p. 108):

> Cada capacidade pode ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Dessa forma, a criatividade estimulada pela educação musical desperta a capacidade da criança, suas funções e ações mentais, e contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Penna (2014, p. 21):

> Os instrumentos de percepção são necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. A musicalização é um processo em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical.

Para se desenvolver atividades musicais é preciso envolver a criança nesse processo de musicalização e construção do conhecimento, pois o mesmo estimula e contribui para a formação física e emocional do indivíduo.

Deve-se sempre relacionar a música com outros tipos de arte, como a pintura, o teatro, a dança, entre outros. Inclusive associando o movimento à canção, e exercitando a memória e o raciocínio rápido da criança.

Vygtsky (1994, p. 108), afirma que: "... o aperfeiçoamento de uma função específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns".

Vê-se nos estudos de Sacks (2007) que ele reforça o pensamento de Vygotsky quanto aos efeitos positivos do que a música provoca no cérebro, porque acredita que a música faz inferências e amplia a plasticidade cerebral, modelando e potencializando as funções neurais.

Sendo assim Sacks (2007, p. 8) diz que:

> Nós, humanos, somos uma espécie musical além de linguística. Isso assume muitas formas. Todos nós (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos isso tudo e "construímos" a música na mente usando muitas partes do cérebro.

Ao associar a aprendizagem musical ao aprendizado qualitativo, atingem-se áreas cognitivas, emocionais e motoras. Nessa reflexão Vygotsky (1994) diz que a escola não pode restringir o ensino às artes visuais, pois estará podando a criança do pensamento abstrato.

Vygotsky (1994, p. 113), ainda acrescenta que:

> A criança atrasada abandona a si mesma, não pode atingir nenhuma forma revolucionária de pensamento abstrato, e, precisamente, por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.

Ao incentivar a criança a ouvir a música, ativa-se seu sistema auditivo, motor e emocional. Podendo-se observar que a criança ao ouvir sons ou ritmos musicais, mesmo que sem entender acaba por fazer leves movimentos com a cabeça e com o corpo.

A música estimula a criatividade da criança, levando-a a uma viagem em sua imaginação. E Sacks (2007, p. 8), acrescenta que:

> A base disso é a extraordinária tenacidade da memória musical, graças à qual boa parte do que ouvimos nos primeiros anos de vida pode ficar "gravado" no cérebro pelo resto de nossa existência. O fato é que o nosso sistema auditivo, nosso sistema nervoso, é primorosamente sintonizado para a música.

Quando se vivencia a música faz-se inferências significativas, e, as crianças desenvolvem uma memória de longa duração. A música faz a mente reconhecer melodias, harmonias e ritmos simultaneamente, trazendo contribuições e benefícios para o crescimento da criança e a consolidação da aprendizagem.

A INTEGRAÇÃO COM A LINGUAGEM MUSICAL

A criança que tem acesso a linguagem musical é capaz de desenvolver conhecimentos e aperfeiçoá-los através do tempo.

Para Vygotsky (1994), a criança pode desenvolver sua zona de desenvolvimento proximal potencial com o auxílio de um adulto. Sendo possível a observação dos processos de desenvolvimento já produzidos. Por isso, oferecer conhecimentos musicais para a criança pode torná-la, uma amante da música e dos instrumentos musicais.

Com isso, a criança passa a se perceber e integrar-se à sociedade, porque a linguagem musical contribui para seu crescimento e interação com o ambiente e a sociedade.

De geração em geração também se transmite valores musicais, pois a música está presente desde as épocas mais remotas e ela traz benefícios para todos.

Havia as músicas vivenciadas com o manuseio de pandeiros, maracás, chocalhos, entre outros. Esses sons proporcionavam o aprendizado e o desenvolvimento da coordenação motora, da concentração, da linguagem entre outros aspectos.

Segundo Gordon (2000, p. 3):

> É o período mais importante da aprendizagem [...] quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam. Aquilo que a criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo.

O espaço escolar é um ambiente de aprendizagem, no qual, cabe ao professor estimular as crianças ao aprendizado e, quando esse aprendizado se dá de forma prazerosa é muito mais rápido para a criança entender o que está fazendo ali, naquele momento.

Para Duarte (2001, p. 98):

> Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos se encontra, a cada momento de processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

A música está sempre presente na cultura humana, e é imprescindível para a formação da criança, pois a ajudará quando chegar a fase adulta, fazendo-a refletir por conta própria, exercendo sua criatividade.

A música não substitui a educação formal, mas sem ela o ser humano não atinge sua totalidade, pois ela desenvolve em cada indivíduo a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças desde cedo tem uma relação afetiva com a música e apresentam reações de prazer ao ouvi-la, pois gesticulam ao ritmo da canção que escutam, e mesmo antes de aprender a falar, expressam-se pelos movimentos, sons e ritmos. Esses diferentes sons são muito importantes, pois fazem descobertas e exploram tudo o que é diferente.

Para Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998, p. 104):

> Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento.

No Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (2010), é possível ver a importância de se trabalhar na pré-escola com a educação musical, pois é um excelente meio para desenvolver a expressão, o equilíbrio e a autoestima.

Brasil (2010, p. 13):

> Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderam às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva.

Sabe-se que a música na educação infantil é um grande benefício para a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança, pois quando a criança tem acesso à música ela cria possibilidades de interpretação, melhorando a audição.

A música desperta na criança o gosto pela música e a habilidade de captar a linguagem musical, expressando-se através dela. Com isso o professor tem a responsabilidade de ser crítico e criativo quando fizer a escolha do repertório musical que irá trabalhar com as crianças, para garantir que o trabalho seja prazeroso para ambos.

FORMANDO O DOCENTE

Na formação do professor precisa haver paradigmas que promovam professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de investirem em seu próprio desenvolvimento profissional, pois o professor é capaz de construir seu próprio conhecimento em seu cotidiano, não só no âmbito es-

colar, mas de todo seu conhecimento de vida.

Quando se fala em educação musical, sabe-se da importância que a música tem na educação infantil, pois há desafios, conteúdos e metodologias que conduzem o educador musical nesse caminho.

Deve-se ter clareza sobre o ensino da música, pois o mesmo deve ser pensado como uma das formas de conhecimento que integram a formação humana, devendo ser valorizado como uma disciplina.

Para Penna (2014), os currículos de licenciatura em música são muito técnicos, faltando uma formação pedagógica, pois para se trabalhar com a educação infantil é preciso além da experiência, a formação pedagógica, não basta ser músico para se atuar na educação infantil.

Portanto, para um ensino musical de qualidade é necessário que as instituições de graduação e pós-graduação invistam em seus cursos para viabilizar a efetiva presença da música na educação infantil, porque é de suma importância ampliar o conhecimento cultural e histórico das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho foi possível observar como a música é importante em todas as idades, mas, principalmente na educação infantil, pois ela é muito motivante, ajudando as crianças a se desenvolverem em áreas como interação social, facilidade de raciocínio, coordenação motora, entre outros.

Foi possível conhecer a música como um universo que conjuga expressões de sentimentos, ideias e valores culturais, facilitando a comunicação do indivíduo com ele mesmo e com o meio em que vive, pois é considerada um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

A música na educação auxilia na percepção, estimula a memória e a inteligência, explorando ainda habilidades linguísticas e lógico-matemáticas. Favorece ainda a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, por ser uma forma lúdica e de livre expressão, pois é apresentada à criança sem pressão, nem cobranças.

Relacionar a música com outras disciplinas melhora a qualidade do ensino, motiva o aluno e ele aprende melhor, porque na educação infantil, a música é uma parceria que deu certo, pois deixa o ambiente leve, alegre e permite que a criança se expresse brincando e desenvolvendo seu vocabulário.

As brincadeiras de rodas, canções, jogos musicais, entre outras atividades musicais permitem a criança se transformar em um instrumento vivo, usando sua voz e seu corpo, tendo a oportunidade de integrar-se ao grupo, desenvolvendo diferentes funções psicológicas.

Assim, a música tem muito a contribuir com sua expressividade, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social, transformando suas relações interpessoais.

As experiências vividas através da música são muito gratificantes e constituem um elemento inestimável para a formação e o desenvolvimento da criança.

Avaliando as questões tratadas nesse artigo percebeu-se a necessidade de um olhar mais atento para a formação dos profissionais da educação infantil, levando-os a terem noções musicais amplas, visando a inclusão da música no processo de aprendizagem.

Esse estudo pode despertar novos olhares e reflexão a respeito da qualidade e do compromisso da educação com a aprendizagem das crianças, pois o desenvolvimento integral da criança é o objetivo principal.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB nº 9394/1996). Brasília: MEC, 1996, artigo 29.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil** (BNCC), Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI), Brasília: MEC, 2010, p.13, 25, 29.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis 2003, p. 74.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 13ª Ed. Campinas: Papirus, 2001.

DUARTE, N. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** 3ª Ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 98.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto, 1995, p. 21.

GODOI, L. R. **A importância da música na educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Londrina, 2011, p. 18.

GORDON, E. E. **Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 3.

KOSTIUK, G. S. **Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade.** In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005, p. 21.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. **A música na creche.** In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. ET all (Orgs). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 103-104.

OLIVEIRA, R. L. G. **A inserção da música na educação infantil e o papel do professor.** Curitiba: EDUCERE, 2009, p. 5.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 21.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: Relatos sobre a Música e o cérebro.** São Paulo: Cia das Letras, tradução de Laura Teixeira Motta, 2007, p. 8.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª Ed. São Paulo: Ícone, 1994, p. 108-113.

OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O FAZ DE CONTA EM UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS
Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Anhanguera de Osasco, no ano de 2012.

RESUMO

A observação do jogo, das brincadeiras e do faz de conta são excelentes ferramentas para obter informações sobre o desenvolvimento infantil e podem contribuir, no processo de avaliação psicopedagógica, para o conhecimento das necessidades educacionais na infância. No entanto, a avaliação baseada em jogos é uma metodologia pouco desenvolvida, que ainda carece de validação empírica suficiente, sendo os testes padronizados a ferramenta mais utilizada para determinar as necessidades educacionais, apesar de ter se mostrado muito distante do dia a dia. -dia dos filhos, pouco motivador e que pode supor uma situação estressante para eles. Mesmo nos casos em que o teste é aplicado, dedicar um tempo para observar como a criança brinca e como interage com outras pessoas durante o jogo oferece informações muito valiosas, dado seu forte envolvimento em diferentes aspectos do desenvolvimento, algo bem documentado na psicologia infantil. Os objetivos deste trabalho são: descrever diferentes instrumentos de avaliação com base no jogo, detalhando as áreas de avaliação, características e o procedimento seguido, e realizar um estudo baseado na análise bibliográfica, baseada em autores pertinentes ao tema. É observado também a importância do faz de conta durante a análise psicopedagógica e como a educação infantil colabora para o desenvolvimento integral e significativo da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Ferramentas; Necessidades Educativas.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade natural e espontânea na infância cuja importância no desenvolvimento é amplamente demonstrada, a partir das teorias clássicas de Piaget (1961) e Vygotsky (1977) e por estudos que mostram seus benefícios no desenvolvimento global da criança.

A avaliação baseada no jogo, um tema de estudo relativamente recente, é um método para obter informações sobre as diferentes áreas do desenvolvimento através da observação de comportamentos de jogo. Avaliar usando o jogo é uma das características de um fluxo mais amplo chamado

avaliação autêntica., que pode ser traduzido como avaliação autêntica ou verdadeira. Baseia-se na observação da criança em seu contexto habitual e é realizada por uma equipe interdisciplinar e com a participação da família. Esta abordagem recomenda a utilização de instrumentos sensíveis ao progresso, com materiais motivadores que convidam a criança a se divertir, incluindo objetos familiares e brinquedos, bem como em ambientes que permitem a criança se expressar através da brincadeira.

A avaliação psicopedagógica é o "[...] estudo de todos aqueles elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem em que o aluno está imerso para responder às suas necessidades educacionais" (AGUILAR et al., 2010 , p. 302). Na etapa da educação infantil, deve ser baseada em um modelo de desenvolvimento integrado e sequencial, enfatizando a funcionalidade e a integração das habilidades cognitivas e socioemocionais.

Um outro aspecto relevante que é bastante utilizado nas avaliações psicopedagógicas, fundamentalmente na educação infantil é o faz de conta.

A primeira infância é um período marcante para estabelecer as bases da autorregulação - uma série de capacidades complexas que incluem controle de impulsos e emoções, autodirecionamento de pensamento e comportamento, planejamento, autossuficiência e comportamento responsável.

Simultaneamente, os anos entre 2 e 6 são a "alta temporada" do jogo imaginativo. e acordo com o psicólogo do desenvolvimento russo Lev Vygotsky, essa sincronia entre o florescimento das brincadeiras de faz de conta e a autorregulação não é coincidência. Brincadeiras imaginativas, propôs Vygotsky6, é um "fator de liderança no desenvolvimento" - uma zona de desenvolvimento proximal única e amplamente influente na qual as crianças experimentam uma ampla gama de habilidades desafiadoras e adquirem competências valorizadas culturalmente. O mais significativo deles é uma capacidade reforçada de autorregulação.

Na teoria de Vygotsky, duas características exclusivas do faz de conta esclarecem suas contribuições para o desenvolvimento autorregulatório. Primeiro, a criação de cenas imaginárias usando objetos substitutos ajuda as crianças a distinguir ideias internas da realidade concreta. Quando as crianças usam uma xícara como chapéu ou um bloco como telefone, mudam o significado usual de um objeto, destacando assim os símbolos mentais dos objetos e ações reais a que se referem. Por meio dessas substituições lúdicas, as crianças são auxiliadas a confiar mais no pensamento do que no impulso para guiar suas ações. Em segundo lugar, Vygotsky observou que uma propriedade inerente dos cenários simulados é seguir regras sociais. No jogo de fantasia, as crianças pequenas voluntariamente colocam restrições em suas próprias ações quando, por exemplo, seguem as regras de servir uma refeição, cuidar de uma boneca doente ou lançar uma nave espacial.

De acordo com Vygotsky, ao separar os símbolos mentais da realidade, as crianças aumentam sua capacidade interna de regular suas ações; ao se envolver em jogos baseados em regras, eles respondem a pressões externas para agir de maneiras socialmente desejáveis. Vygotsky concluiu que, de todas as atividades, o fingimento oferece às crianças pequenas a maior oportunidade de se tornarem autorreguladas e responsáveis.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA PSICOPEDAGOGIA

Os jogos e brincadeiras são características inerentes ao ser humano, conseguindo construir sua personalidade por meio da autonomia que esses recursos oferecem, e o desenvolvimento integral da criança.

Os benefícios psicopedagógicos dos jogos e das brincadeiras são procedimentos altamente importantes, sendo um meio fundamental para promover a aprendizagem de forma integral e significativa.

Segundo Kishimoto (1994 p.01):

> Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Neste sentido os jogos e as brincadeiras são ferramentas que auxiliam no processo do desenvolvimento integral da criança e na construção da identidade, assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

Os jogos e brincadeiras levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos, dessa forma tornam-se um aliado nas intervenções psicopedagógicas.

Os jogos e as brincadeiras auxiliam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil, por isso a intervenção de um psicopedagogo utilizando os jogos e as brincadeiras é de fundamental importância.

Os jogos e as brincadeiras são caracterizados por atitudes, que correspondem a uma reação de estímulos externos, inerentes ao ser humano.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 134)

> O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

A aprendizagem significativa se faz por meio do lúdico. Os jogos e as brincadeiras permitem que a criança tenha mais liberdade de pensar e de criar para se desenvolver com criatividade e autonomia.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança se desenvolve como

ser criativo.

A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos significativos.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do cotidiano, influenciando em seus aspectos psicológicos, físicos e sociais.

Ao brincar ou jogar a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, de representar. Por meio dessa capacidade de simbolização e de representação a criança apropria-se do mundo em que vive, compreende-o e participa dele. Percebe-se então que a intervenção psicopedagógica fazendo uso de jogos e brincadeiras contribui significativamente para o processo ensino aprendizagem de forma integral.

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras no universo infantil são essenciais na interação social da criança com o seu meio, sendo fundamentais para a intervenção psicopedagógica, auxiliando a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagens.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é fundamental, cabendo a escola educar de forma inteligente e divertida, junto a um psicopedagogo, que contribuirá com suas intervenções por meio dos jogos e das brincadeiras.

Fazer uma análise ludicamente deve ser um ato consciente e planejado, tornando o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo, seduzindo as crianças para o prazer de conhecer, resgatando o verdadeiro sentido da palavra escola, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Por meio da intervenção psicopedagógica utilizando os jogos e brincadeiras são extremamente importantes para o processo de formação integral do indivíduo.

INSTRUMENTOS QUE AVALIAM ASPECTOS COGNITIVOS

Dentre os instrumentos que visam avaliar exclusivamente aspectos do desenvolvimento cognitivo, encontramos aqueles descritos a seguir.

1. Teste de jogo simbólico (LOWE; COSTELLO, 1976)

É um dos testes mais conhecidos por ser um procedimento simples, padronizado (escala em inglês) e comercializado, com critérios de pontuação especificados, cujo objetivo é estabelecer a idade de simbolização da criança entre 1-3 anos. Consiste na apresentação padronizada de uma série de brinquedos de concreto, computando as inter-relações que a criança realiza com eles. (GARCÍA, 1992).

2. Avaliação do desenvolvimento do jogo (CASBY, 2003)

É uma descrição das etapas do brincar, do nascimento aos 30 meses, que estabelece quatro níveis e suas equivalentes de idade: Sensório-motor-Exploratório, Relacional-Não Funcional, Funcional-Convencional e Simbólico, introduzindo nesta última uma subdivisão em três etapas. dependendo do agente, do tipo de objeto e do esquema seguido. É caracterizada pela liberdade de escolha dos brinquedos pela criança em uma situação natural e interativa com o examinador, sendo pontuada considerando o nível mais alto demonstrado pela criança durante a brincadeira (CASBY, 2003).

3. Avaliação do Jogo Simbólico na Primeira Infância - ChIPPA (STAGNITTI, 2007)

Também voltado para o jogo simbólico, oferece uma escala padronizada na forma de escores percentuais com referência para meninos e meninas (entre 3 e 7 anos). Avalie a complexidade, a organização, as habilidades de jogo simbólico e as ideias propostas. Dois conjuntos de brinquedos de concreto são usados em dois períodos de observação limitados no tempo. No primeiro, a criança pode brincar livremente e, no segundo, o examinador realiza ações lúdicas para provocar a imitação (STAGNITTI, 2007).

4. Sistema de avaliação de jogos de azar na primeira infância-PIECES (KELLY-VANCE; RYALLS, 2005)

Embora esteja voltado principalmente para os aspectos cognitivos, oferece a possibilidade de avaliar a interação social e outras áreas, permitindo uma utilização flexível do instrumento de acordo com as necessidades de avaliação. Avalia um domínio principal referente ao tipo de jogo (Exploratório, Simbólico Simples e Simbólico Complexo) com vários níveis em cada um, e cinco domínios complementares referentes a vários aspectos cognitivos. A criança pode escolher livremente os brinquedos, sem que o examinador participe de sua brincadeira, limitando-se a elogiar suas ações e incentivá-la a continuar.

INSTRUMENTOS QUE AVALIAM ASPECTOS SOCIAIS

O seguinte instrumento avalia exclusivamente as relações sociais entre iguais durante o jogo.

Escala de Participação Social de Parten (1932)

Apesar de ser o mais antigo, continua a ser considerado um sistema adequado para estimar a relação social entre iguais durante o jogo livre. Estabelece sete níveis de participação (MARTÍNEZ, 1999): comportamento desocupado, jogo solitário, comportamento do observador, jogo paralelo, jogo associativo e jogo cooperativo.

INSTRUMENTOS QUE AVALIAM ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS

A seguir, o instrumento que avalia aspectos cognitivos e sociais.

1. Escala de Observação do Jogo - POS (RUBIN, 2001).

É a primeira tentativa de unir as hierarquias dos jogos do ponto de vista social e cognitivo, com base na Escala de Participação de Parten e nos tipos de jogos segundo Piaget. Além disso, inclui comportamentos No-Play (exploração, espectador, transição, conversa, agressão, rude-desordenado). Os comportamentos lúdicos sociais e cognitivos são aninhados de tal forma que existem combinações entre as diferentes subcategorias, por exemplo, solitário-construtivo , paralelo-funcional , etc. O procedimento de observação consiste em codificar os comportamentos predominantes em intervalos de 10 segundos por um total de 15 minutos (RUBIN, 2001).

INSTRUMENTOS QUE CONSIDERAM A AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS EMOCIONAIS

Os instrumentos de avaliação a seguir levam em consideração diferentes elementos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança, juntamente com a avaliação de outras áreas.

Integra aspectos cognitivos e afetivo-emocionais. Estabeleça três esquemas de observação. Na primeira, o nível de maturidade é avaliado de acordo com o tipo de jogo. No segundo, a complexidade disso. No terceiro, o estilo afetivo-emocional, baseado em avaliações globais referentes ao afeto positivo, a qualidade da exploração do objeto e o envolvimento afetivo relativo, a partir da gravação feita em intervalos de 10 minutos a partir da qual se obtém uma pontuação média (GARCÍA, 1992).

2. Escala de Afetividade de Jogo-APS (RUSS, 2004)

Enquadrado em psicoterapia de abordagem psicodinâmica, destina-se a crianças de 4 a 6 anos em sua versão para pré-escolares (APS-P) avaliando aspectos cognitivos e emocionais. O fator cognitivo avalia a complexidade da história e o uso da imaginação; o afetivo, o grau de gozo e a frequência, variedade e intensidade das expressões de afeto.

O procedimento consiste em presentear a criança com dois bonecos e incentivá-la a brincar com eles, fazendo-os falar, além de três blocos com os quais ela também pode brincar. O examinador não interage com a criança, mantendo-se interessado e atento, mas sem reforçar nenhum comportamento. Com exceção das expressões de afeto que são codificadas de acordo com a frequência observada, as demais categorias são avaliadas em uma escala Likert de 5 pontos (RUSS, 2004).

INSTRUMENTOS QUE INCLUEM A AVALIAÇÃO DE OUTRAS ÁRES DE DESENVOLVIMENTO

Finalmente, são descritas as ferramentas de avaliação que incluem outros aspectos do desenvolvimento não mencionados até agora nos instrumentos anteriores.

1. Escala de jogo pré-escolar de Knox (KNOX, 1997)

Vindo do campo da terapia ocupacional, inclui, juntamente com os aspectos cognitivos e sociais, a avaliação dos aspectos motores e da relação do próprio corpo com o espaço e os materiais, observando o jogo livre em ambientes internos e externos.

Baseia-se em descrições de comportamentos representativos do desenvolvimento típico, em incrementos de 6 meses até 3 anos e 1 ano até 6 anos, anotando cada vez que um dos descritores é observado, considerando como pontuação o nível mais alto atingido (GUTIÉRREZ, 2014).

2. Avaliação transdisciplinar baseada no Game-TPBA-2 (LINDER, 2008)

É aplicável do nascimento aos 6 anos e o único instrumento que realiza uma avaliação global do desenvolvimento por meio da observação do jogo, incluindo quatro domínios: Sensório-motor, Emocional-Social, Comunicação-Linguagem e Cognitivo, contemplando uma grande variedade de aspectos em cada um. um deles.

A avaliação ocorre em uma sala com diversos brinquedos, com um lúdico facilitador que interage com a criança, incentivando-a a apresentar o mais alto nível de habilidades. Inclui o estabelecimento das fases a seguir no processo de avaliação, com a participação de uma equipe de profissionais e da própria família. Além disso, a continuidade da intervenção é estabelecida por meio do TPBI-2 (Game-Based Intervention-2) (LINDER, 2008).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, O FAZ DE CONTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As crianças gostam de brincar de faz de conta. Estudos mostraram como as brincadeiras imaginativas podem ser usadas para preparar as crianças para a escola.

Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. A leitura de contos de fada é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória.

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor.

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua

essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

De acordo com Caldin (2001, p. 32):

> Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.

Segundo Coelho (1991, p.57):

> Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato foi o autor que deu início à literatura infantil, criando mundos e seres imaginários, por meio das aventuras de seus personagens, sempre instigando a imaginação das crianças que têm contato com suas obras até os dias atuais.

De acordo com Lajolo (2011, p. 14):

> No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, atualmente a literatura preserva seus elementos da narrativa dos contos de fadas, mostrando uma preocupação com os problemas da vida cotidiana por meio dos livros, que são adaptados às necessidades sociais.

Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se

com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se “de fora” da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira e os jogos têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Através deste é como eles começam a interagir e desenvolver habilidades sociais e de comunicação.

Uma educação pré-escolar de excelência não é aquela que tenta impor conhecimentos avançados, mas que lhes permite ser crianças o maior tempo possível, brincando e conhecendo o mundo ao mesmo tempo.

> Você raramente é mais curioso, imaginativo e criativo do que quando era criança. Tudo ao seu redor é novo e parece despertar o espírito exploratório e a vontade de encontrar respostas e explicações. Incentivar e permitir que brinquem o máximo possível é deixá-los ser crianças e, portanto, explorar plenamente essas características de forma que a vontade de aprender mais nunca desapareça. Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos. (GALPERIN, 2001, p.85).

Na idade pré-escolar o desenvolvimento psicomotor das crianças encontra-se em pleno crescimento e evolução, as crianças têm uma necessidade permanente de movimentação, por isso os jogos funcionais adquirem grande importância visto que a coordenação ainda é pouco desenvolvida e é, através do jogo ou do desporto, como a criança vai aperfeiçoar os movimentos que integram todo o corpo, facilitando sobremaneira sua coordenação e equilíbrio. Aos 4 anos de idade, o sistema nervoso central e os órgãos dos sentidos adquirem o desenvolvimento necessário para que a coordenação dos movimentos dos membros superiores e inferiores seja fortalecida e refinada.

Antunes (2003) afirma que:

> O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real (p.60).

Por isso é tão importante que os educadores aprendam desde o primeiro momento o que o fator lúdico implica na educação dos mais pequenos. As crianças precisam dedicar algum tempo ao trabalho nas salas de aula para brincar. Os educadores, ao mesmo tempo, devem aproveitar essa faceta para ensinar conceitos e incentivá-los a desenvolver várias capacidades por meio do brincar.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO JOGO

Física sensorial ou motora. A coordenação motora se desenvolve de forma mais rápida e eficiente, especialmente com jogos funcionais ou exercícios. Movimento, coordenação e o ato de seguir regras específicas ou interagir com outras crianças, é um desenvolvimento fundamental para eles.

Cognitivo. A capacidade cognitiva é ampliada para que no futuro possam adquirir os conhecimentos que lhes são ensinados nas várias etapas escolares. Estimular o jogo durante esta primeira fase será um avanço importante para que os demais se desenvolvam de forma satisfatória.

Sócioafetivo. É conveniente promover o jogo em equipe e a interação com outras crianças por meio da brincadeira. Isso supõe para eles o desenvolvimento essencial de suas capacidades socioafetivas. Aprendem a interagir com os outros de maneira ordenada, de acordo com as regras e respeitando o espaço dos outros.

Imaginação e criatividade. Durante o jogo surge a necessidade de resolver um problema, aprender a seguir algumas orientações ou regras, ou ter de interagir com outras, o que estimula a imaginação e a criatividade.

Métodos de cooperação. Por ter que brincar com outras crianças, eles inconscientemente aprendem métodos cooperativos. Isso os ajudará a construir seu caráter, sua capacidade de trabalhar em equipe ou de contar com outros para fazer um trabalho que eles não controlam tanto.

Conhecimento do próprio corpo. Nos primeiros anos de vida, as crianças vão conhecendo-se, vão descobrindo o seu corpo aos poucos, isso os leva a assumir o controle, enfrentar desafios e se desenvolver física e mentalmente. O jogo os ajuda nesse processo, desafiando-os de uma forma divertida.

Trabalhar com crianças é um desafio, principalmente quando você aposta em aprimorar todas as suas habilidades por meio de bons métodos. Brincar é um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento integral precoce dos mais pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental ter em mente que brincar é uma habilidade inata. Portanto, para que essa capacidade se desenvolva, é necessário um outro para dar sentido a determinadas ações que a criança pequena realiza espontaneamente. Desse modo, acrescenta-se um sentido cultural que, além do caráter lúdico que inaugura, funciona como uma inscrição daquela criança na cultura a que pertence.

Os professores, como adultos nesta sociedade que tende a desvalorizar o criativo e o expressivo, enfatizando o que gera um "produto", quase sempre preveem atividades geradoras de aprendizagens que podem ser submetidas a uma categorização quantitativa homogênea de avaliação. Assim, a criança é colocada em situações que não correspondem à particularidade da fase infantil.

Por ser o jogo uma atividade livremente escolhida, não deve haver pressão externa para a manifestação espontânea da criança. Portanto, o que aparece no jogo é o mais autêntico do pensamento infantil; o que a criança "põe em jogo" é o que faz sentido para ela: seus interesses, preocupações, curiosidade, medos, o inacessível. "Brincar é brincar, é entrar e sair da loucura".

Os jogos convidam ao encontro comunicativo, o que implica a correlação entre o brincar e a linguagem, visto que ambos contribuem para a diminuição progressiva do egocentrismo da criança: ao brincar com os outros, a necessidade de comunicar e compreender-se para realizar este jogo, dão sentido à palavra. Dessa forma, o brincar torna-se um meio importante para a descentralização das crianças.

A sociedade atual exige novas formas e metodologias de aprendizagem. Dessa forma o uso de jogos, brincadeiras e o faz de conta são fundamentais para o desenvolvimento da criança desde a educação infantil, a qual se faz mais presente o processo do brincar e do faz de conta.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2003.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função terapêutica: Biblioterapia**. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n.12, p. 32- 44, 2001.

FEHR, Karla; RUSS, Sandra. **Avaliação do faz de conta em crianças em idade pré-escolar: validação e análise fatorial da escala de afeto no jogo - versão pré-escolar.** Journal of Personality Assessment, Londres, v. 96, n. 3, pág. 350-357, 2014. Disponível em: < https://goo.gl/W6T7jK> . Acesso em: 26 jul.2022.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

GALPERIN P.Ya. La dirección Del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L.Q. (Comp.). **La formación de las funciones psicológica durante el desarollo dele niño.** Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

GARCÍA, Jesús Nicasio. **Imitação e jogo simbólico: avaliação e desenvolvimento.** Valencia: Promolibro, 1992.

GUTIÉRREZ, Edith Natalia. **Nova revisão da escala de jogo pré-escolar de Knox**. Escala do jogo de Susan Knox, 28 de maio de 2014. Disponível em: < https://goo.gl/7MkEiv> . Acesso em: 26 jul. 2022.

KELLY-VANCE, Lisa; RYALLS, Bridget. **Uma abordagem sistemática e confiável para avaliar a brincadeira em pré-escolares.** School Psychology International, Nebraska, v. 26, n. 4, pág. 398-412, 2005. Disponível em: < https://goo.gl/VzNTBd> . Acesso em: 26 jul.2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil** . São Paulo : Pioneira, 1994.

KNOX, Susan. **Desenvolvimento e uso atual da escala de jogo pré-escolar knox**. In: PARHAM, Diane; FAZIO, Linda. **Brincar em terapia ocupacional para crianças.** St. Louis: Mosby. p. 35-50, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História Social da Infância no Brasil. 8 ed. São Paulo. Cortez. 2011.

LOWE, Marianne; COSTELLO, Anthony. **Manual para o teste de jogo simbólico, edição experimental.** Windsor: Nfer-Nelson, 1976.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança: imitação, brincadeira e sonho.** Madrid: Fundo para a Cultura Econômica da Espanha, 1961

RUBIN, Kenneth. **A escala de observação lúdica: centro para crianças, relações e cultura**. Maryland: University of Maryland, 2001. Disponível em: < https://goo.gl/2Kij6E>. Acesso em: 20 ago.2022.

RUSS, Sandra. **O efeito na escala do jogo.** In: RUSS, Sandra (Ed.). **O brincar no desenvolvimento infantil e na psicoterapia: em direção à prática com suporte empírico**. New Jersey: London: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 79-114. Disponível em: < https://goo.gl/Y8uWjk> . Acesso em: 20 jul.2022.

STAGNITTI, Karen. **Aprenda a brincar: informações sobre avaliação de brincadeiras de faz de conta iniciadas por crianças**. 2007. Disponível em: < https://goo.gl/G2DCj3> . Acesso em: 26 jul.2022.

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

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DE ENXERGAR BEBÊS E CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS

SIMONE PROTI FERREIRA
Graduada em Pedagogia. Licenciada em Artes e Música. Pós-Graduada em Educação Infantil e Gestão Escolar. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo desde 2015.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações pertinentes a respeito da importância de se ter um olhar voltado para os bebês e crianças como protagonistas. A infância é considerada a fase das descobertas, onde tudo se aprende com facilidade. Uma fase rica que se bem trabalhada possibilitará uma infinidade de aprendizados significativos para a construção de um sujeito íntegro e preparado para agir em sociedade. É, portanto, de extrema importância que nessa etapa da vida humana o educador seja responsável pela formação de cada criança, são eles quem deve repensar os espaços na educação infantil, de maneira com que favoreça interações e conhecimentos de mundo, trabalhando desse modo na construção de sujeitos proficientes. Desde muito cedo, as crianças participam de situações em que evolvem a leitura nas suas interações cotidianas, as mesmas se fazem presentes sem nenhum esforço pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos; Construção; Interações.

INTRODUÇÃO

Um conceito democrático de qualidade na educação não deve deixar de levar em consideração o acesso a creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde as crianças de 0 a 6 anos representam 13,3% do total, população (17 por cento em alguns estados (Brasil, 2002), com desigualdade desenfreada de renda, distribuição e entre regiões, é importante descobrir quem tem acesso à educação e que tipo de educação é oferecida.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados coletados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e MEC para o período 1995-2001. Essas agências são as principais fontes de dados estatísticos sobre a educação brasileira: IBGE coleta dados em domicílios por meio de censos demográficos decenais e amostra nacional anual de pesquisas, e o MEC coleta dados de matrícula escolar fornecidos pelos sistemas escolares. Como Rosemberg mostrou (1999), os registros do IBGE sempre apresentaram maior número de matrículas do que o MEC. Uma explicação

para isso pode ser o fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são fiscalizados ou registrados em órgãos competentes, ou seja, eles têm uma existência marginal em oposição aos sistemas regulares de escolas públicas e privadas.

O estudo de Kappel mostrou que no período considerado houve uma expansão no número de inscrições, no entanto, grande parte das crianças brasileiras ainda estava fora da escola em 2001. Naquele ano, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças entre 4 e 6 anos frequentavam creches e pré-escolas nas grandes cidades.

As porcentagens de crianças matriculadas foram maiores para as crianças que se aproximavam sete anos de idade, de famílias brancas, de alta ou média renda e pais – principalmente mães – com maior escolaridade, mães que trabalham e famílias com menor número de pessoas, localizadas em áreas urbanas em regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de educação anterior e treinamento no trabalho de professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

Antes da legislação vigente, as duas principais divisões da primeira infância sistemas de ensino no Brasil (atendimento e educação de crianças de 0 a 6 anos) diferentes agências governamentais. Pré-escolas, que geralmente atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de tempo parcial, sempre estiveram vinculadas às redes regulares de ensino, nas escolas primárias ou nas suas próprias instalações. Nessas escolas, os professores (principalmente mulheres) eram normalmente obrigados a ter um grau de educação de nível médio, mas em alguns sistemas escolares há um número significativo de professores com formação superior.

Em algumas regiões brasileiras, os atendimentos de urgência permaneceram, em geral por meio de acordos que admitiam professores não qualificados.

Para Piccinin (2012, p. 40):

> A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

As creches, por sua vez, eram em sua maioria supervisionadas por agências de assistência social, fornecendo cuidados e educação em tempo integral para a faixa etária de 0 a 6 anos. Elas foram administradas por governos locais ou estaduais ou por meio de acordos com agências ou ONGs locais ou internacionais.

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou grau de instrução anterior para adultos que trabalhavam

diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches ao sistema de ensino, a formação de professores é legalmente exigida. Várias estratégias têm sido para enfrentar esse desafio: organização de cursos de educação de adultos para educadores que atuam em creches; substituição de educadores não qualificados por profissionais com formação acadêmica.

A tendência observada é a exigência de mais educação para educadores de crianças que estão se aproximando dos sete anos, e mais flexibilidade para aqueles que cuidam das mais jovens crianças.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E A DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA PARA O FUTURO

Desde muito jovens, as crianças passam muito tempo entre os brinquedos. Se esses momentos são utilizados não só para o lazer, mas também para o aprendizado , seu desenvolvimento pode ser estimulado de acordo com o momento evolutivo em que se encontram.

O brinquedo pode se tornar um dos melhores recursos educacionais, desde que trabalhado de forma a integrar as crianças de forma comunicativa não violenta.

O importante é que o brincar é um meio de canalizar diversão, fantasias, estímulos e preocupações, de forma compartilhada e dentro de seu desenvolvimento para um aprendizado significativo.

O brincar é uma ação que ocorre primeiramente no plano da imaginação e, para isso, é necessário que haja a consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade. Esta oferece conteúdo para realizá-la, o que implica em que a criança tenha o domínio da linguagem simbólica.

O lúdico tem uma função importante no desenvolvimento da criança, mas muitos (pais, sociedade, educadores) não conseguem perceber que o brincar é fundamental para a aprendizagem integral da criança.

O brincar aparece quando a criança tem a necessidade de imitar modelos de referência que lhe permitirão adaptar-se ao mundo dos adultos porque estamos dentro de um campo cultural específico. Enquanto a criança brinca, desenvolve suas habilidades motoras, sincroniza movimentos, trabalha lateralidade, adquire controle de partes do corpo, etc.

O brincar tem mais importância quando está em um grupo, no qual habilidades sociais são desenvolvidas.

Neste momento, a criança se torna consciente de que não é apenas ele e suas decisões, mas que ele deve criar situações imaginárias levando em conta as ideias e as contribuições de seus companheiros, aceitando papéis e trabalhando em cooperação. Por fim, estimula seu crescimento, uma vez que a criança assimila suas experiências, aprende a expressá-las e aprende a superar a frustração dentro de um contexto simbólico menos traumático.

As crianças não brincam para aprender, elas fazem isso implicitamente. Nós adultos, monitores, professores, devemos promover condições de seus espaços de jogo que oferecem oportunida-

des de enriquecimento de aprender e usar esses momentos lúdicos para interagir com eles e propor ideias ou tarefas que permitem que este desenvolvimento.

Brincadeiras infantis e contos de fada podem ser veículos para se descarregar a raiva e as frustrações da criança, permitindo que ela viva, na fantasia, aquilo que não pode viver na realidade, por isso o brincar pode e deve ser usado como uma forma de não violência.

O brincar das crianças institucionalizadas vítimas de violência, durante as sessões de brinquedo terapêutico, revelou facetas de seu passado, presente e futuro. Contudo, passado, presente e futuro fundem-se e confundem-se durante a brincadeira, pois o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram não permite completa compreensão desta tríade.

Nesta perspectiva, em que o tempo principal é o aqui e agora, o já, o imediato, a criança fascinada com o brincar vai descobrindo o mundo, do mais desconhecido e estranho, ao mais familiar e acolhedor, sempre oscilando entre o faz de conta e a realidade. Esta relação criança-mundo, sempre rica de possibilidades e significados, é que compõe o enredo único do brincar, em que é possível relembrar, inventar, experimentar, modificar, atualizar o que quer e o que não quer ante o que se impõe, de tudo o que aparece.

O PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor enquanto educador é de auxiliar a criança na estruturação das brincadeiras, o que organiza sua base, oferta de diferentes objetos, fantasias, jogos, delimitação do espaço e o tempo para brincar.

Através das brincadeiras, o professor pode observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e individual.

Assim poderá oferecer às crianças material adequado e um espaço estruturado para brincar, permitindo o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais.

O professor deverá organizar situações para que as brincadeiras ocorram de diversas maneiras, possibilitando à criança oportunidade de escolher os temas, papéis, companheiros com quem deseja brincar ou jogos de regras e de construção, para que elaborem de maneira pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É necessário que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento e, portanto, aprendem.

Toda ação do educador deverá ser refletida, planejada, executada e avaliada, pois compete a ele respeitar o brincar da criança, oferecendo diversidade de brincadeiras para que ela possa adquirir novas experiências e novos conhecimentos.

Portanto, a brincadeira não é inata, mas aprendida, através da imitação (segundo estudos

de Piaget). Por isso é importante ensinarmos as crianças a brincarem, desenvolvendo uma grande variedade de brincadeiras para, posteriormente, fazerem suas próprias escolhas. A criança, ao fazer a relação com tudo que o cerca, se socializa. Já é capaz de cooperar e com isso consegue distinguir diferentes opiniões. A linguagem se desenvolve mais, sendo possível respeitar as regras. A atividade lúdica se caracteriza, pois, pelo jogo de regras.

O CONCEITO DE INFÂNCIA NA PEDAGOGIA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

> Como sabemos, a escola moderna, isto é, a ideia de escola como pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da Modernidade [...] (GHIRALDELLI , 1996, p. 19-20).

Essa ideia de infância está atribuída de significados ideológicos, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade.

Segundo Sonia Kramer, no primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo essas características à “natureza infantil”. Porém essa ideia de natureza dissimula as relações da criança com o adulto a medida em que o mesmo exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma determinada sociedade.

Quanto ao segundo nível, a criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias d e vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

> Há muitas maneiras diferentes de entender a criança - por exemplo, como um vaso vazio a ser preenchido com o conhecimento por parte dos adultos, como um inocente na idade de ouro da vida, como o filho natural ou científico ou como um co-construtor do conhecimento, da cultura e da identidade no relacionamento com outras crianças e adultos (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, p.109)

Tomando a pedagogia como tema de análise, percebe-se que nas duas opções (tradicional e nova) encontra-se a dupla concepção de infância.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e colocar regras, por meio de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

Para a pedagogia nova ou moderna, concebe a natureza da criança como inocência original, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de infância elaborada pela pedagogia nova torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato camuflando o significado social da infância, que se esconde de argumentos filosóficos e psicológicos.

TEMPO E ESPAÇO

Ao dialogar sobre organização do Espaço e tempo, tomou-se como referencial teórico, Barbosa e Horn (2001), as quais apontam que o cotidiano das crianças da Educação Infantil é organizado de forma que as atividades tenham seu início a partir das necessidades delas. Por isso, esse educador precisa observar e se atentar ao que as crianças brincam, o que gostam de fazer, os lugares preferidos e o que chama atenção, sempre observando quando ficam agitadas e quando estão mais tranquilas.

Segundo Barbosa e Horn (2001) a organização do trabalho deve contar com o envolvimento das crianças em sua construção. Com as crianças pequenas observar a linguagem por intermédio de gestos, choro, olhares e expressão facial. As maiores podem dialogar e desta maneira, as atividades planejadas devem contar com a participação ativa delas. A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores.

Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas. Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio para realizar a atividade proposta.

O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura traz grandes benefícios para todas as pessoas, independentemente da idade. Por isso é muito importante que desde jovens e comecem a aprender a ler, procuremos incutir neles o hábito da leitura, pois também faremos com que se familiarizem com a língua mais rapidamente.

Ler um livro ajuda as crianças a estimular sua imaginação e criatividade, fazendo com que se sintam mais interessadas nas coisas ao seu redor e aumentando sua cultura. Da mesma forma, o fato de lerem diariamente algumas páginas de um livro ou de uma história apropriada para sua idade vai melhorar seu vocabulário, aprender novas palavras e desenvolver sua agilidade mental.

Ler e escrever são duas habilidades que se aprendem, todos nós temos essa habilidade. É essencial promover a alfabetização desde cedo. Ler é a chave maravilhosa para a informação, cultura, o mundo da ficção e fantasia. A importância da leitura na infância está baseada em seus benefícios para estudar e adquirir novos conhecimentos. A colaboração de pais e professores é necessária para promover o processo de alfabetização.

> A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando. (OLIVEIRA, 1996, p. 27)

Todos sabem que de uma forma ou de outra a leitura é essencial para contribuir com o desenvolvimento geral da criança, pois ao começar a ler um livro, ela entra plenamente em um mundo equivalente que lhe revela caminhos diversos. A leitura é a fonte do conhecimento, por isso seria interessante entrar em contato com ela desde cedo. Embora a criança pequena não consiga ler as letras, elas podem interpretar as ilustrações, são elas que fazem a criança prestar atenção e de alguma forma formar uma história sobre elas que faz com que a imaginação e a criatividade se desenvolvam ao interpretá-las, pois a criança começa a construir sua própria representação, para criar uma realidade em sua mente.

À medida que investigamos as aventuras que um livro pode proporcionar às crianças, sua atenção é capturada; aumentando assim seus níveis de atenção sustentada, memória e concentração na tarefa. Isso promoverá o aprendizado. Além disso, a criança se identifica com as histórias que são contadas ou com os personagens que aparecem, para que a empatia das crianças seja posta em jogo e, ao se colocarem no lugar do outro, as interações sociais são fortalecidas e faz com que reflitam e examinem os vários contextos. É uma forma de prepará-los para as decisões futuras.

Assim fica claro que “a experiência é um valor intransmissível” o que confirma que quando lemos estamos realizando uma atividade plena de vivência pessoal, onde a criança se descobre (favorecendo seu autoconceito e aumentando sua autoestima) marca em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurar entender as linguagens das crianças, assim como identificar os seus pensamentos e desejos representa uma condição base para que os docentes produzam resultados altamente positivos em relação a busca do comportamento relacionado com o protagonismo infantil desenvolvido pelas crianças na Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil está procurando transformar o seu conceito ao qual sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exigia qualificação acadêmica dos profissionais e também não buscava transformar o comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizado por meio dos métodos pedagógicos da escuta que hoje é possibilitado pelas atividades escolares, das quais propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e se tornarem protagonistas dentro da sala de aula.

Dessa forma, para promover uma educação o protagonismo infantil que é mostrado como uma condição relevante no comportamento da formação educacional das crianças que frequentam o ensino de base das séries iniciais deve ter a frente profissionais capacitados para a condução da organização das didáticas direcionada para este público infantil.

Portanto, sobre esta condição de os profissionais entenderem a fala e o pensamento das crianças da educação infantil para que possam desenvolver o seu comportamento é bastante relevante.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Brasília, DF, **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

_____MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/ SEB, 2006. 1v.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE.** Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. 1998.

OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola.** São Paulo: Paulinas, 1996.

PICCININ, Priscila Vanessa. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural.** 2012. 76 fls.

Trabalho de Conclusão de Curso **(Graduação em Pedagogia)** – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE RODRIGUES COSTA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura, concluído em (2007); Professora de Educação Infantil na EMEI Recanto Campo Belo – Dirce Zillesg Borges dos Santos.

RESUMO

O ato de brincar é uma atividade própria da infância, é por meio da brincadeira que a criança explora o meio em que vive assim, o brincar é uma ferramenta fundamental para aprendizagem da criança. Na educação infantil a criança cria, imagina, e interage, por meio da brincadeira, dai a importância de priorizar as atividades lúdicas nesta fase da educação. A ludicidade é de extrema relevância, e deve ser a base das atividades propostas nesta fase escolar. É por meio da brincadeira que criança descobre o mundo comunica-se com o outro e interagem no contexto social em que vive. A brincadeira faz com que a criança se descubra e explore o que esta a seu redor. É possível perceber como a criança que brincar desenvolve-se de forma rápida e espontânea, assim temos a ludicidade e a brincadeira como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky, (1998), o brincar é um dos atos mais comuns na vida do ser humano, especialmente durante a infância, assim torna-se um assunto importante para a Educação Infantil. O brincar é uma forma de desenvolver o cognitivo, o físico, o social, o emocional e o cultural em uma criança.

O ato de brincar faz com que a criança aprenda e reconheça o mundo que a cerca, entende possibilidades e as relações sociais, desenvolve a liberdade de ação e proporciona a sistematização dos sentimentos próprios da infância.

O brincar proporciona também o desenvolvimento da linguagem e das habilidades motoras da criança desde a mais tenra idade.

No momento do brincar a criança pode demonstrar sentimentos que de outra forma não ficaram tão expostos, pois, neste instante a criança se entrega a atividade e é nesta hora que demostra os seus verdadeiros sentimentos, dificuldades e seus prazeres e sentimentos, assim defendem Vy-

gotsky (2011), Wallon (2007), Piaget (1977) e Fonseca (1996).

O ato de brincar pode ser descrito como uma atividade que ajuda a criança no processo de aprendizagem. Ele vai assumir situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo, auxiliando a relação com pessoas que colaborarão para um acréscimo de conhecimento.

Para Oliveira (2000) ao aceitar a função lúdica e educativa, a brincadeira assegura diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma experiência fundamental para crianças de todas as idades, mais fundamental para as crianças na fase da Educação Infantil. Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para distrair as crianças, mas como atividade promotora do desenvolvimento, e que deve estar prevista no planejamento com objetivos definidos.

Assim cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças sentirem-se confortáveis e atraídas pelo desejo de explorar e brincar proporcionando atividades que tragam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros.

Motivar as crianças a trabalhar em grupo na resolução de situações, aprendendo assim expressar seu ponto de vista em relação ao outro.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a infância o ato de brincar é um meio no qual a criança adquiri experiências, vivenciando sensações de prazer. Desenvolvendo a visão sobre o mundo que a cerca.

A brincadeira é uma forma de humanizar a criança, possibilitando seu desenvolvimento saldável, proporcionado o desenvolvimento da cidadania, do raciocínio logico e o autoconhecimento. Desta forma as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar.

Para Vygotsky (1989, p. 108), a ação de brincar é muito importante na infância porque “cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança”. Quando brinca, a criança modifica os hábitos e comportamentos usuais, mostrando-se mais e em maior grandeza. “No brinquedo”, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Apenas da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução- desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Segundo Piaget (1975) que destaca o faz-de-conta, atividade que denomina como jogo simbólico, nos mostra que, assim como a linguagem, o jogo simbólico pressupõe a representação de um objetivo ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado, o “significante” e um elemento imaginado, o “significado”. O jogo simbólico tem como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar.

Outro aspecto importante apontado por Piaget (1975), quando explica a evolução das fases do brincar, é a passagem do brinquedo individual para a evolução das fases do brincar no coletivo.

Pode se observar frequentemente nos bebes que embora reunidas num mesmo recinto brinquem individualmente com seus objetos, sem que haja interferência do outro, mantendo-se em atividades independentes.

Gradativamente elas vão se tornando capazes de partilhar entre si, a ficção que estão elaborando através do faz-de-conta, diferenciando e ajustando seus papéis.

Segundo Winnicot (1975) a brincadeira, e o jogo, constitui um espaço específico sendo da atividade humana. O ato de brincar situa-se exatamente no espaço entre esfera: fuga do imaginário (sonho) e ação efetiva visando transformar o mundo exterior, e, nessa medida, acaba tecendo vínculos entre a subjetividade e a objetividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

> "O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos."

Brincando, a criança desenvolve e pratica suas capacidades e se desenvolver adequadamente, pois, as atividades lúdicas oferecem um desafio que proporciona um pensamento e leva a criança a obterem níveis de desenvolvimento que só o brincar pode proporcionar.

A criança tende a realizar as atividades com energia, não ficam chateadas porque estão livres de exigências, prosseguem, arriscam, desvendam, atingem com alegria, sentindo-se mais capazes e, deste modo, mais confiantes em si mesmas e preparadas a aprender.

Assim a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

Quando brinca a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo, pois jogar permite o treino das operações do pensamento como a criatividade, a capacidade de associar, discriminar, analisar bem como as habilidades estratégicas.

Para Piaget o jogo é essência para o desenvolvimento infantil, a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa.

Segundo Piaget, os jogos são admiráveis instituições sociais porque ao jogar as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal.

O relacionamento social desenvolve na vivencia de situações estratégicas de liderança e cooperação, onde a criança começa a perceber quais seus limites e os limites dos outros. Os jogos atuam também como redutores das tensões do grupo, permitindo a participação e integração negociada.

Segundo Piaget (1975), ao brincar a criança aprende a aceitar e submeter seus impulsos e desejos às exigências do jogo, também aprende a conviver com frustrações e alegrias além de aprender a aceitar os outros e as suas atitudes ao criar soluções que lhes permitem a jogar, a crian-

ça toma consciência de sua potencialidade, pois ao jogar é necessário raciocinar, julgar, argumentar e chegar a um consenso.

No desenvolvimento motor, o jogo permite melhorar as aptidões motoras elevando a capacidade de força, velocidade, resistência flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço.

Os jogos infantis são caracterizados pela simplicidade de sua organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais físicos, mesmo assim levando a obtenção de resultados positivos.

O ato de planejar a atividade é fundamental, Os educadores não devem encarar o brincar como uma atividade meramente recreativa ou de distração, pois como Piaget cita a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, por isso os jogos e brincadeiras devem ser inseridos nas práticas educativas com objetivos bem definidos, os jogos e brincadeiras devem ser planejados, e os objetivos a serem alcançados, devem ser bem definidos.

Através desta ótica os processos de desenvolvimento infantil mostram que o brincar é um importante processo psicológico e uma rica fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com o outro.

Esta visão se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

A criança tem a facilidade de aprender com o meio, e tudo que a cerca serve de estímulos para sua aprendizagem, segundo alguns autores elas aprendem brincando e cada fase uma nova descoberta sua curiosidade é impressionante.

Brinca com tudo que lhe chama a atenção suas mãos, seus pés e objetos a sua volta interage individualmente em seu primeiro estágio, para que se desenvolva sua coordenação e movimentos é fundamental estimular cada movimento e gesto, o brinquedo será um instrumento de muita importância em cada fase.

> O desenvolvimento motor está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo vivenciado poderá proporcionar melhor desempenho das habilidades motoras que são divididas em estágios inicial, elementar e maduro representado pelos movimentos fundamentais de engatinhar, caminhar, correr, pular arremessar, recepção e chute esses pelos quais são desenvolvidos pelas crianças com o decorrer dos anos (FREITAS, 2006 p.15).

Durante toda nossa vida a melhor fase é a infância onde podemos brincar livremente sem nenhum tipo de preocupação, muitas brincadeiras agradáveis onde não é preciso de dinheiro para termos alegria, as melhores gargalhadas que até nos tira o folego damos na nossa infância, brincadeiras como pega-pega esconde - esconde são inesquecíveis para muitas pessoas .Pena que muitos adultos se esquecem de como é maravilhoso ser criança e por um motivo ou outro acabam

perdendo esta essência.

> A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p.55)

ser criança a fantasiar, o amor, a inocência, a criatividade e a essência do mundo magico que é ser criança, o livro nos traz a memória nossa infância e nos leva a uma reflexão de como estamos vivendo nossa fase adulta. De fato é primordial no decorrer de nossas vidas não deixamos de nos alegrar com muitas brincadeiras e sonhos como fazem as crianças, elas acreditam, são No livro o pequeno príncipe nos relata uma história maravilhosa sobre positivas e sempre imaginam o melhor.

> “é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.(Winnicott ,1975 p. 12)

Através do brincar a criança se descobre, vence seus medos e resolve seus problemas sem sofrer nenhum tipo cobrança, brinquedos e jogos facilitam muito o desenvolvimento dos pequenos.

> “Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer” (Cunha 2001, p.14).

Nossa sociedade em um contexto geral esta cobrando muito de nossas crianças, temos hoje mini adultos que tem um dia corrido com muitas cobranças e pouca tempo e espaço para brincar, as possibilidades são muitas então devemos envestir em cursos e mais cursos para nossas crianças este é um pensamento de muitos, claro que é importante proporcionar cursos e aulas diversificadas, mais sem tirar todo o tempo dessa criança porque a infância também estará sendo tirada a força dela algo que é sua por direito, um adulto mau resolvido é reflexo de uma criança frustrada e sem infância.

> As crianças estão com pouco tempo para brincar e consequentemente com poucas oportunidades para descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si mesmo e o mundo. A diversidade dos espaços, das possibilidades de atividades motoras, bem como da frequência destas oferecidas as crianças tanto na escola como nos períodos que se encontram fora dela, não estão atendendo adequadamente as necessidades do brincar, do ter o tempo livre, do explorar, fundamental para o seu desenvolvimento (FALCÃO, 2002 p. 52)

A brincadeira esta presente na vida da criança desde muito pequena , e durante a brincadeira ela descobre novas coisas, cria, imagina e aprende, muitos pessoas importântes em nossa história descobriu seu talento através da brincadeira. No momento lúdico acontecem muitas sensacões maravilhosas dentro de cada individuo e por esse motivo, é importane dar muita atenção a essa fase da criança sempre motivando e estimulando. E essa contará muitos momentos bons quando chegar a sua fase adulta.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infancia é marcada por fases, a cada fase a criança apresenta diferentes conceitos em reção ao brincar, as brincadeiras são marcantes para a infancia, promovendo seu desenvolvimento de forma simples e natural.

A brincadeira torna-se fundamental a medida em que se da o desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver o entendimento sobre as regras e conceitos presentes na sociedade.

Durante a infancia, os brinquedos desde os mais simples até os jogos que demandam o uso regra, os brinquedos e as brincadeiras são fonte de conhecimento e de persepção sobre os contextos da vida.

O brinquedo e a brincadeira são meios pelos quais se desenvolve a relação lúdica e de afetividade que contribuuem diretamante para uma aprendizagem significativa e completa, para tanto é necessário que o aluno desenvolva os conhecimentos aprendidos durante a atividade lúdica.

É brincando que a criança aprende o que são regras erespeita-las, ampliado o seu relacionamento social, respeitando a si e ao outro. Através da ludicidade a criança passa a expressar-se com mais facilidade, aprende também a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, em alguns momentos exercendo liderança, e em outros sendo submetido a ela, tudo isso compartilhando a alegria de brincar.

Por outro lado, em um ambiente muito engessado, os educandos acabam não expressando-se ludicamente, daí a importância de estimular essa prática como atividade permante em sala de aula.

Para Vygotsky (1998) o ponto inicial da relação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade de a.prendizagem pode ser verificado pelo nível de desenvolvimento da criança.

O primeiro desses níveis, é o nível de desenvolvimento efetivo, que se dá através dos testes que determinam a idade mental do indivíduo, o segundo deles é referente a área de desenvolvimento potencial referente ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro.

O que a criança pode desenvolver atualmente com a ajuda dos adultos ou dos colegas poderá da mesma forma fazer no futuro de forma autonoma.

Para Vygotsky (1998): “A brincadeira e o jogo são atividades próprias da infância, e através delas a criança recria a realidade vivenciada usando sistemas simbólico.

Pra o autor, o jogo simbólico é como uma atividade própria da infância e essencial para seu desenvolvimento, que ocorre a partir da assimilação da representação simbólica. Assim, o jogo pode ser considerado uma ação relevante e importante para o desnvolvimentominfantil, pois através dele o educando desenvolve a zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda estão em desenvolvimento, mas que desenvolverá processos de amadurecimento.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano estão ligados e ativos desde os

primeiros momentos de vida, pode-se afirmar que o aprendizado da criança começa muito antes do período escolar, pois todas as situações de aprendizagem presentes na escola partem de vicencias prévias da criança

Vygotsky ainda afirma:

> “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras”. Vygotsky (1998, p. 137)

Ao pensar sobre o papel do brinquedo, e neste momento sobre as brincadeiras de faz-de--conta, a criança faz referência a outros brinquedos estimelando a construção do pensamento e mobilizando a capacidade de criar.

> “No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas”. Vygotsky (1998, p.127).

No momento da brincadeira a criança mobiliza suas capacidades e se desenvolve plenamente, pois as atividades oferecem desafios que proporcionam a formaçã de pensamentos e conduz os educandos a alcansarem níveis de desenvolvimento que só os atos por estímulos conseguem prorcionar.

As crianças passam a desenvolver as atividades com mais empenho e dedicação, pois estão livres de exigências, tornando-e aptos a receber e desenvolver o conhecimento.

Assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento da criança, promovendo a mobilização dos fatos aprendidos, elas assumem comportamentos mais elaborado em relação aos fatos vivenciados no cotidiano, desenvolvendo o conhecimento a cerca das regulações da vida em sociedade.

A brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento lógico e cognitivo, pois o jogo ajuda a elaborar os pensamentos operacionais, como, a criatividade, à capacidade de analisar habilidades e estratégias.

Segundo Piaget, o jogo é essêncial para o desenvolvimento infantil, pois as atividade lúdica s são a origem das atividades intelectuais, sendo por tanto, essencial à prática educativa.

Piaget afirma ainda que, os jogos são importantes instituições sociais porque ao praticálos as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades sociais. A convivencia social promove experiencias que estimulam a elaboração de estratégias conjuntas e individuais, atráves das quais a criança passa a entender os limites estabelecios e que regem a convivência em sociedade.

Os jogos atuam também promovendo a integração do grupo em sala de aula, permitindo a participação e integração segundo as negociaçoes pré estabelecidas.

Para o autor, enquantom joga a criança submete-se a conter seus desejos em detrimento às regras estabelecidas pelo jogo, aprende a conviver com as frustrações.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

> Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, Isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS APLICADAS NA APRENDIZAGEM

No peíodo que compreende a Educação Infantil o lúdico é a principal estrtégia de aprendizagem, por meio do lúdico, a criança experimenta a aprendizagem como de forma natural e espontânea. A Ludicidade promove a alfabetização expontânea e de forma prazerosa, a aprendizagem ocorre por meio da vivência com sigo e com o outro

Assim, compreender a relevância as práticas lúdicas na Educação Infantil possibilita aos educadores informaçoes rlevantes sobre prática e métodos de intervenção adequada, estimulando o prazer que brincar proporciona.

> "O jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à firmação da personalidade, e o imprevisível". Vygotsky (1998 p.132).

Portanto, o brincar enquanto como recurso pedagógico não deve ser pensado de forma separada das atividade lúdicas que o pereiam.

A adoção de práticas que envolvem os jogos e as brincadeiras, na prática pedagógica promovem o desenvolviento de diferentes atividades que ajudam a construir a aprendizagens das crianças.

O professor poderá utilizar a ludicidade na forma de faz de conta, leitura de histórias com fantoches, construçao de brinquedos, entre outras diversas práticas para que de forma lúdica a crinça seja desafiada a mobiliozar os seus pensamentos a fim de solucionar diferentes situaçoes.

O ato de brincar não envolve apenas o ato de dispensar um tempo para deixar o aluno e atividades sem direcionamento, A atividade lúdica permite que a criança se prepare pare para definir-se enquanto menbro de uma sociedade, a qual faz parte e precisa conhecer as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos de pesquisa elaborados referentes ao brincar concluíram a fundamental importância dessa vivência na prática, sendo a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional.

Através do brinquedo ela estabelece contato com o tudo que esta ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas responsabilidades: explora, descobre, transforma. Demonstra suas capacidades e constrói seu conhecimento.

As brincadeiras são tipo de atividade mais característica da infância, o brincar é também a forma mais correta de estimulação que se lhe pode oferecer. Os brinquedos, são usados como convites ao brincar, são facilitadores do processo.

Respeitar a escolha livre da criança também faz parte do ensino, para cultivar sua autonomia, e motivação.

Mas, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma escolha prévia construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.

As situações lúdicas de aprendizagem precisam ser preparadas por pessoas que conheçam os recursos que podem utilizar para saber se são adequados às suas propostas e se atendem às necessidades do nível de desempenho das crianças, ou seja, dar continuidade a arte de brincar e respeitar o desenvolvimento da criança é adequar à escola de hoje num parâmetro nacional de direitos ao resgate a infância e ao brincar.

Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil é indispensável o uso de atividades lúdicas, como prá ticas essenciaise promotoras de desenvolvimento da criança.

Assim é importante que a Escolar e o Professor devem preocupar-se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento da crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria historia.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a ampliar o seu potencial, lançando mão de todos os recursos educativos que a ludicidde pode oferecer.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica**. Revista Eletrônica Ciências & Cognição. 2006.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. **A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos**. Belém, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico.** 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes de; JANNUZZI, Paulo de Martino. **Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino**. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 19, n. 4, Dezembro. 2005.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

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

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

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

DISPONÍVEL EM: <**Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, Acesso em:10 de ago. de 2022.

DISPONÍVEL EM: **SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa.> Acesso em:10 de ago. de 2022.

DISPONÍVEL EM: <**Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.**> Acesso em: 15 de ago. de 2022.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE BEBÊS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA
Graduação em Pedagogia (2015) pela Faculdade São Paulo; Graduação em História (2015) pela Faculdade Sumaré; Graduação em Letras (2019) pela Faculdade Centro Universitário de Jales; Pós-graduação em Contação de História e Musicalidade (2020) Faculdade XV de Agosto; Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A adaptação de bebês de 3 a 24 meses a um crescimento depende mais da atitude do corpo docente e dos cuidadores do que do próprio bebê. Nessa idade, os bebês ainda não sabem por que vão à escola, mas a equipe do bebê deve estar preparada para recebê-lo. Esse trabalho de preparação e adaptação deve ser compartilhado com os pais do bebê. A disponibilidade dos professores nos centros de educação infantil durante os primeiros dias é fundamental para que o bebê se sinta confortável e protegido. Dessa forma, a sua adaptação à creche será mais fácil. O período de adaptação é um período de tempo necessário para que o bebê consiga adaptar-se corretamente ao novo ambiente que a creche proporciona. Deve-se ter em mente que, para muitos bebês, será a primeira vez que se separarão do ambiente familiar e será sua primeira experiência social. O início no centro de educação infantil representa uma mudança muito importante, os bebês saem do ambiente seguro e familiar para entrar em um ambiente muito mais amplo, com novas relações sociais e novas situações desconhecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência Social; Novo Ambiente; Preparação.

INTRODUÇÃO

Para muitas crianças, a creche é a primeira experiência regular de recebimento de cuidados não maternos, de modo que atenção especial deve ser dada ao período de adaptação. O objetivo desse artigo é investigar os aspectos que facilitam ou não a adaptação de bebês à creche.

Na busca pela educação infantil, tem-se apresentado crescimento expressivo a cada ano. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, 2015), houve um aumento de 64% no número de crianças matriculadas em creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro e cinco anos), do mundo, entre os anos de 1999 e 2012. A meta do governo federal é atender 50% das crianças de zero a três anos no futuro até 2024 (Observatório do Plano Nacional da Educação [PNE], 2014), ou que indique que a ampliação do número de registros deve

ser expressiva nos próximos anos. Diante desse contexto, atenção especial deve ser direcionada ao período de adaptação ao crescimento, pois para muitas crianças essa é a primeira experiência regular de cuidados maternos.

Vale ressaltar que não há consenso entre os autores quanto ao termo “período de adaptação”. Por exemplo, Vasconcellos, Seabra, Eisenberg e Moreira (2012) afirmam em “processo de inserção à creche” em vez de período de adaptação. Outros autores utilizam o termo “transição para a creche” (Ahnert, Gunnar, Lamb, & Barthel, 2004 ; Datler et al., 2012 ; Peixoto et al., 2014 ; Zhang, 2015).

A adaptação é entendida como um processo, pois muitas vezes acaba se repetindo sempre que surgem novas situações, como a volta das crianças depois de um fim de semana, e ocasiões de aprendizado, troca de educadores, chegada de um novo colega, entre outros. Considera-se que a adaptação não envolve apenas a criação e sua família, mas também o crescimento dos próprios educadores, pois atender às particularidades de cada bebê e permitir uma rotina mais flexível são importantes nesse momento.

Dessa forma, ao considerar o primeiro ano de vida do bebê, mostra-se o quanto é importante se adaptar gradativamente ao crescimento (passar algumas horas nos primeiros dias e aumentar gradativamente), com demonstração de afeto, atenção individualizada, respeito ao ritmo de cada bebê e a presença da mãe ou de outra figura afetiva nos primeiros dias (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1998; Vasconcellos et al., 2012). No entanto, por vezes, isso não foi considerado nas instituições de educação infantil, de modo que o contexto de creche se apresenta como estressante para os bebês.

Como afirma Szymanski (1997), a escola e a família:

> São os primeiros espelhos nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes ou burros, bons para Matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro etc. São elas, também, os primeiros mundos em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais e tais regras, costumes, linguagens. Ensinam desde o que é homem e o que é mulher até como devemos expressar os sentimentos, quais sentimentos são “bons” e podem ser sentidos (sem culpas) e quais são “maus” (e devem ser disfarçados o melhor possível, porque sentir, sentimos mesmo). Aprendemos o que é belo e o que é feio, o que tem graça e o que não tem. Aprendemos posturas, jeitos de olhar (direto ou enviesado). (SZYMANSKI, 1997, p.216).

Diante o exposto, pode-se destacar que mais atenção deve ser dada à entrada do bebê na creche nos primeiros anos de vida, momento de extremo vínculo entre mãe e bebê. Por exemplo, considerando os seis meses de vida, deve-se notar que de acordo com a teoria do processo de separação-individuação (Mahler et al., 1977), o bebê estaria no auge da simbiose mãe-bebê e passaria pela primeira subfase desse processo, denominada diferenciação. O desenvolvimento motor, que permite maior firmeza do corpo do bebê, possibilita que ele fique sozinho com a mãe e repare o rosto e, também, compare-se com outras pessoas, contribuindo para sua própria diferenciação psíquica em relação ao cuidador principal.

Diferentes reações por parte de bebês e crianças pequenas também são destacadas em outros estudos que abordam a adaptação ao crescimento, podendo aparecer na forma de gritos, choro, mau humor, alterações no apetite, resistência ao som, comportamentos regressivos, isolamento, passividade , agressividade e acometimentos de saúde (Bossi et al., 2014 ; Datler et al.,

2012 ; MEC, 1998 ; Vasconcellos et al., 2012). Essas manifestações podem variar de acordo com as características do temperamento da criança, a segurança do vínculo mãe-bebê, a idade com que a adaptação começa a crescer, entre outras. É porque essas manifestações do bebê não ocorrem, apenas, como consequência da adaptação ao crescimento, mais simplesmente porque é algo esperado, não seu processo de desenvolvimento, considerar as características do psiquismo do bebê, ainda em formação.

Por parte da família, outros estudos também destacam que os sentimentos dos pais podem influenciar na adaptação, por isso precisam ser refletidos e apoiados pela escola.

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS

Desde os primeiros dias não só nos desenvolvemos a nível motor ou cognitivo, mas também criamos o nosso mundo social, gerando desde o início uma forma de nos relacionarmos uns com os outros. Portanto, esta etapa é crucial para evidenciar a necessidade de gerar diversos espaços de aprendizagem onde seja possível trabalhar com as crianças pensando em seu futuro, e não apenas do ponto de vista acadêmico.

Paniagua e Palacios (2007, p.77) afirmam que:

> Com o desenvolvimento, ocorrem mudanças não apenas no conteúdo das brincadeiras, mas também no grau de coordenação social que implicam. Assim, nas crianças menores, observam-se muitos jogos solitários (cada uma brinca sozinha à sua maneira, mesmo que esteja rodeada por outras), jogo de espectador (ver como os outros brincam, sem participar) e jogo paralelo (várias brincam ao mesmo tempo, inclusive imitam umas às outras, mas cada uma no seu ritmo e no seu estilo, sem interação com os demais). Quando crescem um pouquinho aparecem os jogos associativos (compartilham-se brinquedos e ou materiais e se levam em conta as indicações do outro, mas não se distribuem papéis nem se coopera ativamente para atingir uma meta) e, finalmente, mais próximo do final da educação infantil, os jogos cooperativos (coordenam-se esforços, visando a uma meta, com distribuição de papéis e cooperação na tarefa).

A relação entre os espaços de aprendizagem e o papel docente é essencial para favorecer a aprendizagem experimental de bebês e crianças, sendo protagonistas de seu próprio processo. E para isso, mais de uma vez, a atenção deve estar voltada para a criação de espaços motivadores, variados e atrativos, a partir da estimulação neurossensorial e motora como base de descoberta e desenvolvimento.

A partir do momento em que a criança surge na vida, a família constitui o seu espaço educativo por excelência. Adquire aprendizes, valores e comportamentos que lançam as bases para um desenvolvimento integral. Essa imagem de amor, contenção, encorajamento, apoio e acompanhamento, forjará sua personalidade. Para que esse processo se concretize, é fundamental que haja respeito e compreensão: as crianças precisam de compreensão, paciência, reforço e firmeza, em clima de afeto e motivação positiva. Seria necessário e indesejável, infelizmente acontece muitas vezes e por diversos motivos não é uma realidade que as crianças vivenciam.

Considera-se a educação infantil como o período de cuidado e educação de bebês e crian-

ças nos primeiros anos de vida, fora do ambiente familiar.

É importante notar que ambos os quadros educativos (familiar e extrafamiliar) coexistem e se complementam, não estão estagnados, mas interagem de forma permanente e dinâmica.

Sabe-se que desde a gestação até os primeiros 3 anos de vida houve um acelerado processo de crescimento e desenvolvimento em todas as dimensões da procriação (física, motora, intelectual, socioemocional), fundamentos que estabelecerão todo o desenvolvimento posterior.

A criação é uma construtora ativa de seu desenvolvimento, que não chegou sozinha, mas cercada de sua família e cultura. Da mesma forma, nos primeiros anos de vida, como mãe ou outra pessoa significativa, consolidamos a matriz de aprendizagem. Nesse cenário, ou contexto, pode favorecer ou dificultar o seu desenvolvimento.

A criança autônoma constrói seu próprio plano de ação a partir de sua iniciativa singular por meio do questionamento, surpresa, descoberta.

Entre os dois e três anos, culmina um processo que vai do nascimento à aquisição do “eu”, ou seja, a uma autonomia relativa sem sentimento de separação corporal e identidade.

Entre os quadros mais notáveis desse período, vale destacar:

• Como peculiaridades de seus ritmos vitais.

• O desenvolvimento da linguagem: surge intensamente na aquisição de vocabulário e organização gramatical.

• Desdobra a atividade motora espontânea: tanto direcionada para fora ou para fora (objetos ou pessoas) quanto focada no próprio corpo (equilibrar-se, girar, cair voluntariamente, caminhar, correr, puxar). Aqui, ou “sentir” predomina sobre ou “fazer”, e são muito valorizados tanto pelas sensações corporais quanto pelos estados tônico-emocionais, principalmente prazerosos.

• Aquisição do controle esfincteriano.

• Desenvolvimento de jogos espontâneos de imaginação.

• Desenvolvimento de gráficos espontâneos.

• Controle a agressividade.

• A necessidade de elevar seu próprio roteiro diante de altos e baixos iminentes da tríade e sentimentos de exclusão.

Dos 3 aos 6 anos parece mais pertinente falar de educação, na sua dupla vertente: aprendizagem e socialização. Antes dos três anos, não seria uma questão de ensinar, de estabelecer hábitos, mas de ajudar a criança a consolidar segurança suficiente para ter curiosidade sobre seu ambiente e poder desfrutar, desejar e pensar.

Portanto, a educação infantil é uma pedra angular do Desenvolvimento Infantil, traçando benefícios ao longo da vida para os indivíduos e suas famílias. (UNICEF).

A Educação Infantil é um ambiente seguro que oferece oportunidades, educação e diversão, para bebês e crianças continuarem em seu caminho de desenvolvimento, criatividade, imaginação e relacionamento com outras crianças. O cérebro da criança requer estímulos saudáveis que começam em casa e depois se expandem para outras áreas. Só assim capaz de aprender e crescer.

A VISÃO DE EMMI PIKLER PARA OS PRIMEIROS ESTÁGIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emmi Pikler é uma pediatra húngara, que investigou o papel do adulto e sua intervenção no desenvolvimento motor da criança. Em 1946, ela foi diretora do famoso Instituto Loczy em Budapet, um centro para crianças que deveriam estar fora da família e escreveu seu livro Moving in Freedom: Global Motor Development. Embora esses ensinamentos se concentrem nos estágios iniciais e decisivos de crescimento de 0 a 3 anos, seus princípios gerais são aplicáveis a todos os estágios da infância coletados em seu livro.

> Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado com o único objetivo de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, superando a situação ainda típica de muitas creches e instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em que são tratadas não como sujeitos em processo educativo, mas como objeto de trabalho dos adultos. (MELLO. SINGULANI. 2014. p.9)

A Emmi Pikler criou um sistema educacional baseado no respeito à criança e numa atitude não intervencionista do adulto, que permite o seu desenvolvimento autônomo. Ela acredita que o ritmo individual de cada indivíduo deve ser respeitado e todas as possibilidades de iniciativas autônomas, de liberdade de movimento e de jogo independente garantidas. Zelou pela saúde física e mental das crianças, levando em consideração o movimento, o ar livre e a alimentação. Este sistema é seguido atualmente no Instituto Loczy em Budapeste e existem várias associações em todo o mundo que o promovem.

O movimento é uma necessidade vital da criança, a vida nos leva a experimentar constantemente. Para a criança o primeiro a conhecer é o seu corpo e a partir do movimento descobrirá as suas partes e as possibilidades de encontrar diferentes posturas e depois conseguir mover-se.

> Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem. (FALK. 2011, p 48)

Quando respeitamos seu ritmo, sem antecipar, sem pressa, sem esperar o próximo passo, mas curtindo cada um, a criança faz seus movimentos evoluírem. A genética permite que as crianças façam esse processo sozinhas. São passos que todas as crianças realizam, independentemente do país de origem, a menos que tenham um problema de saúde, quando confiamos nelas e damos-lhes o espaço e o tempo necessários.

> É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. (BARBOSA. RICHTER. 2009, p.26).

Se interferirmos, faremos com que pule etapas, que podem perder no decorrer de seu crescimento.

Poucos estudos têm mostrado, de forma tão próxima e real, a forma como as crianças têm de se relacionar e compreender o mundo como os contribuídos por Emmi Pikler e o Instituto Lóczy de Budapeste.

Para compreender as ideias de qualquer autor é interessante saber primeiro o que foi que o levou a ser quem foram, as suas experiências de vida.

Pikler nasceu em Viena no início do século 20, mas viveu grande parte de sua vida em Budapeste. Há vários acontecimentos em sua vida que podem influenciar sua maneira de ver as crianças e seu espírito transformador.

Um dos eventos que poderia influenciar muito sua teoria foi seu trabalho com o Dr. Pirquet durante seu estágio no Hospital Universitário de Viena. Foi neste centro que descobriu como os pediatras procuravam cuidar e curar as crianças com grande delicadeza para evitar que chorassem.

Ele observou que não era preciso enganar ou distrair, era preciso criar um vínculo baseado na confiança. Para isso, os médicos explicaram à criança o que iriam fazer e esperaram que ela aceitasse. Eles também consideraram o conforto das roupas, quartos externos e espaços de lazer no hospital importantes.

Outros fatos que podem ter influenciado seu espírito de luta podem ser sua origem judaica em um país com leis anti-semitas ou sua possível conexão com o movimento comunista húngaro. Ela também se casou com György Pikler, um educador progressista cujas ideias também contribuíram para sua carreira.

No final da Segunda Guerra Mundial, em 1946, o governo húngaro pediu a Pikler que trabalhasse como diretor em uma creche em Budapeste, onde cuidava de crianças órfãs ou sem a possibilidade de cuidados de seus pais.

Este centro denominado Lóczy, a partir do nome da rua onde está localizado, sofreu uma grande mudança com a chegada de Emmi Pikler.

Pikler queria dar aos filhos do centro uma atenção, não idêntica à de uma família porque é completamente impossível, mas uma experiência de vida que lhes permite desenvolver-se como pessoas completas e sem deficiências dramáticas.

Vendo a dificuldade de gerar mudanças no tratamento das crianças por parte das enfermeiras que ali trabalhavam, ela decidiu mudar completamente o quadro de funcionários e começar com jovens sem estudos, mas com interesse pela educação.

Esses novos educadores receberam manuais onde foram especificados os móveis, o tipo de talheres e brinquedos, roupas, etc. Todo um treinamento baseado em seus anos de observação da infância e da família.

Este centro passou assim de um simples presépio a um centro de educação respeitosa e

metodologia aplicada, onde a investigação enriqueceu a prática e a prática a teoria.

Atualmente este centro abriga a Fundação Instituto Emmi Pikler. Não continua como Casa--Cuna devido à diminuição das candidaturas e ao crescimento das famílias de acolhimento, mas continua a trabalhar com uma Escola Infantil dos 0 aos 3 anos.

Além disso, vários educadores e ex - fundadores continuam realizando treinamentos tanto no próprio centro como no exterior; com o esforço incessante para manter todas as pesquisas à tona e continuar mostrando que para criar uma sociedade respeitável devemos aprender a respeitar o que temos de mais importante, a primeira infância.

Uma das principais contribuições de Emmi Pikler foi a transformação do olhar do adulto para crianças e bebês.

Ele deixou de vê-los como futuros cidadãos em crescimento para considerá-los já pessoas com pensamento autônomo e iniciativa própria. Isso significa que, desde o nascimento, os bebês são pessoas ativas, com interesse e iniciativa para aprender.

Partindo dessa ideia, dedicou-se a observar e gerar as condições ótimas para que esse desenvolvimento natural e autônomo ocorresse.

A primeira forma de relacionamento que as pessoas têm com o mundo é o nosso corpo. Por meio dela nos relacionamos, tocamos e sentimos.

Pikler percebeu como os adultos colocam todos os nossos esforços no sentido de fazer as crianças andarem e quanto mais cedo melhor.

No entanto, graças às suas observações sobre o desenvolvimento das crianças, ele demonstrou como os bebês desde o nascimento realizavam exercícios e posturas naturais em preparação para esse movimento ereto (em pé). Esse deslocamento é o mais complexo de todos (pense que levou séculos de evolução para chegar lá) e, portanto, leva seu próprio tempo e prática para se estabelecer completamente.

Assim começou um estudo de cada uma dessas posturas e movimentos tão despercebidos ao olho humano. Ele os definiu e os integrou em suas avaliações de desenvolvimento motor. Deixou de ser um simples “engatinhar ou caminhar”, passou a existir um mundo de possibilidades que reconhecem o grande esforço que os bebés fazem antes de caminhar.

Começar por respeitar essas posturas é o primeiro passo para respeitar tudo o que virá depois: a hora de aprender a tabuada, de ler, de fazer amigos ou de andar de bicicleta.

Além de respeitar esse movimento inato, Pikler considerava essencial criar um vínculo estável com um adulto.

Como seres sociais que somos (e pelo fato de nascermos antes de estarmos totalmente maduros) precisamos criar um primeiro vínculo que nos dê aquela segurança física, mental e emocional fundamental para continuarmos nos desenvolvendo.

Em um centro onde o número de adultos por criança era maior e onde poderia haver troca de

equipe, várias estratégias tiveram que ser criadas para preservar essa segurança afetiva.

Por exemplo, um adulto de referência foi escolhido para um grupo de crianças, que foi estável ao longo do tempo; ou as crianças foram ensinadas a esperar a vez da rotina e ordem nos momentos de cuidado (tomar banho, comer, trocar fralda, dormir etc).

Foi feita uma tentativa de dar à família a estabilidade que faltava por meio da estabilidade externa.

Outro pilar fundamental em Lóczy era a comunicação verbal e corporal.

Os gestos e palavras do adulto demonstraram total respeito e escuta às necessidades das crianças. Por exemplo, na hora de trocar de roupa ou na hora das refeições, esperavam que a criança indicasse com seus gestos, seu olhar ou suas verbalizações que concordavam com o que lhes era pedido.

Ainda hoje em Lóczy eles são questionados e explicados o que acontece diariamente. A narração faz parte da convivência e da relação dos adultos com as crianças.

Embora os bebês não falem, eles sabem se expressar com o corpo e entendem o que acontece até no plano emocional e afetivo. Por isso, não é de estranhar que chorem ao ver os outros chorarem ou que fiquem tensos se o adulto que os acompanha estiver tenso.

A palavra nos relaxa e nos permite esclarecer o que nos acontece e o que acontece com eles.

Como adultos, temos a sabedoria da experiência, mas também a ingenuidade da aparência. Ao fingir que sabemos mais que os outros e que todos nos devem respeito, esquecemos que os outros, principalmente os mais novos, também nos ensinam e que para nos respeitarem é necessário que o respeito seja mútuo.

Baixando a cabeça e aceitando bebês e crianças como pessoas com seu próprio tempo, estaremos em condições de ouvir o que eles precisam desenvolver em todos os momentos.

Assim, tanto o profissional quanto o familiar passam a orientar a criança por trás, seguindo seus próprios interesses e ritmos.

ACESSO A CUIDADOS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Um conceito democrático de qualidade na educação não deve deixar de levar em consideração o acesso a creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde as crianças de 0 a 6 anos representam 13,3% do total, população (17 por cento em alguns estados (Brasil, 2002), com desigualdade desenfreada de renda, distribuição e entre regiões, é importante descobrir quem tem acesso à educação e que tipo de educação é oferecida.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados coletados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e MEC para o período 1995-2001. Essas agências são as principais

fontes de dados estatísticos sobre a educação brasileira: IBGE coleta dados em domicílios por meio de censos demográficos decenais e amostra nacional anual de pesquisas, e o MEC coleta dados de matrícula escolar fornecidos pelos sistemas escolares. Como Rosemberg mostrou (1999), os registros do IBGE sempre apresentaram maior número de matrículas do que o MEC. Uma explicação para isso pode ser o fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são fiscalizados ou registrados em órgãos competentes, ou seja, eles têm uma existência marginal em oposição aos sistemas regulares de escolas públicas e privadas.

O estudo de Kappel mostrou que no período considerado houve uma expansão no número de inscrições, no entanto, grande parte das crianças brasileiras ainda estava fora da escola em 2001. Naquele ano, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças entre 4 e 6 anos frequentavam creches e pré-escolas nas grandes cidades.

As porcentagens de crianças matriculadas foram maiores para as crianças que se aproximavam sete anos de idade, de famílias brancas, de alta ou média renda e pais – principalmente mães – com maior escolaridade, mães que trabalham e famílias com menor número de pessoas, localizadas em áreas urbanas em regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de educação anterior e treinamento no trabalho de professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

Antes da legislação vigente, as duas principais divisões da primeira infância sistemas de ensino no Brasil (atendimento e educação de crianças de 0 a 6 anos) diferentes agências governamentais. Pré-escolas, que geralmente atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de tempo parcial, sempre estiveram vinculadas às redes regulares de ensino, nas escolas primárias ou nas suas próprias instalações. Nessas escolas, os professores (principalmente mulheres) eram normalmente obrigados a ter um grau de educação de nível médio, mas em alguns sistemas escolares há um número significativo de professores com formação superior.

Em algumas regiões brasileiras, os atendimentos de urgência permaneceram, em geral por meio de acordos que admitiam professores não qualificados.

Para Piccinin (2012, p. 40):

> A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

As creches, por sua vez, eram em sua maioria supervisionadas por agências de assistência social, fornecendo cuidados e educação em tempo integral para a faixa etária de 0 a 6 anos. Elas foram administradas por governos locais ou estaduais ou por meio de acordos com agências ou ONGs locais ou internacionais.

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou

grau de instrução anterior para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches ao sistema de ensino, a formação de professores é legalmente exigida. Várias estratégias têm sido para enfrentar esse desafio: organização de cursos de educação de adultos para educadores que atuam em creches; substituição de educadores não qualificados por profissionais com formação acadêmica.

A tendência observada é a exigência de mais educação para educadores de crianças que estão se aproximando dos sete anos, e mais flexibilidade para aqueles que cuidam das mais jovens crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

A criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

Portanto, a adaptação de bebês e crianças no centro de educação infantil é um processo de vital importância para a futura socialização da criação, pois é o primeiro contato social fora do ambiente familiar. Tornou-se um ambiente novo e desconhecido para ele, não aquele que não se sente seguro e insatisfeito com sua estrutura familiar.

REFERÊNCIAS

AHNERT, L., GUNNAR, MR, LAMB, ME, & BARTHEL, M. **Transição para o cuidado infantil: associações com apego mãe-bebê, emoção negativa infantil e elevações de cortisol.** Desenvolvimento Infantil, 75 (3), 639-650. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x. 2004.

BARBOSA. M. C. S. RICHTER. S. R. S. **DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS - QUAL CURRÍCULO PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS? Salto para o futuro**. Apresentação da série Educação de crianças em creche. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009 – Secretária de Educação a Distância.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Tradução: Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara, JM Editora, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Brasília, DF: INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escuela/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 20 ago.2022.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

MAHLER, M., PINE, F., & BERGMAN, A. **O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação** (JA Russo, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 1997.

MELLO. S. A. SINGULANI. R. A. D. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações.** Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014.

Ministério da Educação e Cultura. (1998). **Referência curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 1. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 21 ago.2022.

Observatório do Plano Nacional de Educação. (2014). **Educação infantil.** Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores. Acesso em 22 ago.2022.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2015). Educação para todos 2000-2015: Progressos e desafios: Relatório conciso. Paris, França: UNESCO. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.Pdf. Acesso em 24 ago.2022.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil: resposta educativa a diversidade**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

PICCININ, Priscila Vanessa. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural.** 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SZYMANSKI, H. **Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola**. Ideias, n. 25, p. 213-225, 1997.

VASCONCELLOS, VMR, SEABRA, KC, EISENBERG, ZW, & MOREIRA, ARCP. **O local suscita debates sobre parentalidade e co-parentalidade**. Em CA Piccinini & P. Alvarenga (Orgs.), **Maternidade e paternidade: A parentalidade em diferentes contextos** (pp. 341-365). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2012.

ZHANG, X. **O temperamento difícil modera o efeito do conflito familiar nos problemas de comportamento e competência social das crianças chinesas durante a transição para o berçário**. Journal of Family Violence , 30 (4), 501-513. doi: 10.1007/s10896-015-9693-y. 2015.

VALORES: POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NO COMPORTAMENTO DO ALUNO

VIVIANE SOUZA ATHU
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO - UNIFIEO (2003); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006); Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEF Prof.ª Eda Terezinha Chica Medeiros, Professor de Educação Infantil – no Centro de Educação Infantil Cidade de Genebra.

RESUMO

Ultimamente os professores vem passando por uma enorme dificuldade em estabelecer relações de convivência na sala de aula, que se paute no respeito ao outro, no qual muitos alunos não se respeitam, não respeitam o professor, a escola e nem a si mesmos. Aulas específicas sobre o tema valores, oferecida como uma disciplina há muito tempo não dão resultados, como a disciplina aplicada antigamente de “Educação Moral e Cívica”, que na prática não deu nada certo, pois não passava de teorias fora do contexto da sociedade atual. Por outra via, o impacto destes temas trabalhados de forma transversal, relacionados a realidade dos alunos e tornando o aluno protagonista, solucionando problemas vivenciados na sua rotina, que envolvam tomada de decisões baseadas em valores, moral e ética, torna o aluno autônomo em suas ações cotidianas baseadas em valores éticos. O importante é que os alunos façam desse conhecimento algo significativo, importante para sua vida dentro e fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonista; Valores; Ética.

INTRODUÇÃO

De caráter urgente perante o olhar do educador, existe grande preocupação na formação humana de seus alunos. Que muitas vezes agem de forma rude, sem limites ou indiferente ao espaço do outro, não se respeitando e não respeitando o próximo.

Conforme Atmo (Coord.) (2006, p.6): “A vida da criança se faz de trocas contínuas. Seu corpo é mutante. Nessa fase, o contato diário com valores positivos é imprescindível. Meninos e jovens devem saber adaptar-se ao processo gradual de transformação durante o período de crescimento”.

O fato de serem trabalhadas vivências cidadãs, influenciam no comportamento dos alunos, que os levam a atitudes mais valorais. Hoje vemos muitos professores com diversos problemas com o desrespeito dos educandos em sala de aula, assim podemos dizer que não valorizam a escola,

porém, se forem problematizadas situações cotidianas do meio em que vivem e possibilitar o diálogo de como se sentiriam melhor, buscando a reflexão de atitudes positivas, o aluno passaria a valorizar o outro e compreender o poder de suas ações, podendo mudar a realidade na sala de aula e na escola.

Conforme Atmo (Coord.) (2006, p.6): “Com a inclusão do estudo de valores, de maneira formal e informal, nos currículos, haverá tempo para este trabalho de grande alcance. É o passo inicial do autoconhecimento, que conduzirá à transformação para a melhoria dos relacionamentos em todos os níveis, tornando as aulas mais atrativas e a escola um rico laboratório de vivências positivas, onde crianças e jovens se desenvolverão a luz dos pensamentos e bons sentimentos.”

Trabalhar atividades éticas que façam parte da realidade do aluno, mostrar e debater situações reais, que muitas vezes são enfrentadas de forma desrespeitosa, por não valorizarem o ser humano, o lugar onde vivem, estudam ou a si próprios, podem contribuir nesse processo. Como também experiências que envolvam temas cidadãos, que busquem a valorização de todo o entorno da classe, incluindo alunos, professores, espaços físicos, funcionários, entre outros.

Segundo Tillman (2003, p.12): “As atividades com valores destinam-se a motivar os alunos e envolvê-los no sentido de pensarem sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre valores de uma forma que seja relevante”.

Diversos temas que envolvam valores são importantes para os alunos compreenderem o que é ser cidadão, a se respeitarem e talvez a agirem de forma mais consciente.

Nessa perspectiva, situações bem planejadas sobre o tema é imprescindível, para uma possível mudança no comportamento de alunos.

Diante dessa realidade, nas escolas surge a questão: Será que atividades sobre valores inseridos no currículo escolar, podem provocar a mudança de comportamento dos alunos, para que tenham mais atitudes gentis e humanas uns com os outros?

Alguns temas como Solidariedade, Violência, Bullying, Preconceito, Respeito, Empatia podem ser discutidos nas atividades realizadas com os alunos. São temas importantes para a formação humana, que faz parte da vida da criança e do adolescente e que deve ser compreendido como valores essenciais para o indivíduo viver em uma sociedade cidadã.

Importante propiciar a reflexão sobre várias situações já vividas, o que realmente o deixa satisfeito em fazer para outra pessoa e qual o melhor a fazer em determinada situação. Assim valorizará o bem comum e poderá seguir com um comportamento mais cidadão.

Assim não só teremos alunos vivendo em valores, mas sim, a formação de cidadãos que reconhecem verdadeiramente os valores da vida humana, e de como viver bem em sociedade, respeitando o outro em todas suas dimensões.

A importância deste trabalho se reflete na preocupação e urgência em um comportamento mais humano, solidário, sem preconceitos em sala de aula, valorizando as relações pessoais dentro da classe.

Isso mostra a importância de troca de experiências e vivências, envolvendo valores positivos na escola para formação da criança.

VALORES

Valores, na etimologia, vem do grego “Axios” e do latim “Aestimabile”, e significa não indiferença, estimo.

Conforme Lalande (1999) valor é característica das coisas que consiste em serem elas mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados.

O mundo sempre esteve relacionado com situações que envolvessem valores, sejam eles valores ligados ao capitalismo ou valores humanos.

O valor é totalmente entrelaçado a algo que se gosta muito e que se quer para si, isso faz com que tenha o “valor”, ou seja, que seja desejado (ARAÚJO, PUIG, 2007).

Para uma sociedade com aspectos que envolvam o comércio, valor tem significado de lucro, mais bens materiais, ou seja, volta à questão de algo que se quer e gosta muito, nesse caso o dinheiro.

Segundo Araújo, Puig (2007, p. 20): “[...] valor é aquilo de que gostamos, que valorizamos e, por isso, pertencente à dimensão afetiva constituinte do psiquismo humano [...]”.

Os valores humanos são perpetuados pela ética e moral, que se vinculam sempre na perspectiva de se viver bem, que dá dignidade ao ser. E através de vivências significativas e positivas, faz com que o indivíduo desenvolva valores para se viver bem em sociedade (ARAÚJO, PUIG, 2007).

Acredita-se que os valores estão integrados em sistemas motivacionais e emocionais que, por sua vez, fornecem a base para a construção da identidade e do autoconhecimento do sujeito (ARAÚJO, PUIG, 2007).

Segundo Araújo, Puig (2007, p. 20): “[...] os valores nem estão predeterminados nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive”.

Isso demonstra também que não basta somente relações com ações que envolvam valores e sim, como o indivíduo recebe essas informações, como a transformará, como dará significado para agir sobre o mundo. Ele necessita gostar, dar importância, passando por experiências positivas e formando seus valores próprios.

Segundo Araújo, Puig (2007, p. 21): “[...] valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou sobre si mesmo [...]”.

Além disso, é importante ressaltar que as relações pessoais que envolvam valores, são importantes para se desenvolver cidadãos críticos e promover mudanças de comportamentos mais humanos e democráticos.

De acordo com Cória-Sabini, Oliveira (2002, p. 48), constata que:

> O indivíduo torna-se verdadeiramente humano através das interações e do envolvimento com outras pessoas. Ao longo do processo de seu desenvolvimento, a pessoa acostuma-se progressivamente aos modos de vida, ao acervo de ideias, aos padrões de significados comuns, aos valores e às crenças, enfim, à forma de vida dos grupos nos quais se integrou.

VALORES NA ESCOLA

A escola foi criada para ensinar os alunos, mas esse "ensinar" só se pensava em conteúdos teóricos ou práticas sociais da época, seja para trabalhar ou para afazeres domésticos (no caso da escola para mulheres) (ROMANELLI, 2010).

Com o passar do tempo essa concepção sofreu muitas mudanças, porém, ainda carrega o peso de que o conteúdo teórico tem o lugar mais importante na aprendizagem. Mas em uma sociedade onde as famílias estão cada vez mais escassas, os pais não têm tempo livre com os seus filhos, e os valores não são "valorizados" ou aprendidos, cabe a escola permear o conteúdo com o ensino e a vivência de valores humanos, necessários para uma vida em sociedade com equilíbrio e harmonia (RIBEIRO Coord., 1987).

É importante mostrar os valores e vivê-los na escola, proporcionando uma compreensão maior por parte dos alunos, para que eles ajam norteados por esses valores. É necessário trabalhar com a revalorização do ser humano, mostrando situações que ocorrem no mundo que envolvam valores e trazendo para seu cotidiano, debatendo ideias para solucionar problemas de acordo com a melhor qualidade de vida das pessoas, aprendendo a amar o outro e a respeitar as diferenças (GARCIA, PUIG, 2010).

Essas experiências ensinadas ou vividas na escola, não devem ser realizadas de forma tradicional, somente com a leitura e estudo sobre os valores principais para se viver em sociedade, o estudo deve ser pautado na experiência desses alunos, no seu cotidiano, no diálogo, na interação das disciplinas, dos professores, alunos, gestores, funcionários e comunidade, para se tornar possível a vivência desses valores, que serão entendidos e discutidos por eles, tendo maior significado (PARO Org., 2006).

Segundo Cória-Sabini, Oliveira (2002, p. 41) explica que:

> "A criação de novas práticas sociais que conduzam à democracia efetiva, ou seja, a formação para a cidadania e a democracia e, para essa transformação, o papel fundamental da educação. A expressão mais recente da preocupação com a educação e formação de cidadãos éticos, críticos, conscientes e autônomos."

Deve-se envolver o emocional e o afetivo do aluno, mostrando a importância de determinadas ações, pelo fato de gostarmos de nos relacionar em harmonia, sem violência, com qualidade de vida, ou seja, amar para valorizar.

De acordo com Cória-Sabini, Oliveira (2002, p. 58):

> "É uma ação pautada nos sentimentos humanos, não na simples repetição de frases e conceitos sobre valores, mas um cuidado na coerência entre a prática docente e a teoria apregoada. Assim, a pedagogia não deveria excluir a experiência, mas ver nela a base segura para a prática de valores humanos na escola."

O indivíduo vive em sociedade e interpreta situações de acordo com o que tem de experiências, e muitas vezes são atitudes que não valorizam o ser humano, é importante a escola proporcionar situações que mostre a melhor maneira de se comportar em diferentes situações para uma relação positiva e harmoniosa, para evoluírem seus conceitos de valores e se desenvolver como sujeito e cidadão (GARCIA, PUIG, 2010).

É importante ressaltar que os valores podem ser mudados de acordo com o grupo que se vive ou a época da vida, porém, o fator essencial é que sempre direcionado ao bem do ser humano (GARCIA, PUIG, 2010).

Freitag (1996, p. 78) diz que:

> "O indivíduo que vive em sociedade participa de diferentes grupos, cada qual com um sistema de valores. Esse fator leva a pessoa a fazer opções que nem sempre são harmoniosas, pois algumas vezes é necessário considerar um valor em detrimento de outro. Portanto, cada um precisa desenvolver critérios de avaliação e julgamento para conviver com valores antagônicos e conflitantes. Esses critérios evoluem e se modificam com o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade."

A vivência em grupos, principalmente os que se norteiam em valores positivos, é importante para o desenvolvimento do indivíduo e para aprender a respeitar e conhecer as diferenças, aprimorando e criando valores significativos para o grupo.

Ressaltam Cória-Sabini, Oliveira (2002, p. 97) que:

> "O indivíduo torna-se verdadeiramente humano através das interações e do envolvimento com outras pessoas. Ao longo do processo de seu desenvolvimento, a pessoa acostuma-se progressivamente aos modos de vida, ao acervo de ideias, aos padrões de significados comuns, aos valores e às crenças, enfim, à forma de vida dos grupos nos quais se integrou."

Vivendo em uma sociedade sempre em transformação, é importante modificarmos alguns valores negativos que tenham mais significados para determinado grupo, em ações positivas pautadas na sintonia com a realidade e o bem comum a todos.

A filosofia de Krishnamurti (1985) aborda a necessidade de criarmos novos valores, de não reagirmos com violência, de estarmos cônscios dos nossos pensamentos e sentimentos pela compreensão do processo total da vida: de compreendermos primeiro a nós mesmos, de percebermos as causas do caos que a humanidade atravessa, para então compreendermos as crianças e despertarmos nelas um ser inserido no contexto social.

Também é importante o professor ver o aluno como um ser que tem sentimentos e relacioná-los à sua didática em sala de aula, para poder chegar mais próximo dele, podendo facilitar a compreensão e valorização por parte do aluno nas diferentes situações escolares, que envolvam o relacionamento humano, pois aí está a maior reclamação das escolas.

Para Cória-Sabini, Oliveira (2002, p. 47) conclui que:

> "Os valores humanos são essenciais para a formação do educando, pois é por meio deles que se formam cidadãos cientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade democrática."

Está na hora das escolas, dos educadores incluir no currículo o tema sobre valores em todas as disciplinas, o que proporcionará o ensino efetivo e significativo na escola e sociedade, proporcionando melhor convivência na escola e cidadãos melhores para o mundo.

VALORES PARA JOVENS

Quando dizemos a palavra valor, vem em nossa cabeça como algo de grande estima e importância.

Pensar em valor para o aluno jovem nos leva a refletir sobre esta fase contemporânea, a ideia de bens materiais, relações afetivas, entre outros. Mas é nas relações interpessoais que não são as de amizade ou amorosa e sim a relação com o outro indivíduo em qualquer instância, na escola, na rua, ou seja, na sociedade, em ambientes que muitas vezes ele não conheça as pessoas.

Costuma-se dar valor ao que gostamos, apreciamos e assim passa-se a valorizá-los.

Para que se crie uma relação harmoniosa e com equilíbrio nos alunos adolescentes, é importante deixar o ensino de valores fazer parte do conteúdo das atividades e parte do currículo escolar da escola.

Conclui Tillman (2003, p. 8) que:

> "As crianças do mundo todo são cada vez mais afetadas pela violência, pelos problemas sociais crescentes, pela falta de respeito mútuo e pelo mundo à sua volta. Pais e educadores em muitos estão buscando ajuda para mudar esta tendência alarmante. Muitos deles acreditam que parte da solução esteja em se dar ênfase ao ensino de valores."

É importante aplicar atividades que envolvam os valores significativos para a sociedade em que o jovem vive, relacionando com o social, a disciplina, as artes, jogos, entre outros, de forma mais prazerosa e contextualizada, partindo do interesse dos alunos, estimulando o diálogo para compreensão do que é democracia e ser cidadão.

Afirma Tillman (2003, p. 10) que:

> "As atividades são reflexivas e de visualização e encorajam os alunos a ter acesso a sua própria criatividade e dons internos. As atividades de comunicação ensinam os alunos a colocarem em prática habilidades sociais pacíficas. Atividades artísticas, músicas e danças inspiram os alunos a se expressarem enquanto experimentam o valor no qual estão centrados. As atividades na forma de jogos, além de divertidas, motivam o pensamento; o momento de discussão após as atividades ajuda os alunos a explorar os efeitos das diferentes atitudes e comportamentos. Outras atividades estimulam a percepção de responsabilidade pessoal e social e de justiça social. Há um contínuo desenvolvimento da autoestima e tolerância durante os exercícios."

Oferecer atividades que envolvam valores, motiva o jovem aluno a se envolver no sentido de pensarem sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre valores de forma significativa. Fazendo

com que suas atitudes perante a vida, se permeiem em valores, formando um cidadão de responsabilidades.

ATITUDES DO PROFESSOR PARA TRABALHAR VALORES

O professor tem grande responsabilidade em trabalhar valores com seus alunos, porém, não basta apenas trabalhar atividades sobre este tema e sim vivê-los, interiorizá-los, nas relações extra e intraescolares.

Constata Araújo, Puig (2007, p. 101) que

> "Fazer com que os alunos vivenciem os centros educacionais como verdadeiras comunidades democráticas de aprendizagem, convivência e animação. É preciso explorar todas as consequências da convicção de que educar não é unicamente instruir, mas oferecer uma experiência significativa que prepare para a vida como cidadão".

O professor necessita permear o currículo, em valores necessários para a vida cidadã do aluno, em diferentes dimensões que envolva toda a vivência em sociedade.

Segundo Araújo, Puig (2007, p. 99): "Introduzir de maneira visível nas áreas correspondentes a abordagem de assuntos políticos, econômicos e jurídicos imprescindíveis para entender a organização social.

Também é importante valorizar a relação interpessoal com o aluno, para que esse conhecimento se apresente de forma prazerosa e significativa para ele.

Constata Araújo, Puig (2007, p. 86) que

> "A autêntica relação educativa não está concebida para objetivar e disciplinar, mas para converter o sujeito com o qual se compartilha uma situação formativa em "alguém com quem se criam locais morais de mão dupla: a responsabilidade do adulto em relação ao jovem e o respeito do jovem em relação ao adulto."

É importante não só os conteúdos das disciplinas, mas as relações de valores que deve permear todo esse estudo, e ser significativo para o educando.

EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Fala-se muito em cidadania, inclusive na escola, mas o que é ser um cidadão. Segundo Manzini-Covre (1991, p. 9): "Podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano".

Conclui Manzini-Covre (1991, p.9) que:

> "Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna, de ser homem."

Conclui Pinsky, Pinsky (2003, p. 9) que ser cidadão representa:

> "Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila."

A cidadania é composta por diversos focos, porém, alguns deles são: a vivência de valores, respeitarem o outro, ser solidário, honesto, respeitar as leis, agir democraticamente entre outros.

Nessa perspectiva os valores são de grande importância para se tornar um cidadão.

A cidadania é um exercício, que deve ser vivido dentro e fora da escola. Promover situações de reflexão, debate, diálogo entre as diferentes situações do cotidiano, dar significado a elas, utilizando e formando valores capazes de promover a cidadania.

É importante mostrar na escola o que é ser cidadão, partindo de sua realidade, não somente os conceitos e teorias, que muitas vezes não podem ser vistas claramente em seu cotidiano.

No art. 1º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de1988, art. 202, diz que se deve: "Preparar o aluno para o exercício da cidadania"

Trabalhar situações reais é a melhor maneira de se chegar ao aluno significativamente para que ele interiorize e valorize ações positivas e de qualidade ao ser humano.

Também é importante a escola e o professor viver atitudes cidadãs, para que o aluno perceba sua importância. Para que não aprendam na teoria uma postura ideal. Enquanto o professor e a escola fazem e convivem o contrário. Além disso, é importante que o aluno não pense que ser cidadão se resume somente em direitos e sim ser responsável pelo que acontece na sociedade.

Para Manzini-Covre (1991, p. 11) constata que:

> "As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser o agente da existência desses direitos. Acabam por relevar os deveres que lhes cabem, omitindo-se no sentido de serem também, de alguma forma, parte do governo. Ou seja, é preciso trabalhar para conquistar esses direitos. Em vez de meros receptores, são acima de tudo sujeitos daquilo que podem conquistar."

É preciso fazer com que o aluno entenda que a melhor forma de se viver em harmonia é praticando a cidadania.

Segundo Manzini-Covre (1991, p. 10): "[...] nesse sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor[...]".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não resta dúvida sobre a importância não somente de trabalhar a questão sobre valores na escola, mas sim de viver estes valores em todos os espaços de ensino aprendizagem, ultrapassando todas as fronteiras da escola, envolvendo todos os atores, como professores, gestão, funcioná-

rios, família e alunos.

A resolução de problemas cotidianos, dará mais sentido ao significado dessa aprendizagem, que na verdade já tem uma base familiar, mas que continuará a se solidificar na escola, levando em consideração os diferentes enfoques como o respeito, o preconceito, a empatia, entre outros.

Dessa forma o aluno se tornará protagonista em suas atitudes e ressignificará através do conhecimento a cerca de valores, suas ações e compreensão sobre a vida e sobre ser cidadão crítico e consciente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F.; PUIG J. M. **Educação e valores**. São Paulo: Summus, 2007.

ATMO, L. (coord.). **Vivendo Valores na Escola**. 4ed. São Paulo:Brahma Kumaris, 2006.

BRASIL. **Decreto Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [República Federativa do Brasil], Brasília, 23/12/1996.

CORIA-SABINI, M. A.; OLIVEIRA, V. K. **Construindo Valores Humanos na escola.** Campinas: Papirus, 2002.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1985.

MANZINI-COVRE M. L. **O que é cidadania**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da Cidadania**. 4ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RIBEIRO, I. (org.). **Sociedade brasileira contemporânea: família e valores.** São Paulo: Loyola, 1987.

SENNETT, R. **Respeito a formação do caráter em um mundo desigual.** Rio de Janeiro: Record,2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores.** São Paulo: Loyola, 2005.

STRIEDER, R. **Educar para a iniciativa e a solidariedade.** 2ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

TARDELI, D. D. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT