

Gestão & Educação

Vol. 7, No 9 Set./2024

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7
n.09 {set. 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

82p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Dislexia. 3. Neurociência . 4. Superdotados
5. Crianças superdotadas - educação. 6. Brincadeiras . 7. Alfabetização
8. Steiner, Rudolf , 1861 - 1925. 9. Antroposofia
10. Educação de crianças . 11. Crianças - escrita.
12. Crianças - livros e leitura 13. Lógica simbólica e matemática
14. Cognição em crianças 15. Tecnologia educacional.
16. Jogos educativos

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

OTIMIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A otimização da gestão escolar envolve a implementação de estratégias e práticas para melhorar a eficiência e a eficácia das operações em uma instituição de ensino. Isso inclui a utilização de ferramentas tecnológicas, como softwares de gestão acadêmica, para automatizar processos administrativos, facilitar a comunicação entre professores, alunos e pais, e melhorar o acompanhamento do desempenho acadêmico.

Além disso, a otimização da gestão escolar passa pela capacitação dos gestores e professores, a fim de promover uma liderança mais colaborativa e inovadora. Isso envolve a adoção de métodos de ensino mais dinâmicos, a personalização do aprendizado e a criação de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

Outra parte importante é a gestão de recursos financeiros e humanos, buscando maximizar o uso dos recursos disponíveis e garantir um ambiente escolar de qualidade. A otimização também abrange o planejamento estratégico, a fim de alinhar as ações da escola aos seus objetivos educacionais e ao contexto social em que está inserida.

Em resumo, a otimização da gestão escolar é um processo contínuo que visa melhorar a qualidade do ensino e a eficiência das operações escolares, garantindo um ambiente educacional propício para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Prof^ª. Adriana de Souza
Prof^ª. Debora Banhos
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof^ª. Andrea Ramos Moreira
Prof^ª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof^ª. Juliana Petrasso
Prof^ª. Marina Oliveira Reis
Prof^ª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof^ª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 7, Número 09 (Setembro 2024- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. 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.

Prof^ª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Sumário

- 6 DISLEXIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO**
ANA PAULA ELADIO DA FONSECA
-
- 16 ATENÇÃO À INCLUSÃO DOS ALUNOS DE ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
ANDRE LUIZ DO NASCIMENTO
-
- 29 O BRINCAR FACILITANDO A ALFABETIZAÇÃO**
CRISTIANE RUBBO GARCIA MANZANARES
-
- 37 AS CRIANÇAS E OS ELEMENTOS DA NATUREZA: UM OLHAR
ANTROPOSÓFICO**
FABIANE ELENISE DOS SANTOS PIEDADE
-
- 46 AS HIPÓTESES CONSTRUÍDAS SOBRE A LEITURA E ESCRITA
DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA
ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA**
LÍVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA
-
- 53 A LINGUAGEM LÓGICO-MATEMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO**
MILENE DIAS DOS SANTOS
-

Sumário

61 O BRINCAR NO AMBIENTE ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DAS CRIANÇAS

PAULA CRISTINA DA SILVA BETTINI NUNES

69 O DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TERESA PINTO DA SILVA

76 JOGOS, UMA POSSÍVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

VANESSA DA COSTA

DISLEXIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO



ANA PAULA ELADIO DA FONSECA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FACON (2017); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FACON (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Mario Schenberg – PMSP.

RESUMO

O cenário educacional brasileiro atual é constituído de diversos desafios. Tais desafios exigem do profissional docente a mobilização de diversos saberes para uma atuação pedagógica significativa que promova uma educação de qualidade. Para tanto, a educação vem aceitando a contribuição de outras áreas de conhecimento para que por meio da compreensão do desenvolvimento humano consiga atuar de forma efetiva na formação integral do indivíduo. Uma das áreas que tem somado a investigação do desenvolvimento humano e compreensões de dificuldades de aprendizagem é a neurociência. Este estudo, discorre brevemente sobre a contribuição dos estudos da neurociência na compreensão da dislexia no processo de aprendizagem da criança em idade de alfabetização, apontando definições, conceitos e possíveis intervenções no percurso de aprendizagem da criança dislexa.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Dislexia; Educação.

INTRODUÇÃO

“Um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é levá-la a perder a confiança em sua própria capacidade de pensar”.

(Emília Ferrero)

A neurociência é uma recente disciplina constituída pelas áreas neurologia, psicologia e biologia. Dedicase ao estudo da atividade cerebral de crianças, adolescentes e adultos mediante a realização de atividades cognitivas. (ROCHA & ROCHA, 2000). Tais atividades cognitivas estão diretamente relacionadas com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

A neurociência responsabiliza – se ainda pela pesquisa e descoberta de princípios estruturais do funcionamento neural, objetivando a compreensão de fenômenos observados. Tais descobertas não são aplicadas diretamente à educação escolar, mas podem auxiliar no processo educativo, visto que teorias psicológicas embasadas nos mecanismos cerebrais relacionados com a aprendizagem podem cooperar e estimular a idealização de objetivos e estratégias educacionais que podem contribuir significativamente no percurso de aprendizagem da criança.

Compreendendo o auxílio da neurociência no processo educativo em questões de compreensão de processos neurais relacionados à aprendizagem, o presente estudo tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem de crianças com dislexia, discorrendo sobre as especificidades deste distúrbio. A dislexia é um distúrbio de aprendizagem que interfere no desempenho escolar da criança, não há tratamento com remédios e nem cura para esse distúrbio, é um acompanhamento feito por profissionais multidisciplinares, neuropsicológicos, fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagoga que verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia.

Para tanto foi realizada uma pesquisa de levantamento bibliográfico de caráter qualitativo, objetivando o desenvolvimento de uma base norteadora sobre a relação da neurociência com a aprendizagem, especificamente a aprendizagem de crianças com distúrbio dislexo.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM – DIFICULDADES, TRANSTORNOS E DISTÚRBIOS

O aprendizado humano não deve ser considerado algo pronto, pois cada criança possui seu ritmo de aprendizagem, de acordo com os níveis cognitivos já construídos pelo indivíduo através das experiências por ele vividas ao longo da vida.

Algumas pessoas aprendem rapidamente, porém outras demoram um pouco mais. Mas existem alguns casos em que a criança leva um tempo excessivo para aprender determinados conteúdos. Esta criança deve ser acompanhada de forma mais atenciosa, pois apresenta características de algo que vai além da individualidade humana no ato de aprender.

As dificuldades no processo de aprendizagem seguem padrões, e quando aprofundamos a investigação sobre o caso de alguns alunos podemos identificar dois padrões mais comuns.

O primeiro é denominado de dificuldade de aprendizagem. O segundo é o transtorno de aprendizagem e o terceiro é o distúrbio de aprendizagem.

O termo “diagnosticar” é uma terminologia que deve ser usada somente na área médica, não se aplica ao âmbito educacional, porém algumas terminologias facilitam o entendimento de alguns casos que podem estar presentes nas salas de aula, porém, o mínimo que se deve compreender é o significado de cada terminologia a fim de não “rotular” alunos.

Brito (s.d,p.1) faz o seguinte comentário em relação aos termos acima citados e usados por educadores:

“Os termos distúrbios, transtornos e problemas de aprendizagem têm sido utilizados de

forma aleatória, tanto na literatura especializada, como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes. Os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização do termo distúrbio. Os construtivistas parecem ser adeptos do termo dificuldade. O termo dificuldade está mais relacionado a problemas de ordem psicopedagógica e/ ou sócio- culturais, ou seja, o problema não está centrado somente no aluno, sendo que essa visão é mais frequentemente utilizada em uma perspectiva preventiva; o termo distúrbio está mais vinculado ao aluno, na medida que sugere a existência de comprometimentos neurológicos em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa”

As dificuldades de aprendizagem são consequências de influências negativas que alguma situação vivida pelo aluno acarretou no ato de aprender. Situações como mudança de escola, separação dos pais, ou até mesmo o nascimento de um novo irmão pode interferir negativamente no processo de aprendizagem da criança. A dificuldade de aprendizagem não é causada por causas naturais e/ ou biológicas, e pode ser tratada pois é algo causado por uma situação momentânea da vida do indivíduo que pode ser superada, possibilitando ao aluno sucesso no ato de aprender.

O transtorno de aprendizagem é marcado pelo fato do indivíduo apresentar dificuldades persistentes que o acompanham por toda sua trajetória – inclusive fora da escola.

O estudante que apresenta um transtorno de aprendizagem tem um histórico de defasagem no ensino sem causas aparentes, pois não apresenta sinais de deficiência intelectual ou sensorial.

A grande maioria dos transtornos de aprendizagem só são identificados quando a criança inicia sua vida escolar, porém o olhar atencioso da família poderia auxiliar na identificação dos casos mais graves.

O transtorno pode ser para uma área específica como leitura e escrita ou para matemática por exemplo, como também pode se manifestar em diversas áreas de conhecimento, atrapalhando conseqüentemente, diversos processos cognitivos relacionados a aprendizagem. Neste último caso, denominamos de Transtorno Global da Aprendizagem. É importante ressaltar que as crianças que apresentam transtornos de aprendizagem não apresentam deficiência intelectual.

Os transtornos de aprendizagem estão diretamente ligados a atrasos no desenvolvimento da linguagem oral e em alguns processos cognitivos.

Tendo como aporte teórico os dois principais manuais internacionais de diagnósticos, os transtornos de aprendizagem podem ser definidos da seguinte forma:

CID – 10 Organização Mundial da Saúde – OMS

[...] Grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares. Estes comprometimentos no aprendizado não são resultados diretos de outros transtornos (tais como retardo mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou perturbações emocionais) embora eles possam existir simultaneamente em tais condições... (1993, p. 237).

DSMV – IV – Associação Psiquiátrica Americana

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência... Os transtornos de aprendizagem podem persistir até a idade adulta. (1995, p. 46).

De acordo com os referenciais acima citados, para que se faça um diagnóstico de um transtorno de aprendizagem alguns requisitos devem ser observados. São eles: a) Comprometimento

intelectual, neurológico ou sensorial evidente; b) Condições de escolarização inadequadas e; c) características observadas logo na primeira ou segunda infância.

Os distúrbios de aprendizagem estão relacionados a questões intrínsecas do indivíduo como disfunções neurológicas.

Os distúrbios de aprendizagem são dificuldades no processo de aprendizagem causadas por disfunções neurológicas. São questões completamente naturais e biológicas e devem ser acompanhadas pela medicina em parceria com a educação para proporcionar ao indivíduo uma relativa melhora no ato de aprender.

Embora a ideia de que a investigação neurocientífica pode influenciar a teoria e prática educacional já não é uma novidade, atualmente com as novas descobertas científicas a neurociência e a educação voltam a cruzar caminhos. (RATO & CALDAS, 2010, p. 627).

DISLEXIA – UM DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM

Um dos distúrbios de aprendizagens foco de estudo da Neurociência é a dislexia.

Segundo José e Coelho (2008), a dislexia é um tipo distúrbio de leitura que colocamos como causa porque provoca uma dificuldade específica na aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos, embora a criança apresente inteligência normal, integridade sensorial e receba estimulação e ensino adequados.

Devido à falta de informação dos pais, dos professores da pré-escola e à dificuldade de identificar os “sintomas” antes da entrada da criança na escola, a dislexia só vai ser diagnosticada quando a criança estiver na 1.^a ou 2.^a série do primeiro grau. Nesse sentido, a dificuldade na leitura significa apenas o resultado final de uma série de desorganizações que a criança já vinha apresentando no seu comportamento pré-verbal, não verbal, e em todas aquelas funções básicas necessárias para o desenvolvimento da recepção, expressão e integração, condicionadas à função simbólica.

De acordo com Barros (2007), a dislexia foi descoberta em 1877, por Kussmaul, que chamou de “cegueira às palavras”, foi inicialmente estudado pela ciência médica. A primeira descrição da dislexia foi feita em 1896, por um.

A primeira descrição da dislexia foi feita em 1896, por um oftalmologista inglês:

Pringle Morgan, que a chamou de “cegueira verbal congênita” e a atribuiu a uma deficiência de desenvolvimento do córtex cerebral.

Independente de estimulação, recursos e classe social, podendo ser rico ou pobre qualquer criança pode ser disléxica, como segue:

A dislexia ocorre em todas as classes sociais em pessoas com níveis de inteligência variáveis, embora a dislexia tenha sido muito pesquisada, é importante esclarecer que, como outros tipos de distúrbio de aprendizagem, ela existe em vários níveis. Uma delas é a

dislexia que nasce com o indivíduo e pode ser de causas variadas, como a criança que tem pouca ou nenhuma habilidade para leitura e escrita. Muitas vezes ela não consegue chegar à alfabetização, e quando já é alfabetizada apresenta dificuldades de fixação ou mesmo de interpretação do texto lido ou escrito. (DROUET, 2002, p.137).

Conforme Drouet (2010), o termo dislexia se refere a um distúrbio de aprendizagem que atinge crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita. Essas crianças são incapazes de ler com a mesma facilidade que seus colegas da mesma idade, embora possuam inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais perfeitos, em estado emocional considerado normal, tenham motivação normal e instrução adequada.

Conforme Stein e Walsh (1997, p.126 apud MONTIEL; CAPOVILLA, 2009):

Dislexia é uma condição polissintomática na qual, entre outras dificuldades, os leitores frequentemente se queixam de desconforto visual durante a leitura, tal como a sensação de movimentação das letras, sobreposição, perda constante do lugar de leitura ou visão borrada. Além do desconforto relatado, muitos dos erros cometidos por disléxicos são classificados como erros visuais, por exemplo, inversão de letras, ordem errada no sequenciamento de letras e inversão das partes de uma palavra. Estes déficits visuais estão sendo atribuídos a uma gama de fatores, desde a alteração movimentos oculares até a lentificação no sistema de processamento visual cortical.

O DSM – IV – TR, define a dislexia do desenvolvimento como um transtorno específico da aprendizagem, caracterizado por um baixo desempenho escolar – especificamente da leitura e da escrita – se comparado ao esperado para a idade, escolaridade e nível cognitivo do sujeito.

Para a neurociência a dislexia é um distúrbio do sistema nervoso central, que compromete a obtenção e desenvolvimento de capacidades escolares, tendo como consequência o baixo rendimento escolar por déficits intelectuais, sensoriais (visual e /ou auditivo), e dificuldades motoras consideráveis.

No contexto educacional crianças com dislexia apresentam dificuldades específicas nas funções neuropsicológicas, no processamento de informações no campo visual e auditivo, e também dificuldades no desenvolvimento da linguagem/ oralidade, atenção e funções executivas.

Sendo um distúrbio específico da aprendizagem, incapacidades de desenvolvimento e aprendizagem no processo de leitura e escrita – alfabetização – podem estar relacionados à sua presença. Segundo Shaylwitz, (2006, p.38), a dislexia não é apenas comum e persistente. Durante muitos anos, os pesquisadores questionaram o fato de que a dislexia representa um atraso no desenvolvimento, que a criança de alguma forma suplanta, e demonstrará um déficit persistente na leitura.

Compreende-se que a dislexia é uma dificuldade inesperada relacionada à leitura. A criança pode possuir todas as habilidades pré- exigidas para a leitura, porém, não consegue ler.

Conforme Guimarães (2005), diversos estudiosos que trabalharam com crianças disléxicas chegaram à conclusão de que os disléxicos não são todos iguais. Uma importante abordagem explicativa para essas diferenças focaliza as integridades e deficiência nos vários processos de leitura dos disléxicos.

Segundo José e Coelho (2008), as principais dificuldades apresentadas pela criança disléxica, de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), são:

1. Demora a aprender a falar, a fazer laço nos sapatos, há reconhecer as horas, a pegar e chutar bola, a pular corda.
2. Tem dificuldade para:
3. escreve números e letras corretamente;
4. ordenar as letras do alfabeto, meses do ano e sílabas de palavras compridas;
5. distinguir esquerda e direita.
6. Necessita usar blocos, dedos ou anotações para fazer cálculos.
7. Apresenta dificuldade incomum para lembrar a tabuada.
8. Sua compreensão da leitura é mais lenta do que o esperado para a idade.
9. O tempo que leva para fazer as quatro operações aritmética parece ser mais lento do que se espera para sua idade.
10. Demonstra insegurança e baixa apreciação sobre si mesma.
11. Confundem-se às vezes com instruções, números de telefones, lugares, horários e datas.
12. Atrapalha-se pronunciar palavras longas.
13. Tem dificuldade em planejar e fazer redações.

A dislexia é um distúrbio que leva o indivíduo a ter dificuldade em decodificar as palavras e sendo considerada preguiçosa, sem vontade e relapsa, o emocional dessa criança tende a se agravar, levando-a a desenvolver sintomas como dores de cabeça, dores abdominais e transtornos psíquicos.

O que se sabe sobre este distúrbio, é que ele não é de causas naturais ou genéticas, mas adquirido. E para evitá-lo a criança precisa ser ensinada a decodificar os códigos linguísticos, e estar sempre em contato com materiais de leitura. O que pode se afirmar e que mais se aproxima de causas naturais (porém há exceções) é que filhos de pais disléxicos têm maiores chances de desenvolver a dislexia.

As principais características deste distúrbio são: atraso na linguagem oral, grande dificuldade em pronunciar as palavras corretamente persistindo em manter a linguagem infantilizada (muitas vezes reforçada pelo adulto com quem convive); apresenta uma leitura sem entonação onde a maioria das palavras é adivinhada e não lida, necessitando da explanação do contexto do que se está lendo para que haja a compreensão da leitura. Demonstra grande dificuldade em aprender músicas com rimas e em todo o processo de alfabetização.

É fato que inúmeras crianças apresentam um nível de dificuldade quando estão sendo alfabetizadas e infelizmente a má interpretação dessa dificuldade pode fazer com que a criança seja rotulada com distúrbios de aprendizagem, e comumente a dislexia. Tais dificuldades podem ser con-

seqüências não necessariamente de questões de ordem sensorial, emocional ou mental, mas pela ausência de um ambiente sociocultural estimulante. Nesse caso, é fato que o ensino que promove a alfabetização/ letramento das crianças no Brasil apresenta uma grande lacuna, consequência de um déficit na formação inicial docente, e o desempenho inadequado no processo de alfabetização acaba por acarretar diversas dificuldades no percurso acadêmico dos estudantes.

De acordo com Guimarães (2005), existem várias soluções para o tratamento da dislexia são as mais variadas, pois são diversas suas causas, como os que relacionam à deficiência de coordenação física sugerem inúmeros exercícios, como pular corda, saltar de trampolins, jogar basquetebol, brincar de gangorra etc.

Segundo ABRISQUETA – GOMEZ & SANTOS (2006) o início de qualquer programa de intervenção com um aluno que apresenta um problema neurológico específico de aprendizagem exige que tomemos conhecimento anteriormente de algumas questões como: a) o sistema de escrita do português; b) Investigar clinicamente o nível de conhecimento escolar da criança (leitura, escrita, matemática; c) planejamento de intervenção individual e identificação das potencialidades, capacidades e habilidades de cada crianças, assim como suas necessidades e desafios.

Pensando ainda em estratégias de intervenção, MAIA (2001, P. 122 – 126) orienta que as ações podem dividir-se em três etapas:

1 – Estimulação – consiste em atividades que proporcionem o enriquecimento da oralidade. Exercícios direcionados à prática das habilidades fonológicas/ linguísticas.

2 – Remediação – Refere-se às mudanças necessárias na metodologia de ensino da leitura e escrita, visando estimular o alcance de um melhor desempenho da criança com dislexia.

3 – Acomodação – Dia respeito às mudanças nas estratégias/ ferramentas de avaliação do estudante dislexo, a fim de promover atividades em que ele possa mostrar seu potencial de desenvolvimento.

FONSECA (1995) afirma que é necessário que também se esteja atento à metodologia de ensino quando explica que uma coisa é a criança que não quer aprender e outra coisa é a criança que realmente não consegue aprender por métodos tradicionais de ensino.

É importante destacar também que a participação da família nesse esforço contínuo e conjunto enriquece todo o processo, contribuindo para que nos aspectos neuropsicológicos da dislexia haja grandes avanços e inúmeras conquistas.

A constituição familiar, existente e formadora da sociedade, se constitui um dos primeiros contextos de interação social humano, exercendo a função de principal mediadora de padrões morais e éticos, modelo de influências socioculturais. (DASMASCENO, TERTO & SILVA, 2003).

Considerada como a primeira instituição social, objetiva a segurança e bem-estar dos indivíduos que a constituem, isso significa que ela assegura o bem-estar e segurança da criança (ou ao menos deveria).

Socialmente, a família é compreendida como a principal responsável pela disseminação de

valores, ideias, crenças e significados existentes em uma sociedade. Portanto, a família possui um significativo impacto e grande influência no comportamento dos sujeitos, principalmente no comportamento infantil; no ambiente familiar são aprendidas as diversas formas de ser e existir, assim como de compreender o mundo e interagir com ele e com os seus semelhantes.

Exercendo o papel de primeira mediadora entre o indivíduo e a cultura, a família desenvolve relações interpessoais de cunho afetivo, social e cognitivo que se submetem às questões históricas e culturais de distintos grupos sociais que em sua amplitude, constituem a sociedade civil. A família é a origem da aprendizagem humana, detentora de incontáveis significados e práticas culturais peculiares que originam modelos de relações interpessoais e de amadurecimento pessoal e coletivo e nessa perspectiva, seu envolvimento no processo de aprendizagem em parceria com a escola pode enriquecer o processo educativo e contribuir significativamente no percurso formativo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência e a educação estabelecem entre si uma importante relação capaz de potencializar a compreensão do processo ensino – aprendizagem, inclusive quando relacionados a casos de dificuldades de aquisição da leitura e escrita, pois essa importante investigação medida pela relação de neurociências e educação pode favorecer a discussão do tema.

Entre muitos problemas neurológicos presentes no cotidiano escolar, sem dúvida os que comprometem a capacidade de comunicação por meio da fala, leitura e escrita são aqueles que exigem um maior aprofundamento teórico do profissional eficiente.

O fato de um estudante ter dislexia não significa necessariamente que seu sistema funcional esteja bloqueado permanentemente para o processo de aprendizagem. Estudos realizados pelas neurociências nos mostram que por meio do correto estímulo cognitivo/ intelectual, o aluno com dislexia pode avançar em seu processo de aprendizagem, mas para isso é necessário fundamental comprometimento docente e parceria da educação com a saúde, compreendendo a real importância do acompanhamento multidisciplinar.

É importante destacar também que a participação da família nesse esforço contínuo e conjunto enriquece todo o processo, contribuindo para que nos aspectos neuropsicológicos da dislexia haja grandes avanços e inúmeras conquistas. Uma maneira diferente de se aprender é quando o olhar pedagógico estiver voltado para esta criança.

O ideal que a criança seja atendida em classes regulares de acordo com o grau de dificuldade e ser acompanhada por equipes multidisciplinares quando houver necessidades. É essencial estabelecer limites que separem os problemas de aprendizagem, dos distúrbios de aprendizagem, sendo uma tarefa muito complicada que fica a critério de especialistas na área em que o distúrbio se apresenta. Existem inúmeros fatores que podem desencadear esse problema, sendo fundamentais os fatores orgânicos, psicológicos ambientais e específicos.

REFERÊNCIAS

ABRISQUETA – GOMEZ, J.; SANTOS, F. H. **Reabilitação Neuropsicológica da teoria a prática**. São Paulo: Artes médicas, 2000.

BRITO, Dorival R. **Distúrbios da aprendizagem**. Disponível em <[Http://www.drbassessoria.com.br/da.pdf](http://www.drbassessoria.com.br/da.pdf)> acesso em 15/07/2019.

BRADY, S. et al. **A nova definição de Dislexia: Evolução e comparação com a definição original** (Tradução e adaptação do “Annals of Dyslexia” volume 53, 2003, por M.Ângela N. Nico e José Carlos Ferreira de Souza) 2003.

CAMPOS, H. R. & FRANCICHINI, R. **Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano**. Psicologia em estudo 8 (11). p. 119 – 129. 2003.

CID – 10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento: Descrições clínicas e Diretrizes diagnósticas. Organizado pela Organização Mundial da Saúde – OMS/ 1992. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, D.L.; AZAMBUJA, L.S.; PORTUGUEZ, M. W.; COSTA, J. C. **Avaliação neuropsicológica da criança**. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> - Acesso 15 set.2024.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Ed. Artmed, RS, 2º ed. 1995.

GUIMARÃES, S.R.K. **O Papel das habilidades metalinguísticas**. São Paulo: Vetor, 2005

JOSÉ. E.A; COELHO.M.T. **Problemas de Aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Àtica. 2008

MAIA, H. **Neuroeducação e ações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MANUAL DIAGNÓSTICO ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (Diagnostic and statistical Manual of mental Disorders – DSM). Publicada em 1994, editora Artes médicas Sul, Tradução de Dayse Batista.

MONTIEL. J. M; CAPOVILLA. F.C. **Atualizações em transtornos de aprendizagem**. São Paulo: ed. Artes Médicas, 2009.

SHAYWITZ.S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed,2006

SNOLWLING.M; STICK; HOUSE. **Dislexia, fala e linguagem: um Manual do professor**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed,2004.

TABAQUIM, M. L.M. **Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem**. Em : CIAS-CA, S. M. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.

Távora, M. T. (2003). **Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação**. PSICO 34(1), 23-38.

ATENÇÃO À INCLUSÃO DOS ALUNOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO



ANDRE LUIZ DO NASCIMENTO

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências - na EMEF Deputado João Sussumu Hirata.

RESUMO

É evidente o ganho real, decisivo, alcançado com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) no que se relaciona aos alunos com altas habilidades/superdotação, sobre o reconhecimento de suas necessidades educacionais especiais, e atendimento educacional especializado, inclusive é necessário conhecer, e reconhecer os esforços que vêm sendo feitos há algumas décadas para que estes educandos recebam atendimento não só especializado, mas modernizado, nas escolas de ensino regular da Educação Básica. Este texto traz alguns fatos importantes da trajetória da legislação e das políticas educacionais para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. Historicamente, a maior parte destes alunos não é identificada assim que ingressa na escola, sempre foram matriculados nas séries conforme suas idades cronológicas, e colocados em turmas que de forma geral, estavam longe de atender ao nível de desenvolvimento real que apresentavam. Existe também a necessidade de professores especializados para identificá-los, e fornecerem o atendimento educacional adequado, em salas de recursos ou em programas de aprofundamento. A cidade de São Paulo possui salas de recursos bem equipadas na maioria das escolas públicas, atendendo diversos alunos da inclusão, em sua grande maioria com transtornos globais de desenvolvimento. A Secretaria Municipal de Educação, em sua Coordenadoria Pedagógica, lançou o manual “Orientações para atendimento de estudantes: altas habilidades / superdotação. – São Paulo: SME / COPED, 2021”. Este documento fornece informações relevantes a respeito da identificação e do atendimento adequado às necessidades educacionais dos estudantes AH/SD. Documento este que deveria ser priorizado, juntamente com outras literaturas sobre a escola inclusiva, nas reuniões de formação de professores. A comunidade escolar não sendo bem orientada, e estes educandos não sendo identificados, pode levar a escola ao fracasso na inclusão dos alunos com AH/SD, portanto esse artigo pretende abordar esse tema e trazer uma reflexão, contribuindo para inclusão, efetiva, dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Formação; Altas Habilidades/Superdotação; Cidade De São Paulo.

INTRODUÇÃO

Pensar na escola inclusiva, neste ganho para a sociedade civil, nas leis atuais e nas alternativas pedagógicas, remete-nos a refletir sobre a proposta da escola para incluir, dentre outros, os alunos de altas habilidades e superdotação.

As políticas educacionais brasileiras caminham nesta direção, e uma gama de literatura informativa, e de novas proposições surgem para o contexto escolar, a fim de se entender como realizar mudanças significativas, e cada vez mais efetivas, no cotidiano educacional.

Neste sentido, este artigo tem como propósito realizar uma discussão sobre o processo histórico da escola inclusiva, e a respeito da identificação dos educandos com altas habilidades/superdotação, vinculando com algumas informações de cunho histórico e legal, e ideias sugeridas pela educação inclusiva, especialmente a literatura da cidade de São Paulo.

Intenciona-se com isso destacar a importância da identificação destes alunos para uma real inclusão dentro das escolas formais de ensino, conforme a legislação e os materiais científicos atualmente mais relevantes.

Desta forma, será realizada uma revisão bibliográfica de publicações que tratam da temática a que este assunto se direciona, enfocando para a discussão da não negligência ao estudante com AH/SD.

ESCOLA INCLUSIVA

Em 1994, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, na Espanha, onde foi assinada a Declaração de Salamanca, que apresentou a linha de ação política para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas comuns das redes de ensino. Na busca de equidade e de igualdade de oportunidades, a Declaração de Salamanca não excluiu os superdotados, a quem nomeou de “bem-dotados”. Para todos, foram assegurados princípios contra todo tipo de exclusão. Neste momento havia aqui uma sociedade civil construindo uma nova lei de ensino, que embora fizesse avanços políticos, não expressava grandes conquistas para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente para estes alunos com altas habilidades, que eram ignorados, tidos como privilegiados sem necessidades de qualquer integração, e por si mesmos subsistentes.

Foi quando em 1996, foi publicada a Lei 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também denominada de Lei Darcy Ribeiro, ampliando o que está definido na Constituição Federal (Brasil, 1988, Cap. III, Seção I). Na Constituição, a Educação era definida como dever do Estado (Brasil, 1988, Art. 208), mediante a garantia de atendimento educacional especializado, pre-

ferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, Art. 208, III). Na nova LDBEN, a tradução do documento original de Salamanca foi adaptada à terminologia educacional brasileira, alterando-se as expressões “integrada” ou “integradora” por “inclusiva”. O Brasil adotou a expressão “necessidades educacionais especiais”, e substituiu a expressão “educativa” por “educacional”. Essa terminologia não resolveu o problema de exclusão dos alunos com altas habilidades na sociedade, mas considerou a atualidade teórica. A Constituição garante o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (Brasil, 1988, Art. 208, IV, § 1º).

A lei pontua que alunos com necessidades educacionais especiais também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um,” como todos os demais (Brasil, 1996, Art. 4.º, V). A Lei 9394/96 também está baseada na Lei n.º 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que declara: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, Art. 5.º)

Essa questão do “Acesso e Qualidade” pontua os princípios adequados aos alunos com altas habilidades/superdotação:

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são individuais;
- os sistemas educativos devem ser aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características;
- os programas de formação inicial deverão despertar em todos os professores da Educação Básica uma orientação positiva sobre a deficiência e necessidade do aluno especial.
- Os conhecimentos e as aptidões devem visar a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à adaptação da tecnologia, e de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender à gama de aptidões;
- Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores, para adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos em colaboração com os especialistas e com os pais ou responsáveis;
- As escolas deverão acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas sociais, familiares ou outras (necessidades educativas especiais), adotando uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos;
- Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que os que apresentarem necessidades educativas especiais, incluindo os de alta habilidades devem receber apoio adicional no programa regular de estudos;
- Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem criar procedimentos mais flexíveis de gestão, e remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as op-

ções educativas, estabelecer relações com pais ou responsáveis pelos alunos, e a comunidade escolar;

Aos alunos superdotados foi garantido o atendimento especializado, nestes mesmos termos, no âmbito da educação escolar, que deve ser realizado na escola comum. Não é qualquer tipo de atendimento educacional, ou uma ideologia pedagógica de que este aluno se adapta por si só, a fim de garantir que o atendimento especializado aconteça, o Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atendimento das suas necessidades” (Brasil, 1996, Art. 59, I). Ainda hoje, em 2024, alunos superdotados são caracterizados como precoces ou autodidatas, de fácil adaptação, e sem a devida atenção aos comportamentos negativos que podem desenvolver ao longo do período escolar, devido aos baixos níveis de desafio pedagógicos apresentados. São alunos que apresentam níveis de desenvolvimento muito adiantado em relação ao das demais crianças da mesma idade, que foram matriculadas na mesma turma, caracterizados até muitas vezes como neuro divergentes, inquietos, impacientes, e que nem deveriam reclamar, visto que são inteligentes, deveriam ter as maiores notas, e melhores comportamentos, sem fornecer obstáculos aos professores e à comunidade escolar em geral. É necessário a cada educador se apropriar de todas as mudanças que os sistemas de ensino, as escolas e a sociedade promovem para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam, incluindo os com alta dotação, realmente incluídos na escola. Para os alunos superdotados, são indicadas mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento escolar, e de aprofundamento de estudos, cuja finalidade é de ajustar o ensino ao nível de seu desenvolvimento real.

Imagine uma criança superdotada, de 5 anos de idade, com pleno domínio da leitura e da escrita. Num trabalho pedagógico, pensado e realizado pela comunidade escolar, apoiado pela teoria vygotskiana, ou por uma concepção teórica sociointeracionista, este aluno poderá ter a oportunidade de pular a classe de alfabetização, a chamada reclassificação, segundo Vygotsky (1996,p.111): “é uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”. Logo, se a criança já souber ler e escrever, o que ela fará na classe de alfabetização durante 200 dias letivos, se este vai ser o foco do trabalho do professor? Caso o trabalho pedagógico, na área que for, seja orientado pela teoria piagetiana ou por uma concepção teórica construtivista, devemos nos lembrar da psicogênese, ou seja, quando as crianças atingem um determinado nível de desenvolvimento, é porque ela já passou pelos estágios anteriores. De forma mais ampla, como podemos questionar como conceber que uma criança que leia e escreva no Ensino Infantil, ou já domine as quatro operações matemáticas no primeiro ano do Ensino Fundamental I, seja obrigada a cursar 200 dias letivos de uma classe cujo foco do trabalho pedagógico já foi alcançado, se a concepção teórica aponta para uma evolução cognitiva que já foi executada? Com aceleração escolar, ela poderia não só concluir em menor tempo seus estudos, como abriria imediatamente uma vaga para sua classe. Aceleração de estudos não significa apenas apressamento escolar por redução de conteúdo do currículo mínimo, ou resumo do livro didático, mas sim um tipo de programa de atendimento educacional especializado que pode ser utilizado quando a escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo, além dos demonstrados por seus pares em nível escolar.

A Secretaria de Educação Especial do MEC deu início a um trabalho que levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação à homologação da Resolução n.º 2, em 15 de agosto de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica - uma espécie de instrução sobre aspectos a serem considerados durante o processo de inclusão. A Resolução n.º 02/2001 pontuou sobre os “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: ...altas habilidades/superdotação”, definindo essa definição como sendo a expressão de “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, Art. 5º, III). Esse conceito traz a inovação de tirar o foco do aluno, excede questões como classe social, ambiente familiar, comunidade onde vive, indisciplina escolar, inclusive questões onde aluno apresenta dificuldades em determinadas áreas, mas apresenta alta habilidade/superdotação em outras. A Resolução n.º 02/2001 estabeleceu ainda que: as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, atividades que favoreçam aos alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para reclassificação e conclusão em menor tempo, da série ou etapa escolar, se necessário.

Dessa forma, a escola inclusiva parte de metas distintas da proposta da integração, que anteriormente não vinha sendo posta em prática nas escolas regulares, que somente recebia o aluno, sem a preocupação em realizar a sua adaptação, mas deixando a ele sua própria adaptação ao sistema. Por outro lado, a inclusão educacional tem em vista a participação de todos os alunos, numa estrutura – ainda com falhas - que considera as características individuais, as habilidades, e os direitos de cada educando. Neste sentido, a educação inclusiva estão se posicionando, ou buscando isso, e preocupada com as diferenças individuais dentro do ambiente educacional, entendendo esta como uma construção pessoal e intransferível. Rodrigues (2006, p. 305), coloca que “a diferença é, inicialmente, uma construção social histórica e culturalmente situada”.

A educação dá atenção a estes alunos, cada qual com suas diferenças e histórias de vida, e tem por intuito fornecer alternativas para consolidar sua formação e sua aprendizagem. Em cada ano uma série, uma oportunidade de conhecimento, e crescimento intelectual, parecem anos intermináveis, mas são rápidos se levar em conta a história de vida de cada indivíduo, para alguém que hoje tem seus 50 anos, a escola foi um período curto na vida, mas para cada pessoa, foi um período essencial para formação do conhecimento e caráter, anos escolares em que a inclusão é negligenciada para um indivíduo, é uma vida inteira marcada por oportunidades que não foram fornecidas, e de grande impacto na vida adulta deste que já foi uma criança, que ia todos os dias para a escola, e trazia consigo experiências, formas de compreensão do mundo, dificuldades e capacidades que precisavam ser levadas em consideração naqueles anos de ato educativo

A lei mais atual sobre Altas Habilidades é a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que faz algumas alterações da Lei 9394, reiterando a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida na rede regular, para educandos com transtornos globais do desenvolvimento, e os com altas habilidades ou superdotação.

Na lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação

nacional, diz que haverá quando necessário (inclusive uma necessidade concreta) de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dessa clientela, feito em classes, escolas ou serviços especializados, acesso à programas especiais suplementares, e currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades de todos que fazem parte da inclusão.

“Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.” (Brasil, 1996)

Em 2007, foi lançado em nível nacional o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), orientando os sistemas de ensino conforme a lei a garantirem acesso ao ensino regular. Em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada pelo Brasil como Emenda à Constituição Federal.

O lançamento do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi um passo decisivo para se efetivar a realização do AEE em espaços específicos. Ele forneceu condições, tendo em sua literatura a institucionalização deste atendimento, o público-alvo, os critérios para implantação das salas, e para o professor se candidatar ao ensino delas, além da instalação e garantia dos recursos, e materiais pedagógicos. Em 2020, o Censo Escolar registrou 1,3 milhão de matrículas desses estudantes. Destes, 88% estão matriculados na escola comum.

ORIENTAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO

Quando falamos na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, nas escolas públicas, é natural para todos os educadores pensarem no público que se destaca mais dentro de uma unidade escolar, que são os alunos com transtorno global de desenvolvimento. São crianças cujas questões da inclusão estão claras desde o nascimento, e os primeiros desenvolvimentos apontados dentro do ciclo familiar. Na cidade de São Paulo há ações positivas e possibilidades, ainda que não suficientes, de programas voltados para esse aluno, envolvendo saúde, assistência social, e, portanto, recursos para inclusão escolar também. Há uma diversidade de ações possíveis, e a escola tendo que se atualizar à lei e à pedagogia moderna, não poderia ignorar o fato de que professores deveriam ser capacitados, salas de recursos deveriam ter suas multifunções voltadas a toda essa gama de deficiências físicas e intelectuais apontadas pelo núcleo familiar e históricos médicos, até a documentação da creche, do Ensino Infantil, e todas as outras etapas. Todo o gasto público com material adequado, é em função deste aluno, todas as conversas da comunidade escolar são em torno do desenvolvimento desse aluno, sua adequação, e sua integração.

Os Conselhos de Classe, e reuniões pedagógicas tratam do desenvolvimento da aprendizagem desses alunos com laudo, como também dos diversos outros que apresentam questões graves de aprendizagem, faltas consecutivas dificultando o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, a falta de laudo de muitos outros, e a questão da neuroplasticidade de vários alunos que não apresentam bons resultados nos índices formais da educação, e no Censo Escolar do desenvolvimento educacional. Aquele aluno que apresenta uma habilidade maior é considerado, mesmo com questões comportamentais de muitos, a “tábua de salvação” do trabalho escolar, do trabalho do docente, pois o professor, a comunidade escolar ainda confunde altas habilidades com genialidade, portanto, ele é apenas um bom aluno, ele não dá trabalho de aprendizagem, ele se adequa até demais, não há porque um atendimento pedagógico especial, talvez apenas uma interferência comportamental, pois o mau comportamento, o tédio, a aversão à escola de alguns deles, necessitam apenas de um corretivo, uma conversa séria, de uma penalidade, ou de uma reunião com os pais ou responsáveis.

A Secretaria Municipal de Educação, em sua Coordenadoria Pedagógica, lançou o manual “Orientações para atendimento de estudantes: altas habilidades / superdotação. – São Paulo: SME / COPED, 2021”. Este documento fornece informações relevantes a respeito da identificação e do atendimento adequado às necessidades educacionais dos estudantes AH/SD. Os temas tratados são de grande relevância, devendo ser tratados em todas as reuniões de formação do educador, é um documento atual que visa à desmistificação de crenças, para que gestores e educadores tenham subsídios para fundamentar práticas dentro desta temática e, por consequência, oportunizarmos melhores condições a esse público nas escolas. Ainda não há uma literatura de teóricos fazendo críticas a esse material, podendo haver ainda, visto que logo na apresentação, seu texto ainda confunde altas habilidades com genialidade, fazendo notas à Beethoven, Pasteur, e outros.... Mas já funciona como uma orientação aos profissionais da educação com uma visão otimista de encorajamento, e ressignificação desta inclusão. A Educação vive o paradigma inclusivo e as unidades escolares precisam se reestruturar para identificar e acolher estes estudantes. O manual já de início aponta documentos legais que garantem esse direito. Dentre eles:

- Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 13.234/15, a qual prevê o estabelecimento de “[...] diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação”.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB 4, de 2009, e o Decreto nº 7.611/2011.

Sem essa leitura e reflexão, a escola e o docente não internalizam a disposição legal, e os relatos feitos pela ciência, para garantir acesso e permanência do aluno com AH/SD. O primeiro capítulo faz um breve esclarecimento de como as escolas se tornaram inclusivas, importante para conhecimento geral, embora se possa dizer que haja muitas formações nesse sentido, ainda assim assunto relevante para os docentes, nem que seja por mero lembrete de que a escola trabalha com a inclusão, não sendo está um impedimento para o trabalho pedagógico, mas contido nesse trabalho pedagógico, esse capítulo é de suma importância por que se o educador, não só o da Sala de Recursos, como o da sala regular não estiver compreendendo que seu trabalho abarca uma

gama de instrumentos pedagógicos para a inclusão, ele não estão compreendendo bem o seu papel, e está apenas reproduzindo seu conhecimento universitário ao invés de ser um facilitador da educação, inclusive se a coordenação é conivente com isso, o processo educativo está sendo feito precariamente.

O segundo capítulo explica o que são as AH/SD. O que é esse termo, e qual aluno se enquadra nele, e que são os educandos que demonstram potencial elevado em determinadas áreas isoladas ou combinadas, sejam intelectuais, acadêmicas, liderança, psicomotricidade, criatividade, área artística, ou o desenvolvimento de aprendizagem e tarefas. Capítulo de relevância para desmistificar aquela ideia de que se um aluno relata a um professor que família não tinha dinheiro para um eletrodoméstico, e ele foi ao ferro velho e construiu sozinho, ou aquele que traz um livro seu impresso por uma gráfica, além de serem ótimos em tudo que escola propõe, este se enquadra como AH/SD. Nisso há um mito, e não a clareza de se diferenciar AH/SD de genialidade. E há outros cenários míticos também, como por exemplo o aluno que domina a matemática, e por conta própria até avançou o livro didático sozinho, mas o grupo docente não o considera AH/SD pois ele fez uma insignificante e feia reprodução de uma obra de arte na aula de educação artística. Além daquela falta de sensibilidade, ou preguiça pedagógica de considerar, por exemplo (dentre outros) um aluno que sabe organizar sua sala, escrever regras, requisições, fazer reuniões pró questões sociais e ambientais, como um simples aluno bom, desmerecedor de destaque, pois ele comete erros gramaticais na escrita.

O terceiro capítulo demonstra os indicadores de AH/SD, por etapa escolar, ou seja: precocidade, educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio, usando de base teórica a literatura de Quintana e Ardura (2019), onde elencam as etapas e os domínios dos AH/SD em cada uma, fornecendo importantes indicadores. Outro capítulo de extrema importância, pois esse processo de identificação deve ser “desenvolvido ao longo do tempo com base na sequência dos acontecimentos reais, orientado por observação contínua, direta e sistemática, em diversas situações de ação, produção e desempenho” dos estudantes (GUENTHER, 2011, p. 52, grifos da autora). Estes autores falam de práticas pedagógicas inclusivas, e do conhecimento e olhar atento que o professor, ou o grupo de professores devem ter para reconhecer essas singularidades e manifestações das AH/SD, que juntamente com os coordenadores pedagógicos, devem elaborar práticas inclusivas em sala de aula ou nas salas de recursos pedagógicos. Se a comunidade escolar se aproxima daquele autista nível 2, ou daquele aluno com uma síndrome limitante, mas não dá a devida atenção aos indicadores de altas habilidades, a inclusão não está sendo feita na prática.

O quarto capítulo dá ideias de como enriquecer o currículo, e não se trata de como realizar projetos, oficinas, minicursos, palestras, excursões e outros acessos numa sala regular onde muitos outros se apropriarão, e será bom, mas por outro lado, muitos não terão acesso ao currículo regular necessário, além dos instrumentos necessários àqueles com outras necessidades especiais. É inegável o dever ético de ampliar a cultura, a política e as práticas pedagógicas, melhorando a qualidade do ensino para todo e qualquer aluno, mas este capítulo fala de realizar o enriquecimento curricular dos AH/SD, fazendo um levantamento prévio dos interesses e habilidades de cada um deles, analisados nos indicativos de Quintana e Ardura (2019). Neste caso é onde o Decreto 6571/2008 entra para atendê-los, com sala de recursos multifuncionais, com equipamentos, mó-

veis e materiais didáticos, voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao qual o aluno com altas habilidades, que é também inclusão, pode ter acesso no contraturno escolar, pois conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a escola também deve eliminar barreiras para a plena participação e desenvolvimento do aluno com superdotação.

O quinto capítulo fala sobre o enriquecimento desse atendimento especial, tendo como base, conforme pontuado no parágrafo anterior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reiterando que o AEE destinado aos estudantes com AH/SD devem suprir e/ou suplementar as peculiaridades educacionais não atendidas no contexto da classe comum. Esse capítulo orienta a comunidade escolar que segundo o previsto pela Portaria nº 8.764/16 (São Paulo, 2016), o estudo de caso, e uso dos indicadores são critérios de elegibilidade desses estudantes para o AEE. O capítulo também enumera as múltiplas inteligências que existem, tudo para que haja embasamento para identificação desse aluno que necessita de suporte, pois outro ponto de relevância, é que todos os tipos de inteligência funcionam de forma integrada, porém cada uma se sobressai de uma forma e intensidade diferente (GARDNER, 1995, p. 21). Ademais, o parecer de um psicólogo pode ser um complemento da avaliação, mas não há obrigatoriedade, pois basta a um professor especialista, uma junta de professores, a equipe gestora, e até relatos de colegas de sala e da família, para o processo de identificação do aluno AH/SD, através dos indicadores mencionados, para que se possa analisar qual a melhor forma de atendimento a esse estudante.

O sexto capítulo pontua a relação escola e família, sem a qual a inclusão não subsiste, a parceria entre a família e a escola agrega na tomada de decisões, a respeito das atividades de atendimento aos estudantes com AH/SD no ambiente escolar. De forma geral já é praxe essa orientação aos pais dos alunos da inclusão, a explicação do processo educativo, as estratégias de ensino, e a solicitação da participação deles nas reuniões específicas, mas isto quando se fala do aluno com problemas globais de desenvolvimento, a escola deve se atentar também aos alunos AH/SD, e agir da mesma forma, mas primeiramente estudar, e entender quem são eles, esse é o ponto da questão desta inclusão, o Manual também fala da documentação pedagógica, pois aquele atendimento que o aluno de inclusão recebe, ele deve ser registrado para todas as etapas da vida escolar deste. Que aluno? Os autistas, os Tpacs, ou de outras terminologias apenas? Estamos aqui falando dos alunos de altas habilidades e superdotação, aos quais também se aplicam esses registros.

Além deste Manual, que é bem atualizado, há muita literatura, algumas até aqui identificadas, como forma de identificação destes alunos, mas se a comunidade escolar não tiver interesse, não estudar o assunto, não realizar grupos de formação e grupos de identificação desses alunos com altas habilidades/superdotação, já tendo concluído que são apenas bons alunos que não dão trabalho para a aprendizagem, e são autônomos: não usam fralda, comem sozinhos, podem ir para casa sozinhos, e isto é suficiente, a inclusão não estará sendo realmente realizada. É importante que gestão e professores, além da comunidade escolar toda, estejam conscientes do seu papel na observação e indicação deste aluno, pois irá contribuir na prevenção de questões de aprendizagem, incluindo prevenção do fracasso escolar ao qual estão expostos também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através destas pesquisas, percebe-se que os alunos com altas habilidades/superdotação estão matriculados em grande número nas escolas e que muitas vezes se formam na Educação Básica despercebidos pelo olhar do professor e dos familiares.

Os alunos portadores de AH/SD possuem características únicas, relacionadas com suas diferentes áreas de interesse, em sua grande maioria não serão gênios historicamente reconhecidos na sociedade, mas caso não sejam identificados e estimulados, podem experimentar o fracasso escolar, evasão escolar, e até desenvolverem outros transtornos.

A cidade de São Paulo, em suas escolas públicas têm cumprido com as legislações pertinentes à inclusão dos alunos especiais, são comuns os Atendimentos Escolares Especiais e as Salas de Recursos equipadas, no entanto o número de alunos de AH/SD não é muito evidente. Em 2021, a Secretaria Municipal de Educação, em sua Coordenadoria Pedagógica, lançou o manual “Orientações para atendimento de estudantes: altas habilidades / superdotação. – São Paulo: SME / COPED”. Este documento fornece informações relevantes a respeito da identificação e do atendimento adequado para estes alunos cuja lei também pede inclusão adequada.

É importante destacar a necessidade de maiores formações para o professor e a comunidade escolar, e que é de suma importância saber identificar este aluno, pois existe diferença entre os atributos dos alunos com altas habilidades/superdotação que podem se manifestar em momentos e situações variadas, dependendo dos estímulos oferecidos, e das condições emocionais, físicas e escolares. Gardner (1995, p. 32) pontua que “o desempenho maduro numa área não significa o desempenho maduro numa outra área, assim como as realizações talentosas em determinada área não implicam uma realização talentosa em outra”.

Em grupos docentes despreparados, as características de altas habilidades podem ser desconhecidas, negligenciadas, ou confundidas com boas habilidades de um bom aluno comum, por isso é necessário um estudo, um preparo, e este manual de orientações, necessita maior atenção no ambiente escolar, e de ser mais difundido nas formações dos professores.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988

Brasil. **Ministério da Justiça. Lei n.º 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça. 1990

Brasil. (1994a) Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (1994b). Declaração e Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/Ministério da Justiça.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília, 1995.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2001). Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007a.

BRASIL. MEC. SEESP. Nota Técnica SEESP/GAB/n.º 11/2010, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010c

Brasil. (2006). Lei 11.274, que altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

QUINTANA, L. P.; ARDURA, J. G. **Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades**. Cantabria: Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2019. Disponível em: https://www.educantabria.es/docs/Atencion_diversidad/guia_profesorado_altas_capacidades.pdf. Acesso 1 jun. 2024

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299 – 318.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Educação. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo, 2016

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Educação. Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/ superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”**. São Paulo: SME, 2016

São Paulo (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações para atendimento de estudantes : altas habilidades / superdotação.** – São Paulo : SME / COPED, 2021.

O BRINCAR FACILITANDO A ALFABETIZAÇÃO



CRISTIANE RUBBO GARCIA MANZANARES

Graduação em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz(1999); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Fernando Gracioso.

RESUMO

A ludicidade e o brincar constituem ferramentas de aprendizagem fundamentais na infância, pois ajudam a desenvolver habilidades sociais, psicomotoras, cognitivas, afetivas e emocionais. Para a criança o brincar é prazeroso e desafiador, através da brincadeira ela mobiliza a criatividade e a autonomia. O presente artigo pretende demonstrar a relevância do brincar nas escolas, a importância de se criar espaços e ambientes motivadores numa perspectiva de aprendizagem, ressaltando também a importância do planejamento de ações que incitem a brincadeira e facilitem a alfabetização e o pleno desenvolvimento da criança, é através do brincar que a criança se desenvolve, constrói seus pensamentos e seu próprio jeito de enxergar o mundo, aprendendo a interagir com a realidade. O professor, nesse contexto, é aquele que irá de ajudá-la a se comunicar, a expressar os sentimentos de alegria, tristeza e angústia, a partir de momentos oportunizados pela brincadeira, é brincando que a criança irá desenvolver as habilidades necessárias para a sua aprendizagem cognitiva, social, física, psicomotora e afetiva. O professor tem um papel fundamental nesse processo, portanto é necessário que sejam oportunizados momentos de capacitação e aprendizagem para o professor, para que ele atue como mediador da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Ludicidade; Brincar

INTRODUÇÃO

Na história as brincadeiras sempre estiveram presentes, o lúdico está presente entre crianças e todas as pessoas de uma comunidade, através de cantigas, histórias, música, jogos, sendo elementos que compõem as tradições e os costumes de qualquer sociedade, o jogo, o lúdico, pre-

cisas acontecer, ele afirma a ação humana, e traz felicidade.

O lúdico tem papel muito importante na vida da criança, mas algumas famílias julgam que ela não é tão importante e inserem a criança no mundo do trabalho ou impõem a sua participação em cursos ou treinamentos. Descrevendo, em algumas escolas as crianças optam por brinquedos que elas confeccionam retirando da natureza e outras preferem jogos eletrônicos, Muitas brincadeiras antigas retornam para os centros escolares modificadas, a postos que outras continuam iguais, o encanto pelo lúdico não atinge somente as crianças, também os adultos, onde provoca lembranças e emoções em um reencontro com a infância e consigo mesmo, onde a troca, a vivência entre os grupos de crianças faziam aparecer novas brincadeiras e modificar as que existiam.

Existem uma série de fatores que interferem e condicionam o brincar individual ou coletivo, por exemplo, sexo, idade, contexto social, a tradição e a inovação. No passado o comércio rudimentar dificultava o acesso das crianças aos brinquedos industriais, mas hoje com mais facilidades tecnológicas e comércio ilegal é mais fácil adquirir produtos frágeis tanto pela qualidade quanto pelo ponto de vista lúdico.

Conhecendo as novas demandas educacionais e a legislação que regulam os estabelecimentos do sistema educacional brasileiro, é fundamental que o professor possa empregar seus métodos baseados nas pesquisas que relatam a importância do brincar para a alfabetização.

Quando a escola propicia espaços e ambientes favoráveis ao brincar, o professor, por sua vez, se sente estimulado a propor atividades com os seus alunos, a escola então se torna um espaço privilegiado para esse fim.

Ao longo da história, a criança assume diversos papéis, adaptando-se à época e a sociedade em que está inserida, sendo um indivíduo único.

Através da observação do cotidiano das crianças, suas brincadeiras perpassam por ações representativas, criando brinquedos em seu mundo mágico.

Vygotsky (2000) aponta que é através de uma situação imaginária que a criança desenvolve o pensamento abstrato. A brincadeira tem esse papel importante, de estimular a imaginação e a criatividade da criança, que vai, a partir da interação se desenvolvendo.

A sala de aula possibilita o encontro de várias crianças com diversas culturas, e oferecer oportunidades para a interação através das brincadeiras irá favorecer a compreensão da função social escolar e da escrita, função social esta em que a criança passa a construir significados que levará para fora dos muros da escola.

A criança em seu estado de desenvolvimento é citada por Vygotsky (2000), no qual o brincar atingirá aquilo que está em processo de maturação.

Os contextos de brincadeiras enriquecem o processo de alfabetização, porque a linguagem e a representação simbólica utilizadas no momento do brincar está relacionada com as habilidades iniciais da alfabetização.

De acordo com Vygotsky (2000), se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos

que são eficazes para colocar em ação, não haverá compreensão para entendimento do avanço de um estágio de desenvolvimento para outro.

Assim caberá ao professor planejar atividades que valorizará as brincadeiras das crianças, e que selecione o conteúdo que trabalhará com sua turma.

O professor tem o importante papel de mediador para a aprendizagem, e ao facilitar este processo de acordo com Vygotsky (2000) caracterizará a zona de desenvolvimento proximal, no qual o aluno necessita de uma pessoa que saiba o conteúdo.

O brincar e o alfabetizar podem ser planejados para que possam facilitar o processo de aprendizagem, estimulando a fazer algo diferente. Criando projetos que priorizem o brincar como importante fonte do desenvolvimento e aprendizagem.

Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana e aprende a lidar com a espera, a tomar decisões, a participar de ação coletiva (BRASIL,2007,p.9), seu desenvolvimento se dá a partir dessas interações de forma espontânea, da mesma maneira que a criança aprende a respeitar regras de forma intuitiva e não de uma maneira imposta pelo professor, que nesse contexto vai ser o mediador da atividade, oportunizando a aprendizagem.

Ao adentrar na escola a criança passar a conhecer um novo ambiente que compartilhará suas atividades, seus saberes com outras crianças. Haverá necessidade de adaptarem-se as novas regras, elaborar novos modos atitudinais e comportamentos para adequar-se a convivência com seus pares. O brincar também possibilita a enfrentar o novo desafio de ficar longe do convívio familiar.

Segundo Brasil (2007) existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que a atividade pedagógica seja lúdica é importante a participação das crianças de maneira ativa, possibilitando assim o desenvolvimento psíquico e social, estimulando a sua autonomia.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para falarmos de alfabetização é importante que façamos uma reflexão sobre o nosso passado, onde a preocupação principal era com a erradicação do analfabetismo. Com a mudança na Legislação e uma maior abrangência da escola pública em todo o território nacional, obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade, as necessidades tornaram-se outras, com um foco maior na aprendizagem da leitura e da escrita.

A facilidade do acesso, no entanto, não tornou mais fácil a apropriação das crianças no que se refere à aprendizagem e ao letramento, portanto devemos fazer uma reflexão do que é alfabetizar e letrar, quais são as expectativas do professor e quais são as aprendizagens significativas. Se hoje temos a maioria das crianças nas escolas, por que elas não aprendem? Quais as habilidades necessárias para garantir essa aprendizagem? Qual o significado das ações de aprendizagem propostas pelos profissionais? Como podemos aprimorar a prática educativa com a finalidade de

contemprar a cultura local e a regionalidade? Como podemos inserir brincadeiras que ajudem nesse processo?

Analisando os estudos apresentados, entendemos que “A criança produz cultura, tem conhecimentos, tem competências. Através do brincar e das brincadeiras a criança participa da construção do mundo. Vai experimentando o mundo progressivamente”. (Debortoli, 2003, p. 81), dessa maneira podemos reconhecer o indivíduo como um ser pensante, sujeito ativo, criador das suas histórias, do seu conhecimento e das suas experiências.

Segundo Rojo (2009), a alfabetização corresponde ao ato ou ação de alfabetizar, “de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p.10), e afirma que conhecer o alfabeto não significa que a criança está alfabetizada. Para Soares (2014), a maneira como se entende a alfabetização ao longo dos anos tem mudado: anteriormente era necessário que uma pessoa conseguisse escrever seu próprio nome para ser considerada alfabetizada no Brasil, já hoje, com as mudanças sociais, esse conceito tomou novas e maiores proporções. Não basta mais somente conhecer o nome das letras, associar o “desenho” da letra a seu som e escrever o próprio nome.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador tem um papel fundamental na formação da criança, educar brincando é um desafio para o professor, que nesse contexto deve entender o brincar como uma forma de educar, considerando o universo infantil, sendo assim, o professor deve buscar o conhecimento através de estudos, leituras e capacitação, para que assim possa entender o que observa no momento da brincadeira, podendo mediar quando necessário.

A ação do professor, como mediador entre a criança e os espaços sociais nos quais elas interagem facilita o desenvolvimento de capacidades como tomada de decisões, a cooperação e a solidariedade. O professor deve intervir para explicar a brincadeira, deixar claro quais são os procedimentos, apresentar os materiais necessários, deixando que a criança crie possibilidades e assim, novos conceitos e habilidades.

O professor deve permitir que as crianças brinquem de forma espontânea, focando na observação enquanto brincam e ajudando-as a enxergarem o mundo e a se expressarem em múltiplas linguagens. Também é importante que o professor acredite que a criança aprende brincando e valorizem esse momento.

O BRINCAR

Brincar é reforçar vínculos, se conhecer, aprender a ganhar e a perder, a estar com os outros, a partilhar. É descobrir espaços, entender a diferença entre a imaginação e a realidade. É o meio por onde a criança explora, abre as portas da imaginação, da criatividade, reconhece seu

próprio corpo, estimula a mente e as emoções, o brincar aproxima, une e iguala as crianças.

Quando as crianças brincam elas descobrem as suas próprias capacidades e limitações de movimento, se exercitam, reconhecem suas potencialidades, descobrem os seus gostos e preferências, aprendem a esperar pela sua vez, a trocar de papéis, a negociar e a respeitar os combinados. Ao brincar, as crianças reconhecem a sua identidade, constroem a sua subjetividade e se constroem como seres humanos e participantes de uma sociedade.

A brincadeira serve para que as crianças se conheçam, percebam as próprias capacidades, como correr, pular, subir, andar, abaixar. No campo da imaginação as crianças passam a desempenhar diferentes papéis e personagens e, através deles vivem experiências únicas e intransferíveis que as ajudam a compreender o mundo e a relacionar-se melhor com os outros. O ato de brincar é sempre uma aventura prazerosa, que faz parte da infância.

A brincadeira se ser oportunizada em tempos e espaços, inclusive aqueles momentos livres, é sempre importante aproveitar esse tempo.

O espaço para brincadeira é possível em diversos ambientes, basta que a criatividade seja exercitada, a sala de aula, uma praça, a escola, entre outros espaços.

Na teoria de Piaget, a brincadeira é considerada uma ação assimiladora, uma forma de expressão de conduta, tendo uma característica de prazer e espontaneidade, onde a criança constrói o seu conhecimento. Segundo Piaget (1971), quando brinca a criança assimila e entende o mundo a sua maneira, sem se preocupar com a realidade, pois a interação com o objetivo não depende da natureza, mas da função que a criança lhe atribui, sendo assim, o ato de brincar significa, nesse momento, que a criança adquiriu inteligência por meio da assimilação sobre a acomodação, consolidando a experiência passada.

Os processos psicológicos, segundo Vygotsky, se constroem a partir de injunções do contexto sociocultural, para ele a brincadeira infantil localiza-se na filosofia que concebe o mundo como resultado do processo histórico social que alteram as formas de pensamento e o modo de vida da sociedade.

Para Freud o brincar é uma forma de analisar o comportamento da criança, suas ansiedades e desejos.

Moura(1991) destaca a importância do brincar e do jogo como meio para aproximar a criança do conhecimento científico por meio da oportunidade de resolver problemas enfrentados no cotidiano.

Para Antunes (2000), as brincadeiras são um excelente instrumento de motivação, pois transformam o conhecimento a ser assimilado em um recurso de motivação e competitividade sadia. Segundo ele os professores devem ensinar os alunos a ouvir, a se concentrar e a explorar com objetividade suas ideias.

AS BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Quando se pensamos em brincadeiras próprias da criança, se faz necessário pensar em brincadeiras adequadas para cada faixa etária.

Luckesi afirma que a brincadeira é coisa séria, porém isso não significa rígida. A seriedade nesse caso resulta da seriedade relacionada aos resultados desejados e a importância atribuída nesse ato. As brincadeiras são elementos que agregam muito na vida do indivíduo que, ao brincar, apropria-se de elementos e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento.

Segundo Rosa, Brainer Cavalcante (2012,pág.6), “a brincadeira proporciona à criança o envolvimento em situações favoráveis à aquisição de regras, à expressão de seu imaginário, à apropriação e exploração do meio e esses são aspectos importantes na aquisição de conhecimentos”. A criança, ao brincar, desenvolve várias habilidades e a psicomotricidade. Podemos citar diversas brincadeiras, tais como equilibrar um ovo, amarelinha, pega-pega, onde os alunos precisam da atenção, noção de espaço, sequência e ordem numérica, equilíbrio, entre outras.

Os brinquedos também podem ser confeccionados juntamente com as crianças, estimulando a sua criatividade, proporcionando que elas mobilizem todas as suas habilidades para essa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma reflexão sobre o brincar como ferramenta de alfabetização, numa abordagem pedagógica, onde autores defendem em seus estudos a importância do “brincar” como ferramenta de aprendizagem, como resultados podemos considerar: a socialização onde a criança aprende a interagir com os outros, a experimentar regras e papéis sociais, o desenvolvimento de habilidades como a atenção, a memória, a imaginação e a imitação; a aprendizagem sobre o mundo quando a criança aprende sobre o mundo em que vive, imitando comportamentos adultos e praticando habilidades motoras; a exploração, nesta etapa a criança se descobre e explora o que está ao seu redor; a ampliação de conhecimentos onde a criança tem acesso a mais cultura e conhecimentos e enfim a autonomia e cooperação quando a criança aprende a lidar com o mundo à sua volta, tornando-se autônoma e cooperativa.

Podemos concluir também que é brincando, experimentando e vivenciando que as crianças descobrem o mundo apropriando-se dele, brincando aprendem a ler e a escrever, se tornam mais pacientes e melhoram a concentração em tarefas que exigem maior esforço. Em contato com os jogos, as crianças desenvolvem seu lado afetivo, emocional, aprendem a interagir com outras crianças, conhecem os seus limites, respeitando os limites dos outros e reconhecendo o que é certo e errado.

Podemos perceber, através deste, a importância do lúdico na alfabetização e no letramento de crianças na educação infantil, pois, como vimos, é através da brincadeira a criança toma consciência dos códigos e símbolos utilizados pela sociedade, possibilitando que ela possa ler um texto que mesmo que não tenha palavras ela irá compreender sua essência através das ilustrações.

A alfabetização e o letramento juntamente com a ludicidade despertam na criança o gosto pela literatura e auxiliando na aquisição de conhecimentos de forma prazerosa e divertida. No momento do jogo a criança não se preocupa se ela está aprendendo, ele se torna um momento de diversão, seja por competição ou por companheirismo, a criança quer demonstrar que ela é capaz de solucionar algum problema e que ela também tem a capacidade de ajudar seu colega a construir o conhecimento.

Considerando o estudo bibliográfico nota-se a importância que o lúdico tem para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, a importância não está somente no brincar, mas em um momento em que a criança sinta alegria e se aproprie da brincadeira como cultura e que esse a ajude a ter um melhor conhecimento de mundo da qual esta mesma pertence.

É preciso entender que toda criança tem o direito de brincar, de jogar, de ter um brinquedo, incluindo um local seguro para que ela possa desenvolver atividades em segurança, E para os profissionais da educação que sejam disponibilizados cursos e oficinas para a sua capacitação, onde possam desenvolver um brincar que seja positivo e construtor do saber.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis Anos de Idade**. Brasília

Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica 2007.

VIGOTSKY. .L.S.**A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**.4ªed.São Paulo: .Martins Fontes,2000

KISHIMOTO, T. M. (org.), **O Brincar e Suas Teorias**, , São Paulo-SP:Editora Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, D. O.; SANTOS, M.P. **O Livro Brinquedo na Formação do Leitor: Aproximações e Distanciamentos**. Dissertação (Mestrado) Universidade Regional de Blumenau). Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art19.pdf>. Acesso 14 set. 2024.

MARTINS, J.R.; NUNES, M.V. da S. 245 **Jogos Lúdicos para Brincar como nossos Pais Brincavam**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

AS CRIANÇAS E OS ELEMENTOS DA NATUREZA: UM OLHAR ANTROPOSÓFICO



FABIANE ELENISE DOS SANTOS PIEDADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade "Uninóvê" - Universidade Nove de Julho (2024); Professor de Educação Infantil do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem o levantamento bibliográfico como metodologia saber da criança, dos seus setênios conforme traz Steiner na Pedagogia Waldorf, dos elementos presentes na natureza, das características existentes nas crianças por uma visão mais antroposófica. Um olhar atento do adulto para perceber no brincar tais pontos relevantes e, assim, poder perceber detalhadamente o que as crianças fazem em contato com cada elemento presente na natureza no qual possibilita tamanho aprendizado. A criança olha, investiga, pesquisa, descobre, se atenta, cria hipóteses, (mergulha literalmente muitas vezes) no brincar, no imaginar e no seu criar (criativo). O adulto ao ter esse saber, contribui para esse momento rico e o faz ampliar tais pontos, contribuindo ainda mais para o saber descoberto e apreendido pela própria criança.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar na natureza; Elementos; Antroposofia; Criança pequena.

INTRODUÇÃO

A criança é um ser social, de direitos, vista como um sujeito modificador de si, do outro, do entorno e do mundo que o cerca. Um ser que, segundo alguns autores e estudiosos, como Leila Oliveira (2023), por exemplo, que menciona que “o olhar para o bebê e a criança bem pequena surgiu de forma bem recente”, diante de muitos estudos de Winnicott, Wallon, Bowlby, Emmi Pikler, os Robertsons, Myrtha Chokler e tantos outros. Ou seja, anteriormente, por volta da década de 50, o bebê não era levado tão em consideração, até mesmo em relação à dor, por exemplo, onde eram feitas cirurgias sem anestesia pois acreditava-se que o bebê não sentia nada.

Quando a infância é vivenciada intensa e prazerosamente, boas recordações permanecem

como tesouros, sempre presentes que auxiliam na superação da diversidade da vida, estimulando a busca de dias melhores e de novas experiências. (GIMAEL;AGUIAR, 2013, p. 11)

Todo aprendizado, segundo as autoras Patrícia Gimael e Selma Aguiar (2013), necessita de “tempo e repetição”, isto é, “nunca se deve apressar a criança, pois ela necessita de tempo para amadurecer”. O cotidiano da criança deve ser “planejado com base no ritmo”. A criança deve “vivenciar e compreender o tempo, ou seja, o que vem antes, o que vem depois, o que passou, quanto tempo falta para se dar determinado acontecimento”. (GIMAEL;AGUIAR, 2013, p. 43)

Podemos pensar que é preciso

Escutar para conhecer o outro, para reconhecer sua singularidade, sua potência, seus interesses, necessidades e emoções. E poder, assim, repensar nossas atitudes e respostas com relação aos outros. Aqueles que escuta, silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeitar a acolhida, abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado. está presente (FRIEDMANN, 2020, p. 134 apud BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 100)

Nesse sentido, conforme Josca e Paula (2022, p. 101) nos explanam “escutar a criança, estar aberto às suas expressões, considerar alteridade de suas colocações, suas maneiras de chegar o mundo”, ou seja, é importante “criar um ambiente respeitoso, confortável, e que elas percebam a valorização de suas ações, o acolhimento de seus tempos e brincades”.

Ainda segundo as autoras, “a escuta coloca ênfase em se deixar marcar, fala de um acolhimento dos vestígios do outro, em si. Mas ela não é um fim em si mesmo: o que engendra como resposta do lado do adulto funciona como testemunho de que houve escuta”.(BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 101)

As crianças chegam e ocupam o ambiente. Mas como podemos trazer e correlacionar a ação dos bebês e a natureza? Como perceber os elementos da natureza nas crianças? Essas foram algumas das perguntas que contribuíram para a escrita deste artigo de cunho bibliográfico que irá reunir informações quanto aos elementos da natureza por um viés mais antropológico.

Assim o artigo tem como objetivo geral analisar o olhar antropológico acerca da criança e os elementos da natureza e como objetivos específicos teremos identificar cada um dos elementos da natureza e suas principais características, buscar maiores informações a respeito dos sentidos que estão por trás dos setênios segundo Rudolf Steiner e Aprofundar acerca da primeira infância e os primeiros sete anos de vida.

OS SETÊNIOS: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO

Segundo Rudolf Steiner (1990), a vida humana “não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente 7 anos”. Em cada um desses ciclos, “um determinado membro da identidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada. a personalidade, isto, ou eu vive então principalmente nesse membro”. (STEINER, 1990, p. 32)

Segundo o autor, ao nascer, “o homem evidentemente já possui os quatro membros (corpo físico, etérico, astral e o eu) do contrário, não seriam humanos. mas na realidade”. O que real-

mente nasceu para o autor foi apenas “o corpo físico - cortou o laço que unia ao corpo materno, ou seja, o cordão umbilical”. (STEINER, 1990, p. 32)

O corpo etérico ainda não está individualizado da mesma forma. ele ainda tem ligação com as forças entéricas universais, E durante sete anos permanece envolvido num processo de amadurecimento, durante o qual plasma intensamente o corpo físico. Ao término desses 7 anos, o corpo etérico é liberado de suas amarras, nasce e torna-se autônomo, podendo a partir desse momento dedicar-se a novas tarefas (sem deixar de exercer a sua função principal, que é de manter organismo com vida). Esse término do seu trabalho plasmador sobre o corpo físico manifesta-se exteriormente pela expulsão dos dentes de leite e pela formação da dentição definitiva. Nesse momento, sete anos de idade é naturalmente aproximado. O nascimento do corpo etérico, novas forças (memória e raciocínio) estão disponíveis para as novas funções: a criança entra na fase da maturidade escolar.(STEINER, 1990, p. 32)

Assim, conforme Steiner menciona em suas pesquisas

Quando observamos o desenvolvimento físico da criança, vemos que ela cresce da cabeça para baixo: o embrião tem uma cabeça sobressalente, fazendo o que o resto do corpo se pareça como um apêndice. Ao nascer, a cabeça, bem formada, representa ainda um quarto do comprimento total do corpo. depois, forças endurecedoras e plasmadoras, que partem da cabeça, descem, dando ao resto do corpo a forma e consistência. a própria cabeça, porém, não cresce na mesma proporção.

De maneira geral, o desenvolvimento sucessivo dos quatro membros do ser humano corresponde aquilo que pedagogos do passado chamam de processo de amadurecimento. Esse se realiza de forma endógena, como algo orgânico. A ele corresponde o contato com o mundo e o aprender. Parece evidentemente que cada fase do amadurecimento deve corresponder a uma forma apropriada do contato com o mundo. em outras palavras, a transformação do ser humano deve corresponder uma transformação das influências exteriores, e estas devem realmente alcançar o ser humano em sua disposição interna adequada. (STEINER, 1990, pp. 33-34)

O PRIMEIRO SETÊNIO: INFÂNCIA

Para Steiner (1990, p. 34) o nascimento significa “a união definitiva entre os elementos corpóreo e anímico espiritual do novo indivíduo”. Até esse momento, “seres espirituais das hierarquias superiores estavam atuando diretamente sobre germe anime com espiritual, enquanto o corpo físico era preparado dentro do envoltório protetor da mãe, cujas forças etéricas tinham sobre ela uma atuação mais direta e importante do que o corpo etérico no próprio embrião”. Embora o recém-nascido tenha uma “certa autonomia, continua premiado por influências dos Mundos espirituais, e toda a educação dos primeiros anos deve deverá ser uma continuação e nem está substituindo essas”. (STEINER, 1990, p. 34)

Durante os primeiros 7 anos de vida, “o corpo, e o espírito formam na criança uma unidade”. Isto é, o corpo etérico “constitui nessa fase nessa fase o elemento mais importante. tudo, na criança pequena, está relacionado com o organismo, com as forças plasmadoras do corpo etérico; o corpo astral e o eu existem, praticamente, em função deste”.(STEINER, 1990, p. 34)

Assim, como coloca Steiner (1990, p. 35) inconscientemente, a criança “imita o que parece o que percebe ao seu redor. Seu comportamento, seu modo de falar, suas maneiras à mesa, seus gestos, serão a cópia dos modelos ao seu redor”. Para o autor, um pouco mais tarde, “a imitação se tornará mais consciente para a criança, ou seja, a criança imitará o adulto em seus fazeres diários, brincará com seus colegas, de vendedor, médico ou de família, no impulso Irresistível de

imitar”. O seu pequeno mundo “baseia-se na identificação, ela é o vendedor, o médico, o animal”. (STEINER, 1990, p. 35)

O que toda criança deveria ter em primeiro lugar é um ambiente cheio de carinho e de amor! Assim como o leite materno protege o recém-nascido contra substancialidade do mundo, a figura da mãe (não necessariamente a mãe física) protege-o contra a frieza do ambiente, dando-lhe calor e aconchego. Por demais conhecidos e cientificamente investigados os casos de crianças que vivem em situações em que tudo é perfeito, mas onde falta o calor humano: elas não só apresentam traumas e defeitos psíquicos, mas até sua resistência à doença é fortemente de diminuída; todo seu desenvolvimento físico e mental acha se consideravelmente atrasado. (STEINER, 1990, p. 36)

Seguindo esse pensamento, o autor também coloca pontos a se pensar acerca da vontade onde ressalta que “fluxo da vontade, de dentro para fora, não é menos imediato e direto do que aquele das impressões, de fora para dentro. sem barreira nem inibição”, ou seja, a criança “exterioriza o que se passa dentro dela: seus gestos, sua mímica, a passagem instantânea do choro ao riso e vice-versa, o prazer de correr, de subir nas árvores, de escorregar e etc.”. Onde tudo isso demonstra “força Irresistível de impulsos motores descontrolados que merecem o nome de “vontade”. Embora inconsciente, “a criança pequena é um ser em que prepondera à vontade”. (STEINER, 1990, p. 37)

Portanto toda “vontade conduz a movimentos”. Vemos, pois, “a criança pequena conquistar o espaço. Ela se ergue, anda, equilibra-se, aprende a usar seu corpo, pulando, correndo, engatinhando, subindo em cadeiras, mesas, árvores”; em uma palavra, “ela treina incansavelmente o seu sistema motor. pertencem a esse fenômeno os primeiros desenhos infantis, rabiscos retos ou circulares”. Assim, sempre com uma “atenção artística, mas sim oriundos exclusivamente da motricidade da mão em que convergem a vontade contida no corpo inteiro”. (STEINER, 1990, p. 37)

A CRIANÇA E OS ELEMENTOS DA NATUREZA

O pensar, ligado à observação sensorial e ao conhecimento em geral, pressupõe um certo recuo do indivíduo em relação ao objeto. a representação mental e o conceito exigem distanciamento. (STEINER, 1990, p. 78)

Segundo Gandhy Piorski (2021) A natureza é um lugar de muito aprendizado, equilíbrio, eixo, harmonização, princípios éticos, fundamentos filosóficos de categorias ligadas ao mundo natural. ou seja, estar, relacionar e ser equivale a natureza.

O autor comenta sobre “desenvolver uma forma de estar na natureza onde se descobre a natureza pelo outro, o comportamento, o se surpreender, seu modo de estar, de compreender e abrir o caminho para as crianças”. Isto é, criar um “caminho de abertura em relação. É importante saber como se pensa, como se cria, e a estética”.

O autor complementa dizendo que é preciso trazer algo mais significativo, construir uma forma diferente de ver o mundo. Deixar a criança imaginar e pela imaginação criar uma satisfação conectiva de significados.

O nosso corpo é natureza, trazer a natureza é importante adequando não se tem e trazer

para os ambientes. Para Gandhi é preciso criar condições de espaço e tempo. Uma vez que a intensidade dos gestos das crianças tem relação com os elementos seja na emoção, sentimento e sonho.

O estudo dos quatro elementos da natureza segundo o autor é algo antigo é a base do pensamento ocidental uma ideia de renascimento do mundo, a base da reflexão humana, base para ler a estrutura humana, ou seja, estão dentro de nós próprios.

Gaston Bachelard nos traz que “os quatro elementos habitam a nossa subjetividade, nossas percepções, pensamentos, Corpo e Alma. E que são experiências produzimos a linguagem, o pensamento estético por dentro das vias dessas quatro forças”.

Os quatro elementos são forças curadoras, um vir a ser e avaliar nossas possibilidades, o pensar, expressar e o essencial. As crianças manifestam o melhor de sua imagem interna como se fosse uma co-criação, evocando os fundamentos de sua memória biológica e espiritual. Criando, cuidando de si, organizando e segmentando a si próprio a sua autonomia.

A ÁGUA

Um elemento mais próximo a dinâmica da Imaginação. As emoções nascem no corpo. A punção de uma imaginação criadora leva a pessoa a natureza anímica do pensamento como se fossem imagens líquidas.

Conforme Gandhi vem nos trazendo, a dinâmica do elemento água gera “dinâmicas libertadoras destravando os processos na criança leva a soltura uma construção completa de relação com o meio ensina as crianças a cuidarem da mente é um construto. são trabalhado a atenção e onde o EU está”.

Thales De Mileto, o pai da filosofia ocidental diz que “tudo vem da água, mas a substâncias, a vida”. Para ele, a natureza da vida tem um forte aspecto líquido. Assim a água é pura e contínua e a sua transformação encantadora.

A criança com a natureza mais líquida adquire a personalidade de outras crianças muito mais rápido, uma personalidade mais difusa, se confundem até adquirindo o traço de personalidades mais fortes tendo uma tendência a se perder na sua própria personalidade e uma dificuldade de construir uma individualidade que a caracterize

A água é essencial tem um a sua subjetividade inconsciente o movimento líquido das emoções como se fossem ondas aprender a natureza das emoções é como aprender a navegar, com bússolas e o movimento das estrelas

Assim, a água é totalmente disponível a modulação dos seres geradores de vida, é o elemento do conhecimento da renovação contínua é um elemento de continuidade e se renova interligando os canais. A água das emoções transformadora pelas forças plasmadoras produtora de sucos nas entranhas da terra, a alma da terra, portanto as crianças são seres navais, complementa

o Piorski em seu dizer.

O FOGO

O fogo é um elemento mais etérico é um impulsionador de nascimento das coisas, uma ignição uma explosão dinâmica, o impulso ígneo ele se expande arrastando uma energia para o universo.

Conforme aponta Gandhi o fogo é um “movimento amoroso apaixonado abrasador na gestação humana significa o nascimento noção do eu sou uma ruptura e uma separação”.

Na criança, pode ser visto com a vontade, a persistência, o olhar fixo naquilo que ele deseja, um olhar desejoso de expressão, de vontade, o seu querer é muito forte e se posicionam e enfrentam.

Assim, o fogo é associado a natureza de sabedoria a energia matriz para transformar e conclusivo, ou seja, uma memória vital, um encantamento da memória.

O AR

O que está por trás daquilo que não é dito e compõe a função do deslocamento e deslocamento. O ar é uma força importante, a criança consegue se levar a um estado de fuga de contemplação, como se fosse uma rota de fuga interna. Como elemento da luz interna, o portador da leitura de mundo do diálogo com a vida, do conhecimento do trânsito das relações, muito veloz e fugaz.

Experiência corpo ancoramento vivencial, são características do elemento ar. A criança com o um elemento ar tem, segundo Piorski, “a comunicação e a solução das brincadeiras”. Com pontos de característica temos “a imaginação, a criação e contemplam para admirar, conhecer, entender, cuidar e se transformar, ou seja, uma humanização do sujeito”.

A TERRA

É o elemento mais conhecido, segundo Gandhi Piorski, é um elemento mais espacial para a manifestação externa e da origem da expressão interna, da luz do visível, do relacional aspecto interativo, um elo movimentação dinâmica interligando a origem que é o elemento ar e a origem como espírito, uma abertura da vida.

Concreto e palpável o espírito (fogo etérico da vida) impulsiona o início, isto é, mais denso, corpóreo, fixo, formal e contém as formas de vida, esse é o elemento terra.

Para Gandhi, a terra é a base, a entrada da criança no mundo, é o elemento terra que ampara a criança no mundo quando ela sai das águas uterinas. Do fogo etérico até a terra densa.

O elemento terra é a soltura, a entrada, o mundo que se apresenta para criança com toda a sua força, ou seja, o mundo se impõe como expressão. Como um lugar onde as coisas se tocam, as coisas se “direcionam a mim, me tocam para que eu crie um senso do EU próprio, meu senso de individualidade”, é o contato com os outros e com os demais elementos.

Duas características são importantes “tempo e espaço” que são uma composição de outras formas, como árvores, estrelas, águas etc. É nessa relação com o espaço que “eu me percebo nela”, mas não só com isso, o tempo é fundamental.

O tempo e espaço juntos dão ideia de tempo e são os elementos do espaço que nos colocam esse termo, essa forma de perceber como por exemplo, o sol nasce e se põe; a lua nasce, tem suas faces e diversos movimentos.

Além da passagem das coisas, como as plantas e os animais, um movimento dos corpos no espaço traz a ideia de tempo. A consciência se relacionando com a forma de criar o tempo e o espaço, assim, uma propriocepção, que é uma ideia de que desde a fecundação já existe uma imagem do corpo no embrião, filamentos neuronais que vão se desenvolvendo, que é herdada dos pais uma imagem neurológica do corpo. Uma sensação tátil, segundo Gandhi, onde neurologicamente o mundo já existe.

Diálogo com o tempo e espaço confere memória no corpo da criança, conversam e se encontram para se fundir. Alimentar o imaginário da criança no ideário do corpo e da corporeidade, relação do corpo, o elemento talâmico, com os corpos da vida e dinamismo destes corpos no espaço, nascendo aí a ideia do tempo.

Conforme coloca Gandhi isso determina a ideia de/na construção da individualidade da criança, que um ser mais sensível do que imaginamos e mais impactante do que supomos, o elemento terra tem mais potência e mais possibilidades pedagógicas. Ele traz como característica uma vida formal, uma estrutura e corpos. É uma entrega vivenciada, um elemento para subjetividade da criança, para a construção neurológica da criança, de propriocepção e uma construção mais bem feita, com o senso de sua individualidade, com o tempo e o espaço.

Portanto, a Terra é o enraizamento da criança no mundo do viver e o espaço, são os outros elementos: o ar, o fogo e água onde são outras naturezas a se oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos contato com alguns pontos fundamentais para o saber da criança, dos seus primeiros sete anos, dos elementos da natureza, das características presente nas crianças por uma visão mais antropológica.

O autor Gandhi Piorski (2016, p. 10) nos diz que “o contato com Materialidade advinda da natureza são as ferramentas essenciais para esse mergulho nos sentidos”, ou seja, ao nos confienciar a “materialidade dos elementos, a gestualidade do corpo da criança e suas narrativas, vamos nos reconhecendo nos meandros da memória” que, por pouco, não se” perdeu no torvelinho

das mesmices adultas da seriedade”. (PIORSKI, 2016, p. 15)

Segundo o autor

As lições da terra guiam a alma combatente, guerreira, lunar, sonhadora, solitária e gregária da criança (tudo no mesmo corpo, mas não necessariamente ao mesmo tempo, pois nela privilegia a alternância sábia dos ciclos). [...] As crianças são antífonas pequenas que respondem ao canto do chão quase não boca a boca. Aqui, a mão obreira se mescla com um olhar contemplativo até que seus inversos se complementam no verso poético: o olho faz e a mão contempla. ambos num corpo brincante apaixonado e apaixonante que, se o destino for benevolente, nos deixará o privilégio de ser humor de novo e esterco as nossas próprias custas. (PIORSKI, 2016, pp. 16-17)

No que se refere aos quatro elementos, Gandhi (2016, p. 19) coloca que estes “habitam a imaginação” e de certa forma podem ser vistos como “códigos de expressão da vida imaginária”. E acrescenta aspectos importantes sobre “o imaginar” em cada elemento, sendo:

Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras e amorosas. Imaginar pela água faz viciar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimação do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza. (PIORSKI, 2016, pp. 19-20)

Assim, segundo o autor, “a materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar”. Para ele, “as matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como um arco, as cordas do violino”. Além de produzir um efeito nesse encontro, ou seja, um “riquíssimo espectro de impressões e sentidos”. Coloca ainda que faz trabalhar “a imaginação Vital”. Isto é “a imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas de maior plasticidade: é transformadora e regeneradora”. (PIORSKI, 2016, p. 19)

REFERÊNCIAS

BAROUKH, J. A.; FONSECA, P. **Venha conhecer o mundo: subjetividade e experiência na educação infantil**. 1.ed. São Paulo: Panda Books, 2022.

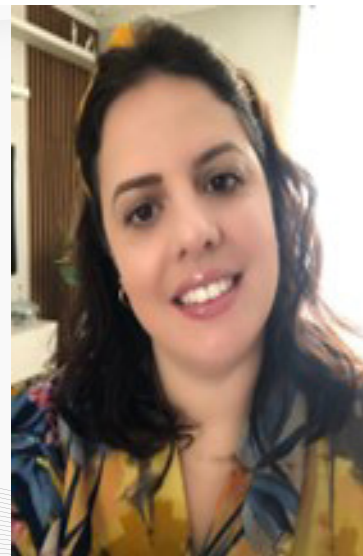
GIMAEL, P.; AGUIAR, S. **Infância vivenciada**. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

STEINER, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 5.ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

PIORSKI, Gandhy. **AWA Educação e Cultura**, 2021. Curso: A criança e os quatro elementos. Consulta em 15 de agosto de 2024.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016

AS HIPÓTESES CONSTRUÍDAS SOBRE A LEITURA E ESCRITA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA



LÍVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Universidade do Grande ABC - UNIABC - 2010; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Universidade do Grande ABC - UNIABC - 2012; Professora de Educação Infantil - no CEU CEI São Rafael e CEU EMEI Prof. Roque Spencer Maciel de Barros.

RESUMO

As hipóteses construídas sobre a leitura e a escrita durante o processo de alfabetização em uma abordagem construtivista destacam o papel ativo da criança na construção do conhecimento. Em vez de aprender de maneira linear, as crianças passam por diferentes fases, desde a pré-silábica até a alfabética, formulando e testando hipóteses sobre a relação entre letras, sons e significados. Esse processo envolve não apenas a decodificação, mas também o uso de estratégias cognitivas, como seleção, antecipação, inferência e verificação, que permitem a compreensão profunda do texto. A literatura infantil desempenha um papel crucial, proporcionando à criança contato com textos significativos e familiarizados, o que facilita a revisão e a construção de novas hipóteses. O educador, dentro dessa abordagem, atua como mediador, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem suas hipóteses em um ambiente que valoriza a experimentação, a reflexão e o prazer pela leitura e escrita. Em suma, o processo de alfabetização construtivista valoriza a criança como protagonista do seu aprendizado, promovendo o desenvolvimento de competências que vão além da simples leitura e escrita, integrando a compreensão crítica e a construção de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Processos de aquisição da língua e escrita; Hipóteses de escrita; Abordagem Construtivista; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização, entendido como uma etapa fundamental na formação do ser, tem sido amplamente estudado à luz das contribuições de Emília Ferreiro (1989). Para que os educadores possam intervir de maneira eficaz e promover atividades que ampliem o conhecimento

das crianças, é essencial compreender as hipóteses que elas constroem sobre a leitura e a escrita. Essa compreensão permite que o ensino seja mais significativo e alinhado às necessidades e ritmos individuais. Como destaca Jolibert (1994, p. 15), "Não se ensina uma criança a ler e escrever: é ela quem se ensina, com nossa ajuda, a de seus colegas, dos diversos instrumentos da sala, mas também dos pais e de todos os leitores encontrados". Dessa forma, o papel do educador é o de facilitador, criando um ambiente propício para que a criança desenvolva suas próprias estratégias e descubra o prazer pela leitura e escrita.

AS HIPÓTESES CONSTRUÍDAS SOBRE A LEITURA E ESCRITA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

A primeira forma de expressão escrita da criança é, na verdade, o desenho. Segundo Emília Ferreiro (1989), a criança inicia esse processo utilizando garatujas – rabiscos que, à primeira vista, podem parecer desordenados, mas que, para a criança, já possuem um significado profundo. Essas garatujas representam o início da tentativa da criança de comunicar algo, de organizar seu pensamento e dar sentido ao mundo à sua volta.

Nessa fase inicial, o desenho é uma forma de linguagem, uma maneira de expressar ideias, emoções e observações, muito antes de a criança compreender as convenções da escrita formal. À medida que a criança amadurece cognitivamente e interage com seu ambiente, esses traços vão gradualmente adquirindo formas mais estruturadas, aproximando-se das representações simbólicas que fazem parte do processo de alfabetização.

O desenho, portanto, não é apenas um estágio preparatório para a escrita, mas uma parte essencial do desenvolvimento da linguagem escrita. Através dele, a criança começa a entender que pode representar o que vê, sente ou imagina, e, gradualmente, esses rabiscos se transformam em formas que se assemelham a letras, palavras e, posteriormente, frases. Nesse processo, o desenho e a escrita se intercalam, com a criança dando significado tanto aos traços quanto às palavras que cria.

Ao valorizar o desenho como uma etapa importante no processo de alfabetização, o educador ajuda a criança a construir seu entendimento sobre o papel da linguagem escrita como uma ferramenta de comunicação. Nesse sentido, é importante proporcionar à criança um ambiente rico em estímulos visuais e verbais, permitindo que ela explore suas habilidades gráficas e compreenda que o desenho e a escrita são formas complementares de expressão.

Durante a fase pré-silábica, a criança ainda não faz a associação entre a escrita e a fala, mas já começa a explorar a imitação da escrita adulta, tentando reproduzir os traços e formas que observa. À medida que a criança avança no processo, surgem as hipóteses silábicas, em que ela passa a associar letras a sons, ainda que de forma inconsistente. Nessas fases iniciais, a escrita silábica pode se manifestar de diferentes maneiras: algumas crianças usam várias letras para tentar representar uma sílaba, ajustando posteriormente a leitura. Outras crianças percebem que a escrita deve ter um número mínimo de letras, enfrentando dificuldades ao escrever palavras monossílabas

e dissílabas, pois acreditam que não é possível representá-las com tão poucas letras.

Ao vivenciar situações reais de leitura e escrita, a criança começa a perceber que as letras correspondem a sons específicos. Esse avanço, conhecido como hipótese silábica com valor sonoro, indica que a criança está começando a usar de maneira mais coerente as letras nas palavras que escreve. Nesse estágio, ela formula a hipótese de que cada letra representa uma sílaba (FERREIRO, 1989, p. 20), o que marca um importante ponto no processo de alfabetização.

A fase silábico-alfabética é um marco importante no processo de alfabetização, caracterizando-se como um momento de transição no qual a criança começa a compreender que, para representar uma sílaba, pode ser necessário utilizar mais de uma letra. Nessa etapa, é comum observar uma alternância entre o uso de uma ou duas letras para representar sílabas, o que reflete o processo de reflexão e o conflito interno que a criança vivencia ao articular as hipóteses silábica e alfabética. Esse momento de oscilação é fundamental, pois indica que a criança está construindo novas relações entre a fala e a escrita, aproximando-se cada vez mais da compreensão do sistema alfabético de forma mais ampla e consistente.

Para potencializar esse processo, é essencial que o educador ofereça à criança oportunidades de interação com textos familiares, como histórias lidas em grupo ou poesias. Essas atividades permitem que a criança, ainda em processo de alfabetização, utilize a memória e o conhecimento parcial que já adquiriu sobre as sílabas e o texto para "ler" de forma significativa. A leitura compartilhada em duplas, por sua vez, torna-se uma estratégia poderosa, pois promove a troca de ideias, incentiva a cooperação e cria um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os alunos podem construir conhecimentos juntos, apoiando-se mutuamente em suas descobertas e avanços. Essa prática, além de fortalecer a compreensão do sistema de escrita, estimula a confiança e o prazer pela leitura.

Quando a criança alcança a hipótese alfabética, ela se torna capaz de representar a escrita de forma convencional, estabelecendo correspondências precisas entre os sons e as letras. Esse avanço permite que ela leia aquilo que escreve, marcando um progresso significativo em sua jornada de alfabetização. No entanto, a escrita convencional é apenas uma das dimensões desse processo. Para que possamos considerar a criança verdadeiramente alfabetizada, é fundamental que ela não só domine a mecânica da escrita, mas também compreenda profundamente as marcas e nuances da língua escrita. Isso inclui a capacidade de interpretar o texto de maneira crítica e significativa, atribuindo sentido ao que lê e escrevendo de forma a comunicar suas ideias de maneira clara e eficaz. Alfabetizar-se, portanto, vai além da decodificação; envolve o desenvolvimento de uma compreensão ampla e reflexiva sobre o uso e o funcionamento da linguagem escrita em diferentes contextos sociais e comunicativos.

Esse conhecimento será gradualmente construído por meio das diversas experiências que a criança vivencia com a leitura e a escrita, e a literatura infantil desempenha um papel central nesse processo. O contato com diferentes gêneros textuais ao longo da alfabetização enriquece o repertório linguístico da criança, possibilitando que ela não apenas compreenda as particularidades da língua escrita, mas também desenvolva autonomia para criar seus próprios textos. Ao explorar diferentes formatos, estilos e narrativas, a criança amplia sua compreensão sobre as funções e es-

truturas da escrita, aprendendo a utilizar a linguagem de maneira criativa e consciente. Esse envolvimento com a diversidade textual fortalece a capacidade de leitura crítica e de expressão pessoal, consolidando a alfabetização em uma dimensão significativa e contextualizada.

É fundamental destacar que o processo de alfabetização é complexo e gradual, demandando tempo e um planejamento pedagógico intencional por parte do professor. Cabe ao educador criar um ambiente de aprendizagem rico em oportunidades, onde os alunos possam explorar, testar e revisar suas hipóteses sobre a escrita de forma ativa. Para a criança, a escrita não é apenas uma tarefa mecânica, mas um espaço de investigação e reflexão sobre a língua. É nesse processo investigativo, repleto de tentativas e descobertas, que ela constrói seu conhecimento, ajustando suas hipóteses à medida que avança na compreensão do sistema de escrita. Assim, o professor, ao promover atividades desafiadoras e significativas, atua como mediador, orientando a criança em sua jornada de construção da linguagem escrita de maneira reflexiva e autônoma.

A leitura também é iniciada com a criação de hipóteses, nas quais a criança tenta compreender o que está grafado em um texto (FERREIRO, 1989). No início, não há uma relação clara entre o escrito e o objeto representado, mas, com o tempo, a criança começa a fazer associações entre as letras e os objetos, ainda que de forma instável. Gradualmente, ela percebe regularidades na escrita e passa a reconhecer palavras como substantivos, adjetivos e verbos, e posteriormente, elementos gramaticais como artigos e preposições.

Como destacado por Kaufman et al. (1998), a leitura vai muito além da simples decodificação de símbolos. Ler é um processo cognitivo complexo que exige o uso de diversas estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação. Essas estratégias são essenciais para que a criança construa o significado do texto, integrando seus conhecimentos linguísticos prévios com as informações contextuais presentes na leitura. A compreensão leitora, portanto, envolve a ativação de uma rede de habilidades cognitivas e metacognitivas, permitindo que a criança não apenas entenda o que está escrito, mas também reflita sobre o texto, faça conexões e verifique a coerência de suas interpretações. Ao estimular essas habilidades, o professor promove uma leitura mais crítica e significativa, fundamental para o pleno desenvolvimento da competência leitora.

Muitas pessoas ainda acreditam que basta conhecer as letras e os fonemas correspondentes para alcançar a leitura. No entanto, o processo é mais complexo do que isso. Antes de ler de forma convencional, a criança constrói hipóteses sobre a leitura. Segundo Ferreiro (1989), essas hipóteses de leitura referem-se às ideias que as crianças formulam sobre o que está ou não escrito em um texto e sobre o que pode ou não ser lido nele.

Inicialmente, as crianças não fazem uma relação clara entre o que está escrito e os objetos que veem. As letras, nesse estágio, não têm função de representação para elas, o que é comum em crianças muito pequenas ou em crianças que ainda não foram estimuladas a associar a escrita ao seu significado. Nessa fase, o texto escrito ainda não tem um valor simbólico concreto.

À medida que a criança se desenvolve, ela começa a criar associações entre o que vê e o que pode estar escrito. Por exemplo, ao observar a imagem de um carro, a criança pode "ler" a palavra "carro", mesmo que essa palavra não esteja efetivamente escrita. Nesse momento, ela faz

uma associação direta entre a imagem e a palavra, mas ainda não há uma relação fixa entre as letras e o objeto representado. Se a escrita da palavra "carro" for alterada, para a criança, ainda estará escrito "carro", pois a correspondência entre o texto e o objeto ainda não é estável.

Em uma segunda etapa, a criança começa a perceber regularidades na escrita. Ela já não aceita que qualquer sequência de letras possa representar um objeto específico, como no caso do carro. Nesse momento, a criança começa a entender que há uma relação mais estável entre as letras e os objetos que elas representam, o que marca um avanço importante no processo de alfabetização.

No processo de leitura, a criança inicialmente identifica substantivos nas frases, pois são essas palavras que fazem mais sentido para ela. Em seguida, ela passa a reconhecer adjetivos, verbos e, por fim, os artigos e preposições. Quando a criança atinge essa fase, ela dá um salto qualitativo em sua compreensão da leitura, pois começa a fazer uma correspondência termo a termo entre o que está sendo dito e o que está escrito, mesmo antes de ler de forma totalmente convencional.

A evolução das hipóteses de leitura, assim como das hipóteses de escrita, está diretamente ligada às oportunidades que a criança tem de contato com a escrita e a leitura. Nesse contexto, a literatura infantil desempenha um papel fundamental, pois oferece à criança a chance de interagir com textos e imagens. Ao conhecer o conteúdo de uma história ou de uma poesia, por exemplo, a criança testa e reformula suas hipóteses, o que a ajuda a avançar em seu processo de alfabetização.

Tal como no processo de escrita, a aprendizagem da leitura é complexa. Para se tornar capaz de ler, a criança precisa ser ativa na construção de significado, utilizando o que já sabe sobre a língua, como as características dos gêneros textuais, dos suportes de leitura e do sistema de escrita. Como destaca Kaufman, ninguém pode extrair informações de um texto apenas decodificando os símbolos; é necessário compreender e interpretar o que está sendo lido, conectando o novo conhecimento ao que já foi construído.

Numerosos aportes do campo da psicolingüística o ato de ler como muito mais que um mero decifrado, quer dizer a sonorização das letras. Estes trabalhos ressaltaram a importância do que aponta para o leitor: sua competência lingüística e cognitiva, seu conhecimento do tema e as estratégias que utiliza para conseguir compreender um texto, ou seja, para construir seu sentido. (KAUFMAN, et. al, 1998, p 21).

A decodificação é apenas o ponto de partida em um processo de leitura mais complexo. Além dela, o leitor utiliza uma série de outras estratégias fundamentais para alcançar uma compreensão profunda e eficiente do texto. Entre essas estratégias estão a seleção, que permite focar nos elementos mais relevantes; a antecipação, que ajuda a prever o que está por vir; a inferência, que possibilita deduzir informações implícitas; e a verificação, que assegura que as interpretações e inferências feitas ao longo da leitura estão corretas. Quando integradas, essas estratégias promovem uma leitura ativa, reflexiva e crítica, permitindo ao leitor não apenas decodificar palavras, mas construir significados de maneira autônoma e contextualizada.

A estratégia de seleção é uma habilidade essencial para a compreensão leitora, pois permite ao leitor concentrar-se nos elementos mais relevantes do texto, filtrando e descartando informa-

ções menos importantes. Esse processo ocorre de forma contínua durante a leitura, à medida que o leitor ajusta seu foco para identificar os detalhes mais úteis e significativos. Ao aplicar essa estratégia, a criança desenvolve a capacidade de organizar o conteúdo de maneira eficiente, extraindo o que é essencial para a construção do sentido do texto. A prática da seleção, portanto, não apenas aprimora a compreensão, mas também contribui para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica e direcionada, facilitando a interpretação e o entendimento profundo do material lido.

A estratégia de antecipação possibilita prever o que virá a seguir, com base em informações explícitas e em suposições que fazemos ao longo da leitura. Essa estratégia pode ser facilmente observada em crianças que estão iniciando o processo de leitura, pois elas tentam prever as palavras ou os eventos seguintes com base no que já conhecem.

A estratégia de inferência é fundamental para a compreensão leitora, pois permite ao leitor interpretar informações que não estão explicitamente expressas no texto. Grande parte do significado pode ser deduzida a partir de pistas contextuais, conhecimentos prévios e interações linguísticas, o que amplia a compreensão além do que está diretamente escrito. Ao fazer inferências, o leitor constrói uma leitura mais rica e aprofundada, conectando diferentes elementos do texto e integrando-os com seu repertório de experiências e saberes. Essa habilidade é crucial para que a criança desenvolva uma compreensão mais crítica e flexível da leitura, indo além da simples decodificação e alcançando uma verdadeira construção de sentido.

Por fim, a estratégia de verificação desempenha um papel crucial no processo de leitura, pois permite ao leitor monitorar e avaliar a eficácia das demais estratégias utilizadas. Por meio da verificação, o leitor confirma as suas antecipações e inferências estão corretas, garantindo que as interpretações feitas ao longo da leitura sejam coerentes com o texto. Caso necessário, essa estratégia também possibilita ajustes e revisões das conclusões, promovendo uma leitura mais precisa e reflexiva. A prática constante da verificação ajuda a criança a desenvolver uma postura autônoma e crítica diante do texto, contribuindo para uma compreensão mais profunda e consciente do que foi lido.

Essas estratégias são utilizadas de forma quase automática e simultânea durante a leitura, muitas vezes sem que o leitor tenha plena consciência de seu uso. Ao proporcionar às crianças a oportunidade de lerem textos conhecidos, oferecemos a elas um ambiente favorável para aplicar essas estratégias de maneira natural. Isso permite que construam seu conhecimento de forma ativa, através da interação com o objeto de conhecimento, com os colegas e com atividades significativas que despertam interesse e prazer, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as hipóteses construídas sobre a leitura e a escrita durante o processo de alfabetização em uma abordagem construtivista, é possível afirmar que a aprendizagem não se dá de maneira linear e mecânica. Em vez disso, trata-se de um processo ativo e dinâmico, em que a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o mundo que a cerca, com o texto

escrito e com as relações estabelecidas entre a fala e a escrita.

Desde a fase pré-silábica até a fase alfabética, as crianças formulam e testam hipóteses, inicialmente sem compreender a relação direta entre letras e sons, e, progressivamente, estabelecendo correspondências mais estáveis entre os grafemas e os fonemas. O papel do educador, nessa perspectiva, é o de mediador, criando um ambiente que estimule a reflexão e a exploração dessas hipóteses, proporcionando à criança experiências significativas de leitura e escrita.

É essencial compreender que o processo de alfabetização vai além da decodificação. Ele envolve o desenvolvimento de estratégias cognitivas complexas, como a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação, que são fundamentais para a construção de sentido e para a compreensão profunda do texto. Essas estratégias não são aprendidas isoladamente, mas emergem da interação constante com diferentes gêneros textuais, suportes de escrita e, sobretudo, da vivência de situações de leitura e escrita que façam sentido para a criança.

A literatura infantil, por exemplo, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois oferece um contexto rico e familiar que favorece a construção e a revisão das hipóteses sobre a leitura e a escrita. Ao expor a criança a textos que ela já conhece ou que fazem parte de sua rotina, o professor possibilita que ela se aproprie das convenções da linguagem escrita de forma gradativa e prazerosa.

Portanto, as hipóteses que as crianças constroem sobre a leitura e a escrita são marcos importantes no processo de alfabetização. Elas indicam não apenas o progresso individual de cada criança, mas também a necessidade de um ensino que valorize a descoberta, a investigação e o erro como parte natural do aprendizado. O sucesso nesse percurso depende de um planejamento cuidadoso, de intervenções pedagógicas adequadas e, sobretudo, de um ambiente que favoreça a curiosidade, a experimentação e o prazer pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria et al. **Psicogênese da língua escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A LINGUAGEM LÓGICO-MATEMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO



MILENE DIAS DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FMU (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Anhanguera (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Profº Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a importância da linguagem lógico-matemática no processo de alfabetização e como ela possibilita às crianças desenvolver habilidades matemáticas sólidas desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget fundamenta esta pesquisa, enfatizando a necessidade de alinhar o ensino da matemática aos estágios de desenvolvimento das crianças. Destacam-se o uso de materiais manipulativos, jogos e atividades lúdicas como métodos eficazes para melhorar a compreensão de conceitos matemáticos. A análise examina a relevância dos algoritmos e suas funções básicas, como adição, subtração, multiplicação e divisão, além de discutir métodos significativos para o ensino dessas operações. O estudo também investigou como a resolução de problemas e a reflexão crítica são essenciais para o aprendizado da matemática, explorando o papel dos materiais manipulativos e tecnológicos, como suportes concretos e visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Lógico-Matemática; Desenvolvimento Cognitivo; Alfabetização Matemática; Materiais Manipulativos; Resolução De Problemas.

INTRODUÇÃO

A linguagem lógico-matemática desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, formando uma base sólida para o aprendizado da matemática. Este artigo discute como essa linguagem apoia os estudantes na leitura e compreensão, ressaltando a importância das habilidades matemáticas na resolução de problemas e na construção do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo a teoria de Piaget, a compreensão e manipulação de números estão intimamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças. O ensino de matemática deve ser adaptado aos estágios de desenvolvimento, incluindo atividades lúdicas e jogos que facilitem a construção dos conceitos matemáticos. O uso de materiais manipulativos, como blocos lógicos e situações-problema, oferece suporte visual que auxilia na internalização de conceitos complexos

O objetivo principal deste artigo é analisar como a linguagem lógico-matemática pode colaborar na alfabetização das crianças e como diferentes materiais e estratégias didáticas podem aprimorar a prática pedagógica. A teoria de Piaget, junto com suas aplicações práticas, demonstra a necessidade de implementar práticas de ensino que estejam alinhadas com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A questão norteadora deste estudo é: como o desenvolvimento cognitivo e matemático das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser afetado pela apropriação da linguagem lógico-matemática na alfabetização? Este estudo visa analisar o papel da linguagem lógico-matemática na alfabetização, enfatizando como a aplicação de metodologias de resolução de problemas pode contribuir para a qualidade do ensino e para o aprendizado das operações matemáticas desde os anos iniciais.

Ao investigar essas questões, busco aprimorar a compreensão do desenvolvimento matemático e aperfeiçoar a prática pedagógica neste campo.

UMA REFLEXÃO: O PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é essencial para compreender como as crianças aprendem matemática. Essa teoria divide o desenvolvimento em estágios específicos: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Cada estágio representa uma forma distinta de interação das crianças com o mundo, influenciando diretamente na sua capacidade de compreender e manipular conceitos matemáticos.

A formação do raciocínio lógico-matemático é um trabalho complexo que deve ser iniciado na Educação Infantil e estendido aos Anos Iniciais do ensino fundamental. Para promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, é necessário trabalhar com uma abstração reflexiva que possibilite à criança tomar consciência das relações que estabelecem com os objetos. Por exemplo, ao brincar com tampinhas, as crianças criam relações de agrupamento, ordenação e quantificação, desenvolvendo assim o seu pensamento lógico-matemático (Moro et al., 2012).

A metodologia de ensino deve refletir a necessidade de abordagens que incentivem a resolução de problemas e a experimentação. A utilização de materiais concretos e manipulativos é uma alternativa eficaz para simplificar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos explorem e construam seu conhecimento de maneira prática e significativa. O uso exclusivo de métodos tradicionais, como lousa e exposição oral, já não trouxe bons resultados, fazendo necessário a prática mais dinâmica e envolvente.

A prática de resolução de problemas em contextos familiares é crucial para a internalização dos conceitos matemáticos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de conectar o aprendizado matemático à vida cotidiana dos alunos, promovendo um ambiente que valoriza a curiosidade e a exploração ativa. A mudança na forma de ensino é fundamental para que a matemática seja vista como uma ferramenta útil e aplicável no cotidiano, enfatizando a necessidade de práticas que tornem o ensino mais dinâmico.

A IMPORTÂNCIA DOS ALGORITMOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Os algoritmos são ferramentas cruciais para a execução de operações básicas de forma precisa e eficiente. A introdução dos algoritmos deve ser cuidadosamente planejada, começando com tarefas simples e evoluindo para desafios mais complexos. A compreensão de técnicas básicas, como "vai um" e "empresta um" em adição e subtração, é essencial para a aplicação eficaz dos algoritmos. A metodologia de resolução de problemas não apenas facilita a compreensão de conceitos matemáticos, mas também estimula a autonomia e a criatividade dos alunos.

A utilização de algoritmos no ensino da matemática deve ser integrada num contexto mais amplo de resolução de problemas. De acordo com a BNCC, a resolução de problemas é um dos fundamentos do ensino da matemática, promovendo o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação dos alunos (Brasil, 1998). Os alunos devem ser incentivados a compreender a lógica por trás das operações, o que pode ser realizado através da prática de resolver problemas em contextos reais. Essa abordagem ajuda os alunos a compreenderem a relevância da matemática em suas vidas cotidianas.

Portanto, a alfabetização matemática não se limita apenas ao domínio de algoritmos, mas envolve uma compreensão mais ampla que conecta conceitos matemáticos a situações do cotidiano. Essa conexão promove um aprendizado mais profundo e duradouro, preparando os alunos para enfrentar desafios acadêmicos e práticos no futuro.

ESTRATÉGIAS DE CÁLCULO E ADIÇÃO

A adição é uma das operações matemáticas mais fundamentais e geralmente a primeira aprendida pelas crianças, devido à sua presença natural no cotidiano (Borges, 1994). Para consolidar esse conhecimento, a prática inicial deve envolver números pequenos e situações simples. Kamii (1986) recomenda a introdução de pequenas parcelas e contextos familiares para facilitar a compreensão do processo. Atividades como agrupar objetos e contar o total são eficazes para concretizar o entendimento da adição. Além disso, é crucial expor às crianças diferentes estratégias de resolução de problemas, incluindo o uso de materiais manipulativos, como palitos ou tampinhas, para visualizar e resolver problemas de maneira prática (Moro et al., 2012). A utilização de jogos matemáticos pode ser uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado da adição mais envolvente e interativa (MacDonald, 2009).

A SUBTRAÇÃO E SEUS CONCEITOS

A subtração, frequentemente associada ao conceito de “retirar”, pode ser descoberta através de termos como “retirar”, “completar” e “comparar” (Brasil, 2018). Representações visuais e o uso de materiais concretos, como fichas, ajudam as crianças a visualizar e entender o processo de subtração. Trabalhar com números pequenos e problemas diversos no contexto subtrativo permite uma compreensão mais completa do processo. A resolução de problemas deve ser integrada ao ensino de subtração, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de raciocínio lógico e argumentação ao enfrentar desafios matemáticos (Furlanetto & Dullius, 2020). A prática de resolução de problemas em contextos familiares é essencial para a internalização dos conceitos matemáticos, promovendo um aprendizado significativo que se conecta à vida cotidiana dos alunos (Kamii & Devries, 2009).

A MULTIPLICAÇÃO E A DIVISÃO

A multiplicação pode ser entendida como uma adição repetida, o que facilita a compreensão inicial da operação. Atividades que envolvem calcular o total de objetos em várias coleções ajudam na construção das tabuadas e na compreensão da relação entre números (Moro et al., 2012). Por exemplo, ao agrupar objetos em conjuntos, as crianças podem visualizar como a multiplicação funciona na prática, tornando o conceito mais acessível e intuitivo.

A divisão, por sua vez, está associada à medição e distribuição e deve ser abordada com problemas práticos, como repartir objetos igualmente entre grupos. Essa abordagem prática permite que as crianças compreendam a divisão não apenas como uma operação matemática, mas como uma ferramenta útil para resolver problemas do cotidiano. Atividades que envolvem a divisão de itens em partes iguais ajudam a solidificar a compreensão dos conceitos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além disso, é importante que os educadores incentivem a resolução de problemas que conectam a multiplicação e a divisão a situações reais, permitindo que os alunos vejam a relevância dessas transações em suas vidas diárias. Dessa forma, a introdução da multiplicação e da divisão deve ser feita de maneira integrada, utilizando estratégias que promovam a exploração e a experimentação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam a importância do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas como um dos propósitos do ensino de Matemática, diminuindo a qualidade de problemas como ponto de partida das atividades matemáticas (Brasil, 1997). A qualidade de problemas é destacada como um dos padrões de processo para o ensino de Matemática, e o ensino através da resolução de problemas é fortemente recomendado (Allevato & Onuchic, 2009).

A LINGUAGEM LÓGICO-MATEMÁTICA

A linguagem lógico-matemática desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, permitindo a formulação e compreensão de conceitos matemáticos essenciais. O uso de termos técnicos e conceitos matemáticos em atividades diárias ajuda as crianças a internalizar e aplicar seu conhecimento de forma prática. A formação do raciocínio lógico-matemático é um trabalho complexo que deve ser iniciado na Educação Infantil e estendido aos anos iniciais do ensino fundamental. Como afirmam Kamii e Devries (2009), é indispensável que as crianças desenvolvam um pensamento matemático independente do professor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente. Essa capacidade de pensar matematicamente em vários contextos é essencial para a resolução de problemas e a compreensão de características e dados. Integrar a linguagem matemática à alfabetização representa uma mudança significativa no ensino tradicional. Ao explorar a matemática e a linguagem ao mesmo tempo, as crianças desenvolvem seu raciocínio lógico e sua capacidade de comunicação.

Portanto, a alfabetização matemática deve ser priorizada desde a infância, trazendo benefícios. Pessoas letradas matematicamente são capazes de entender e elaborar textos que contêm conceitos matemáticos, sejam orais ou escritos. Essa habilidade é essencial para a compreensão e resolução de problemas cotidianos, potencializando a qualidade de vida das pessoas.

A IMPORTÂNCIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A resolução de problemas é uma habilidade fundamental no ensino da matemática, promovendo o pensamento crítico e a aplicação dos conceitos aprendidos. Atividades que envolvem a criação e resolução de problemas estruturados ajudam as crianças a praticar essas etapas e a refletir sobre suas soluções, aprimorando suas habilidades matemáticas (Moro et al., 2012). A metodologia de resolução de problemas não apenas facilita a compreensão de conceitos matemáticos, mas também estimula a autonomia e a criatividade dos alunos. Quando os alunos enfrentam desafios matemáticos, eles são incentivados a pensar de forma independente e a desenvolver estratégias variadas para encontrar soluções. Essa abordagem ativa promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, onde os alunos se sentem motivados a participar.

Além disso, a resolução de problemas permite que os alunos se conectem à matemática às situações do cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo. Ao resolver problemas práticos, como aqueles que envolvem a distribuição de recursos ou a análise de dados, os alunos veem a relevância da matemática em suas vidas diárias. Essa conexão é essencial para o desenvolvimento do letramento matemático, que é a capacidade de utilizar a matemática de forma eficaz em diferentes contextos (Brasil, 1998).

Portanto, a implementação de atividades que incentivam a resolução de problemas deve ser

uma prioridade nas aulas de matemática. Isso não apenas melhora a compreensão dos conceitos, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios complexos no futuro, desenvolvendo habilidades que são valiosas tanto na vida acadêmica quanto na prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem lógico-matemática desempenha um papel essencial no processo de alfabetização, sendo fundamental para a formação de uma base sólida nas habilidades matemáticas das crianças. Este artigo explora como essa linguagem contribui para a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, destacando a importância das habilidades matemáticas na resolução de problemas e na construção do conhecimento desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, enfatiza a interconexão entre o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua capacidade de entender e manipular números. Piaget argumenta que o ensino da matemática deve estar alinhado com os estágios de desenvolvimento das crianças, respeitando suas capacidades cognitivas em cada fase. Os estágios — sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal — representam diferentes formas de compreensão e interação com o mundo. Nesse sentido, jogos e atividades lúdicas são ferramentas úteis para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos. A criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e desafiadores, onde as crianças possam construir seu conhecimento matemático, é fundamental para o seu desenvolvimento.

Além disso, a resolução de problemas matemáticos é uma habilidade crucial que promove o pensamento crítico e a aplicação dos conceitos aprendidos. A prática de resolver problemas em contextos reais não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios em suas vidas cotidianas. A utilização de materiais manipulativos e tecnológicos enriquece ainda mais o ambiente de aprendizagem, permitindo que os alunos visualizem e experimentem conceitos matemáticos de forma interativa. Essa combinação de abordagens pedagógicas — que inclui a linguagem lógico-matemática, a resolução de problemas e o uso de materiais manipulativos — é essencial para o desenvolvimento de habilidades matemáticas sólidas.

Portanto, a atenção cuidadosa ao papel da linguagem lógico-matemática e a implementação de práticas pedagógicas são cruciais para o sucesso da alfabetização matemática. Investir no desenvolvimento dessas áreas não apenas aprimora as habilidades matemáticas das crianças, mas também promove uma compreensão mais profunda e significativa da matemática, preparando-os para desafios pedagógicos futuros e para o uso prático da matemática em suas vidas cotidianas. A formação de educadores capacitados e a criação de um ambiente de aprendizagem rico e diversificado são passos fundamentais para garantir que as crianças se tornem proficientes em matemática, capazes de aplicar seus conhecimentos de maneira crítica e criativa.

A implementação de atividades que incentivam a exploração, a experimentação e a resolução de problemas deve ser uma prioridade nas aulas de matemática, promovendo uma educação

que valorize a curiosidade e a criatividade dos alunos, fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento matemático sólido e independente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BORGES, T. M. M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1986.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Tradução de Marina Célia Dias Carrasqueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACDONALD, S. **Matemática em minutos: atividades fáceis para crianças de 4 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprendendo com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORO, C. de S. et al. **Aprendizagem por meio de jogos matemáticos**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas**. Curitiba: SEED-PR, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/e_ducaoainfantil_anosiniciais.pdf.

ROSA NETO, E. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 2005.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da Matemática: como dois e dois: a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997.

GERVÁZIO, S. N. **Materiais concretos e manipulativos: uma alternativa para simplificar o processo de ensino/aprendizagem da matemática**. 2017. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/revistacqd2228/v09a_04-materiais-concretos-e-manipulativos.pdf.

LIMA, T. **Implicações da teoria de Piaget para a educação científica nas séries iniciais**. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6639>.

O BRINCAR NO AMBIENTE ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DAS CRIANÇAS



PAULA CRISTINA DA SILVA BETTINI NUNES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2011); Especialista em Psicopedagogia institucional pela Faculdade Unimes (2014); Educação Infantil pela Faculdade Unimes (2015); Psicomotricidade pela Faculdade de Educação São Luis (2022); Contação de história pela Faculdade Campos Salles (2023), 2º licenciatura em educação especial pela Faculdade Unimes. Professora de Educação Infantil - no CEI CEU Três Lagos; Professora de Educação Infantil e ensino fundamental na EMEI Barão do Rio Branco.

RESUMO

O brincar na educação infantil, auxilia no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Por meio do brincar capacidades como: resolução de conflitos, imaginação e linguagem são desenvolvidas. O brincar é extremamente importante na educação infantil e conforme os educadores passarem a compreender sua importância na rotina, um maior desenvolvimento poderão observar em suas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Desenvolvimento Social e Cognitivo; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema O brincar no ambiente escolar e sua contribuição para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Investiga como o brincar influencia na aprendizagem, pois pode parecer não ser um método tão eficaz para alguns profissionais da área da educação.

Esse tema se justifica, pois em alguns ambientes escolares, alguns profissionais acreditam que as brincadeiras não interferem na aprendizagem ou não precisam ser planejadas e não dão a devida importância e atenção especial ao brincar.

A questão que move esta pesquisa é: o brincar faz parte da rotina na educação infantil? Como os profissionais da educação o veem e qual a importância no desenvolvimento cognitivo das crianças?

O objetivo desse artigo é mostrar que é possível incorporar o brincar na rotina das salas de educação infantil e que esse instrumento pedagógico auxilia na aprendizagem das crianças, muito

mais do que métodos tradicionais de ensino que não envolvam ou valorizem as brincadeiras.

A metodologia é a pesquisa bibliográfica em textos científicos da literatura da área.

Esta pesquisa iniciou com o questionamento de muitos educadores que não acreditam que incorporar o brincar na rotina da educação infantil tenha alguma relevância no desenvolvimento cognitivo das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é ressaltado a importância da brincadeira quando afirma que educar significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas” (p. 23). Portanto, o brincar está associado ao educar e por isso, é indispensável que faça parte da rotina das salas de educação infantil, pois brincando estamos educando.

O trabalho iniciará com a definição do brincar, em seguida será analisado os desafios de incluir e dar mais importância ao brincar durante a rotina e por fim, analisa se o brincar é essencial nessa faixa etária que engloba a educação infantil.

As bases teóricas que serão abordadas nesse trabalho de conclusão de curso são: as autoras, Tizuko Morchida Kishimoto, Gisela Wajskop, Tânia Ramos Fortuna e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

O BRINCAR E SUAS ESPECIFICIDADES

Existem várias definições sobre o termo brincar e brincadeiras. Na enciclopédia livre Wikipédia, encontramos a seguinte definição e explicação sobre a importância da brincadeira na educação infantil: “Brincadeira é a ação de brincar, de entreter, de distrair. A brincadeira nessa etapa da educação passa a ser fundamental, pois ela consegue lidar com os diferentes pontos de vista de seus colegas e tenta resolver diferentes problemas de diferentes formas, sempre com o auxílio da professora e respeitando as regras/combinados. A importância de brincar na educação infantil é essencial e necessária, pois ajuda na construção de identidade, na formação de indivíduos e na capacidade de se comunicar com o outro, reproduzindo seu cotidiano e caracterizando o processo de aprendizagem.”

Como podemos ver o brincar e a brincadeira é uma ação. Algo que fazemos voluntariamente e dentro dessa simples ação de brincar e de se distrair, vários fatores estão envolvidos, tais como: através das brincadeiras, pode-se aprender a resolver conflitos, saber lidar com o outro etc. O brincar sendo tão fundamental e indispensável na vida de nossas crianças, fica inconcebível imaginar uma educação infantil sem ter a todo momento esse método tão eficaz, que traz tantos benefícios que sendo desenvolvidos auxiliarão em sua fase adulta.

Queremos adultos que saibam resolver conflitos? Saibam lidar com a adversidade, com a perda? Adultos que saibam respeitar seu próximo? Saibam ouvir? Se comunicar? A fórmula para essas conquistas é simples: ensinemos e deixemos nossas crianças hoje brincarem, conhecerem uns aos outros, se descobrirem, explorarem e com certeza teremos no futuro adultos que saibam

conviver em sociedade e transformando para melhor o ambiente ao seu redor.

Segundo Wajskop:

Tal diversidade só pode ser compreendida se tomarmos o fato de que brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos. Nessa perspectiva, a noção de brincar pode e deve ser considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitadas pela linguagem num determinado contexto social. (WAJSKOP, 1995, p. 65)

Brincar requer o uso ativo da imaginação, concentração, por isso, passa a ser uma atividade mental, pois é algo complexo ter que resolver problemas que surgem no decorrer da brincadeira além de vivenciar diversos papéis, confrontando com a realidade.

Podemos observar quanto o brincar pode beneficiar a vida de nossas crianças. Um simples método, que faz toda a diferença, pois estimula capacidades, atua no comportamento, nas relações interpessoais, além de favorecer uma melhor forma para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva de nossos alunos.

Com certeza o brincar pode e deve ser nosso grande aliado no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Com relação a definição do brincar Wajskop, conclui:

O brincar numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável. (WAJSKOP, 1995, p. 66)

Que forma melhor de conhecer o mundo dos adultos, do que por meio do brincar. Brincando as crianças estão aprendendo como lidar com o mundo que os cerca.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos em brincar, pode soar um tanto normal para algumas pessoas, mas o brincar envolve tantas coisas que são fundamentais na vida das crianças, tais como: o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Pensando nos benefícios que o brincar traz para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, é inevitável dar a ele a devida prioridade e atenção na rotina das escolas de educação infantil.

Além do desenvolvimento da identidade e da autonomia o brincar também desenvolve a imaginação da criança através de representação de determinados papéis nas brincadeiras.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI, 1998, vol. 2)

Quanto desenvolvimento podemos proporcionar às crianças através desse ato tão simples que é o brincar.

As brincadeiras devem estar presentes a todo momento na creche e na pré-escola, pois brincando estamos proporcionando novos saberes às crianças e ampliando seus conhecimentos prévios.

Nosso papel como educadores é identificar que tipo de brincadeiras irão auxiliar as crianças a desenvolver ou aprimorar uma determinada atitude, comportamento, capacidade etc., nas nossas crianças.

Nas salas de educação infantil, há algo que serve para orientar e nortear nosso trabalho que é a rotina. Através dela as crianças podem saber que atividade sucede e/ou antecede a outra e assim sucessivamente. Portanto, é fundamental que na rotina tenha espaço para o brincar e esta não esteja impedindo a construção de novos saberes por meio das brincadeiras.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo:

Constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (RCNEI, 1998, vol.2)

Portanto, brincadeiras de faz-de-conta são indispensáveis na rotina das crianças, na educação infantil, pois por meio delas, além da sua imaginação ser estimulada obtêm-se também regras de convivência entre eles, suas emoções passam a ser controladas e as crianças assumem diferentes papéis desenvolvendo a capacidade de solucionar problemas.

Com relação a importância do brincar na educação infantil, Fortuna diz que: “Defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento”. (FORTUNA, 2000, p.04)

Quando damos prioridade ao brincar na educação infantil, não estamos deixando de lado o ensino e a aprendizagem das crianças, pelo contrário, quando estamos incentivando e estimulando o brincar, associado a isso, estamos educando e proporcionando novos saberes às crianças e aprimorando seus conhecimentos prévios.

Relacionado a isso, Wajskop, diz: “Podemos afirmar que a educação infantil tem-se utilizado de um recurso bastante rico, mediante o qual as crianças podem apropriar-se do mundo não diretamente, mas ativamente por meio da representação”. (WAJSKOP, 1995, p.67)

Sendo assim, a brincadeira deve estar presente na rotina das salas de educação infantil, pois como afirmado acima é um recurso rico que permite às crianças um maior desenvolvimento e apropriação do mundo.

O BRINCAR E O PAPEL DO EDUCADOR

O professor de educação infantil atua como instigador, incentivador, além de ser um media-

dor nesses momentos das brincadeiras. Ele deve propiciar situações em que as crianças possam desenvolver sua imaginação, autonomia, imitar e reproduzir ações do cotidiano, tendo em vista, estimular o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Segundo Penteado: “Dentre as competências a serem construídas e desenvolvidas por um professor encontra-se a capacidade de desenvolver uma relação professor-alunos propícia ao processo de ensino-aprendizagem”. (KISHIMOTO, 2011, p.165)

Quando falamos desse processo ensino-aprendizagem, nada melhor do que aliar a isso o brincar, mas para isso o professor precisa desenvolver uma boa relação professor- aluno e estar consciente de sua atuação como facilitador desse processo, tendo em vista seu envolvimento com o brincar e sabendo utilizar esse método como um aliado, ou seja, o professor precisa estar constantemente se atualizando e adquirindo novos saberes para assim proporcionar com qualidade o desenvolvimento social e cognitivo através do brincar às crianças.

O professor não deve ser um mero expectador e estar ali presente só para transmitir conhecimentos e resolver conflitos, mas seu papel é estar junto às crianças, participando das brincadeiras, criando e recriando novas atividades lúdicas e assim proporcionando novas vivências a eles.

De acordo com Fortuna: “O brincar, então, é um meio de compreender e relacionar-se com o meio. O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender.” (FORTUNA, 2000, p.6,10)

Portanto, o professor tem um papel fundamental durante as brincadeiras, pois atua como um mediador e com suas intervenções passa a transmitir novos saberes, além de trazer ao grupo novas vivências.

Referindo-se ao jogo na educação, a autora Tânia Fortuna comenta como alguns educadores reagem ao brincar durante a sua prática pedagógica:

Não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do jogo no desenvolvimento humano. Seu trabalho constantemente confronta- os a esse fato. Afinal, as crianças brincam, muitas vezes, apesar dos adultos! Sabem que do ponto de vista psicogenético o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo. Atividade lúdica assinalam, assim a evolução mental. Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries do ensino promovem o estudar. Outros tantos, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois com frequência, a relação jogo-aprendizagem, invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo. (FORTUNA, 2000, p. 2,3)

Podemos ver que o brincar na educação passa por algumas discordâncias entre alguns educadores, pois muitos concordam que o brincar é importante para o desenvolvimento, mas não auxilia na aprendizagem. Como bem colocado pela autora, há oposição entre o brincar e o estudar. Como então conciliar as duas coisas e ainda despertar nos educadores o desejo e interesse pelo brincar?

A autora Fortuna questiona e ao mesmo tempo dá a resposta:

Como formar educadores capazes de abrigar o brincar em suas aulas? (...) Reconciliando-o com a criança que existe dentro de si, não para ser, novamente, criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos.(...) Finalmente, a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico. (FORTUNA, 2000, p. 8)

Segundo a autora, a formação dos educadores é fundamental para que eles passem a compreender o papel do brincar na educação infantil. Além da formação ela também cita a necessidade do educador passar por vivências lúdicas e observar os momentos de brincadeiras para compreender como ocorre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Com relação a isso, Fortuna diz: “A sala de aula é lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno.” (Fortuna, 2000, p.9)

Esse então passa a ser o grande desafio da educação, conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com o brincar e tornar o brincar um aliado do desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Mas conforme citado anteriormente é sim possível tornar isso realidade, cabe aos educadores passarem a compreender quão fundamental é o brincar na vida dos nossos alunos durante a educação infantil.

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Como já vimos, a definição do brincar, a sua importância na educação infantil e o papel dos educadores, nesse momento iremos ver como o brincar interfere na aprendizagem das crianças e no seu desenvolvimento social e cognitivo.

Segundo Wajskop:

Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Na atividade de brincar, as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que vivenciam uma possibilidade de modificá-la. (WAJSKOP, 2012, p.67)

Vemos por meio dessa citação que o brincar favorece o desenvolvimento da imaginação, construção de relações favoráveis uns com os outros e contribui para a elaboração de regras de organização e convivência.

O brincar na educação infantil é importante pois contribui para a formação da identidade das crianças e sua interação com os outros.

Com relação ao brincar e a aprendizagem, Wajskop, prossegue:

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso

no seu cotidiano infantil. (WAJSKOP, 2012, p.67-68)

Portanto, brincando a criança consegue se desenvolver mais plenamente por meio das situações de interação entre si e com o meio. Por meio das brincadeiras, as crianças conseguem experimentar, resolver problemas e até pensar sobre o mundo, algo que sem as brincadeiras não poderiam acontecer.

Para a autora Tânia Fortuna, o brincar ajuda a desenvolver o raciocínio, a leitura e a escrita, facilitando, portanto, a aquisição desses conteúdos nas séries iniciais:

Brincar desenvolve a imaginação e a criatividade. Na condição de aspectos da função simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Enquanto ação e transformação da realidade, o jogo implica ação mental, refletindo-se na operatividade, tanto no domínio lógico, quanto no intralógico, ou, por outras palavras, no desenvolvimento do raciocínio. Na atividade lúdica os aspectos operativos e figurativos do pensamento são desenvolvidos. (FORTUNA, 2000, p.10)

Então, por que limitar o brincar somente à educação infantil? Se o brincar permite o desenvolvimento cognitivo das crianças, porque não incluir o brincar de forma planejada e organizada, tendo objetivos a serem alcançados, também nas séries iniciais, período em que as crianças estão aprendendo a descobrir e começando a ter a aquisição desses conteúdos?

Portanto, algo para se pensar e refletir com relação ao ensino-aprendizagem nos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, chegamos à conclusão de que deve haver um empenho e dedicação maior por parte dos educadores e escolas de educação infantil para que priorizem o brincar em sua rotina.

O brincar contribui de modo muito significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois por meio das brincadeiras as crianças estão aprendendo a lidar com situações diversas do dia a dia, além de aprenderem por meio dessas vivências como solucionar os problemas que aparecem.

Fica claro que muitos profissionais ainda sentem certa dificuldade em aceitar que brincando estamos educando, mas por meio de formações para esses profissionais a compreensão pode ser adquirida. Na educação infantil, principalmente, o brincar é de extrema importância e precisa ser priorizado. O ensino não deve estar centralizado em transmitir conteúdos que fogem da realidade da faixa etária da educação infantil.

Fica concluído que o brincar é um método eficaz e precisa estar presente na rotina, pois de acordo com Fortuna, “A sala de aula é lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno.” Eis então, o desafio para os educadores, conciliar o brincar em suas atividades pedagógicas.

Mas, conforme apresentado nas citações acima, é possível que o brincar e o pedagógico sejam aliados, pois o brincar influencia e auxilia em um maior desenvolvimento social e cognitivo

das nossas crianças.

REFERÊNCIAS

FORTUNA, T.R. Sala de aula é lugar de brincar? In: Xavier, M.L.M. e Dalla Zen M. I. H. (org). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000, cadernos de educação básica, p. 147-164

KISHIMOTO, T. M. (org): **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 165

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 2, p. 22, 1998

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: Uma história que se repete**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 65-67.

O DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO



TERESA PINTO DA SILVA

Graduada em Letras pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (2002) e Pedagogia pela Faculdade UNIG (2005); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Vila Carrão - PMSP.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre o impacto do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC's como ferramenta pedagógica. Analisa de forma generalizada em que medida os professores podem deterem competência informacional para o uso e ensino nas salas de aulas, questiona como estas ferramentas possibilitam a substituição dos livros, e ainda as modificações que permeiam o fazer pedagógico, de como se dará esta passagem da aula expositiva tradicional e suas consequências para a Educação. Aborda os avanços tecnológicos e as contradições da comunicação, em nosso país, reflete como estes meios de comunicação estão modificando o cotidiano da educação na sociedade ao enfatizar a importância da utilização das NTIC's para educação no mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação; Competências; Ferramentas.

INTRODUÇÃO

A tradição oral nos diz que desde as pinturas nas cavernas, feitas pelos nossos ancestrais, perpassando pelos registros inicialmente cunhados em argila, a transmissão de registro do conhecimento humano, e sua consequente dispersão dos saberes, estão atualmente passando por uma quebra de paradigmas no que tange às novas tecnologias digitais como repositório dos saberes elaborados pela humanidade e sua consequente passagem para as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC's. Em nossos tempos, após a evolução da escrita por Gutenberg, que propiciou a disseminação e uso do livro, que revolucionou a humanidade com a popularização da escrita e consequentemente o ensino, principalmente nas universidades medievais e mais recen-

temente em termos semânticos e descritivos, temos uma série de parafernálias ditas pedagógicas, tais como o datashow, o e-board, e-book, o tablet, celulares, smartphones e etc. Tais equiparados tecnológicos surgiram como inovador, que vieram para registrar, recuperar informações difundir amplamente os saberes, que estão atualmente inseridas no ambiente escolar, seja física ou virtualmente. É comum tomarmos conhecimento de seus usos pelos alunos, seja em sala de aula, o que é banal em escolas particulares, ou fora de sala de aula, atualmente o computador e o acesso à internet, tornou-se corriqueiro, mesmo para os alunos da rede pública de ensino, uma vez que tanto os celulares quanto os computadores pessoais são meios de acesso à grande rede, e mesmo em casos que o acesso é restrito, sabe-se do uso através das Lan Houses.

Entretanto, trataremos aqui de fazermos algumas considerações acerca da aplicabilidade indiscriminada de seu uso, mau uso ou a falta deste e sua conseqüente disseminação pelas escolas. Chegando ao ponto em que uma escola particular em nossa cidade lançar campanha publicitária e afirmar serem os tablets substitutos dos livros, como se a tecnologia por si, fosse sinônimo de aprendizado garantido, fato este que nos leva a pensar o papel do professor ante as estas tecnologias. Em Revista O povo (2012)., assinada por Janaína Brás, que faz uma retrospectiva intitulada Educação, Tecnologia e Professor: ENSINO BÁSICO Substituição de livros por tablets, greves e fraude marcaram o ano da educação, enfoca a situação dos professores queixosos das condições de trabalho, paradoxos das tecnologias em sala de aula e percalços do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foram presenças constantes em 2011:

Professores e gestores têm em mãos as responsabilidades de ensinar de modo integrado e menos unilateral. As novas tecnologias e interdisciplinariedade do Enem podem ser aliados dessa empreitada: docentes insatisfeitos, não. (Revista O povo, 2012, p.38).

As inovações tecnológicas trazem às sociedades novas práticas e novas formas de fazer técnicas e com a implantação das NTIC's, não foram diferentes passaram também a fazerem parte do processo globalizante, um passo que se tornou praticamente irreversível.

Para Pierre Lévy (2008):

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que de um lado abre e de outro fecha o espectro das possibilidades). Não se trata de avaliar seus "impactos", mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela. (LEVY, 2008, p. 26).

E em assim sendo então como ficariam as aulas, virariam salas de multimeios? Estamos lidando com a morte do livro? Estamos diante de uma nova ordem educacional? Os professores estão habilitados para lidarem com essa nova tecnologia? Existe inclusão tecnológica nas unidades escolares do Brasil? E como se dará esse processo? Como se dará de inclusão digital na escola pública? Está o professor habilitado a trabalhar com estas ferramentas informacionais? São essas questões que nos propomos a responder ao longo deste artigo.

COMPETÊNCIA INFORMACIONAL PARA O PROFESSOR

Considerada como grande meio de comunicação de massa e disseminadora de informações instantâneas, a televisão foi o grande veículo de recepção, no mundo no pós-guerra, atualmente,

entretanto considera-se que a revolução informacional se deu com a criação das redes digitais que foram observadas a partir da década de 80, gerando uma mudança de comportamento dos jovens ante as tecnologias analógicas audiovisuais. Assim, temos o nascimento de uma nova geração, e conseqüentemente devemos estar atentos a essa nova forma de estar nessa sociedade.

Levando-se em consideração as influências que as transformações das NTIC's ocorridas em nossa sociedade atualmente, na qual o professor não pode e nem deve ficar alheio a essas inovações. Faz-se necessário que o professor esteja atento às essas tendências, ressignificando assim o seu fazer pedagógico, ressaltando o caráter dialógico dessa nova forma de lidar e fazer a educação. Segundo Paulo Freire (1977), em uma época em que não existia nenhuma referência ao mundo digital, ao explicitar que:

Educar e educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso, sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais -, em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que este, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1977 p.25).

Ante a esse novo cenário que se constrói a partir do surgimento das novas tecnologias. É necessário, porém que além do conhecimento tecnológico esse profissional busque capacitação contínua, senso crítico, proatividade, ousadia, curiosidade, espírito investigativo, empreendedorismo, dinamicidade uma vez que o uso destas tecnologias se tornou um quesito fundamental para a profissão do pedagogo do século XXI, a esse respeito ressaltamos:

Tantas mudanças - e tão rápidas – exigem profissionais atualizados, preparados, criativos, motivados. O que demanda mais horas de serviço e dedicação. Sem professores satisfeitos, essa conta não fecha. Pelo menos não bem. (Revista O povo, 2012, p.38).

Ainda na Revista O Povo (2012), cabe ressaltar a entrevista feita ao Prof. Adriano Vargas Freitas (Doutorando em Educação Matemática pela PUC-SP, Mestre em Educação pela UCP-RJ, Especialista em Ensino de Matemática pela UFRJ e autor do livro Com giz e laptop: da concepção à integração das políticas públicas de informática):

Quais são os desafios da tecnologia inserida na educação pública? Basta comprar materiais e instalá-los na escola?

Adriano Vargas Freitas:

O grande desafio da inserção de tecnologias mais atuais, tais como o laptop, o tablet ou o quadro digital, consiste justamente na verificação por parte dos gestores administrativos da importância de proporcionar aos professores uma capacitação continuada, e um sólido suporte pedagógico. Além disso, é necessária a atualização dos currículos escolares, com atenção para novas demandas da sociedade em que o acesso à informação é cada vez maior.

Esse novo fazer pedagógico, não se restringe apenas ao uso, mas, apesar dele, temos um alunado que também devido às NTICs, que se diferencia do aluno de outras épocas. Sendo o docente não apenas participe do ensino, devendo o mesmo estimular o discente, tanto ao utilizar recursos digitais educativos, como o datashow. Propondo em sala de aula, como por exemplo, pesquisas geográficas com o uso de jogos educativos, e também a confecção de blogs, tendo em vista a redação e slides em seus trabalhos de pesquisa, isto claro acentuando a importância das

fontes de pesquisa a serem utilizadas, para que as mesmas tenham idoneidade em seus trabalhos escolares.

Com a introdução das NTIC's, houve uma revolução nas formas de comunicação que Pierre Lévy (2008) compara: “Com a roda e a navegação que abriram seus horizontes; com a escrita, o telefone e o cinema que infiltraram com seus signos...”

Assim, tal aperfeiçoamento tecnológico influi decisivamente nas formas do fazer comunicacional e na disseminação da informação. Sendo característica deste processo a eliminação de fatores temporais-espaciais, diminuição dos custos, bem como a rapidez nas transmissões das informações, evidências da nossa cultura e sociedade. Nesse sentido, Pierre Lévy (2008) aduz que:

Mesmo supondo que realmente existem três entidades –técnica, cultura e sociedade- em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos pensar que tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura.

Nesse novo caminho as NTIC's junto com a educação são colocadas à disposição de um projeto educacional que, ideologicamente favorece as possibilidades de inovação e descentralização, do sistema formal. Entendemos que o papel das NTICs não se resume a isso, assumindo características bem mais profundas no que se refere ao novo desenho do fazer educacional.

Assim sendo, no final do século XX o novo paradigma tecnológico cria novas possibilidades e transforma os processos da economia, política, relações sociais e culturais e no caso educacionais. Tais processos fazem surgir uma nova configuração resultante das interações, também novas, entre as diferentes dimensões das atividades humanas. As maneiras de ser e fazer e mesmo de ser e pensar da humanidade, em constante mutação são alteradas pela evolução tecnológica. É fundamental nessa análise percebemos que o elemento na terceira revolução das práticas humanas são as NTIC's.

CONSIDERANDO OS MODELOS TRADICIONAIS E OS MODELOS TECNOLÓGICOS

Fazemos menção a nossa realidade brasileira, dos excluídos informacionais dos alunos de escola pública, na qual sequer existe o acesso às tecnologias digitais, apesar de que nas quais como é sabido, muitas vezes existe o material, mas, geralmente estes ficam permanentemente encaixotados e os alunos, por não contar com esse ambiente em seu local de estudo, ficam excluídos do processo informacional escolar. Isso na escola pública, seja por falta de interesse dos diretores dessas escolas seja pela falta de suporte físico e técnico. Ante a tantas variáveis questionamos como podemos passar para a leitura digital se sequer concluímos a democratização da leitura no suporte em papel?

É certo que mudanças tecnológicas sempre fizeram parte das práticas do cotidiano da humanidade, basta rememorarmos o avanço tecnológico e social advindo com a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, entretanto na atual Sociedade da Informação e do Conhecimento, corroboramos com Pierre Lévy (2008) ao afirmar que:

Mesmo supondo que realmente existem três entidades –técnica, cultura e sociedade- em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos pensar que tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. (LEVY, 2008,p.22).

Entretanto tal impacto deve ser mais bem estudado uma vez que, as disparidades educacionais são gritantes em nosso país e especificamente em nossa cidade, em matéria divulgada no Jornal O POVO (2011) em primeiro de setembro, durante evento no qual professores e autores de livros debatem conteúdo de livros didáticos. No decorrer do Seminário: Construindo Práticas Pedagógicas em História e Geografia, promovido pela editora da Fundação Demócrito Rocha, os professores de oitenta instituições de ensino, tiveram oportunidade de trocar experiências com os autores dos livros didáticos que utilizam em sala de aula. Ou seja, estamos nos referindo à sala de aula desconectada, aquela que ainda não capacitou o professor para a prática do digital, que compõe a realidade escolar brasileira em relação aos usos e aplicações das novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas pedagógicas.

Como educadores não podemos nos furtar a esses questionamentos, uma vez que como atores sociais, devemos lançar um olhar mais aguçado acerca da realidade que nos circunda. Talvez a propaganda escolar citada acima pela a referida escola particular, tenha sido infeliz ao alardear a substituição do livro, sem medir as consequências.

Em artigo publicado na revista Época de junho (2011), que traz como manchete de capa: O ensino digital funciona: novas pesquisas revelam como a tecnologia ajuda a melhorar as notas na escola, relata a aplicabilidade tecnológica durante uma aula na Graded School em São Paulo ao utilizar-se computadores interligados à internet, lousa digital exercícios corrigidos a partir da exposição de vídeos. Questiona se o uso das tecnologias para ensinar faz os alunos aprenderem mais, e em seguida responde que sim, partindo de estudos feitos pela Fundação Carlos Chagas, realizados em escolas do município de José Freitas.

Tal município, situado no interior do Piauí teve desde 2009, seus alunos avaliados após a aplicação de lousas interativas, laptops individuais, e softwares educativos, utilizados como ferramentas educativas. De acordo com esse estudo os alunos melhoraram em matemática em média 8,3 pontos, em relação aos que não utilizaram tal aparato tecnológico. Relata ainda que estudo da UNESCO avaliou o desempenho de alunos da rede pública de Hortolândia, em São Paulo, ao utilizarem-se as mesmas ferramentas, o avanço foi de duas a sete vezes maior em relação aos colegas de sala de aula comuns.

Ressalta que o sucesso depende de como a tecnologia é utilizada, não adiantando trocar o caderno pelo notebook ou tablet. Nesse caso, estaríamos ao mesmo tempo que falamos em suporte descrevendo metodologias educacionais, o que não vem a ser a questão central, mas uma parte considerável desta questão, uma vez que o advogado Ticiano Sampaio, advogado residente em Fortaleza coloca em entrevista que: “Meu interesse é colocar a questão no campo da racionalidade, sem deixar que certas posturas exaltadas, muitas delas artificiais, façam tanto barulho ao ponto de não podermos analisar os detalhes interessantes da questão.”

Assim sendo vamos à questão, no próprio artigo, da Época Mark Weston (estrategista educacional) da fábrica de computadores Dell, recomenda boas práticas de ensino, cinco ao todo, a saber; Saber para que usar a tecnologia; transformar o jeito de dar aula; Mudar a relação entre

professor e aluno; Formar e treinar os professores; Reformar a cultura da escola.

E adverte o fato de a tecnologia servir de mediadora educacional uma vez que “se um livro não funciona para o aluno, trocá-lo por um livro digital não vai resolver o problema”. Ou seja, não se trata de substituir um artefato por outro, mas, de aliar práticas ao uso deste artefato, ou ainda como fazer a tecnologia em prol do fazer pedagógico, bem como inovar e aliar tais práticas educacionais. O que discutimos aqui é algo bem mais básico, como a difusão do conhecimento humano e não um mero fetiche pela tecnologia.

Para Makinson, as empresas de TI estão tentando entender à relação entre, conteúdo e veículo:” Temos que ser indispensáveis para o processo para não sermos aniquilados”. Tomemos para a biblioteconomia o conselho desse profissional da indústria editorial, temos que nos mostrarmos com trabalho e dedicação e competência ao mercado que ora se apresenta, para não incorremos o risco de além de perdemos nossa atuação no mercado sermos omissos ante a essa tecnologia que veio para ficar.

Por outro lado, a empresa fabricante desses equipamentos está de parabéns por ter alcançado uma projeção tão marcante no mercado, podemos até dizer que a escrita nasceu no tablete e a ele volta? Podendo tal inovação vir a tornar obsoleto profissionais como: livreiros, editores, bibliotecários e profissionais das áreas afins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidamos com diversas ideias acerca da recepção das NTIC's, em sala de aula. Cremos que as NTIC's, os outros materiais pedagógicos em suporte físico nunca serão substituídos pelos digitais, assim como o professor e sua aula expositiva nunca serão substituídos por telões. Entretanto cabe à Educação, ante esse novo cenário tecnológico, uma reformulação em seus currículos tendo em vista essa nova demanda.

Constatamos que o início do processo, estudo e a apropriação da comunicação registrada eletronicamente, no caso das NTIC's e as transformações no âmbito pedagógico tecnológico e informacional influenciaram não só no nosso cotidiano, mas principalmente nas buscas de respostas e de tomadas de decisões imprescindíveis para a vida em sociedade.

Compreendemos ainda que a sala de aula é um espaço interativo dialógico e a escola, lugar de ressignificação das práticas educativas. E que mesmo após tantos séculos de existência, o fazer pedagógico como o conhecemos resistiu e continuará resistindo, uma vez que como pedagogos temos que lançar um olhar mais aguçado sobre esta questão ao conceber o perfil dessa nova sociedade digital e a percebermos e recebermos em nossas atividades.

Ao inferirmos tais tendências, concordamos com Suaiden (1995), ao afirmar que o rumo da instituição depende de sua capacidade de interação com a comunidade, em vista de estudos feitos na área. Sendo a comunidade descrita como determinado local dotado de coesão social e vida comum, além do fenômeno da coletividade e de seus interesses. A sociedade como uma concen-

tração e interação de várias comunidades. Uma vez que a Internet, como fator de cultura, aprendizagem e democratização na escola, pode ser uma oportunidade para a educação reafirmar o seu lugar historicamente, libertando-se das amarras do tempo e do espaço escolares circunscritos a normatização e regulação da razão instrumental. Enfim, acordamos no que se refere às relações estabelecidas virtualmente são diferenciadas dos tempos da geração do rádio e da televisão, não almejamos manter uma visão restritiva, uma vez que muitas outras profissões foram sensivelmente alteradas pelas ferramentas oriundas das NTIC's .

REFERÊNCIAS

BRÁS, Janaína. Educação, Tecnologia e Professor: **ENSINO BÁSICO Substituição de livros por tablets, greves e fraude marcaram o ano da educação**, Revista O povo, 2012.Fortaleza:Fundação Demócrito Rocha, dez.2011.Suplemento

FERNANDES, Amaury. **Notas gráficas sobre a evolução do livro**. Rio de Janeiro:Comum.v.6 n.17.p.126-148.jul/dez 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

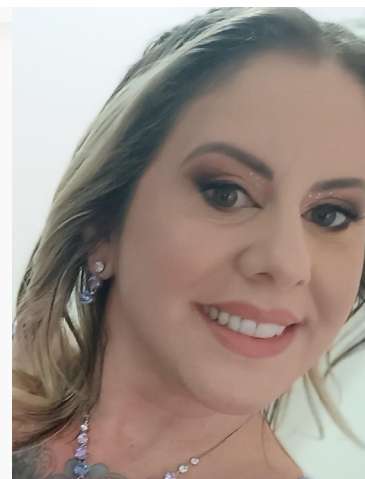
FREIRE, Mariana. **Professores e autores de livros debatem conteúdo**. Jornal OPOVO. p.12. set/2011.

GUIMARÃES, Camila. **A lição Digital**.Época.p.80-87, jun.2011.

LÉVY,Pierre. **Cibercultura**.São Paulo:Ed.34.1999.

SUAIDEN, Emir. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: 1995.

JOGOS, UMA POSSÍVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



VANESSA DA COSTA

Graduação em Pedagogia anos Iniciais do Ensino Fundamental – pela Faculdade Uninove- Universidade Nove de Julho(2007); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Faconnect(2024); Professora de Ensino Infantil – no Cei Parque Casa de Pedra (PMSP).

RESUMO

Para a realização desta pesquisa, o instrumento utilizado foi o método bibliográfico, com o objetivo de verificar a possibilidade do uso de jogos pedagógicos no ensino, para que o conhecimento transmitido em sala de aula torne-se mais eficaz, mostrando que pode contribuir no processo de ensino e no desenvolvimento intelectual e físico do aluno e identificar as potencialidades e limites dos jogos, além de ser uma ferramenta motivacional e de autovalor educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos pedagógicos; Ensino; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Para melhorar a compreensão e aprendizado dos alunos e desenvolver habilidades e atitudes e ao mesmo tempo inovar no ensino, e dessa forma foi visto os potenciais e limitações, como aplicá-lo e o que pode trazer ao ensino quando falamos em jogos, temos de levar em consideração o nível de conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo vai proporcionar aos alunos e não apenas aplicá-los como um passatempo para distração, ele é um estímulo, que causa uma compreensão e desenvolvimento intelectual e físico quando aplicado com uma intenção desenvolve um gosto por aprender.

O jogo é colocado como um recurso pedagógico, pois essa estratégia faz com que o aluno use tanto a teoria como a prática e estude de forma atraente divertida e descontraída, assim sem perceber ele se desenvolve, fica mais criativo, espontâneo e o prazer de estudar; aspectos esses que o professor não pode ignorar e deve aproveitar empregando-o em um conteúdo adequado, em um lugar, situação e matérias motivadores, principalmente em conteúdo que os alunos apresen-

tem dificuldade em aprender.

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversificá-los com o objetivo de explorar suas capacidades mentais e físicas, também é nesse momento que o papel desempenhado pelo professor é fundamental explicando que objetivo não é de ganhar ou perder, mas sim o de apreender conceitos, desenvolver habilidades, além da interação social, assim, o professor pode repetir o jogo quantas vezes quiser para assimilarem o conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

O jogo apenas tem o papel de auxiliar o professor, no processo de ensino, nesse sentido, além de ser o comunicador do conhecimento ele incentiva o aluno na construção do seu conhecimento e quando necessário interferir, apresentando novas situações e reflexões para que o aluno tenha condições de caminhar sozinho os jogos são uma ferramenta muito inovadora e motivadora que pode trazer contribuições aos alunos, escola e ajudar o professor que passam por constantes dificuldades, principalmente em conteúdos complexos na transmissão de conhecimento de forma atrativa.

No ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, no jogo que a criança se socializa de forma livre e autônoma, desenvolvendo o trabalho em grupo. (DOHME, 2003, p.87)

Já para Lopez (2001, p.23) é um processo pedagógico que alia o divertimento a aprendizagem, é muito rico o desenvolvimento através do lúdico, o jogo é democrático acessível a todos, onde estimula um grande interesse no sujeito no aprender atualmente fala-se muito da utilização de jogos no ensino, então é interessante questionar o que é jogo educativo?

E assim pode-se dizer que é a relação entre o jogo e a educação, onde o jogo se desenvolve no ambiente escolar, sendo utilizado para abordar certos conteúdos complexos, para assim facilitar o aprendizado desses assuntos.

É na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos, um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

A escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério,

que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante.

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotor, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Para Friedman (1996, p.20), o jogo é um "quebra-cabeça", mas uma atividade para meios de socialização para a criança. o jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar onde possa agir.

O autor Huizinga (1971), diz que o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, capacita o indivíduo a se conhecer, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, pois surge para equilibrar o afetivo e mental, para o desenvolvimento do indivíduo, pode-se concluir que se trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo.

Segundo Ausubel (1978, p.41), o aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, lembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

Para o autor Piaget (1975), o jogo elabora o conhecimento, através do prazer, o que é um estímulo para o aprendente, a melhorar sua inteligência, iniciativa, individualidade, autonomia e curiosidade, ou seja, uma ótima estratégia para o professor outro aspecto interessante é a visão de Dohme (2003), onde diz que não importa o grau de dificuldade do jogo, ele sempre vai promover

um sentido crítico no aprendente

Segundo Kishimoto (1997, p.45), jogo pode ser interpretado de várias formas, como jogo político, faz-de-conta (forte presença do imaginário), no jogo de xadrez (regras padronizadas) o jogo combina espaço e tempo, é considerada uma atividade incerta, porque não se tem a certeza do resultado, improdutivo, pois não gera ganhos e com regras, fictício, pois trabalha com o irreal, lúdico, divertido, alegre. (MALEY E DUFF, 1986, p.6)

Para uma atividade para meios de socialização para a criança. o jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar onde possa agir o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, capacita o indivíduo a se conhecer, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, pois surge para equilibrar o afetivo e mental, para o desenvolvimento do indivíduo, pode-se concluir que se trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo.

O aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, lembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

Para o autor Piaget (1975), o jogo elabora o conhecimento, através do prazer, o que é um estímulo para o aprendente, a melhorar sua inteligência, iniciativa, individualidade, autonomia e curiosidade, ou seja, uma ótima estratégia para o professor outro aspecto interessante é a visão de onde diz que não importa o grau de dificuldade do jogo, ele sempre vai promover um sentido crítico no aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é uma ferramenta eficiente para ser aplicada no ensino, onde o professor deve ser o mediador na prática do jogo para que ele tenha objetivos e estratégias, até científicas para que os alunos consigam compreender assuntos complexos, visto que o jogo ajuda não apenas na fixação de conteúdo, mas também no desenvolvimento físico e emocional, comportamento e interação social, além de preencher a lacuna que há no ensino, que é o gosto pelo estudo, através do prazer.

Uma alternativa viável para melhorar a interação do aluno com o conteúdo estudado em sala de aula, possui um alto valor motivacional e um forte aumento da atividade mental do aluno, além de adquirir habilidades como: raciocínio lógico, observação, cooperação e atenção que serão utilizados por toda a sua vida.

Mas é necessário que os docentes tenham um lugar adequados para as práticas lúdicas,

para que leve a aprendizagem, mas devem-se programar antes, pensar qual o objetivo, o que querem que aconteça na prática, quem vai aplicar, como vai acontecer, como vai avaliar, para saber se está dando certo.

A interação entre professores e alunos na sala de aula, mas trata de mostra o modo de vida das sociedades e os seus espaços e procura responder as questões que o homem levanta sobre meio físico e humano, além de se dedicar ao conhecimento de regiões e lugares e a compreensão de documentos cartográficos e fazer que todo esse conteúdo seja aprendido, fixado e compreendido, e a abordagem lúdica através de jogos facilita muito o processo de aprendizagem.

Conclui-se que os jogos, são um recurso inovador e que pode preencher as lacunas do ensino e que exerce um papel de auxiliador para o professor e de desenvolvimento de todos os aspectos do aluno, fazendo com que esse construa o seu próprio saber, principalmente no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, M. **Jogos na educação e no consultório**. Publicado em 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas>>. Acesso 15 ago. 2024

BROUGERE, G. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERRAN, Pierre, MARIET, François, PORCHER, Louis. **Na Escola do Jogo**, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FREIRE, João Batista (2005). **A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar**. Lisboa, Adonis Marcos.Motriz, v. 11, n 2, p. 121-130.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. p.65, 2005.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, J. **O jogo como elementos da cultura**. São Paulo, 1971.

KISHIMOTO, T.M. **Construir brinquedos e organizar espaço de brincadeiras com parte integrante do projeto pedagógico**. São Paulo. LABRIMP/Fundação ORSA, 1997.


LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**. 4º Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens**. Entre duas Lógicas. Editora: Porto Alegre. 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. S/L. Forense universitária, 1975

SOARES, M.H.F.B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações**. Em: Departamento de química da UFPR (Org), Anais, XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008.

ZABALZA, Miguel. **A Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Edições ASA, 1992.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT