

REVISTA AUTÊNTICOS

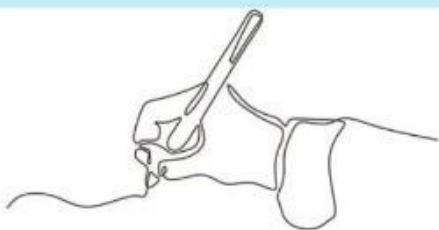
Volume 2 - Número 5

Setembro 2022

ISSN - 2675 - 9543



**“É PRECISO UM OLHAR MAIS PROFUNDO
PARA AS CRIANÇAS DO BERÇÁRIO”**



revistaautenticos.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol 2, n.5 (set. 2022) – São Paulo-SP:
Instituto P2G Educacional, 2022.

Bimestral

ISSN 2675-9543

Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br/>

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino
Lúdico. 4. Gestão Escolar. 5. Práticas Docentes. 6.
Bullying. 7. Matemática. 8. Alfabetização e Letramento. 9.
Educação Física. 10. EJA-Educação de Jovens e Adultos.
I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior - CRB-6/2422

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 Fone (11) 2947-3283

EDITORIAL

“É PRECISO UM OLHAR MAIS PROFUNDO PARA AS CRIANÇAS DO BERÇÁRIO”

Sempre que comento que trabalho com crianças do Berçário 2, logo recebo perguntas como: “Mas é só olhar eles, né?”, “Você troca fraldas?”, “Eles só brincam?”. Estes questionamentos, curiosos e até pertinentes, estão enraizados na crença de que as professoras da educação infantil são apenas cuidadoras, e de que a escola das infâncias é um local assistencialista. As creches da Prefeitura de São Paulo, a partir de 2004, desvincularam-se da pasta da Assistência Social e hoje pertencem à Secretaria da Educação. Atualmente são chamados de Centro de Educação Infantil (CEI), entretanto, existem diversas nomenclaturas para identificar as escolas que atendem bebês e crianças pequenas.

Portanto, a resposta para essas perguntas, evidentemente, é um Sim. Todavia, além de apenas oferecer cuidados aos bebês e às crianças pequenas, torna-se profundamente necessário exercitar uma escuta atenta para as suas demandas, descobertas e aprendizagens, para que, seguindo desse ponto de partida, os educadores consigam planejar vivências significativas para eles, que envolvam, principalmente, os cuidados e o conhecimento de si mesmo, o conhecimento do outro e as dinâmicas de relacionamento, além dos aspectos relacionados a linguagens, natureza, corpo, movimento e vários outros campos do conhecimento.

Essas vivências simples, mas muito significativas, acontecem naturalmente, durante as brincadeiras, e estas são muito importantes para o processo de aprendizagem. Nesses momentos, as crianças exercem toda sua criatividade, levantam hipóteses, reproduzem situações do cotidiano, aprendem como lidar com os demais colegas e como se relacionar com as pessoas à sua volta, num ambiente totalmente novo para elas. E dentre os muitos benefícios que proporciona, o brincar é uma expressão natural da criança e é preciso garantir a espontaneidade desses momentos.

Tratando-se de bebês e de crianças tão pequenas, é compreensível, e até natural, que aconteçam trocas de fraldas durante a rotina, higiene, alimentação, mas não se restringindo somente ao aspecto físico e mecânico da atividade em si, mas fortalecer e estimular a dimensão afetiva que envolve o olhar nos olhos, o aumento de vínculo afetivo e da relação de segurança e de bem estar. Educar não é “escolarizar” as práticas que acontecem nas escolas de educação infantil, pois para estes bebês e crianças pequenas, suas vivências ocorrem de forma natural e tudo o que acontece na rotina diária tem sua importância. Portanto, há muito aprendizado nas sutilezas do dia a dia.

Dessa forma, ser professora dos bebês e das crianças pequenas é sim um grande desafio. É olhar para eles com atenção e tentar perceber seus interesses e necessidades, proporcionar um ambiente seguro para que possam explorar, brincar e aprender. Isso nos leva a continuar lutando pelos direitos das crianças, por melhores condições de trabalho e por melhorias na formação dos docentes, para proporcionar um atendimento de qualidade para bebês e crianças integrais, produtores de conhecimento e de cultura e que tanto nos surpreendem com suas descobertas e conquistas.

Talita Spadoni Piffer é formada em Pedagogia pela USP - Universidade de São Paulo, e atua como professora do Berçário 2 na Prefeitura de São Paulo e é colaboradora do Conselho Editorial da Revista Autênticos.

CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer
Rosana Gomes
Luciana de Moraes
Alcinda Ponce
Jorge Longuine Palhares
Talita Spadoni Piffer
Cezira Antonelli
Yara Cristina Nieri
Cláudia Duarte
Fernando Piffer
Miriam Aparecida Silva

EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIGITAL

Daniel Spadoni

COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 2, Número 5 (Setembro, 2022) – SP

ISSN - VERSÃO DIGITAL

2675-9543

Publicação Bimestral coligada ao Instituto P2G Educacional.

Exceto o Editorial, todos os artigos publicados refletem a opinião dos seus autores. A responsabilidade pelos conteúdos é exclusiva dos mesmos, sendo que não expressam, necessariamente, a opinião deste Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos conteúdos, desde que as fontes sejam devidamente citadas.

SUMÁRIO

05– APRENDER O SIGNIFICADO DA ESCRITA OU CONSTRUIR O SEU SIGNIFICADO?

FERNANDA BARROSO DE PÁDUA SOUZA

16– A DIMENSÃO LÚDICA DOS JOGOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

PATRÍCIA APARECIDA SBRANA

30– TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

ANDERSON DOS SANTOS

45– EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PERSPECTIVAS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

PAULO VITOR ALEXANDRINO

55– MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: DE QUEM É A CULPA PELO FRACASSO NA HORA DE APRENDER?

DENISE TARDELLI TALIATI

CLEA DALVA DE OLIVEIRA STEVAUX

ANA CRISTINA MORAES JOSÉ

65– A DIFÍCIL REALIDADE DO BULLYING NA ESCOLA

VANESSA DE FREITAS FERREIRA SANTOS

80– ENSINO LÚDICO: COMO RECURSO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PATRÍCIA MARQUES PIMENTEL FOGAÇA

JULIANA MACHADO

VANESSA APARECIDA FOGAÇA LIMA

97– A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA LUCILEIDE VIEIRA NUNES ZOVICO

112– SISTEMA DE TUTORIA: FÓRUM, UMA MEDIAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES INTERFACES DO CONHECIMENTO

VALÉRIA CRISTINA VIEIRA DE BARROS

PROENÇA

BRUNA RAFAELLE DE SOUZA

134– A ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

CARLOS EDUARDO EUSTÁQUIO

141– PENSANDO OS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

VANÉLLI PIRES AMARO

BRUNA MARINS

150– DISCUSSÃO DE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

THAÍS LIMA MARTIN

171– EDUCAÇÃO INFANTIL: LDB E SUA CONTRIBUIÇÃO

ALESSANDRA NEGRÃO DOMINATO BARROS

VALÉRIA CRISTINA DOS SANTOS GOES

185– HIPERATIVIDADE E DÉFICIT DE ATENÇÃO: SALA DE AULA E O PAPEL DO PROFESSOR

EDILMA LOPES DE ALMEIDA SILVA

216– COMO TRABALHAR NOÇÕES DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGÉLICA AKEMI CUMAGAI

231– A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLAINE KARIN DE MORAES SILVEIRA

CELINA DE FÁTIMA SANTOS MOURA

246– O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

MARIA APARECIDA LOPES DE MORAES

266– AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO LÚDICO PARA A PSICOMOTRICIDADE

REJANE APARECIDA FERREIRA DA SILVA

278– DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

CAROLINE PEREIRA

285– AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COMO UM SINTOMA

CARLA RENATA BORTOLETO ROSATI

300– O BRINCAR NA EDUCAÇÃO PARA ALFABETIZAR BRINCANDO

ANA CRISTINA OLIVEIRA TEIXEIRA SANTOS



APRENDER O SIGNIFICADO DA ESCRITA OU CONSTRUIR O SEU SIGNIFICADO?

Fernanda Barroso de Pádua Souza

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional; Direito Educacional; Educação Infantil; Alfabetização do Aluno Surdo; Educação Inclusiva; Ensino Lúdico; Metodologia do Ensino da Arte; LIBRAS; Atendimento Educacional Especializado; e Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, focando a importância do indivíduo em desenvolver habilidades para ir além do ato de decodificar símbolos ou palavras, ou seja, a aprendizagem deve ser algo que seja realmente significativo onde se atribui funções e capta-se o quê, o porquê e para quê o texto está escrito. Esta abordagem também permite aos educadores uma reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos, observando cada processo de aprendizagem e as etapas importantes das intervenções realizadas pelo professor, contribuindo para a construção significativa do conhecimento. Este estudo buscou refletir e fundamentar por intermédio de pesquisa bibliográfica, questões relacionadas à importância do ambiente alfabetizador, as concepções teóricas que embasam as práticas de alfabetização, bem como as estratégias e intervenções que favorecem a construção da língua-escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem significativa; Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo importante à formação do indivíduo. Quando a criança se apropria deste objeto de conhecimento, consegue representar suas ideias, seus desejos, ressignificar seus conhecimentos e transformar a realidade. Para isso é necessário considerar que o sucesso da construção da língua-escrita está envolvida com estabelecimento de uma série de relações, interações, mediações e intervenções, que favorecem a aprendizagem significativa.

Assim, a proposta deste trabalho visa contribuir com os professores alfabetizadores que refletem sobre sua prática e que buscam ressignificá-la,

embasando-a teoricamente, para poder desenvolver uma proposta pedagógica que seja realmente transformadora. Sendo importante considerar que as crianças devem ser estimuladas a desenvolver habilidades que lhe proporcionem ir além do ato de decodificar símbolos ou palavras, ou seja, a aprendizagem deve ser algo significativo para o indivíduo, atribuindo funções e captando, o porquê, o quê, e para quê, o texto está escrito.

Dentro desta perspectiva é preciso ter conhecimento das teorias que embasam o processo de construção da língua-escrita, o desenvolvimento infantil, etc.

Para poder conduzir com segurança e eficiência sua prática pedagógica. Essas ações possibilitam ressignificar os conhecimentos e contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, este estudo busca refletir e fundamentar por intermédio de pesquisa bibliográfica, questões relacionadas à importância do ambiente alfabetizador, as concepções teóricas que embasam as práticas de alfabetização, bem como as estratégias e intervenções que favorecem a construção da língua-escrita.

APRENDER O SIGNIFICADO DA ESCRITA OU CONSTRUIR O SEU SIGNIFICADO?

Ler e escrever são práticas indispensáveis à vida, pois através destas, compreende-se melhor o mundo em que vive e ampliam-se as possibilidades de participação na transformação da realidade. Alfabetização é iniciar um processo que se estenderá por toda a vida. Weisz acrescenta:.

“(…) A aquisição do sistema de escrita - popularmente conhecida como alfabetização e que chamamos de alfabetização inicial – é parte de um processo. Mesmo os adultos (...) estão sempre se alfabetizando. (WEISZ, 2006, p.29).

Nesta perspectiva, não basta somente aprender ler e escrever (codificar e decodificar símbolos) é preciso apropriar-se desta prática e fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Ao chegar à escola, a criança traz consigo uma bagagem histórico-social, na qual o mundo letrado está presente. No entanto, há crianças que desde pequenas são estimuladas com diversas maneiras de aproximação da cultura letrada. Assim, se recebem estímulos quanto à leitura / escrita, têm oportunidades de manusear livros, revistas, jornais, brinquedos pedagógicos, de ouvir histórias, etc. É o que Maruny complementa:

“A criança não se depara com a linguagem escrita no primeiro dia de escola. Na realidade em que se movimenta - às vezes mais, às vezes menos - há, de qualquer forma muita escrita. (...) O mundo que rodeia a criança é, também um mundo gráfico. Elas veem objetos reais e representações e signos diversos” (MARUNY, 2000, p.27).

Contudo há outras crianças que não tem a mesma oportunidade de ter contato com o “mundo escrito” por diversos fatores (sociais, econômicos e culturais) e assim acabam por chegar à escola sem estímulos para leitura. A escola por ser um ambiente privilegiado, rico em informações pertinentes que favorecem a aprendizagem, ao educador que nela está inserido, caberá ensinar o prazer e o hábito da leitura e escrita.

Portanto é de extrema importância que a criança tenha como modelo professores que leem bons textos, selecionados previamente. Quando escutam boas histórias, as crianças ampliam o repertório, o vocabulário, enriquece suas escritas e reescritas e acabam despertando o desejo de ser leitor. Teberosky & Colomer vêm de encontro, afirmando que:

Compartilhar a leitura (...) com as crianças (...) não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza um importante momento de aprendizagem. (...) A leitura de histórias tem uma função lúdica (...) tem em particular importância para o desenvolvimento do vocabulário e para a compreensão de conceitos, bem como para o conhecimento da linguagem escrita dos livros. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p. 20)

O processo de construção da língua-escrita deve ocorrer de maneira significativa para a criança. Ela deve estar mergulhada num ambiente alfabetizador (espaço que contenham informações importantes e relevantes como por exemplo: cartazes com parlendas - construídos coletivamente pelo grupo, jogos variados, revistas, livros, alfabeto móvel, músicas...) no qual a criança é estimulada a refletir sobre o objeto de estudo e reconstruir seus conhecimentos vivenciando práticas reais na qual a leitura e escrita se fazem presentes. Neste contexto caberá ao professor alfabetizador promover situações de aprendizagem em que seus alunos possam gradativamente se aproximar da escrita convencional. Teberosky & Colomer complementam:

“(...) a aprendizagem da língua escrita é “natural”, tão natural como aprender a falar. Visto que as crianças aprendem a falar porque estão cercadas de falantes que usam a língua para comunicar-se, da mesma maneira aprenderão a ler e escrever por imersão em um ambiente rico em materiais escritos e em atividades de leitura e escrita. Se no ambiente alfabetizado dos adultos, se usa a escrita para comunicar-se, as crianças imersas nesse ambiente poderão participar nesses intercâmbios e

aprender, assim, as convenções do escrito” (TEBEROSKY & COLOMER 2003, p.95)..

Assim a linguagem oral é um instrumento de comunicação e interação entre as pessoas. No ambiente alfabetizador torna-se um instrumento imprescindível quando utilizada com propósitos de realizar intervenções, com questionamentos desafiadores e possíveis de serem respondidos, que permitam que a criança reflita, evolua em suas construções e avance em suas hipóteses.

As rodas de conversa são momentos ricos de comunicação em que também ocorrem muitas aprendizagens. Nesses momentos, as crianças falam, aprimoram sua fluência, expõem suas ideias, ouvem as opiniões dos colegas e do professor, refletem e opinam sobre os assuntos abordados. Dessa maneira as atividades de leitura e escrita devem ser exploradas de forma lúdica, com brincadeiras, jogos, dinâmicas entre outras atividades, para que a criança sinta-se motivada a mergulhar neste ambiente alfabetizador e acreditar que podem aprender a ler e escrever. No que se refere às atividades de leitura: a leitura compartilhada, a leitura individual, a leitura dirigida, a leitura em voz alta também devem fazer parte da rotina da sala de aula, pois favorecem o processo de construção do conhecimento. Ao propiciar essas práticas de leituras com os diversos portadores textuais, as crianças passam a familiarizar-se com as características e a estrutura que cada texto apresenta, bem como suas finalidades, e entendimento dos assuntos abordados.

Quando o professor alfabetizador possibilita discussão e reflexão sobre os textos em questão, contribui com a construção do repertório linguístico.

Assim, Maruny ressalta que:

(...) O professor ao ler para as crianças, não apenas as põe em contato com textos escritos, mas também lhes oferece um modelo de como se lê. Por isso é importante que, ao ler em voz alta, o professor mostre as estratégias que utiliza para ler: folheia o livro, (...) justifica sua escolha, (...) lê com determinado ritmo e entonação, se faz perguntas enquanto lê, (...) elabora hipóteses e previsões do que pode vir a seguir, recapitula o que leu, resume-o e comenta. (MARUNY, 2000, p.125)

A criança por sua vez vai refletindo sobre as posturas adequadas nos momentos de leitura, e vai adquirindo hábitos como: ficar atento, respeitar o momento, buscar compreender o texto através da escuta e de socializações, participar das recapitulações, comentar suas opiniões, etc.

As atividades de escrita devem fazer parte do dia a dia escolar, pois as crianças aprendem ler e escrever, quando entram em contato com esta prática. É

importante neste período inicial da alfabetização, usar as letras maiúsculas, pois são mais fáceis de grafar.

No início da alfabetização, considerando a faixa etária das crianças, os textos como cantigas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, listas (...), fazem parte da rotina e do repertório das crianças, favorecendo significativamente este processo. Pois muitas crianças já conhecem os textos de cor, o que possibilitam acionar estratégias de leitura e avançar em suas hipóteses. Neste momento inicial da alfabetização é de extrema importância que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de cada aluno. Observe e conheça o que cada um de seus alunos já sabe sobre a escrita, as evoluções que apresentarem neste processo, para que o ajude a planejar e organizar atividades que favoreçam avançar e se aproximar da escrita convencional.

Coletar e refletir sobre os dados relevantes que cada aluno apresenta, propicia ao educador realizar intervenções e mediações coerentes que contribuem com o processo de construção do conhecimento dos discentes. E Maruny em seus estudos pontua:

“(...) O professor que quer trabalhar construtivamente com seus alunos (...) preocupa-se em escutar o que os alunos oferecem: seu pensamento, suas ideias prévias, suas hipóteses mais ou menos avançadas. Em cada situação concreta, considera o que a criança é capaz de fazer por sua conta e o que é capaz de fazer com ajuda. Isso lhe permite com segurança o que vai exigir e em que isso vai ajudar. A partir dos resultados obtidos, decide o próximo passo, a próxima atividade e as formas concretas de organizá-la” (MARUNY, 2000, p.94).

A partir dessas ações, o professor também reflete sobre sua prática pedagógica, analisando as atividades que propôs, se foram significativas para as crianças, se estimularam o pensamento, e ajusta-as quando julga pertinente.

Estudos recentes sobre a alfabetização mostram que a criança passa por estágios/níveis durante o desenvolvimento da alfabetização. E de acordo com a Psicogênese da Alfabetização, teoria desenvolvida por Emília Ferreiro, em contato com sinais gráficos, e intervenções desafiadoras a criança evolui gradativamente em suas hipóteses de escrita, pois refletem sobre este objeto de conhecimento. Essa evolução foi caracterizada em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábicoalfabético e alfabético. Esses níveis possuem características específicas, que se assimilam com cada etapa da alfabetização. Para que o professor saiba em que nível da construção da língua-escrita que cada aluno se encontra, é necessário realizar atividades diagnósticas individualizadas. Portanto, com estudos de Weisz, vemos que:

“(…) É preciso que o professor construa atividade específica para realizar individualmente (...) de forma a descobrir o que é que cada um deles já sabe e o que não sabe (...) Sugere-se uma situação de ditado que pode ser de grande ajuda para o professor (...). A ideia é ditar uma pequena lista (uma série de palavras que pertencem ao mesmo campo semântico.) de quatro palavras com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira palavra dissílaba, e a quarta monossílaba. (...) Essa entrevista individual (...) sua única função deve ser a de ajudar o professor a se situar com relação ao percurso de aprendizagem de cada um de seus alunos, para poder planejar adequadamente as atividades e para poder organizar agrupamentos produtivos” (WEISZ, 2005, M1U4T5).

Sendo imprescindível que esta entrevista individual se repita periodicamente com outras palavras (que pertençam a outros campos semânticos), para que o professor possa acompanhar as evoluções que os alunos apresentam durante o processo ensino-aprendizagem.

O nível pré-silábico é o primeiro dos quatro níveis. Azenha comenta características das crianças neste nível:

As crianças nestes dois estágios iniciais de evolução não registram traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita. Na verdade, estas tentativas infantis de representação através da grafia demonstram que a criança não chegou ainda a compreender a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala. (AZENHA, 2001, p.61)O mais importante de tudo afirma Sasaki (2001), é que “a prática da Educação Inclusiva pressupõe que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convencidos de que o objetivo da Educação Inclusiva é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade”, pois segundo Mantoan (2005), “cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem, e essa diferença é respeitada numa escola inclusiva”.

ALÉM DA MORFOLOGIA, UMA QUESTÃO DE RESPEITO

Neste estágio, a criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia. Expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente. Realiza leitura global das palavras, não se preocupa em fazer análise das partes da palavra. Nesta trajetória através de suas experiências em registros ela descobre que desenhar não é escrever. Quando começam a entender que as letras servem para representar palavras que desejam e que elas são diferentes dos desenhos, mesmo sem reconhecer o valor sonoro das letras, significa que avançaram na escrita. E em

meio aos seus conflitos, hipóteses e dúvidas, fazem com que ela comece a formular a hipótese do nível silábico.

A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização ocorre porque a criança que se encontra nessa transição esbarrou num obstáculo. Por exemplo, quando a criança sai do nível pré-silábico e entra no nível silábico, significa afirmar que as hipóteses que possuía para explicar a leitura e a escrita passam a ser insuficientes. Supera então a visão global da palavra como um todo e começa a formular uma nova hipótese para entrar no mundo da escrita, passando a considerar que a palavra é formada por segmentos que representa

Para que o professor interprete uma escrita da criança nessa etapa, é necessário que este considere o resultado e o processo de construção pelo qual a criança agiu, se silabou a palavra buscando sua forma de como leu, apontando a palavra que escreveu. Se assim for a postura do professor alfabetizador, considerando o processo da escrita do ponto de vista da criança, poderá saber e analisar o que ela pensou ao escrever a palavra. Será possível detectar o nível conceitual de evolução da escrita que se encontra. A criança que se encontra no nível silábico, à medida que começa a entrar em conflito pelas hipóteses já construídas internamente devido aos estímulos recebidos, amplia seu repertório, avançando para o nível silábico-alfabético, pois passa a perceber que ao registrar cada sílaba da palavra, normalmente passa a representá-la por mais de uma letra.

Ferreiro, ao abordar sobre o estágio silábico-alfabético, relata que:

“O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é por sua vez reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido” (FERREIRO, 2001, p. 27)

Neste estágio da construção da escrita, o indivíduo passa a perceber a relação grafema e fonema (letra e som). Ao escrever acrescenta às palavras, letras correspondentes ao som. Percebendo então que uma letra somente não pode ser considerada sílaba, porque existem sílabas com mais de uma letra. No entanto Azenha, ao comentar sobre o último nível evolutivo da escrita, afirma:

Neste estágio a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita – cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. O que a criança terá alcançado aqui

não significa a superação de todos os problemas (...) um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: as regras normativas da ortografia. (AZENHA, 2001, p.76)

Assim, as crianças atingem este estágio quando compreendem que ao escrever, as combinações das letras, representam os sons da fala e que a escrita obedece algumas regras. E se passam a compreender o sistema convencional alfabético, é porque estão alfabetizadas. O nível alfabético é o final do processo da construção da leitura e escrita. No entanto a aquisição da base ortográfica se estenderá às séries posteriores, no qual caberá ao professor estimular o interesse dos alunos para o uso convencional da escrita.

Na sala de aula as crianças se apresentam em diferentes níveis do processo de construção da escrita. A sondagem é uma atividade individual de escrita, que deve ser proposta para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados apresentam sobre a escrita. É um instrumento para o planejamento do professor. Permite ao professor acompanhar os avanços em relação à aquisição da base alfabética. É importante que o professor, promova nos momentos de atividades agrupamentos por hipóteses. Estes favorecem o processo, pois dão oportunidades às crianças de confrontarem suas opiniões e experiências com seus colegas. Assim permite ao professor acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, além de realizar intervenções imediatas que os levem a refletir sobre o objeto de estudo. Azenha comenta:

“Conhecer quais são esses processos de compreensão infantil, dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento. (...) O principal componente para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade de observação e interpretação das condutas das crianças. É esse o conteúdo que iluminará a reflexão do professor para conceber boas situações de aprendizagem” (AZENHA, 2001, p. 90).

Nesta perspectiva as ideias dos níveis da alfabetização, fundamentam-se no construtivismo, cujo principal representante é Piaget. Que com sua riquíssima contribuição - através de estudos, investigações e observações - mostrou que as crianças possuem uma forma particular de pensar e aprender. Piaget considera que o pensamento infantil passa por estágios, desde o nascimento até a adolescência. Estes estágios apresentam características específicas que se relacionam com as faixas etárias estabelecidas. (Sensório-motor, pré-operatório, operações concretas, operações formais/ pensamento hipotético dedutivo). Defende a ideia que o

conhecimento está sempre em construção, que ocorre quando o indivíduo interage com o meio. Azenha complementa:

“(...) Os mecanismos de construção exibidos pelas crianças durante o processo de aquisição da escrita, são os mesmos já observados por Piaget na análise sistemática da aprendizagem de outros domínios”(AZENHA, 2001, p.88).

Portanto na concepção construtivista, o conhecimento é visto como algo a ser produzido pelo indivíduo e reconstruído por ele, e não como algo pronto, posto para dentro do aluno. Assim cada indivíduo aciona seus conhecimentos prévios, na tentativa de reconstruir um novo conhecimento em meio às experiências.

Neste contexto a alfabetização não passa a ser algo mecânico, no qual a criança não é estimulada a criar, e sim a reproduzir, a decodificar símbolos, ler não atribuir significado. Quando imersas num ambiente alfabetizador, passam a interagir intensamente com os mais variados portadores textuais e refletir sobre seus diferentes usos sociais. Passa a ser como um processo natural, no qual aprende a construir e reconstruir seus conhecimentos, atribuindo significado e sentido as suas leituras. Refletindo sobre o ofício do professor que alfabetiza, Maruny ressalta que:

“O professor deve saber muito e estar em dia quanto aos temas do seu ofício (...) mas acima de tudo, é preciso aprender muito. Aprender da teoria, mas também refletir, discutir, analisar o que acontece a cada dia em aula. E experimentar, inovar” (MARUNY, 2000, p.93).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, foi possível constatar que ler e escrever são práticas que permitem ao indivíduo participar ativamente na transformação da realidade, compreendendo melhor o mundo que o cerca, ajudando-o a se expressar de maneira mais adequada.

Verificou-se que é preciso ir além do simples ato de codificar (escrever) e decodificar (ler) símbolos, é importante desenvolver habilidades, que favoreçam a aprendizagem significativa. Sendo assim, é preciso fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, nas quais o indivíduo participe de forma ativa na construção e reconstrução da aprendizagem.

Neste contexto, o processo de construção da língua-escrita deve ocorrer de maneira significativa para a criança. Assim, o ambiente escolar, deve ser um ambiente alfabetizador, deve conter informações escritas importantes e relevantes que

favoreçam o processo de construção do conhecimento, privilegiando situações em que a escrita e a leitura são usadas em contextos sociais. Espaço no qual a criança precisa ser estimulada a refletir, a reconstruir seus conhecimentos.

Discutiu-se aspectos relevantes dos estudos sobre alfabetização e as abordagens do processo evolutivo que as crianças percorrem na construção da escrita. Nestas etapas de desenvolvimento, a criança vivencia experiências que possibilitam refletir sobre o objeto de estudo e avançar em suas hipóteses. Procurou-se abordar a aprendizagem na perspectiva construtivista, que entende que a aprendizagem está estritamente relacionada à ideia de que o conhecimento não é visto como algo para dentro do aluno, mas algo a ser produzido, reconstruído por ele. Cabe ao professor alfabetizador ter consciência de seu papel nesse contexto, dando a real importância a sua prática tornando-a reflexiva. É essa postura reflexiva, de inovar, buscar, ressignificar, que incentivará suas intervenções pedagógicas tornando-as cada vez mais produtivas no processo de ensinoaprendizagem de cada criança. Devendo fazer um acompanhamento muito próximo do que os alunos estão vivenciando em sala de aula, para intervir acertadamente. Para tanto, torna-se inerente embasar teoricamente sua prática pedagógica para poder conduzi-la com segurança e eficiência. No processo de construção de escrita, é de fundamental importância refletir sobre o que as crianças pensam sobre a leitura e escrita, as hipóteses em que se apresentam, para oportunizar momentos significativos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget à Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 13 ed., São Paulo, Cortez, 2001.

MARUNY, Lluís Curto. & colaboradores. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Porto Alegre: ED. Artmed, 2000.

SÃO PAULO - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Letra e Vida. Programa de Formação de professores Alfabetizadores**- Coletânea de Textos. São Paulo, 2005.

TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre o ensino da Leitura e da escrita**. 11^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003.

WEISZ. Telma. “**A alfabetização nunca termina**”. Revista Nova Escola. Março/06. Ed. Abril, 2002.



A DIMENSÃO LÚDICA DOS JOGOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Patrícia Aparecida Sbrana

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia; Gestão Escolar; Docência no Ensino Superior; Alfabetização e Letramento; Neuropsicopedagogia, Educação Especial; LIBRAS; Arte; Ensino Lúdico; Pedagogia Sistêmica e Gestão e Mediação de Conflitos.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral demonstrar a contribuição dos jogos e brincadeiras, o lúdico no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental. Para tanto, tende-se como objetivos específicos: analisar as reflexões sobre o lúdico e seus desafios historicamente e culturalmente, refletir sobre o planejar, traçar metas gerais, dos conhecimentos e habilidades que o lúdico oferece e, por fim, conhecer as práticas da aprendizagem relevantes visando o desenvolvimento e as competências. Portanto, à metodologia o presente estudo utilizará uma abordagem bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos em revistas e trabalhos acadêmicos científicos e leis, bem como pesquisa de grande autor. Conclui-se que os jogos e brincadeiras são considerados uma ferramenta muito importante no que se refere à aquisição do conhecimento no âmbito escolar. Sendo assim, é fundamenta que o educador utilize desses recursos como propostos pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão; Escola; Família; Desafios.

INTRODUÇÃO

Na segunda década do novo milênio, o tema da inclusão escolar já é real e concreto na sociedade brasileira, mas viabilizar este processo tem sido um desafio árduo para as instituições de ensino, pois o entusiasmo dos educadores em materializar este anseio muitas vezes tem esbarrado em situações que geram certo desânimo, mas que não desmorona as aspirações de professores, gestores e da comunidade escolar empenhada em fazer da inclusão escolar uma realidade. Na legislação em vigor, aprovada mediante muita luta e muita persistência da sociedade,

determinou-se que os alunos com necessidades especiais de ordem física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e de hiperatividade terão garantido o seu acolhimento nas escolas regulares.

Dessa forma, as instituições de ensino devem promover as adequações necessárias, tanto curriculares quanto de recursos específicos, visando permitir que os alunos que se encaixem no contexto da inclusão tenham acesso às mesmas ferramentas que os demais alunos, respeitando sempre suas limitações. Entretanto, dentre os diversos cenários de deficiência intelectual encontrados em nosso país, encontra-se o TEA, Transtorno do Espectro Autista, cuja principal característica consiste em reduzir ou limitar significativamente as relações sociais e a comunicação. Incluir um aluno autista no ambiente estudantil é um enorme desafio para o qual será necessário utilizar diversas estratégias pedagógicas durante as atividades, para que estes alunos consigam absorver os conteúdos propostos e façam prevalecer o direito que eles têm de ter acesso ao ensino de forma relevante e expressiva.

Fato é que muitas escolas ainda se sentem desconfortáveis e inseguras quanto à matéria da inclusão, e o que se constata é que grande parte dos alunos com deficiência não se sentem parte integrante da turma, fazendo com que os professores e demais profissionais se sintam frustrados e desanimados. Entretanto, quanto maior o desafio maior a luta dos educadores, e, aos poucos, este quadro está sendo modificado para melhor. Para essa virada é importante que haja um engajamento determinado da família no processo, com acompanhamento do aprendizado e com presença regular na escola, partilhando das experiências do aluno com seus professores e com os seus demais colegas, se envolvendo nas questões que afetam a escola, participando do ambiente democrático que a escola oferece. Quando todos estes fatores acontecem, e quando professores e gestores se dedicam inteiramente ao propósito inclusivo, seguramente, o aproveitamento do aluno acolhido se torna visível, e o trabalho dos agentes educacionais muito mais gratificante.

Compreendendo que a diversidade e a magnitude deste tema merece ainda muito mais indicadores e contextualizações, especialmente por entender que a dinâmica do funcionamento das escolas e o avanço constante das pesquisas científicas sobre o Transtorno do Espectro Autista requerem atualizações sempre frequentes, é importante destacar a importância desta breve reflexão sobre a inclusão do aluno com TEA, a importância do apoio que a família deve proporcionar e o preparo que a escola e seus profissionais precisam dispor para que o processo inclusivo ocorra de fato e de direito, e, num futuro bastante próximo, a inclusão efetiva dos alunos com TEA seja algo comum nas instituições de ensino de uma forma geral.

O LÚDICO NUMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Historicamente a escola se manteve dentro de um mesmo padrão por um tempo consideravelmente longo, hoje já não mais. Baseados em registros feitos pelo homem através de desenhos figuras humanas encontrados nas paredes e tetos das cavernas nos paleolíticos, podemos perceber que o homem já dançava, agrupava, evoluindo juntos nos movimentos, nas emoções, nas formas de expressão e na arte de transformar os seres deste mundo.

Caminharam juntos revelando através da história a relação do homem com o mundo e seus diferentes modos de vida. Considerando que, quando crianças, brincamos bastante e que o jogo sempre esteve ao nosso redor atendendo às necessidades e às motivações, é preciso entender como algo tão evidente na realidade, uma ideia produzida historicamente em que o jogo esteve presente.

O termo lúdico, aqui utilizado vem do latim *ludus*, que quer dizer “jogo”, significa brincar, jogos, brincadeiras, brinquedos e danças. Diz respeito àquele que joga, brinca e diverte-se, podendo esta diversão estar presente na música, na dança, no teatro, na literatura, no cinema, no artesanato, no jogo e na brincadeira.

Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Os primeiros estudo, em torno dos jogos educativos, situam-se na Roma e Grécia antigas. Platão (428-348 a. C.) (apud ALMEIDA, 1998, p.19) afirma que: “os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois eixos, sob vigilância e em jardins de crianças”. Ele atribuiu ao esporte valor educativo e moral, nivelando-o à cultura intelectual; introduziu, ainda, uma prática matemática lúdica, valorizando assim o pedagógico para o ensino e aprendizagem.

Na concepção dos Gregos, o jogo, destinava-se ao preparo físico, possuía valos a beleza, sem a utilização de violência e opressão. Para os Romanos, esses jogos voltam-se à formação de soldados e cidadão obedientes e devotos, influenciados pela cultura grega da estética e do espírito.

Segundo Marrou-Henri-Irinée citado por Almeida (1998, p.39) “os egípcios, romanos e maias serviam-se também dos jogos como meio para os mais jovens aprenderem com os mais velhos: valores, conhecimentos e normas dos padrões de vida social”. Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, pesca, lutas,

eram tidas como sobrevivência, deixando, muitas vezes, o caráter restrito de divertimento e prazer natural. Esse mundo podia ser pequeno, mais era eminentemente coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era educação, e a educação representava a sobrevivência.

Com o advento do Cristianismo (Idade Média) decresce o interesse pelo jogo. A poderosa sociedade cristã, que toma posse do Império desorganizado impõe uma educação disciplinadora. Escolas episcopais anexas a mosteiros impõem dogmas e distanciam-se do desenvolvimento da inteligência. Os mestres recitam lições e leem cadernos. O aluno apenas memoriza e obedece. Nesse período, os jogos eram considerados delituosos e comparados a vícios como o da embriaguez.

Na Renascença, por volta do Século XVI, o aparecimento de novas ideias traz outras concepções pedagógicas que reabilita o jogo. Aqui, a felicidade terrestre passa a ser legítima e não exige a mortificação do corpo, mas seu desenvolvimento. Desta forma, a partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano dos jovens, não apenas como diversão, mas como tendência natural do ser humano.

O Renascimento reabilita exercícios físicos banidos pela Idade Média, exercícios de barra, corridas, jogos de bola e o golfe são práticas que se generalizam. Nesse período, o movimento do humanismo, marcado pelo período do Renascimento, por volta dos séculos XV e XVI, procurava romper com concepções dominantes da Idade Média, procurando formar uma nova imagem do homem e da cultura. Surgiu uma preocupação com a educação, acarretando no surgimento de instituições de escolas modernas. Que a partir desse movimento renascentista no século XVI, começou-se a perceber o valor que os jogos tinham para educação, vistos como uma tendência que é natural do homem.

No século XVI, surge a Companhia de Jesus, os jesuítas, e com eles os jogos educativos de espírito ou jogos mentais, popularizados como estratégias educacionais entre crianças e adultos. Ignácio de Loyola, militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e preconiza sua utilização como recurso auxiliar do ensino. LUZURIAGA, História da Educação e da Pedagogia.

Até o início do Século XVII, inexistência do sentimento de infância, consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto, contribuía para que ela, assim que estivesse em condições, ingressasse na sociedade, misturando-se aos adultos sem deles se distinguir. CAMBI, História da Pedagogia. Tradução por Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. LUZURIAGA, Lourenzo. História da Educação e da Pedagogia.

De acordo com Ariés (1981, p.94),

“...na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia e também não tinha o valor existencial que hoje lhe atribuímos. Os jogos eram, ora admitidos sem reservas e, ora eram quase todos condenados por uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos que denunciavam a imoralidade dos jogos, sem admitir, praticamente, nenhuma exceção. Tal situação coexistiu durante um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, isto é, não mais é permitida à criança sua participação em todos os jogos”.

Ao colocar em prática os ideais Humanistas do Renascimento, o século XVII provoca a expansão contínua de jogos didáticos. A partir do Século XVII, considera-se o jogo uma atividade educacional. Multiplicam-se, assim, jogos de leitura, bem como diversos outros destinados à tarefa didática nas áreas de História, Geografia, Moral, Religião, Matemática, entre outras. A eclosão do movimento científico, no século XVII, diversifica os jogos e os cria destinados ao ensino de ciência para a realeza e a aristocracia, Franco. História da Pedagogia. Tradução por Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. LUZURIAGA. História da Educação e da Pedagogia. Tradução e notas: Penna . 12ª. Ed. São Paulo; Ed. Nacional , 1980.

O início do século XIX presencia o término da Revolução Francesa e o surgimento de inovações pedagógicas. Conforme Fantini (1996) passa a existir um consenso de que a criança precisa de um tratamento educacional diversificado. Surgem, dessa forma, as preocupações pedagógicas em discursos, por exemplo, de Rousseau que fala da necessidade de educar a criança conforme sua “natureza infantil” apontando para o brinquedo como objeto da ação de brincar; e com Froebel, que introduz o jogo na educação pré-escolar. Há um esforço para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, caracterizando pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil.

A partir de Froebel, defende-se a ideia de que a pedagogia considera a criança capaz de desenvolver-se com liberdade, através do jogo, de atividades e de trabalho criativo. CAMBI, História da Pedagogia. Tradução por Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. LUZURIAGA, História da Educação e da Pedagogia. Penna. 12ª. Ed. São Paulo; Ed. Nacional, 1980.

Maria Montessori, médica-psiquiatra italiana, foi a primeira educadora da pré-escola moderna. Dedicou-se, em especial, aos estudos voltados para psicologia infantil. Seu método recorre a um abundante material didático. Para Montessori (apud

KISHIMOTO, 2011, p.114), “é necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da criança a fim de que a pedagogia científica nela possa surgir”.

A expansão dos jogos, na área da educação, dar-se-á no início do século XX estimula pelo crescimento da rede de ensino infantil e pela discussão sobre a relação entre o jogo e a educação. Acreditamos que a historicidade do jogo, do brinquedo e da brincadeira, faz-nos refletir acerca das questões da infância ao longo dos tempos, na relação criança/adulto e nas complexas interpretações sobre o jogo, ora visto como amoral, ora como inútil, ora como educativo.

Reconhecer que no século XXI através de nossas riquezas e experiências é indispensável deixar de resgatar a cultura lúdica, nos parece fundamental para quem convive na educação. Muitos jogos e brincadeiras foram transmitidos de geração em geração através de conhecimento empíricos e permanecem na memória infantil.

A discussão da utilização pedagógica dos jogos tradicionais tem atualmente o suporte de teorias psicogenéticas como as de Piaget e Vygotsky, que mostram a importância dos mesmos para a compreensão das relações sociais.

De acordo com Piaget (1970, p. 185):

“s jogos de regras são jogos ou combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos”.

Desse modo, observamos que as atividades lúdicas devem e podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que auxilia a ação do professor.

Pode-se descrever que o lúdico os jogos, teve vários acontecimentos que marcaram época na humanidade, que deu um grande salto, e das paredes limitadas, buscou o seu espaço no mundo, demonstrando nossas energias, anseios e luta, enfrentando no século XXI as transformações políticas, cultura, sociais e morais, assim dispomos de muitos pesquisadores se preocupando com a realidade do homem, com os sinais dos tempos e desenvolvimento métodos para integra, mundo, homem, dança, jogos, e educação, tendo a certeza de que este será o único caminho contra o conformismo.

BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

Muitas vezes, utiliza-se os termos jogo, brinquedo e brincadeira com o mesmo significado. Essa variação de sinônimos dificulta a conceituação do jogo. A dificuldade aumenta quando observamos as diferentes situações que recebem a denominação de jogo, como por exemplo, disputar uma partida de xadrez, uma disputa profissional, uma criança brincando com boneca.

De acordo Huizinga (1993) o jogo apresenta a seguinte definição:

“O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todos e qualquer interesse material, como o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodear-se de segredos e a sublimarem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes”.

No Brasil, estudos de como os de Bomtempo (1982) e Oliveira (1991), apontam para a indiferenciada no emprego de tais termos. Segundo o dicionário Aurélio (HOLANDA, 1983) o termo brinquedo pode significar: jogo de crianças e brincadeiras, ou seja, são usados como sinônimos. Para Beart o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito.

No início da escolaridade, devemos respeitar a maneira de a criança interpretar e perceber o tempo, abrindo um espaço onde a criança possa vivenciar e se apropriar dos eu tempo pessoal: experimentando e percebendo seus ritmos diários, recapitulando sua história de vida.

Deve também, desenvolver atividades de representação da realidade, como dramatização, histórias, trabalho de expressão musical, plástica e corporal nas quais ela possa ir se apropriando do conceito de tempo por meio da concretização desse tempo no próprio corpo e no espaço, com a utilização de materiais diversos.

O brinquedo é um objeto que deve servir como facilitador da brincadeira, e, além disso, deve favorecer a imaginação e a criatividade.

Emerique (2003 p. 56) ressalta:

“Que o brinquedo é um material que a criança manipula livremente, sem estar condicionada a regras. Afirma esse autor que o brinquedo é um suporte ao imaginário, ao faz de conta, possibilitando representações. O brinquedo é um objeto facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas, que desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a imaginação e a invenção”.

Isso significa que um cabo de vassoura pode virar um brinquedo quando a criança dá a ela uma intenção lúdica: assim, esse objeto pode transformar-se em um cavalo, por exemplo. Diante disso, também é preciso ter cuidado, pois, aos olhos da criança, tudo pode virar brinquedo.

Por tudo isso, a escolha do material é muito importante. Desse modo, vamos, aqui, trabalhar com a ideia do brinquedo como objeto, mas não podemos esquecer que o corpo também pode virar brinquedo. Isso fica evidente ao observamos as brincadeiras do bebê com o seu próprio corpo. Quando pensamos no objeto, o brinquedo pode ser industrializado, produzido em larga escala pelas indústrias ou artesanal compreende os produzidos com sucata, por exemplo Vygotsky

Um dos elementos mais importantes é que o brinquedo coloque a criança em uma posição ativa, interativa, contribuindo para o seu desenvolvimento. É preciso explicitar isso devido ao fato de que muitos brinquedos brincam por si só, ou seja, a criança é muito mais uma expectadora do que uma participante ativa. Como exemplo disso, temos as bonecas Vygotsky.

É importante trabalhar com as crianças a possibilidade de adaptação de um material, ou mesmo de uma ferramenta, desafiando-as a trabalharem na construção do brinquedo de modo flexível e não rígido, bem como estimulando e incentivando as criações e não a produção de estereótipos de brinquedos.

Nesse sentido, alerta Weiss (1992, p. 105):

É aí, nesse momento, que o profissional, às vezes mal preparado, lança mão de uma apostila, de uma fórmula, e todas as crianças transformam um mesmo material num mesmo objeto como, por exemplo, um copo de iogurte que se transforma em flor, em coelho de páscoa etc. Como geralmente acontece nesses casos o professor fica preocupado com a representação real do objeto, ou acaba interferindo na própria construção, preestabelecendo todas as etapas.

O professor, como um adulto afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade ao desejo de saber.

Esse processo de transformação pelo qual passam a escola e a família é consequência da descoberta do sentimento de infância. A família moderna, principalmente a partir do século XVI, redefine seu papel perante a criança, assumindo uma função educativa. O eixo da família moderna passa a ser criança, transformada em objeto de seus cuidados, de seu amor, de seu controle e idealizada como inocente e pura.

Considerando as necessidades da criança descobertas como o reconhecimento da infância como fase ou período da vida do homem, a escola que até então era indiferente à formação infantil, começa, a partir do século XV, a focar a diferenças das idades a criação de classes escolares e a divisão da população escolar em grupos de mesma capacidade. A escola se transforma em uma instituição de ensino visando à instrução e à formação da criança e do jovem e, assim, em instrumento essencial da sociedade para a educação da infância e da juventude.

Aos poucos, a escola moderna vai delineando a aprendizagem, os hábitos, as normas e os afazeres que correspondem a cada idade.

O jogo apresenta uma íntima relação com a criança. Ele é uma atividade eminentemente criativa. Nessa direção, algumas formações teóricas trazem importantes contribuições, o conceito de espaço transicional, área em que o lúdico opera, diz respeito à existência de uma área de potencialidades, universo simbólico capaz de possibilitar a articulação das relações do sujeito, com a realidade.

Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois estão presentes na humanidade desde o seu início. O presente artigo trata do resgate do lúdico como processo educativo, demonstrando que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o seu desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimento.

Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento, desenvolvendo-se integralmente.

O PAPEL DO EDUCADOR NOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

O professor pode desempenhar um importante papel na realização dos jogos e brincadeiras, para isso ele precisa discernir quando deve intervir ou apenas observar, integrar-se como participante, dá informações ou discutir de forma crítica, selecionar quantidade e variedades de materiais, possibilitando o acesso a todos. É importante que o professor conheça as contribuições das atividades lúdicas para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos para realizar essas atividades de forma consciente e eficaz em sua prática na sala de aula.

Nesse sentido Teixeira (2010, p.65) relata que:

“Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e do jogo para a criança, o que indica de este profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-la e orientá-las”.

Assim, para realização do brincar é preciso que o professor tenha conhecimento das contribuições de jogos e brincadeiras para a criança. Esse professor deve ter consciência que por meio da brincadeira a criança aprende, se socializa se integra ao grupo, assimila regras, desperta a imaginação, encontra pares e interagi, dentre outras possibilidades.

Valer ressaltar que este profissional deve saber usá-los e orientá-los a utilizar os jogos e as brincadeiras nas aulas como recurso pedagógico. O professor não se deixe levar por uma liberdade de exploração, ou seja, simplesmente deixar os alunos em determinado espaço brincando sem nem uma orientação e consciência de suas ações.

O professor ao utilizar jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve planejar a sua aplicação, para que possa desfiar seu aluno e abrir sua mente para descoberta, além de sistematizar o conhecimento que foi construído, permitindo que o jogo não seja visto apenas como diversão ou para motivar sua aula expositiva, mas como algo que estimule o aprendizado.

Maluf (2009) expõe que o educador antes de aplicar uma atividade lúdica, deve saber criar, organizar, agir, mostrar, ajudar e avaliar a atividade proposta. Nesse sentido, observamos a necessidade do professor planejar as atividades lúdicas para trabalhar em suas aulas, e fazer o seu planejamento de acordo com essas atividades. Lembrando que jogos e as brincadeiras exigem partilha, confrontos, negociações, e trocas entre os sujeitos que brincam, promovendo conquistas cognitivas e sócias.

Sobre a intervenção do educador Teixeira, (2010, p.66) destaca que:

“A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo. O professor deve oferecer matérias, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência”.

Diante dos esclarecimentos acima se entende que ficou clara a importância da participação do professor durante as brincadeiras realizadas pelas crianças na escola. Para que as atividades lúdicas ocorram de forma adequada é necessário que o educador organize o tempo das brincadeiras, os espaços adequados e ofereça materiais para as crianças.

É papel do educador, observar e coletar informações sobre as brincadeiras das crianças para enriquecê-las em futuras oportunidades. Sempre que possível o educador deve participar das brincadeiras e aproveitar para questionar com as crianças sobre as mesmas. É relevante que este profissional organize e estruture o espaço de forma a estimular na criança a necessidade de brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras.

“É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. [...]” (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Desse modo, observa-se que as atividades lúdicas podem ser utilizadas no processo de aprendizagem dos educandos, uma vez que auxilia a ação do professor. Sendo assim, a função do professor é de mediador desse processo. A partir das informações acima, percebemos a importância do professor compreender o seu papel na realização dos jogos e brincadeiras, bem como entendemos que é possível utilizar esses recursos pedagógicos, dependendo de sua postura frente o jogo e a brincadeira.

O Educador deverá ser um facilitador das brincadeiras, podendo misturar momentos em que orienta e dirige o processo, com outros momentos e que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras. Observar e coletar informações sobre as brincadeiras dos alunos para incrementá-las em futuras oportunidades, procurar participar das brincadeiras e valer-se para questionar com os alunos sobre a mesmos.

Organizar e estruturar o espaço de forma a instigar na criança a necessidade de brincar, além de facilitar a seleção das brincadeiras, desenvolvendo assim nos jogos de regras atitudes cooperativas entre as crianças, enfatizando que o mais importante é participar das brincadeiras e dos jogos, respeitando assim o direito da criança de participar ou não de um jogo.

Nesse momento, o educador tem que instituir uma situação diferente de participação dela nas atividades como auxiliar com materiais, fazer observações, emitir opiniões. Instigar nos alunos a socialização do espaço lúdico e dos brinquedos, desenvolvendo assim o hábito de cooperação, conservação e manutenção dos jogos e brinquedos. Estimular a imaginação infantil, para isso o professor deve oferecer materiais dos mais simples aos mais complexos.

Quando se fala de jogo, logo se pensa em disputar algo, por exemplo, um jogo de futebol ou uma partida de xadrez. Em ambos, se têm regras definidas nas quais os competidores estão jogando para serem campeões e ganharem um título. No jogo, de acordo com a visão pedagógica, há um estímulo que vai muito além do “ganhar uma recompensa”, ele entra como uma ferramenta ideal no desenvolvimento do aluno, pois o ajuda a construir novas descobertas e enriquecer sua formação. Logo, o professor ganha suporte para ajudar seus alunos, estimulando-os e quais suscita o sentimento de satisfação e tornando-a mais clara. O professor deve proporcionar situações e brincadeiras de modo livre e dirigido, que tendem a atender as necessidades de aprendizagem das crianças, dessa forma que as ações e atividades lúdicas são iniciadas e mediadas pelo educador. Assim, o brincar é fundamental e característico na faixa etária dos dois aos seis anos de idade, desde o período de recém-nascido, a adaptação da criança ao mundo exterior se faz primeiro pelas suas ações reflexivas, que darão início a esquemas sensório motores fundamentais para o desenvolvimento do jogo na vida do ser humano.

Piaget (1951 apud MOYLES, 2006, p.25), dividiu o brincar em três etapas. A primeira é o brincar prático que inclui o estágio sensório-motor, dos seis meses aos dois anos, nessa fase a criança precisa de objeto concreto para brincar. A segunda etapa é o brincar simbólico, é o período em que as brincadeiras de faz de conta, a fantasia, as sociodramatizações podem fazer mais sentido para as crianças a partir dos dois anos até, mais ou menos, seis anos de idade, e por último, os jogos com regras que são atividades aplicadas às crianças a partir dos seis anos de idade. Piaget (1951), além de definir as etapas do brincar, pontua também que a brincadeira não é um mero passa-tempo, ela pode ser fonte avaliativa, pode ser uma ferramenta, um instrumento para interagir com o processo ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo nos possibilitou a constatação que as atividades lúdicas influenciam de forma significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois essas atividades proporcionam uma aprendizagem significativa para a criança na educação. Diante de tal realidade, cabe a cada educador não cruzar os braços, mas, buscar o aperfeiçoamento, em numa época em que há um constante desenvolvimento e a tecnologia avança a cada momento, é necessário acompanhar a evolução com urgência, buscar recursos, usar novas metodologias, criar espaço

especificado para as diferentes disciplinas possibilitando a facilitação e a integração de todos.

É papel da escola tornar-se sensível ao ritmo da evolução social e tecnológica. Assim como também para o professor que deve encarar como forma permanente os diversos tipos de funções a serem exercidas, procurando além de incentivar, mostrar que todos são capazes de aprender.

É necessário também que o professor possa se libertar de determinadas práticas rotineiras, tendo oportunidade de consagrar mais tempo à observação psicopedagógica, dando lugar a intervenção junto ao aluno no momento em que ele achar mais importante. Percebe-se que os professores utilizam em sua prática os jogos e brincadeiras como instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das análises das respostas dos interlocutores da pesquisa dos alunos, sendo reconhecido com um excelente recurso didático e como um elemento facilitador desse processo na ação do educador em sala de aula, tornando assim a aprendizagem em algo prazerosa e envolvente. O resultado desse estudo demonstrou que pesquisar valoriza as atividades lúdicas e inclui com necessário para a aprendizagem da criança.

Como foi apresentado os jogos e brincadeiras são considerados uma ferramenta muito importante no que se refere à aquisição do conhecimento no âmbito escolar. Sendo assim, é fundamenta que o educador utilize desses recursos como propostos pedagógicas em sala de aula. Foi através desse estudo que foi possível compreender que o jogo e a brincadeira para o desenvolvimento e cognitivo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FCV. Faculdade Cidade Verde. **Manual de Normas para Elaboração de trabalho de conclusão de curso-TCC**. Maringá: FCV, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa, Editora Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortes Editora, 1994.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 ED. Petrópolis, RJ: vozes, 20099.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

READ, Henrique. **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira, **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Riode janeiro: Wak, 2010.

VYGOTSKY. **H.do ato do pensamento**. Lisboa: morais, 1979.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**, Porto Alegre, Artmed, 1998.



TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Anderson dos Santos

Formado em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil e Gestão Escolar.

RESUMO

O intuito deste artigo é lançar algumas considerações a respeito do conceito de tempos e espaços na primeira infância, como a educação infantil tem ganhado notoriedade como uma etapa fundamental na estruturação e desenvolvimento das crianças em todas as suas possibilidades, seja na aquisição de aprendizagens, no aprimoramento dos aspectos psicomotores, seja no aperfeiçoamento das relações sociais, conhecendo-se cada vez mais e reconhecendo o outro. Para que todos estes aspectos sejam desenvolvidos em sua plenitude, torna-se indispensável que a escola proporcione os meios e as metodologias necessárias para a formação das crianças da Educação Infantil. Entre os instrumentos mais importantes para se atingir estes objetivos encontram-se o tempo e o espaço, visto que estes dois elementos são essenciais para a qualidade do ensino e das experiências que as crianças necessitam receber nas instituições de ensino. Portanto, quando se considera a questão do tempo em uma instituição de ensino regular, considera-se que ele deve ser aproveitado ao máximo mediante oportunidades reais de aprendizagens e experiências o mais diversificadas possível, uma vez que no ambiente residencial dificilmente tais experiências poderia ser reproduzidas. Dessa forma, é extremamente necessário apresentar um equilíbrio entre o tempo utilizado na realização de determinadas atividades, especialmente as atividades coletivas, aproveitar a espontaneidade para aprimorar a variedade, a diversidade, e a regularidade das atividades realizadas ao longo do tempo de forma atrativa e interessante para os pequenos. A Infância, sendo experimentada dentro dos ambientes da Educação Infantil, adquire um tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, capazes de ampliar a capacidade das crianças pensarem e produzirem diferentes linguagens. Essas experiências obtidas no ambiente escolar certamente serão guardadas para sempre em sua memória, assim, o ambiente é fundamental, e quanto mais elementos positivos

forem encontrados neste ambiente em que ela está inserida, muito mais proveito ela terá, especialmente mediante a ação mediadora daqueles que a influenciam neste ambiente. Dessa forma, o espaço precisa ser planejado de maneira bastante cuidadosa, para que ele possa oferecer acolhimento e segurança para a criança. Esta segurança passa por não permitir lugares perigosos e desafiadores, mas que permita a elas explorarem construtivamente os materiais oferecidos, desde as criancinhas do berçário às maiores, todas precisam de espaços multifuncionais, iluminados, acessíveis, repletos de materiais apropriados e adequados a todas as idades. As atividades realizadas nestes espaços, com o aproveitamento máximo do tempo, mediante uma rotina saudável de atividades que transmita segurança e continuidade às crianças, devem acontecer tanto em contextos individuais quanto em grupo, valorizando as interações sociais de maneira criativa e um convívio com elementos de diversas culturas, proporcionando vivenciar uma diversidade de valores estéticos. Utilizar recursos que favoreçam o contato com a natureza e que podem agregar valor aos aspectos de higiene e saúde, impactando a qualidade de vida, também trazem perspectivas importantes. Assim, tempos e espaços na educação infantil são recursos de enorme valor e que precisam ser aplicados em benefício das crianças desta faixa etária.

Palavras-chave: Tempo; Espaço; Educação Infantil; Escola.

INTRODUÇÃO

É inegável que o cotidiano das crianças na Educação Infantil é envolvido completamente por experiências cheias de dinamismo, e que exploram o espaço e o tempo de uma forma extremamente significativa para elas, a escola se torna o seu lugar, o seu espaço e o seu ambiente. Todas as circunstâncias que se desenrolam neste cenário são amplamente discutidas e planejadas visando uma completa apropriação dos conteúdos pedagógicos que a escola quer transmitir aos seus alunos desta faixa etária, ou seja, aplicar, na prática diária, os conceitos propostos em seu projeto político-pedagógico. Neste sentido, é primordial que a instituição de ensino esteja bastante atenta ao indivíduo a quem seu trabalho está sendo direcionado, ou seja, ela deve organizar os elementos tempo e espaço de maneira que a criança possa desenvolver todo o seu potencial criativo e psicomotor num ambiente totalmente adequado a esta proposta. Assim, a escola deve contemplar as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras, as fantasias, a contação de histórias, as músicas, tudo em um

contexto que possa estimular sua imaginação, sua criatividade e sua participação coletiva.

É inegável que o cotidiano das crianças na Educação Infantil é envolvido completamente por experiências cheias de dinamismo, e que exploram o espaço e o tempo de uma forma extremamente significativa para elas, a escola se torna o seu lugar, o seu espaço e o seu ambiente. Todas as circunstâncias que se desenrolam neste cenário são amplamente discutidas e planejadas visando uma completa apropriação dos conteúdos pedagógicos que a escola quer transmitir aos seus alunos desta faixa etária, ou seja, aplicar, na prática diária, os conceitos propostos em seu projeto político-pedagógico. Neste sentido, é primordial que a instituição de ensino esteja bastante atenta ao indivíduo a quem seu trabalho está sendo direcionado, ou seja, ela deve organizar os elementos tempo e espaço de maneira que a criança possa desenvolver todo o seu potencial criativo e psicomotor num ambiente totalmente adequado a esta proposta. Assim, a escola deve contemplar as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras, as fantasias, a contação de histórias, as músicas, tudo em um contexto que possa estimular sua imaginação, sua criatividade e sua participação coletiva.

Com este entendimento, é muito importante que o espaço das crianças seja repleto de objetos que permitam a elas desenvolver seu lado criativo, colocar em prática suas ideias, produzir, imaginar, experimentar, enfim, um espaço para brincar dentro das propostas ajustadas à sua idade, cabendo destacar que cada criança, dentro de sua faixa etária, utiliza-se de tempos e espaços de maneira distinta. Além disso, é imprescindível que este ambiente educacional, com os elementos espaço e tempo totalmente projetados, definidos e alinhados com a proposta pedagógica, consiga proporcionar atividades desafiadoras e que demandem participação ativa, tanto individual quanto em grupo, e que possibilitem que as crianças construam sua autonomia, seu desejo de fazer e atinjam a proposta pedagógica.

É importante, também, levar em conta que as percepções de tempo e espaço das crianças são totalmente distintas dos adultos. A lógica do educador, adulto, tende a preparar um espaço que em muitas vezes desconsidera que é a criança quem vai construir experiências nele, e que, portanto, dever haver sempre o componente de apropriação do espaço exclusivamente para a vivência de situações próprias para as crianças. Portanto, este espaço precisa ser um lugar de prazer e contentamento, adequado às crianças da primeira infância, visto que é inegável que o ambiente exterioriza e reflete inúmeras sensações, sejam elas agradáveis ou não. O espaço

educacional pode transmitir paz, segurança, alegria, satisfação, ou pode também externar sentimentos de inquietação, insegurança, dúvida e até medo.

É necessário compreender que ao se referir ao elemento “espaço” no contexto da Educação Infantil, nem sempre se pretende relacioná-lo aos aspectos físicos como metragem, estrutura, topografia, muros, paredes ou portas, mas sim atribuir valor ao ambiente em que as construções pedagógicas estão se alicerçando. Crianças da primeira infância necessitam de um ambiente acolhedor e seguro, cabendo aos educadores atender e intervir sempre que alguma demanda lhes for exigida, ou que a necessidade das propostas pedagógicas requererem sua participação. Neste cenário, o ambiente pode não se restringir ao interior da sala de aula ou da escola, podendo se estender s ruas, à vizinhança, ao bairro, e até mesmo à cidade. Este novo olhar para o elemento “espaço” se constitui em uma ferramenta importantíssima na elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino, e deve ser alvo constante de estudo, de análise e de reflexões para sempre aprimorar e valorizar sua contribuição para o desenvolvimento das crianças da escola regular, especialmente da primeira infância.

O elemento “tempo” também é motivo de especial atenção e precisa passar por uma conscientização de forma alinhada com o ambiente escolar, visto que a relação espaço tempo é primordial na Educação Infantil. Para que este tempo seja de qualidade e aproveitado ao máximo, é necessário que ele seja trabalhado com organização, considerando as necessidades da criança, seja de ordem biológica, social, emocional, familiar ou psicológica. Assim, o professor deve estabelecer uma rotina de trabalho que venha organizar o tempo, considerando aspectos do cuidado como avaliar repouso, alimentação, higiene e, associado a isso, todo o histórico da criança, que pode carecer de cuidados com remédios, e outras ações relacionadas às suas características e necessidades. Dessa forma, os elementos tempo e espaço devem receber um olhar mais cuidadoso por parte dos educadores, os quais devem considerá-los como instrumentos de suma importância para o desenvolvimento das crianças no contexto da primeira infância.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E O INÍCIO DO CICLO EDUCACIONAL

O período de vida de uma pessoa denominado de Primeira Infância é aquele que vai desde a gestação até os seis anos de idade. Esse conceito está firmado no Marco Legal da Primeira Infância, mediante a LEI Nº 13.257, de 8 de Março de

2016, promulgada pela presidente Dilma Rousseff, que estabeleceu importantes direitos às crianças dessa faixa etária, dentre os quais se destacam:

“Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. **Art. 2º** Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. **Art. 3º** A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança implica em dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral. **Art. 4º** As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;

VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;

IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social” (BRASIL, 2016).

A primeira infância costuma ser dividida em duas partes distintas, sendo a denominada “primeiríssima infância” aquela que corresponde ao período desde a gestação até aos três anos de idade, o período seguinte que compreende dos quatro aos seis anos. Apesar da dinâmica de crescimento e desenvolvimento ser bastante acelerado nos dois períodos, existem diferenças significativas entre eles: Nos três primeiros anos de vida, mais o período gestacional, o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo são os mais impactados.

“Durante toda a Primeira Infância, o desenvolvimento é muito acelerado, mas há diferenças significativas entre as duas fases. Os três primeiros anos de vida (incluindo a vida intrauterina) são determinantes para o desenvolvimento emocional e cognitivo de uma pessoa. De acordo com estudos da neurociência, o cérebro das crianças passa por uma intensa fase de amadurecimento entre a gestação e os 2 anos, o que determina uma grande capacidade de absorção do ambiente. Por isso, é preciso muito cuidado com os estímulos nessa fase (especialmente traumas e situações negativas). Nesse período, as sinapses (comunicação entre os neurônios) se desenvolvem por meio das interações que estimulam os sentidos, como o tato, a audição e a visão. Isso possibilita à criança se perceber no mundo e também perceber o outro. Mas não se engane: o desenvolvimento do bebê já está a todo vapor desde o útero. É possível interagir com ele ainda na barriga da mãe, estabelecendo laços afetivos e ajudando a desenvolver a memória. Ele é capaz de ouvir e interagir com o ambiente externo à barriga da mãe já na 25ª semana de gestação. No período posterior, que vai dos 4 aos 6 anos, por outro lado, a criança possui maior autonomia. Isso quer dizer que, além de conseguir se expressar, ela consegue desenvolver diversas atividades sozinha, como brincadeiras relacionadas às práticas esportivas. Nessa fase, a cognição (ou seja, a busca de conhecimento sobre o mundo) já é mais complexa. Por exemplo, a partir dos 5 anos, a criança já pode ser estimulada a seguir rotinas” (BLOG TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Na etapa da primeira Infância, não é só a aprendizagem que está em foco, neste período existe toda uma cadeia de aspectos que precisam ser atendidos como cuidado, acolhimento, carinho e atenção. Estes componentes são de suma importância para que as crianças, em seus primeiros anos de vida, estejam plenamente habilitadas a receberem os conteúdos pedagógicos que a escola projeta. Quanto mais fortes forem estes laços e vínculos que as crianças estabelecem com os pais, familiares, educadores e colegas, maior estrutura ela terá para receber conteúdos de informação e formação, e mais possibilidades de sucesso em todas as áreas da sua vida ela terá.

Dessa forma, a Educação é uma parte muito significativa do conjunto de iniciativas que devem amparar a criança no período da Primeira Infância. É parte porque toda atividade destinada a crianças nesta idade precisa ser planejada por diversos segmentos, devendo envolver profissionais da saúde, da Educação, da Assistência Social, da Cultura, entre tantos mais. Todas estas áreas devem estar bem entrelaçadas e proporcionando uma possibilidade de desenvolvimento global, que permita à criança alcançar horizontes e conquistas não apenas nesta etapa ou nas fases seguintes da sua vida estudantil, mas que ela consiga conduzir cada aprendizado e cada experiência para o transcorrer da sua vida.

MAIS DO QUE ESPAÇOS, AMBIENTES

Para planejar uma metodologia pedagógica consistente e inovadora na Educação Infantil, torna-se necessário que os educadores estejam com seus ouvidos bem abertos para perceberem as reivindicações silenciosas que esta etapa da educação requer. Todas as crianças oferecem informações, mediante seus históricos, seus motivos e suas experiências, e mesmo os bebês da chamada primeiríssima infância tem muita coisa a comunicar. Esta visão abrangente e democrática se estende à comunidade, aos pais, familiares e todos os que possam contribuir para que a experiência educativa, cultural e social da criança seja repleta de situações que a levem a explorar seu universo e construir sua emancipação como um indivíduo com ampla liberdade para se emocionar, imaginar, escolher, imaginar e produzir. Estas vivências na sua jornada acadêmica, que se iniciam na primeira infância, ocorrerão, simultaneamente, com muitas outras que estiverem na mesma vivência e sintonia.

Para que as crianças vivenciem experiências ricas em todos os aspectos, a escola deve oferecer condições especiais, planejadas e dedicadas, que cumpram seu objetivo de qualificar os seus alunos mediante propostas pedagógicas repletas de interesse e significado. Neste sentido, um dos elementos mais importantes, sem dúvida alguma, é o espaço. O conceito de espaço não pode mais ter o significado de um local qualquer onde as crianças pequenas podem ser depositadas, sem nenhum objetivo ou planejamento, apenas para que passem o tempo até que os pais ou responsáveis venham buscá-la. Pelo contrário, o espaço deve ser organizado de conformidade com os objetivos que a Educação Infantil demanda nestes novos tempos que é a promoção do desenvolvimento integral das suas crianças, em todos os aspectos.

“O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organiza os materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou a atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. As escolas de educação infantil tem na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o

educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que se revela aí é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional” (HORN, 2004, p. 15).

Assim, o espaço físico pode estar sendo destinado às aulas ou atividades escolares distintas, e é identificado pelo mobiliário, objetos, materiais didáticos ou mesmo pela decoração. Entretanto, o ambiente é caracterizado por uma conjunção entre este espaço físico e as relações que se estabelecem dentro dele. Dessa forma, o ambiente pode ser demonstrado como uma estrutura que evidencia o tipo de atividades ali realizadas.

“Do ponto de vista educacional, podemos entender o Ambiente como uma estrutura formada por quatro dimensões. **1-Dimensão Física:** Compreende os objetos e materiais que compõem o ambiente. É o espaço físico, como o mobiliário, elementos decorativos etc. **2- Dimensão Funcional:** É caracterizada pela forma de utilização dos espaços. Um tapete pode servir tanto para um encontro e comunicação quanto um canto de construções, por exemplo. Dessa maneira podemos falar em canto das construções, do jogo simbólico, da música, da biblioteca, etc. **3- Dimensão Temporal:** Refere-se à organização do tempo, portanto ao período em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas. **4-Dimensão Relacional:** Refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula, como os modos de se ter acesso aos espaços, às normas e a forma como se estabelecem os grupos para a realização das atividades (grandes ou pequenos grupos, duplas, individual). Portanto, na Educação Infantil, a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens” (BLOG PORTAL EDUCAÇÃO, 2022).

Neste sentido, o ambiente tradicional da sala de aula se torna um local muito mais significativo do que um mero espaço para se armazenar materiais ou amontoar livros, mesas, cadeiras e outros objetos. O espaço educativo seu um lugar limpo e cuidadosamente organizado, com seus utensílios disposto de maneira a transmitir uma ideia de desejo de mexer, de brincar, de mover e construir, e assim adicionar um movimento interior significativo, que desperte o interesse, que estimule uma atração para a realização de atividades repletas de experiências prazerosas, que promova informação, que possibilite explorar destrezas, habilidades, limites e expectativas. A aprendizagem, inegavelmente, se dará em condições muito mais favoráveis num

ambiente que desperte o desejo de aprender e de participar, e as interações criadas nesses momentos, possibilitarão que as crianças coloquem à prova seus saberes e consigam ampliá-los. Entretanto, vale ressaltar que apenas ajuntar crianças em um mesmo espaço não significa garantia de qualidade nas interações infantis. Essas necessitam ser muito mais prolongadas, interessantes e criativas em seus formatos, para isso o professor deverá organizar atividades que considerem explorar os espaços transformando-os em um ambiente dinâmico e o mais acolhedor possível. Neste sentido, algumas questões precisam ser avaliadas.

“Os espaços utilizados pelas crianças são atraentes e contam com materiais que possibilitam à criança explorar o entorno, interagir com diferentes parceiros, dispor de momentos de privacidade? O ambiente é confortável, em especial, para as crianças que passam muitas horas na instituição de educação infantil? As situações que o professor oportuniza são desafiadoras? Todas as crianças estão envolvidas na mesma atividade todo o tempo ou há momentos para atividades diversificadas? A criança pode interagir com companheiros de diferentes idades? São organizadas filas? Para quê? Por quê? Quanto tempo elas duram? São consideradas momentos de organização dos grupos ou de restrição? A partir de que idade as crianças são estimuladas a comerem sozinhas? Elas podem se servir do alimento? As crianças brincam com frequência? De quê? Com quais materiais elas brincam? O pátio ou outro espaço externo é usado com frequência? Para que tipo de atividade?” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2006 p. 34).

Nesse contexto de ambientação, a sala de aula, local onde se realiza a maior parte das interações, se estabelece como um espaço altamente privilegiado no processo de aprendizagem das crianças da primeira infância. Considerando que não há uma receita definida para a maneira como se deva organizar o espaço, pode-se afixar nas paredes os desenhos e trabalhos realizados pelos pequenos, ou cartazes que indiquem os conteúdos que estão desenvolvendo, permitindo que todos possam se informar sobre as aprendizagens que aquele espaço está promovendo. Estas ações contribuem para uma valorização desse ambiente, despertando um sentimento de pertencimento e inclusão que faz muito bem às crianças da Educação Infantil.

Os espaços destinados às experiências pedagógicas na primeira infância devem considerar a oportunidade de se tornar um ambiente alfabetizador, um ambiente estimulador de conquistas de identidade, de autonomia e de cidadania, um ambiente acolhedor para vivências agradáveis e interações com os pares e com os agentes escolares, um ambiente facilitador da construção de saberes e experiências e um ambiente dedicado ao diálogo e ao debate de ideias, com a mais absoluta liberdade

democrática para apresentar dúvidas e divergências, para emitir opiniões e para expressar seus sentimentos e sua individualidade. Dessa forma, o espaço se transforma em um ambiente plenamente habilitado para as crianças desenvolverem sua formação cidadã.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A Educação Infantil tem se ocupado com dois aspectos fundamentais na relação com as crianças que acolhe em suas instituições de ensino, o cuidado e a educação. Até pouco tempo atrás havia uma concepção de que as creches e berçários eram locais de cuidado, e a pré-escola já seria um lugar de educação. Nos dias de hoje, a tarefa que se propõe é a redefinição destes dois conceitos e integrá-los em um só objetivo: intermediar o desenvolvimento cultural e social das crianças da primeira infância. Assim, as experiências vividas no espaço da Educação Infantil devem possibilitar à criança o conhecimento e a razão daquilo que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Tudo isso mediante linguagens que valorizam aspectos lúdicos, as brincadeiras, os jogos, os cânticos etc, e, para valorizar os espaços que exploram a ludicidade, é necessária a utilização de materiais de vários tipos, tamanhos, cores e formatos. Esta oferta de materiais variados e sempre acessíveis às crianças e a organização dos ambientes de uma maneira confortável e orientadora das interações das crianças trazem uma contribuição destacada no desenvolvimento da autonomia e estimulam sua participação em várias atividades propostas.

“Torna-se necessário compreender que o espaço físico escolar, dependendo de como os elementos estão dispostos, pode contribuir de maneira positiva ou negativa para a interação e também para a aprendizagem. Para que fique mais claro, a seguir, apresentamos alguns elementos importantes a serem destacados na hora de organizar o espaço, a fim de promover as diversas vertentes do aprendizado: **Mobília:** O mobiliário é uma peça muito importante e deve-se levar em consideração na hora de organizar o espaço de aprendizagem. É necessário que a estruturação desse espaço seja bem distribuída, de forma a contribuir enormemente para que a criança construa sua própria noção de espaço. Desse modo, a própria maneira de organizar o espaço constitui, em si mesma, um conteúdo de aprendizagem. **Materiais Didáticos:** Constituem outro indicador muito válido, pois apresenta os tipos de atividades a serem realizadas pelas crianças e a forma com que as educadoras abordam as necessidades delas, sejam elas de cunho emocional ou cognitivo. **Decoração:** A sala de aula é um lugar propício à educação. Dessa forma, a decoração, como as cores, a exposição dos

trabalhos feitos, a exposição de numerais ou até mesmo o alfabeto, podem contribuir de forma positiva no ensino-aprendizagem” (BLOG PORTAL EDUCAÇÃO, 2022).

Portanto, cada objeto e cada material existente no ambiente escolar deve servir como recurso para a criança explorar e interagir. O tipo, o número e a variedade dos objetos, sejam brinquedos diversificados e em número suficiente, sejam livros, vestimentas, ou qualquer outro, devem estar dispostos de maneira que estes materiais estejam dispostos no ambiente e auxiliem na autonomia da criança e na realização de seus projetos, ações, ideias e criações. Um livro em uma estante inacessível é inexistente para a criança pequena. Objetos de difícil manuseio impedem sua exploração. Mesas, cadeiras, pratos, copos e talheres inadequados desestimulam o desejo de uma boa alimentação. Assim, tanto a escolha quanto a disposição dos materiais devem ser objetos de uma ação bem planejada e bem elaborada.

“O planejamento do trabalho das crianças com diferentes linguagens deve atender aos seguintes critérios em relação aos materiais: **1-** Disponibilidade dos materiais necessários à expressão nas diferentes linguagens: objetos produtores de sons, materiais para desenhar, pintar, moldar, colar; **2-** Acessibilidade e segurança dos materiais necessários ao movimento em suas diversas possibilidades: rolar, arrastar, puxar, empurrar, subir, chutar, equilibrar, acalantar, saltitar, abaixar, utilizar força, curvar, andar na ponta dos pés; **3-** Equilíbrio entre oferta de brinquedos convencionais – tanto para o faz de conta como para os jogos de mesa, e de materiais menos estruturados; **4-** Acessibilidade da criança aos dispositivos de música, aos livros e outros equipamentos de escrita, bem como a outros instrumentos, dispositivos e bens culturais” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2006 p. 40).

É importante que a escola ofereça um espaço destinado ao envolvimento das crianças com elementos da natureza, seja no pátio ou no jardim, e separe um tempo juntamente com elas para que elas se envolvam com a variedade de elementos da natureza (folhas, galhos, pedras, flores, sementes). Criar um ambiente agradável, para que as crianças exercitem sua criatividade e aprendam a diferenciar e a se identificar com estes elementos, desde os primeiros anos, fará com que eles iniciem o processo de proteção ao meio-ambiente.

Portanto, a escola deve organizar espaços que favoreçam o movimento, evitando tornar o ambiente estressante e barulhento, assegurar que haja regularidade nas atividades lúdicas, explorando momentos de brincadeiras, jogos, dança e música como vivências relevantes e significativas para as crianças. Os espaços construídos para a criança e com a criança devem ser explorados pela criança, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, com total

liberdade para ir e vir, desfrutar momentos bons e ruins num ambiente que permitirá às crianças que se divirtam aprendendo.

APROVEITANDO BEM O TEMPO

Conhecendo a importância da organização dos espaços na Educação da primeira infância, os quais são planejados e adaptados para se tornarem ambientes qualificados para o desenvolvimento cognitivo, psicológico, motor e social das crianças, torna-se fundamental considerar a relação inseparável entre o espaço e o tempo no cotidiano escolar. O espaço e o tempo vivenciados nas escolas apresentam inúmeras possibilidades de ações que demandam equilíbrio na aplicação do tempo empreendido para realização das atividades pedagógicas propostas como no tempo para o cuidado das crianças, especialmente dos bebês e crianças pequenas. Entretanto, quando se pensa em “tempo” na Educação Infantil, logo se constata a importância da rotina, que é um instrumento útil para a reflexão referente às práticas pedagógicas na busca de potencializar ações organizadas que promovam a autonomia das crianças nas brincadeiras e nas interações no tempo e espaço.

Nesse contexto, a rotina, que, a princípio, transmite a ideia de algo negativo, na verdade torna-se uma aliada do processo educacional, e não deve ser vista como algo que se arrasta de forma entediante pelo tempo, mas possui a função de cadenciar uma sequência de atividades diferenciadas, que passam a se desenvolver dentro de um ritmo próprio. Assim, a rotina diária se torna tanto o desenvolvimento prático do planejamento, como a sequência lógica das diferentes atividades processadas no dia a dia da Educação Infantil, e é exatamente esta sequência que vai nortear e orientar a criança na relação espaço tempo e viabilizar seu desenvolvimento.

“A rotina é um elemento importante da Educação Infantil, por ofertar à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Também favorece à criança, maior facilidade de organização espaço-temporal, e a desprende do sentimento de estresse que uma rotina desorganizada pode causar. Ela não necessita ser rigorosa, sem espaço para invenção (por parte dos professores e das crianças). Pelo contrário, a rotina pode ser rica, alegre e prazerosa, favorecendo um espaço para a construção diária do projeto político-pedagógico da instituição de Educação Infantil. É através da disciplina, que o educador, organiza, delimita, direciona a liberdade para que a construção e a produção do conhecimento possam acontecer. Qualquer ação educativa é regida pela maneira como cada educador estrutura estes limites, ou seja, pela disciplina que ele acredita necessitar para organizar o tempo e o

espaço (sua rotina) de liberdade, onde sua prática se desenvolve” (MEYER, 2011 p. 15).

A relação espaço tempo é consolidada visto que o professor, para oferecer um tempo proveitoso e com a máxima qualidade, precisa desenvolver uma rotina de trabalho que envolva: tempo, espaço, atividades, participantes e frequência. Todos estes componentes necessitam estar articulados, engrenados e dentro de um planejamento, para que se possa avaliar os resultados e validar ou não as experiências obtidas nestas atividades. Nesta perspectiva, a rotina precisa ser planejada de forma flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as características próprias de cada criança e suas capacidades criativas. Nessa dinâmica, o planejamento do professor ganha cada vez mais importância, pois ao utilizar o tempo de forma qualificada, mediante reflexões e avaliações sobre a sua metodologia, ajustando as rotinas, preparando e disponibilizando materiais, promovendo as brincadeiras e atividades lúdicas de forma organizada e flexível, o tempo é aproveitado e os resultados planejados são atingidos.

Além do conceito de criar uma rotina de trabalho que propicie a otimização do tempo na educação infantil, existem outras formas de aproveitar bem este tempo, entretanto, irá depender do dinamismo, pró-atividade e disposição por parte do professor e dos agentes escolares nas dinâmicas diárias da instituição. Desde o primeiro momento, no horário de chegada das crianças, o tempo já começa a ser trabalhado, ao receber um aluno, os demais precisam estar entretidos e observados. É importante que haja um local e atividades para os que já chegaram, e, após o momento de recepção, o engajamento do professor e equipe escolar passa às fases seguintes, como alimentação e descanso, as quais precisam de um horário pré-estabelecido, as demais atividades podem ser divididas em blocos que permitam certa flexibilidade, porém, sempre dentro de um planejamento que pode até mesmo ser delineado com os próprios alunos. As demais sugestões, os pequenos se sentem parte integrante do processo, se envolvem com ele.

Importante destacar que ao utilizar fotos e cartazes ilustrativos das atividades, estará se promovendo o hábito com certa garantia de sequência, além disso, a rotina pode ser flexível, especialmente em casos de datas comemorativas que ocorrem sempre na mesma época do ano, estes eventos demandam uma criatividade maior com atividades realmente significativas. Esta flexibilidade da rotina pode ocorrer na sala de aula, no parquinho, na hora do lanche, um dia se conta história no pátio, no outro se canta lá, enfim, o envolvimento do professor com sua turma fará com que ele tenha pleno conhecimento dos melhores momentos para cada atividade, e como este

tempo, bem planejado e muito bem organizado, seja bem aproveitado no contexto espaço tempo na educação das crianças da primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável a relevância que os elementos espaço e tempo tem despertado no meio acadêmico, portanto, ao lançar estes poucos argumentos ao debate, conclui-se que o tema ainda está em construção e requer muita pesquisa e muitas reflexões. Entretanto, considerar a importância dos elementos espaço e tempo na primeira infância, período que vai até os seis anos de idade, remete a um movimento de constatação de que nestes novos tempos a Educação Infantil tem se tornado um alicerce de formação das crianças, aprimorando a construção dos aspectos cognitivos, psicológicos e relacionais e dos valores éticos e cidadãos. Na Educação Infantil este conjunto de princípios e convicções vão sendo introduzidos e tomando corpo, portanto, a responsabilidade das instituições de ensino é extremamente valiosa.

Neste sentido, a perspectiva de espaço e tempo tem ganhado expressão e notoriedade, pois o espaço oferecido pela escola será o local de vivências significativas e relevantes para as crianças neste processo de aprendizagens e formação de valores humanísticos. O espaço para viver experiências inovadoras e transformadoras é importantíssimo para a criança, pois é o local onde ela se sente acolhida, respeitada e valorizada. É importante que o espaço seja cuidadosamente preparado, estruturado e planejado, onde cada peça, cada móvel, cada brinquedo, cada equipamento, cada livro, não esteja ali por estar, mas esteja cumprindo um papel definido. Dessa forma, o espaço se transforma em um ambiente favorável ao aprendizado, às experiências de relacionamento com os pares e com o professor. Assim, espaços bem definidos, materiais bem escolhidos, e o tempo administrado seguindo uma rotina que crie na criança a segurança de que as atividades realmente vão ser realizadas dentro da sua expectativa, são indicadores de que a escola valoriza as crianças e valoriza o espaço e o tempo na primeira infância.

REFERÊNCIAS

BLOG PORTAL EDUCAÇÃO, **O espaço como um ambiente de aprendizagem.** Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/o-espaco-como-um-ambiente-de-aprendizagem/>. Acesso em 01 jun 2022.

BLOG TODOS PELA EDUCAÇÃO, **Primeira Infância: O que é e quais os impactos na vida adulta.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-respostas-o-que-voce-precisa-saber-sobre-primeira-infancia>. Acesso em 30 mai 2022.

BRASIL. **Lei de Políticas Públicas para a Primeira Infância** (Lei nº. 13.257, de 08 de Março de 2016. Brasília-DF.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver: projetos em educação infantil.** 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

PREFEITURA DE SÃO PAULO, **Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens.** Secretaria Municipal de Educação - São Paulo-SP, 2006.



EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PERSPECTIVAS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Paulo Vitor Alexandrino

Formado em Pedagogia e Educação Física, com Pós-graduação em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica; Psicopedagogia Institucional e Clínica e Psicomotricidade.

RESUMO

Este trabalho apresenta o lúdico no processo educativo destacando o brincar, o brinquedo e o jogo como fatores fundamentais desse processo. A ludicidade é apreciada como uma metodologia imprescindível na educação infantil por possibilitar o desenvolvimento sadio da criança, especialmente nessa fase, pois favorece o conhecimento de si, a interação social e colabora na representação que a criança constrói sobre o mundo. Através da busca por autores que se especializaram no estudo desse tema, intentamos oferecer argumentos que sensibilizem os educadores dessa modalidade da educação e conduzam à reflexão/ação por parte de todos os profissionais envolvidos com a educação. Assim, conta com o respaldo de autores que se empenharam em demonstrar a relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, ratificando a premissa de que brincando e jogando, também se aprende.

Palavras- Chave: Desenvolvimento infantil; Brincadeira; Brinquedo; Jogo.

INTRODUÇÃO

O movimento internacional de universalização da Educação Básica nos países em desenvolvimento tem influenciado há algum tempo a política educacional no Brasil, apoiada em discursos inclusivos. E os desdobramento desse movimento contribuíram para a previsão de que os Estados assegurem um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, com o entendimento das políticas de inclusão na perspectiva de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras possibilidades, no qual o termo “inclusão” é associado à ideia de “acessibilidade”, de modo que sejam tomadas

medidas efetivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico, visando a meta de inclusão plena (GARCIA, 2015).

Nesse sentido, tem sido urgente mudanças nos sistemas educacionais que garantam que essa meta seja alcançada, sendo que essas são necessárias não somente nas escolas, mas também na formação dos profissionais envolvidos e nas concepções que perpassam a Educação brasileira (DIAS; PEDROSO, 2015; SILVA, 2015). E, em consonância, recentemente, tem embrenhado na ciência educacional brasileira, um conceito ainda pouco explorado, do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Ainda mais quando se volta os olhares à produção científica na área da Educação Física (EF), componente curricular obrigatório da Educação Básica, tal conceito passa a ser praticamente inexistente (FERREIRA; JUNIOR; COSTA E SILVA, 2020).

Diante do exposto, faz-se necessário compreender as formas como esse conceito tem influenciado a Educação brasileira, com foco na EF, com vistas a se fomentar as mudanças necessárias para a perspectiva inclusiva. Dessa forma, esse estudo teve como objetivos identificar, sintetizar e analisar o que tem sido publicado sobre o tema pesquisado, além de compreender as perspectivas da abordagem do DUA na EF.

Para isso, inicialmente, foi necessário contextualizar o tema do estudo, discutindo-se e sobre o DUA, na Educação, no geral e sobre a EF em uma perspectiva inclusiva. E, como método, dentro da abordagem qualitativa, selecionou-se a revisão de literatura integrativa, para que fosse possível sintetizar as pesquisas e apresentar o conhecimento já produzido sobre a temática. Em seguida, foram apresentados e discutidos os resultados da revisão integrativa e as considerações finais do estudo.

ABORDAGEM DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

O conceito do DUA foi proposto Anne Meyer e David Rose, ainda nos anos 90, pensando-se, inicialmente, em atender as necessidades de pessoas com deficiência (PCD) no ambiente escolar, por meio da elaboração ou customização de recursos, materiais e estratégias de ensino que facilitassem a aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Foi cunhado com base nos princípios do Desenho Universal, que surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos da América (EUA), com a finalidade de combater quaisquer formas de discriminação de PCD. É um termo advindo da Arquitetura, o qual

prevê tornar os ambientes propícios a sociabilidades de diferentes pessoas no mesmo ambiente, combatendo as diferenças e tornando espaços verdadeiramente inclusivos, respeitando características, necessidades físicas, mobilidades e imobilidades (FERREIRA; JUNIOR; COSTA E SILVA, 2020).

E que passou a ser atrelado à noção de aprendizagem, sendo idealizado para suprir todas as necessidades de aprendizagem dos estudantes nas escolas, visa, portanto, uma inclusão global no ambiente escolar, sendo um conjunto de princípios aplicáveis ao currículo, na tentativa de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Assim, é um repensar metodológico, adaptável às respostas dadas pelos estudantes aos conteúdos trabalhados, que resulta em diminuição de barreiras de aprendizagem e do fracasso escolar, por permitir maior liberdade e confiança. Enfim, trata-se de desconstruir o currículo da escola tradicional e flexibilizar, refletir, adaptar e ressignificar o currículo e as práticas escolares de acordo com a realidade dos que compartilham o mesmo espaço escolar (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017). No entanto, há que se compreender, nesse momento, as relações possíveis e necessárias dessa concepção, com a as de EF na escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A EF, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, acompanha intrinsecamente seu contexto histórico e, conseqüentemente, tem passado por transformações ao longo dos tempos. Assim, no que tange ao contexto atual, a EF escolar (EFE), tem sido discutida para se constituir em ambientes de aprendizagem que favoreçam a educação de todos que interagem no mesmo espaço-tempo (CHICON, 2015). Nesse sentido, o autor considera que:

[...] uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biotipo, cor, raça, etnia, sexualidade, bem como as deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo, será possibilitada, a todas as crianças da escola, maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos (CHICON, 2015).

Ainda, complementa que incluir na EF vai além de se adaptar essa disciplina escolar para que determinado público possa participar da aula, mas que seja adotada uma perspectiva educacional que valorize a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. E, apesar de afirmar que

não existem receitas para o desenvolvimento dessas aulas, indica alguns aspectos que devem ser considerados para o saber/fazer de práticas inclusivas (CHICON, 2015).

No geral, esses aspectos referem-se a considerar que: a) todas as diferenças humanas são naturais, assim, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada um; b) é necessário mudar a perspectiva social da incapacidade para a centrada no potencial; c) a flexibilização de programas de ensino (metodologias, sistema de avaliação) quando se fizerem necessários; d) o papel mediador do professor é decisivo no processo de inclusão; e) as relações diádicas devem ser valorizadas para que os estudantes atem de forma colaborativa, auxiliando os colegas; f) a avaliação e o planejamento das aulas ocorra de forma semanal; g) é necessário privilegiar conteúdos e formas de ensino mais abertos às experiências dos estudantes [...]; e h) a corresponsabilidade dos estudantes com o professor no desenvolvimento das aulas (CHICON, 2015).

Diante dessa concepção, infere-se que a EFE se relacione intimamente com abordagem do DUA. Entretanto, frente à sua recentidade, há que se investigar quais esforços têm sido realizados com vistas ao aprofundamento e à disseminação dessa concepção, na EF.

MÉTODO

Dentro da abordagem qualitativa, selecionou-se um dos tipos de revisão de literatura, para se atingir os objetivos desse estudo, a chamada revisão integrativa por ter como finalidade:

[...] sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014).

Para isso, como procedimentos de busca, inicialmente, foram delimitadas as bases de dados a serem pesquisadas: Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), para que fosse abrangida a maior quantidade de materiais produzidos, fossem eles livros, artigos acadêmicos, dissertações ou teses, em português, nos últimos 10 anos.

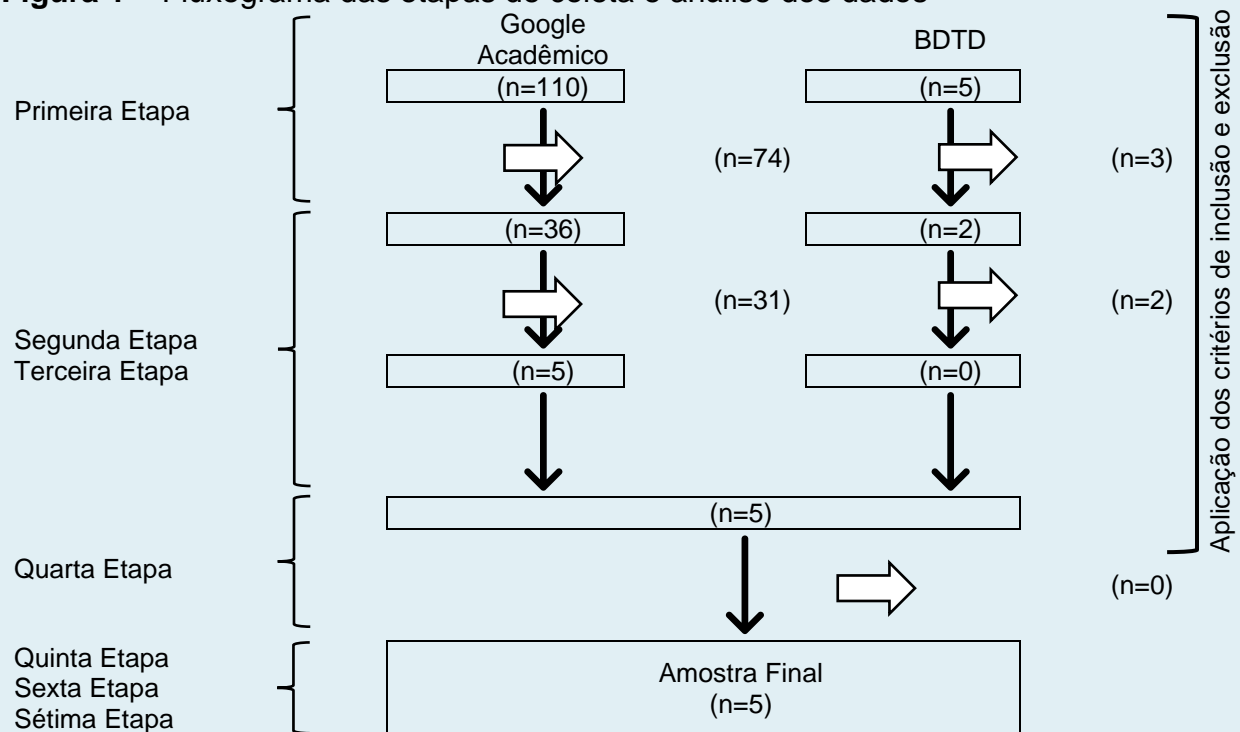
Como critérios de inclusão, considerou-se que os trabalhos deveriam ter relação direta com a temática do estudo e estarem disponíveis na íntegra. Como critérios de exclusão, os que não tivessem relação direta com a EF e o DUA; e/ou os que estivessem em duplicidade, em uma ou nas duas bases de dados; e/ou os que não

fossem o tipo de material selecionado (livros, artigos acadêmicos, dissertações ou teses), e/ou não estivessem disponíveis na íntegra, seriam excluídos.

Os termos de busca foram “Educação Física” e “Desenho Universal para Aprendizagem” e, então, como amostra inicial, na primeira base de dados (Google Acadêmico) foram retornados, 110 resultados e, na segunda (BDTD), cinco. Diante disso, foram seguidas algumas etapas, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão: 1) leitura dos títulos; 2) exclusão por duplicidade, ou por não ser o tipo de material selecionado, ou por não estarem disponíveis na íntegra; 3) leitura dos resumos; 4) leitura na íntegra dos trabalhos selecionados, 5) classificação dos estudos, 6) análise dos estudos e, por fim, 7) síntese da revisão.

Como procedimentos de análise dos dados, realizou-se uma descrição dos estudos encontrados, de forma que fosse possível identificar, sintetizar e analisar o que tem sido publicado sobre o tema, separando os trabalhos encontrados em categorias temáticas. Em seguida, realizou-se, por meio desses, uma breve descrição dos conceitos relacionados, com a finalidade de se compreender as perspectivas da abordagem do DUA na EF. A Figura 1 é um fluxograma que ilustra essas etapas e quantidade de trabalhos excluídos em cada uma. E, posteriormente, é apresentado o conhecimento produzido sobre a temática, fruto dessa revisão integrativa.

Figura 1 – Fluxograma das etapas de coleta e análise dos dados



Fonte: elaborado pelo autor.

ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

A amostra final dessa revisão foi constituída por cinco trabalhos, sendo que, com relação aos **tipos de material**, obteve-se: uma tese (OLIVEIRA, 2021); duas dissertações (SOUZA, 2020; LOUZADA, 2017) e dois livros, nos quais havia um capítulo em cada livro, relacionado à temática, por esse motivo, foram mantidos, porém, utilizando-se os capítulos retornados na busca (FERREIRA; JUNIOR; COSTA E SILVA, 2020; MENDES; CONCEIÇÃO; GALERY, 2020).

Além disso, quanto ao **ano de publicação**, percebe-se que são recentes. Diante disso tudo, verifica-se que a temática é ainda incipiente e cabe nesse momento, compreender o que se tem publicado sobre a abordagem do DUA, na EF. E, para a descrição desses estudos, por meio das repetidas leituras, foram criadas quatro categorias temáticas, nas quais foram alocados os respectivos trabalhos. A primeira, foi denominada **formação de professores**, na qual foram incluídos três trabalhos (LOUZADA, 2017; FERREIRA; JUNIOR; COSTA E SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2021).

Os trabalhos de Louzada (2017) e de Ferreira; Junior e Costa e Silva (2020), no geral, discutiram sobre a organização de conteúdos curriculares dos cursos de EF e a materialização da abordagem do DUA, nesse sentido, além de discutirem aspectos relativos à Educação Especial e Educação Inclusiva nos currículos. Já o trabalho de Oliveira (2021), discutiu sobre a formação continuada dos professores de EF, promovendo um curso de formação reflexivo, que abordou o uso DUA no contexto da educação regular.

A segunda categoria foi classificada como **estratégias de ensino** e incluiu o trabalho de Souza (2020), que apesar de não ter focado em discutir sobre a abordagem do DUA, analisou e propôs o uso de *WebQuests*¹ para a prática da EF escolar, defendendo a sua adequação aos princípios do DUA. Na terceira e última, categoria, denominada **relatos de experiência**, inseriu-se o capítulo de Mendes; Conceição e Galery (2020), que faz parte de uma obra, de uma determinada instituição, e buscou compartilhar experiências relacionadas à Educação Inclusiva, com a finalidade de suprir a necessidade de conhecimento relatada por parte dos educadores, com foco, no caso do referido capítulo, na EF inclusiva.

Essa breve descrição permitiu identificar, sintetizar e analisar o que tem sido publicado sobre o tema. E, por meio desses achados, faz-se necessário, em

¹ O termo *WebQuest* designa uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de fontes da *Web* (SOUZA, 2020). Para mais informações, consultar a referência pesquisada.

continuidade às análises, compreender as perspectivas apresentadas relacionadas à abordagem do DUA na EF.

PERSPECTIVAS DA ABORDAGEM DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os trabalhos de Louzada (2017); Mendes; Conceição e Galery (2020) e de Souza (2020), como visto, não focaram na abordagem do DUA, especificamente, e, por esse motivo, não contribuíram significativamente para o aprofundamento dos conceitos relacionados a ela. Mas, Souza (2020) indicou a possibilidade de se desenvolver estratégias nas aulas de EF, relacionadas a *WebQuests*, que estariam adequadas a ela, avançando-se nesse sentido. Já Mendes; Conceição e Galery (2020) ao compartilharam as experiências de determinada instituição, discutiram sobre a abordagem do DUA, apresentando-a como adequada para EF na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, apenas conceitua o DUA, sem relacioná-lo à realidade dessas aulas.

E Louzada (2017), não focou na abordagem do DUA para análise de cursos de graduação em EF, porém, a argumentação sobre esse conceito emergiu desde a fundamentação teórica, até mesmo, na análise dos dados e, assim, promoveu avanços nas discussões voltadas ao DUA, ao passo que reconheceu que essa estratégia pode levar muito tempo para ser implementada e que apontou a eficácia da mesma, mesmo que os estudos na área estejam apenas no início. Pois, a autora verificou, mesmo indiretamente, que as estratégias propostas pelo DUA promoveriam à ação dos professores e à dos estudantes mais eficiência e qualidade, nas escolas.

Por fim, Louzada (2017) identificou a urgência em se efetivar o DUA “como uma prática para construção de culturas inclusivas na escola e ações que visem esclarecer o papel da educação especial neste contexto da formulação e consolidação de práticas inclusivas na escola” (LOUZADA, 2017, p. 102). Em estudo semelhante, Ferreira; Junior e Costa e Silva (2020) buscaram investigar como o DUA tem se materializado nos currículos dos cursos de EF, e propor caminhos que favoreçam o estabelecimento da inclusão nos referidos currículos.

Os autores inferiram que em nenhum dos cursos de EF pesquisados, há citação direta ao termo DUA como assunto das atividades metodológicas, abrindo margem para se considerar que tal conceito ainda é desconhecido nos cursos analisados. E, foi possível afirmar, também, que algumas ementas apresentam discretas aproximações aos princípios do DUA, revelando, de acordo com a fala dos autores, uma falta de comunicação entre cursos, já que o avanço dos debates atuais

sobre inclusão e metodologias de ensino da EF não chegam ao mesmo tempo para todos cursos analisados, assim, essa e outras questões apontadas, limitam a formação de professores e, conseqüentemente, o cotidiano escolar (FERREIRA; JUNIOR; COSTA E SILVA, 2020).

Ferreira; Junior e Costa e Silva (2020) identificam, ainda, a necessidade de inserção dos princípios que regem o DUA ao conceito de inclusão, dessas universidades, bem como de se aprofundar nos conhecimentos relativos ao DUA, com foco principal em sua aplicabilidade no currículo escolar, na formação de professores e na atuação desses nas escolas, corroborando-se com as análises de Louzada (2017).

Em consonância e avançando nas discussões, Oliveira (2021) promoveu uma formação continuada reflexiva de professores de EF, que abordou o uso DUA no contexto da educação regular, por reconhecer que esse pode vir a ser uma alternativa para superar o desafio de se desenvolver aulas de EF na perspectiva inclusiva. E os resultados evidenciaram que, de acordo com os professores participantes da pesquisa, o DUA pode colaborar para a inclusão dos estudantes, pois se preocupam com o engajamento deles nas atividades (OLIVEIRA, 2021).

Entretanto, foram identificados, também, alguns empecilhos para implementação do DUA em aulas de EF, no contexto brasileiro. Mas, apesar disso, o estudo concluiu que é possível aplicar os princípios do DUA, nas aulas de EF do ensino regular, principalmente se houver interdisciplinaridade (OLIVEIRA, 2021). E pelo fato de esse trabalho ter tido como foco os princípios do DUA para um curso de formação de professores, pode-se afirmar que esse foi o trabalho que contribuiu significativamente para o aprofundamento dos conceitos do DUA relacionados diretamente com a EF. Dessa forma, apresentou e discutiu desde a terminologia, definições e bases do DUA, até suas possibilidades e desafios de aplicação, na escola regular e, principalmente, na EF (OLIVEIRA, 2021).

Assim, os achados da revisão integrativa permitem afirmar que pelo fato de o conceito do DUA ser relativamente novo, a produção acadêmica e a aplicação no ambiente escolar ainda são incipientes, e, com relação às aulas de EF, especificamente, pode ser considerado praticamente inexistente. Apesar disso, deve haver, além do conhecimento teórico, o empenho em planejar aulas, projetos e planos o mais acessíveis possível, de forma que permita o acesso de todos à aprendizagem e ao conhecimento, visto que já é possível indicar sua aplicabilidade nas aulas de EF (LOUZADA, 2017; FERREIRA; JUNIOR; COSTA E SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo tratou sobre a abordagem do DUA relacionada à EF e acredita-se que os objetivos tenham sido alcançados, visto que por meio da revisão integrativa foi possível apresentar o conhecimento atual sobre o tema, ou seja o estado da arte da temática, de modo que foram identificados, sintetizados e analisados os estudos sobre o assunto.

Além disso, por meio das análises compreenderam-se as diferentes perspectivas que têm sido pesquisadas com relação à abordagem do DUA na EF, sendo que a maior parte teve foco na formação de professores. Entretanto, foi consenso entre as produções: 1) a recentidade do tema; 2) a urgência de inserção dos conceitos relativos ao DUA tanto nos cursos de graduação, quanto no contexto das aulas de EF e, também, 3) sua adequação para a promoção da EF na perspectiva inclusiva, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Por fim, indica-se a necessidade de fomento de novos estudos empíricos que investiguem o DUA no cotidiano escolar dessas aulas.

REFERÊNCIAS

CHICON, José Francisco. **Educação física na escola: caminhos para a inclusão**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. pp. 209-224.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **Inclusão e os desafios na reorganização da escola**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. pp. 57-70.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO; Carla Lúcia Goulart. **Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática**. Editorial. **REME – Rev. Min. Enferm.** vol. 18; n. 1; jan-mar, 2014, pp. 10-11.

*FERREIRA, Luiz; JUNIOR, Luciano; COSTA E SILVA, Anselmo de Athayde. Currículo de graduação em educação física: **O desenho universal como princípio para a inclusão nas aulas de educação física**. In: RODRIGUES, Anderson Patrick (dir.). **Educação física na escola básica, livro 02: no Chão da Escola**. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2020. pp. 59-94. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62993277/72_-Anderson_Patrick20200417-88665-shgbke.pdf#page=59. Acesso em: 27 jun. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. pp 13-25.

*LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **Inclusão educacional: em foco a formação de professores de Educação Física**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017, 127 f.

*MENDES, Rodrigo Hübner; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula; GALERY, Augusto Dutra. **Educação física inclusiva**. In: MENDES, Rodrigo Hübner (Org.). **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. pp. 125-142.

*OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e. **Desenho Universal para Aprendizagem na educação física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva**. 2021. 142 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2021. 142 f.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, n. 35, pp. 264-281, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SILVA, Lázara Cristina da. **Formação de professores a distância: desafios e possibilidades**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. pp. 247-260.

*SOUZA, Carlos Alexandre Gustavo de. **Uma plataforma móvel para o desenvolvimento de atividades de Educação Física por meio de WebQuests**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência da Computação) – Programa de Mestrado Profissional em Ciência da Computação, Centro Universitário Campo Limpo Paulista (Unifaccamp), Campo Limpo Paulista, 2020, 110 f.

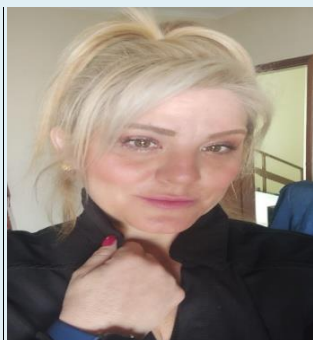
*Produções resultantes da Revisão Integrativa.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: DE QUEM É A CULPA PELO FRACASSO NA HORA DE APRENDER?



Denise Tardelli Taliati

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicomotricidade, Alfabetização e Letramento, Educação Ambiental, Práticas de Alfabetização e Intervenções, Alfabetização Matemática, Pedagogia Sistêmica e Neurociência da Educação.



Clea Dalva de Oliveira Stevaux

Formada em Pedagogia e em Letras Português/Inglês, com Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, Alfabetização e Letramento, Direito Educacional, Língua Portuguesa, e Redação e Oratória.



Ana Cristina Moraes José

Formada em Pedagogia e em Psicologia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia, Mídias na Educação, LIBRAS, Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva, Educação Empreendedora, Gestão de Conflitos e Neurociência da Educação.

RESUMO

Este artigo visa analisar a polêmica sobre “métodos de alfabetização”, discussão esta, que não têm trazido contribuições na busca do porque a escola pública não tem sido eficiente em alfabetizar os alunos provenientes das camadas populares. O velho debate entre defensores dos métodos “construtivistas” e “fônicos” de alfabetização, acaba por “abafar” questões mais importantes acerca do ensino da escrita alfabética, como por exemplo, o estudo da psicogênese da escrita. É de extrema relevância, que os nossos dirigentes e estudiosos promovam discussões acerca de novas metodologias, ao invés de métodos de alfabetização, tratando essa problemática de

forma mais abrangente, promovendo inclusive, estudos específicos acerca da formação de nossos professores.

Palavras – chave: Métodos de Alfabetização; Método Fônico; Método Construtivista.

INTRODUÇÃO

Analisando a dificuldade em alfabetizar no Brasil, percebemos o quanto alguns estudiosos insistem em um debate estéril, tratando a problemática de forma parcial, apostando em “métodos miraculosos”. Mesmo aqueles que combatem o antigo método fônico, assumindo uma identidade construtivista, também cooperam para o embotamento de certas questões ligadas ao “como alfabetizar com eficácia”, quando negam evidências científicas provenientes de outras perspectivas teóricas.

Veremos que muito além da distinção entre métodos e metodologias de alfabetização, é necessário levarmos em conta questões mais amplas, como a formação do professor alfabetizador, bem como uma maior preocupação com a sistematização do processo de aprendizagem. As crianças não aprendem aleatoriamente. Somente após levarmos tais aspectos em conta é que poderemos pensar em uma escola pública eficiente.

Assim, nesse trabalho pretendemos analisar a polêmica sobre “métodos de alfabetização”, discussão esta, que não têm trazido contribuições na busca do porque a escola pública não tem sido eficiente em alfabetizar os alunos provenientes das camadas populares.

UM PREÂMBULO: O QUE É LER?

A alfabetização é um processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico cuja finalidade última é a de levar o alfabetizado ao letramento e ao enumeramento, isto é, a adquirir habilidades cognitivas para desenvolver práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

Segundo Emilia Ferreiro, as produções escritas têm uma evolução perfeitamente previsível e que se organizam em três grandes períodos:

- 1) O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca das condições de interpretação desses objetos substitutos.
- 2) O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.
- 3) O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético. (FERREIRO, 1990, p 22)

Baseado no conceito acima, veremos que as crianças constroem hipóteses sobre a construção da escrita, mas a parte importante disso tudo é que existem também *hipóteses de leitura* que são as idéias sobre o que está grafado em um texto escrito. Entendem que as letras são substitutas e por esse motivo, deduzem que o que está escrito perto de uma imagem é o nome da imagem. Essa é a chamada de “*Hipótese do Nome*”. Porém o significado do texto muda tantas vezes quanto varia o contexto, devido à falta de estabilidade, ou seja, a permanência. Nessa perspectiva, Ferreiro (2004) afirma que “(...) a criança elabora uma série de hipóteses trabalhadas através da construção de princípios organizadores, resultados não só de vivências externas, mas também por um processo interno”.

A partir da Hipótese do Nome estabelecida, a criança passa a perceber algumas propriedades do texto, inicialmente acerca da quantidade e posteriormente da qualidade. No momento em que a criança passa a considerar as propriedades qualitativas do texto, o significado do que está escrito passa a ser antecipado e a criança passa a verificar a adequação de suas antecipações.

A distinção entre o que está escrito e o que se pode ler devem ser levados em conta, pois as crianças em torno de quatro ou cinco anos, costumam pensar que apenas os substantivos precisam estar escritos em uma frase, para que ela tenha sentido. A idéia que a criança faz sobre essa distinção, deve evoluir em direção à correspondência exata entre *o que é escrito* e *o que é lido*, ainda que independente da decifração correta das letras. Trata-se de uma evolução conceitual, relacionada com as oportunidades de contato com a escrita. Deve-se enfatizar que a participação em atividades e situações em que a escrita esteja presente é relevante na evolução das idéias sobre a escrita, independente da idade da criança.

A dificuldade inicial de algumas crianças em interpretar um enunciado, refere-se principalmente à atribuição das partes do falado aos segmentos que elas vêem escritos e por esse motivo elas procuram agrupar segmentos gráficos da frase. Isso

tem a ver com duas questões de natureza conceitual: a hipótese de que nem tudo o que se lê precisa estar escrito de forma independente e a hipótese de que existe uma quantidade mínima de letras exigida para considerar algo corretamente escrito.

Isso nos leva a concluir como é importante que a criança se confronte inicialmente, com textos nos quais ela sabe o que está escrito, fazendo com que ela pense sobre a escrita, construa suas hipóteses, teste-as e as reconstrua quantas vezes for necessário.

DISCUTINDO SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Não é de hoje. Diríamos que há, pelo menos, um século, discutimos a prevalência de um método sobre o outro. Ontem, hoje e amanhã, certamente, quem ganha, claro, terá seus dividendos editoriais e mais prestígio nacional ou internacional sobre o campo fértil das mídias, que é o da leitura e da escrita. Tal assunto despertou a atenção de diferentes segmentos da sociedade brasileira, envolvendo autoridades educacionais, professores alfabetizadores e pais cujos filhos se encontram nessa fase de escolarização.

Para resolver esse problema, desde o final do século XIX, sujeitos de diferentes momentos históricos passaram a acusar de "antigos" e "tradicionais" os métodos que se usavam em sua época e, para substituí-los, passaram a propor métodos "novos" e "revolucionários". Assim, até aproximadamente o final de século XIX, usavam-se rotineiramente os métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); após a proclamação da República em 1889, passaram a ser propostos os métodos analíticos (palavração, sentençação, de contos); a partir de meados do século XX, passou a ser proposta a forma mista desses dois tipos de métodos; há aproximadamente duas décadas, implantou-se o construtivismo, e os métodos sintéticos, analíticos e mistos deixaram de ser considerados importantes.

No Brasil, nos anos 60, século passado, o educador Paulo Freire, por exemplo, com seu método de alfabetização ganhou notoriedade internacional por defender a aquisição da leitura além do acesso ao código lingüístico e de levar o alfabetizado a uma visão crítica, política e politizada da vida em sociedade. É um modelo inspirador para os alfabetizadores do século XXI.

A peleja dos métodos de alfabetização está bem polarizada: métodos fônicos de um lado, do outro, os que defendem a teoria construtivista.

Os métodos fônicos também são conhecidos por métodos sintéticos ou fonéticos. Partem das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) para formar, com elas, sílabas, palavras e depois frases. São vários modelos de métodos fônicos. Os modelos alfabéticos de alfabetização em leitura, partem das sílabas para chegar às letras e aos seus sons nos contextos fonológicos em que aparecem. As cartilhas de ABC, durante muito tempo encontradas em mercearias ou bodegas ou mesmo mercados, eram o principal material didático e contavam com a presença forte do alfabetizador que acreditava que, pelo caminho da repetição das letras e dos seus sons, o aluno logo chegaria ao mundo da leitura.

Já as teorias sócio-construtivistas de alfabetização em leitura, também chamadas analíticas ou globais, partem das frases que se examinam e se comparam para, no processo de dedução, o alfabetizando encontrar palavras idênticas, sílabas parecidas e discriminar os signos gráficos do sistema alfabético. Induz à alfabetização, centra-se no alfabetizando e não no alfabetizador, quando, a rigor, nesse momento, a intervenção do educador se faz importante uma vez que há necessidade, na alfabetização, um ensino sistemático e diretivo para levar o aluno à compreensão do sistema de escrita da língua. É na alfabetização que o aluno deve construir a consciência linguística da leitura.

Atualmente, a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita, tem gerado certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. E, dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar “novas” propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética. Neste sentido, Soares afirma que:

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p 11).

Como se vê, métodos de alfabetização que hoje são propostos como novos, já se mostraram ineficazes, e alguns deles há mais de um século; por isso a atual discussão pode gerar conclusões e decisões equivocadas, com muitos outros prejuízos para o aprendizado de nossas crianças. Principalmente, porque não se trata de pensar que, de forma isolada, um método - muito menos os já superados historicamente - possa resolver os problemas da alfabetização e que devemos "ressuscitar" um ou alguns deles. Mas isso não quer dizer que se possa ensinar a ler e escrever "de qualquer jeito". Por se tratar de um processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método, ou seja, de uma sequência de passos planejados e organizados para o professor ensinar e as crianças conseguirem aprender a ler e escrever; assim como não pode prescindir de objetivos e conteúdos de ensino, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar.

Quando se trata de alfabetização, a questão dos métodos é importante, porém não é a única, nem a mais importante, e não pode ser tratada de forma simplista e oportunista, desviando a atenção do que é essencial. Devemos pensar mais seriamente em todos os aspectos envolvidos nesse processo complexo e multifacetado que é a alfabetização e nesse que continua sendo nosso maior desafio: a busca de soluções duradouras para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las.

Decisões responsáveis sobre os rumos da alfabetização no Brasil, portanto, precisam considerar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social. Mais do que uma rima, a relação entre métodos de alfabetização e projeto para a nação impõe a necessidade urgente de trazermos para o centro da discussão os interesses presentes e futuros dos que devem ser seus maiores beneficiados: as crianças brasileiras. O resto é pirotecnia e passará, mais uma vez.

AFINAL, COMO GARANTIR A ALFABETIZAÇÃO?

As questões até aqui enfocadas demonstram que precisamos, sim, discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização, pois, de acordo com Telma Weisz:

O problema com a polêmica é que ela não contribui em nada para o debate das questões da educação brasileira: não está acrescentando nada ao estado do conhecimento na área; não está ajudando em nada a enfrentar o nosso verdadeiro desafio que é o de criar a competência necessária para alfabetizar todas as nossas crianças... Competência que precisa ser construída pelo professor e que não pode ser substituída pela adoção desta ou daquela cartilha (...). (WEISZ, 2003, p 5).

Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras propicia ao aluno.

Existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. Também é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente.

Dessa forma podemos inferir que: o construtivismo – aliás, o construtivismo constitui uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum – nos trouxe algo que não sabíamos. Permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas. A partir daí a criança vai passar a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece, numa tentativa de, realmente, escrever "casa", sem o recurso de utilizar desenhos para dizer aquilo que quer. Então, depois que a criança passa pela fase silábica para registrar o som (o som que ela percebe primeiro é a sílaba), ela vai perceber o som do fonema e chega o momento em que ela se torna alfabética.

Esse foi um grande esclarecimento proporcionado pelo construtivismo. Só que, quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e a escrever. Por quê? Porque quando se torna alfabética, surge o problema da apropriação, por parte da criança, do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum para ela. E a criança tem de aprender isso. Ela tem de passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema.

Nesse campo, a grande colaboração é da Lingüística, ao tratar das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico. Assim podemos determinar qual é o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e de suas relações.

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – "a vaca voa, Ivo viu a uva" –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tem se percebido nas escolas, o fracasso, a falta de orientação sistemática da criança para se apropriar do sistema de escrita. Quando digo que se "desinventou" a alfabetização, é a essa falta de especificidade da alfabetização que me refiro. Um sistema convencional tem de ser aprendido de forma sistemática. Desde que a criança tenha descoberto que o sistema é alfabético, está apta a aprender esse sistema. E acaba aprendendo porque, felizmente, criança é bastante esperta. Mas ela leva muito mais tempo para aprender, e enfrenta muito mais dificuldades, se deixarmos que o processo ocorra de maneira aleatória e esparsa.

A Lingüística fornece elementos para se saber como devem ser trabalhadas essas correspondências fonema/grafema com a criança. Quando isso não é observado, o resultado é o fracasso em alfabetização, sob nova vestimenta. Não estou dizendo que o fracasso de agora seja novidade, pois sempre tivemos fracassos em alfabetização. Antes, a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão. Agora, e talvez isso seja mais grave, a criança chega ao 7º ano ou mais analfabeta.

E por que talvez isso seja mais grave? Porque, quando a criança repetia o ano – pois tínhamos métodos que não estavam fundamentados em teorias psicológicas, psicolingüísticas nem lingüísticas – ela não aprendia. Então ela repetia, mas, pelo

menos, ficava claro para ela que havia o "não sei". Agora, ela chega ao 7ª ano, pensa que tem um nível de Ensino Fundamental e não tem. Em minha opinião, os alunos, os pais desses alunos e a sociedade estão sendo desrespeitados. Estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão.

Tratemos agora da reinvenção da alfabetização. À primeira vista, essa reinvenção pode parecer uma esperança, mas não é propriamente a solução do problema. Entendo-a como um movimento que tenta recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Agora, mais que nunca, temos que ficar de olhos abertos para saber como esse movimento está sendo feito e em que direção ele está sendo feito.

Considero que nós estamos vivendo na área de alfabetização, um momento grave. Primeiro, por causa do fracasso que aí está gritante, diante de nós. Não é possível continuar dessa forma. Segundo, porque estão aparecendo tentativas, em princípio muito bem-vindas, de recuperar a especificidade da alfabetização, mas é bom vermos qual caminho vão tomar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais a discussão sobre métodos de alfabetização se faz presente, seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, determinados métodos considerados tradicionais. Porém, não se trata de uma discussão nova, nem tampouco se trata de pensar que, isoladamente, um método possa resolver os problemas da alfabetização. Mas, também como apontei, por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método.

E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de preenchermos essa lacuna que se refere à falta de especificidade e sistematização no processo de aprendizagem da criança, independente de qual metodologia será adotada. É necessário que entendamos que a alfabetização tem que ocorrer de forma sistemática e não aleatória, caso contrário, a criança continuará enfrentando inúmeras dificuldades na hora de aprender.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, E. **A Escrita... antes das Letras** in: SINCLAIR, H (org.) **A Produção de Notações na Criança: linguagem, número, ritmos e melodias** São Paulo: Cortez, 1990.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GROSSI, E. P. **Alfabetização em Classes Populares**. Porto Alegre: Revista GEEMPA, 1987.
- MARTINS, V. **A Guerra dos Métodos na Alfabetização**. Disponível em <http://www.profjoaobeaclair.net/visualizar.php?id=1009116>. Acesso em 21 jun 2022.
- MORAIS, A. G. **É preciso repensar nossas metodologias de alfabetização, mas também..** In **Concepções e Metodologias de Alfabetização: Por que é preciso ir Além da Discussão Sobre Velhos Métodos**. p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em 21 jun 2022.
- MORTATTI, M. R. L. **Modernidades em Alfabetização**. In **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. p.12. Disponível em: <http://www.sme.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20> . Acesso em 11 de jul. 2022.
- MORAIS A.; ALBUQUERQUE A.; FERREIRA E. **Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?** Relatório Final de Pesquisa dirigido ao CNPq. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: O Estado do Conhecimento**. In XLII REUNIAO ANUAL DA SBPC, Rio Grande do Sul, 1990.
- SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Minas Gerais, 2003.
- WEISZ, T. **Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas**. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, n. 28, nov. /dez., 2003 – jan. 2004.



A DIFÍCIL REALIDADE DO BULLYING NA ESCOLA

Vanessa de Freitas Ferreira Santos

Formada em Pedagogia com Pós-graduação em Psicomotricidade, em Psicopedagogia Institucional e em Artes.

RESUMO

O objetivo deste artigo foi desenvolver a abordagem de alguns aspectos relacionados à prática do bullying no contexto educacional brasileiro nos dias de hoje, bem como colocar em pauta argumentos que vem sendo analisados e debatidos nas esferas acadêmicas sobre as possibilidades efetivas de se minimizar os impactos desta experiência tão negativa e devastadora entre os alunos das escolas regulares. Atos de violência, seja ela física ou psicológica, praticados intencional e repetidamente por uma pessoa individualmente ou por um grupo de pessoas contra uma determinada vítima, constitui-se em bullying, que é uma expressão originada do idioma inglês derivada do termo “*bully*”, que significa tirano ou brutal, acrescido do sufixo “*ing*”, que denota uma ação contínua. Em termos gerais, pode-se afirmar que o bullying engloba uma série de torturas físicas ou verbais que atormentam e desestabilizam um número muito grande de pessoas no Brasil, e, com toda certeza, em todo o mundo. É natural a existência de conflitos, discórdias e desentendimentos entre crianças e adolescentes, especialmente em ambientes públicos e diferentes daquele ao qual eles estão familiarizados, uma vez que esta fase é de autoafirmação e de autoconhecimento, o que gera muita insegurança entre estes indivíduos, porém, quando a situação se agrava, passando de desentendimento para hostilidades, confrontos e enfrentamentos de forma frequente e abusiva, chegando a atos de humilhação e agressividade, está preparado o cenário para a proliferação dessa prática maligna chamada bullying. No contexto escolar, que é a instância que mais nos afeta, visto que somos educadores e sofremos com estas atitudes e suas catastróficas consequências, o que se percebe é que essas agressões são realizadas, geralmente, distante dos olhares das autoridades. Muitas vezes ocorre a violência na entrada, na saída ou em algum momento que não há um professor ou algum agente escolar por perto, entretanto, é muito possível que agressores pratiquem ações de forma silenciosa, dentro da sala de aula mesmo, e até mesmo na presença

do professor, mediante gestos, bilhetes e outras atitudes direcionadas à vítima. Quando as agressões são físicas e machucam a vítima produzindo algum tipo de ferimento, não tem como encobrir ou acobertar, e o que se verifica é que o aluno agredido é forçado pela sua família a se transferir para uma outra escola, a fim de não ser mais molestado e tentar dar continuidade aos seus estudos dentro de uma normalidade que dificilmente será a mesma. O que se verifica quanto às vítimas do bullying é que, habitualmente, elas se sentem envergonhadas com a situação e preferem se omitir e se calam diante desta situação. Por isso não contam para os seus familiares e nem para seus professores as agressões psicológicas, físicas e verbais que estão recebendo e deixam de receber apoio das pessoas que mais poderiam ajudá-las. Nesse contexto de dor e sofrimento, que quase sempre é vivido no silêncio, cabe aos pais e aos professores atentar para os sintomas e as demonstrações que as crianças e adolescentes apresentam. Mudanças de comportamento, de humor, de comunicação, ou qualquer aspecto identificado que possa denotar tristeza e instabilidade, deve ser reportado aos responsáveis. Todavia, trabalhar enfaticamente campanhas contra a brutalidade do bullying para os alunos, desde as suas primeiras experiências escolares, parece ser o melhor método para combater este mal em sua raiz.

Palavras-chave: Bullying; Violência; Escola; Família; Conscientização.

INTRODUÇÃO

Apesar de ser uma prática antiga, cometida há vários séculos, o bullying tem se constituído em uma atividade extremamente hostil, negativa e prejudicial, e que não deveria ter mais possibilidades para ocorrer em pleno século 21. Todavia, essa prática agressiva e perniciosa, que consiste em um conjunto de violências que se repetem por um longo período de tempo, e se manifesta, geralmente, por atitudes agressivas de ordem verbal, psicológica ou física, com o intento de humilhar, intimidar e traumatizar a vítima, pode levar a resultados gravíssimos. Os danos causados pela prática do bullying podem ter impactos incalculáveis, podendo levar a vítima à depressão e ao suicídio.

A palavra bullying é trazida literalmente do idioma inglês e transmite um significado de uma ação violenta e continuada, e que representa um contexto de agressões constantes, contínuas e repetitivas, manifestando características de uma perseguição implacável de um agressor contra uma vítima, diferentemente de uma hostilidade isolada, como a que resulta de uma briga ou um desentendimento qualquer.

Estas agressões podem ser de ordem verbal, física e psicológica, e podem até mesmo acontecer todas ao mesmo tempo, e comumente fazem com que as vítimas agredidas sejam intimidadas, ridicularizadas, expostas e até feridas ou machucadas.

“São chamadas por apelidos vexatórios e sofrem variados quadros de agressão com base em suas características físicas, seus hábitos, sua sexualidade e sua maneira de ser. As vítimas de bullying podem sofrer agressões de uma pessoa isolada ou de um grupo. Esse grupo pode atuar apenas como “espectadores inertes” da violência, que indiretamente contribuem para a continuidade da agressão. Normalmente, chamamos de bullying o comportamento agressivo sistemático cometido por crianças e adolescentes. Quando um comportamento parecido acontece entre adultos, geralmente no ambiente de trabalho, classificamos o ato como assédio moral. As discussões sobre o bullying são relativamente recentes, chamando a profunda atenção dos especialistas em comportamento humano apenas nas últimas duas décadas. Até a década de 1970, não se falava sobre bullying. O comportamento agressivo e a perseguição sistemática de algumas crianças contra outras era visto como um traço comportamental natural” (BLOG BRASIL ESCOLA, 2021).

O bullying apresenta uma condição profundamente injusta, uma vez que o agressor, ou agressores, visto que podem ser mais de uma pessoa atacando um único indivíduo, ou apenas um agressor, mas que recebe apoio de um grupo maior de indivíduos, produzindo uma situação na qual a vítima não consegue encontrar forças para se defender dos constantes ataques. Apesar dessa característica de violência fortuita e injusta, e do sofrimento atroz pelo qual as vítimas passam, cabe levar em consideração os motivos que levam crianças, jovens e adolescentes a terem um comportamento agressivo e provocador. Muitas vezes, são indivíduos que possuem condição psicológica afetada e problemática, e que também sofrem agressões e hostilidades no ambiente familiar, e acabam procurando transferir estes traumas e perturbações mediante este comportamento agressivo contra outras pessoas ao seu redor.

Não é apenas a escola o cenário ideal para a prática do bullying. Ela pode acontecer em qualquer grupo social, no condomínio, na vizinhança, no clube, na academia ou agremiações esportivas. Todavia, o lugar onde essa prática mais se consolida é, sem dúvida nas escolas, principalmente levando em conta que é na escola onde os jovens e adolescentes passam a maior parte do seu tempo, e onde se abre uma enorme possibilidade de interação com um número considerável de indivíduos, dentre os quais, aqueles que possuem características que podem torná-los alvos de agressões e intimidações. No ambiente escolar também se reflete aspectos sociais diversos que tornam a escola um micro-organismo social, e aspectos de

intolerância e exclusão praticados pela sociedade podem ser facilmente reproduzidos dentro do ambiente escolar.

Conhecer os aspectos relacionados ao bullying e desenvolver práticas que se constituam em ferramentas eficazes no combate a essa prática, especialmente no ambiente escolar, é a estratégia fundamental para enfrentar o bullying e suas consequências devastadoras. A escola deve preparar conteúdos com valores pautados na ética, trazendo elementos importantes como o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a solidariedade, a cooperação, a conscientização sobre as diferenças físicas, étnicas, sexuais, religiosas etc. Uma abertura constante para o diálogo e para o debate sobre o tema, com ações multidisciplinares que contem com a participação de equipes especializadas em diferentes áreas, certamente criará um cenário propício na difícil batalha contra o bullying.

BULLYING, UMA PRÁTICA CRUEL E DESUMANA

A prática do bullying não é um fenômeno recente, especialistas defendem que o bullying sempre existiu, entretanto, associar a prática ao termo “bullying” é algo que se remete ao ano de 1970, quando o pesquisador Dan Olweus, professor da Universidade da Noruega, ao desenvolver estudos relacionados às tendências suicidas entre adolescentes, constatou que grande parte destes adolescentes já haviam passado por experiências traumatizantes relacionadas a algum tipo de ameaça e concluiu que o bullying era uma ação maligna e que, como tal, deveria ser combatida.

Entretanto, a popularidade e a compreensão que se tem nos dias atuais sobre essa prática cruel e desumana cresceu de forma substancial devido à influência dos meios de comunicação. Matérias jornalísticas em canais de televisão, jornais, revistas e, sobretudo, veiculadas na internet se proliferaram e trouxeram à tona uma realidade nefasta na qual apelidos pejorativos, brincadeiras ofensivas e humilhações frequentes tomavam proporções enormes e traziam drásticas consequências às vítimas. À medida que estas consequências passaram a ter componentes de tragédia como depressão, mortes e suicídios, envolvidos em um manto de impunidade, constatou-se a iminente necessidade de providenciar uma discussão mais concreta e abrangente.

Existem alguns aspectos que levam à violência e ao bullying, muitas vezes indivíduos que sofrem violência reproduzem este quadro, todavia, o cenário mais comum apresenta uma condição de subjugar outras pessoas. Relações de disputa de poder sempre ocorreram na humanidade, e muitos poderosos se utilizaram de força, violência e intimidação para legitimarem e confirmarem seu status de ser dominante.

Entretanto, numa sociedade democrática, onde cada indivíduo possui liberdade para desfrutar sua cidadania, não deveria haver espaço para práticas tão violentas e tão cruéis, mas aspectos relacionados à autoimagem e à sensação de poder parecem contribuir significativamente para este contexto

“Querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou depreciações. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a opressão do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima. Sozinha, a escola não consegue resolver o problema, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um praticante de bullying. As crianças e adolescentes que praticam o bullying procuram alvos fáceis, normalmente crianças menores e sem comportamento agressivo. Não podemos simplesmente julgar e condenar esse tipo de comportamento quando se trata de menores de idade, pois geralmente ele se revela em pessoas que passam por problemas emocionais e psicológicos que, muitas vezes, originam-se no ambiente familiar. A tendência é que ele seja assim por toda a vida, a menos que seja tratado” (BLOG NOVA ESCOLA, 2020)

As práticas de bullying costumam ser direcionadas a um alvo bastante singular, ou seja, crianças ou jovens com personalidade tímida, retraída ou com uma autoestima muito baixa. Estas características tornam a vítima um alvo fácil e que dificilmente terá condições de oferecer algum tipo de reação. Além destes traços de ordem psicológica, os alvos desse tipo de violência costumam apresentar algumas características físicas ou sociais que são observadas pelos agressores. Crianças que fogem de um senso comum de padrões físicos, como usar óculos, aparelho dentário, ter sardas, ser obeso, ter dificuldades em se comunicar ou em falar, em praticar atividades esportivas, em assimilar conteúdos e várias outras demonstrações de incompatibilidade com o padrão aceito, pode levar agressores a estender práticas de bullying a estes indivíduos.

"Tanto na escola quanto em qualquer lugar onde os cruéis padrões de beleza e comportamento ditados pela sociedade aparecem como normas. Em geral, um grupo dominante reafirma e dita esses padrões dentro de determinado ambiente, fazendo com que se estabeleça uma regra (a normalidade) e tudo aquilo que fuja dessa regra seja considerado como inferior e digno de sofrimento e exclusão. O grau de popularidade dos que se consideram superiores e a sua maior aceitação pelo grupo fazem com que eles se sintam no direito de tratar mal aqueles que não são populares e não se enquadram no padrão do grupo. Além da intimidação, da perseguição e da violência psicológica, o bullying pode levar à violência física. Os adultos, sejam vizinhos, amigos, parentes ou profissionais da educação devem ficar atentos para evitar a ocorrência de casos de bullying e intervir buscando

resolver ou desestimular esta situação, conscientizando os agressores e auxiliando as vítimas" (BLOG BRASIL ESCOLA, 2021).

Dessa forma, em ambientes comunitários nos quais grupos dominantes se apresentam como detentores das regras, e definem quais são os padrões de aceitação, os indivíduos ou grupos que não se encaixam nestes perfis acabam sendo não apenas excluídos, mas hostilizados, intimidados e humilhados, pois tornam-se alvos fáceis para ataques e agressões.

“Normalmente, os padrões estabelecidos nas relações sociais escolares, sobretudo entre adolescentes, são formados com base nas características físicas e no grau de popularidade e aceitação que os indivíduos têm dentro do grupo. Aquelas pessoas consideradas mais populares ou “descoladas” tornam-se a referência para o comportamento social, e aqueles que não se enquadram nesse padrão são considerados “estranhos” ao grupo. Daí surge o comportamento humilhante e vexatório por parte dos que se consideram normais ou populares contra os que eles mesmos consideram estranhos por não se enquadrarem nos parâmetros estabelecidos. Além da violência psicológica, o bullying pode chegar à violência física, em que alguns indivíduos agredem suas vítimas, normalmente crianças ou adolescentes menores e mais indefesos. Em todos os casos, cabe aos profissionais da educação coibir qualquer prática violenta que ocorra dentro do ambiente escolar. Alguns casos emblemáticos e extremos fazem-nos refletir sobre o papel da escola em relação à prática do bullying. Mencionaremos aqui ao menos três casos em que essa prática pode entrar como um elemento causador de atos extremos de violência em ambientes escolares. Devemos lembrar que as associações possíveis entre o bullying e os casos podem apresentar, às vezes, contradições, visto que tal prática é uma forma de violência sistemática e recorrente. Ainda assim, algum tipo de ato violento contra os jovens que praticaram as ações extremadas e criminosas pode ter ocorrido” (BLOG MUNDO EDUCAÇÃO, 2021).

Portanto, é extremamente necessário que as famílias, os amigos, os vizinhos e os profissionais da educação estejam de olhos bem abertos quanto ao comportamento das crianças e dos adolescentes, e assim possam identificar possíveis vítimas de bullying. Se começarem a apresentar um quadro de isolamento, introspecção e agressividade é imprescindível uma investigação que possa apontar as causas que estão levando a este tipo de comportamento. Se os professores, gestores e demais agentes educacionais perceberem agressões, ou um comportamento vitimizado, devem buscar o fim da prática de bullying e oferecer apoio emocional para minimizar ao máximo as consequências.

O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola, indiscutivelmente, além de ser uma local destinado a oferecer a transmissão de saberes e formação acadêmica, também se constitui num ambiente de socialização e relacionamentos, no qual as crianças, adolescentes e jovens aprendem a se desenvolver como cidadãos e a vivenciar regras de conduta e de convivência entre elas mesmas e entre os agentes educacionais. Este contexto implica em um cenário de não violência, de tolerância, de respeito às diferenças individuais e às pessoas indistintamente. Portanto, é bastante lógico imaginar que práticas como bullying seriam inviáveis num ambiente tão saudável quanto o ambiente estudantil, mas esta realidade está distante de ser verdadeira, e talvez um dos locais onde mais se pratica o bullying é a escola. Isto se evidencia mediante a constatação de que diariamente chegam informações referentes a alunos que cometem inúmeros atos de agressão e de desrespeito com outros alunos. Ofensas, apelidos pejorativos, ameaças, intimidações, humilhações e até casos de agressão como empurrões, tapas ou chutes chegam a acontecer.

Provocações e coações com este grau de intensidade podem acarretar em sofrimentos físicos, emocionais, psicológicos e mentais de grandes proporções no aluno agredido, especialmente se essa vítima for continuamente exposta a este tipo de situação. Portanto, o bullying dentro das escolas pode ser definido como um conjunto de comportamentos agressivos, constantes e repetitivos, cuja intenção é a de produzir danos em crianças ou adolescentes no ambiente educacional. Estas agressões ocorrem sempre na forma de intimidações, ameaças, humilhações, ofensas verbais, ataques físicos e outras formas de se produzir danos ao aluno vítima destas agressões.

“É um problema sistêmico nas instituições de ensino e muitas vezes acontece de forma sutil e os professores e responsáveis não percebem. Entretanto, existem alguns requisitos, como a presença de condutas que incentivem a desaprovação, o desequilíbrio de poder, a repetição, a angústia e a provocação. Todos nós precisamos compreender bem esse conceito para agir preventivamente, uma vez que as consequências são incalculáveis. De acordo com um artigo recente da Harvard Review of Psychiatry, uma mulher que sofre bullying quando criança tem 27 vezes mais chance de ter transtorno de pânico no início da vida adulta. A prática também tem consequências prolongadas na vida social das pessoas: muitas vítimas acham mais difícil fazer amigos na vida adulta e são menos propensas a viver com um parceiro de longo prazo (BLOG REPUBLICANOS 10, 2022).

A prática do bullying nas escolas tomou proporções tão agravadas que motivou a criação de uma legislação específica destinada a orientar e a coibir tal prática. Assim, em 6 de novembro de 2015, foi sancionada no Brasil pela presidente Dilma Rousseff a Lei 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Esta lei está composta por oito artigos que torna a luta contra o bullying escolar uma política pública de educação e cria uma série de ações que objetivam erradicar o bullying por meio de campanhas publicitárias, capacitação dos profissionais da educação e o estabelecimento de um diálogo mais aprofundado entre a escola e a família.

"Art. 2º - Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando existe violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - social: ignorar, isolar e excluir;
- V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI - físico: socar, chutar, bater;
- VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meio de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no art. 1º :

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar." (BRASIL, 2015).

A legislação em vigor não possui caráter punitivo e seu intuito é orientar e prevenir ações relacionadas ao bullying no sistema educacional, entretanto, dependendo da prática realizada, pode vir a ser considerada como um ato infracional (se cometido por menores de 18 anos), ou crimes passíveis de pena (se cometidos por maiores de 18 anos). Apesar de ser um conceito relativamente novo, a lei pretende defender crimes praticados na internet, que vão desde atos de agressão, ameaças até uso de imagens ou algum outro mecanismo que pretenda depreciar ou desmoralizar a parte ofendida.

Nesse contexto, torna-se urgente à escola desenvolver ações que visem identificar, prevenir e combater o bullying, mesmo tendo consciência de que se trata de um desafio social de grandes proporções. Entretanto, em sua missão de formar indivíduos participativos, atuantes e aptos para desfrutar amplamente sua cidadania, não outra forma de combater este mal, reconhecendo que não se trata de uma brincadeira ou uma ação inconsequente, mas tratar o bullying como coisa séria, inaceitável e incompatível com uma sociedade democrática que busca se consolidar como desenvolvida no mundo contemporâneo.

O BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Sabe-se que conflitos, desentendimentos e disputas sempre foram ações verificadas entre crianças, adolescentes e jovens ao longo do tempo, e, com toda certeza, continuarão a fazer parte do convívio entre eles. No contexto escolar, este comportamento é, até certo ponto, aceitável e tolerável, visto que faz parte da vida das pessoas. Sendo bem monitoradas, situações de divergência e disputa podem ser favoráveis ao crescimento das crianças e adolescentes, proporcionando um

crescimento psicológico e aprimoramento de seus mecanismos de defesa, e estes aspectos contribuirão para torná-los adultos mais saudáveis e participativos. Tais disputas podem gerar discussões acaloradas e até fazerem com que as partes fiquem um tempo sem se falar e “fiquem de mal”, por algum tempo, todavia, isto não se constitui em prática de bullying, o qual acontece em circunstâncias bem diferentes.

“O bullying se dá em uma situação na qual determinado aluno, ao se sentir mais poderoso, exerce sua valentia agredindo a outro por sucessivas vezes. O agressor sente prazer em constatar que os apelidos pejorativos que coloca e as gozações e intimidações que faz com frequência levam a vítima a se inferiorizar e a se retirar ou se retrair no grupo. E quanto mais ele humilha e magoa o aluno mais frágil, mais superior ele se sente. Quem agride deste jeito gosta de intimidar os outros e vê em suas atitudes violentas uma maneira de manter sua imagem de respeito diante do grupo, com imposições do tipo “não se meta comigo, olha do que eu sou capaz!”. Em outras palavras, esse aluno se impõe por meio da violência e projeta seu poder sobre o outro que não dispõe de meios de se defender e, desse modo, garante sua liderança mediante o medo. O aluno alvo do bullying não consegue impedir a agressão porque não apresenta estrutura psicológica para se defender. Geralmente, o comportamento característico deste aluno é não ter muitos amigos, ser mais quieto, tímido, inseguro e com baixa autoestima. Na condição de humilhado em razão das constantes agressões, ele tem dificuldade de pedir ajuda e, apesar da imensa dor emocional que sente, o máximo que consegue é se manter em silêncio, isolado dos colegas e sofrer solitário. Algumas vítimas do bullying podem ter reações violentas e inesperadas contra a escola ou, então, contra outra pessoa que nunca o tenha agredido” (SOUZA, 2016 p. 8).

Dessa forma, as consequências do bullying podem ser devastadoras e até mesmo irreversíveis para a vítima. Os primeiros indícios apresentados pela vítima são o isolamento social, pois além de não se sentir parte do grupo, o sentimento de vergonha a impulsiona a evitar novos constrangimentos. Consequentemente surgem um declínio do aproveitamento escolar, queda na auto estima, quadros de ansiedade e depressão, podendo levar a distúrbios psíquicos como a síndrome do pânico. Se não forem identificados e tratados, estes sintomas podem levar a vítima a uma situação de desespero e torná-la um suicida em potencial u encaminhá-la para uma fuga ilusória no mundo dos vícios e das drogas. A falta de um tratamento adequado pode fazer com que a vítima armazene em seu subconsciente aspectos negativos que a acompanharão e se manifestarão em sua vida adulta, trazendo enorme prejuízo para suas relações interpessoais, para sua vida comunitária e para sua carreira profissional.

É natural que as vítimas de bullying sintam medo ou vergonha de relatar às suas famílias o contexto de agressões pelo qual estão sendo submetidas, e preferem permanecer em silêncio. As vítimas deste tipo de agressão ficam marcadas com uma

ferida que tende a se prolongar por muito tempo, e para casos como estes, a ajuda psicológica profissional é recomendável, uma vez que conviver com memórias tão dolorosas será um fardo extremamente difícil de se carregar sem ajuda especializada. Portanto, cabe aos pais e familiares estarem atentos aos possíveis sintomas que as crianças ou adolescentes podem estar demonstrando. Possivelmente estes serão os únicos sinais comportamentais perceptíveis de que algo está errado, e, ao verificar a existência de uma ou mais ocorrências, será necessário tomar medidas que interrompam o ciclo de agressões e possam confortar e restaurar a vítima.

“Dessa forma, se perceber alguma diferença no comportamento, é importante contatar os responsáveis da escola e ainda ter uma conversa franca com a pessoa que foi agredida. Ações como esta podem evitar constrangimentos futuros, ou mesmo tragédias, como o suicídio da vítima. Alguns sinais típicos são observados nos alunos vítimas de bullying, entre eles: recusa de ir para a escola; tendência ao isolamento; falta de apetite; insônia e dor de cabeça; queda no desempenho escolar; febre e tremor” (BLOG TODA MATÉRIA, 2022).

Portanto, o bullying pode provocar sérias consequências sobre a vida de quem é vítima, especialmente no período da infância, visto ser a fase em que ela está em pleno desenvolvimento de sua formação cognitiva. Os acontecimentos desse período formarão a base das estruturas psíquicas que se seguirão para a adolescência, juventude e vida adulta. Sofrendo bullying, essa estrutura, que ainda está em formação, é impactada fortemente, causando danos e desestabilizando a vítima durante os anos seguintes de sua vida.

AÇÕES DE COMBATE AO BULLYING

No contexto escolar, especialmente, percebe-se que, além das figuras do agressor e da vítima, existe sempre a participação de outros alunos que assistem a tudo sem reagir a nada do que está sendo praticado. Estes espectadores, que em muitos casos contribuem para a ridicularização da vítima, são testemunhas que, devido à sua passividade, acabam incentivando ou reforçando o comportamento de quem pratica o bullying, contribuindo para que a violência continue. Em muitos casos, este procedimento ocorre visto que estes alunos tem medo de se tornarem vítimas e passarem a ser agredidos, e apesar do desconforto quanto ao que eles presenciam, acabam por se acomodar e conviver com a violência, afinal, o seu silêncio garante-lhes

não se tornarem os próximos, mas não impedirão de se lembrar destes acontecimentos e carregar culpa por muitos anos.

Dessa forma, a prática do bullying traz consequências para todos os alunos, sejam eles vítimas, agressores ou testemunhas. Todos são afetados de modo negativo e sofrerão os impactos que esta atitude empreende, por isso, as escolas devem adotar uma postura de enfrentamento ao bullying, procurando produzir um ambiente saudável e participativo.

“Um ambiente escolar no qual esse tipo de violência esteja presente em seu cotidiano causa insegurança, prejudica demasiadamente o aprendizado dos alunos e impede a escola de cumprir seu papel na formação de cidadãos preparados para a vida. É muito importante que a comunidade escolar tenha uma atitude de prevenção e combate ao bullying e que leve à construção de um ambiente escolar saudável e colaborativo” (SOUZA, 2016. P. 7).

No combate ao bullying é extremamente importante reconhecer que violência jamais pode ser combatida com mais violência. Nem sempre punições aos agressores são necessárias, apenas quando estes ultrapassam os limites do compreensível e aceitável, entretanto, na maioria dos casos, os agressores também são indivíduos que sofrem algum tipo de violência e carências. Em casos como estes, a melhor forma de combater o problema é mediante o diálogo e a conscientização de todos os envolvidos no processo de agressão, tanto os agressores quanto as testemunhas, visto que estes contribuem com o bullying, pois eles ajudam, mesmo que não intencionalmente, a manter as agressões em pleno funcionamento.

Dessa forma, a conscientização e o diálogo constantes se constituem na melhor maneira de enfrentar o bullying. Implementar campanhas que possam conscientizar os alunos, mas, principalmente, suas famílias e a comunidade na qual a escola está inserida, mediante palestras de especialistas no tema. Além disso, é necessário que ao se identificar práticas de bullying, seja conversado com as vítimas, afim de oferecer apoio emocional, e seja conversado também com os agressores, para tentar entender o motivo das agressões e conscientizá-los sobre os efeitos cruéis que os colegas agredidos podem sofrer. Importante que haja uma conscientização por parte da família dos agressores, para que trabalhem junto ao mesmo, a fim de evitar a repetição de atitudes agressivas, porém, não com mais violência, visto que isto pode apresentar um efeito oposto ao desejado. O ideal seria a formação de uma parceria robusta e contínua entre as famílias e os profissionais da educação, mesmo considerando que cada família possui seus valores arraigados e seus métodos de

educação peculiares, e que este modo de criação repercute na forma como as crianças tendem a tratar seus colegas na sala de aula, a conscientização e o diálogo são os únicos mecanismos para se alcançar todas as dimensões de recuperação, tanto dos agressores quanto das vítimas.

É comum que casos de bullying terminam com o estudante que sofre as agressões se transferindo para outra escola, Este processo, infelizmente, não resolve definitivamente o problema, mesmo que o agressor tenha sido penalizado mediante suspensão ou alguma outra sanção. Este cenário apenas indica que muitas escolas não estão preparadas para lidar com situações de bullying, e algumas delas até entendem como fatos corriqueiros ou que fazem parte da cultura escolar. Assim, é importante que o professor saiba diferenciar as situações que podem ser caracterizadas como bullying e conscientizar seus alunos, desde os primeiros convívios escolares, a evitar desrespeito e violência.

“O professor deve deixar claro, desde o primeiro dia de aula, que bullying não será tolerado nas dependências da escola, e todos os alunos devem manter o compromisso de não aceitar práticas de agressão, comunicando tal fato aos professores, agentes escolares ou familiares. Deve promover debates envolvendo diretores, famílias e profissionais especializados, para divulgar o assunto e torná-lo compreendido e evitado. Deve estimular os alunos a fazerem pesquisa sobre o tema na internet, deve promover o diálogo para resolução de conflitos de forma respeitosa e afetiva. Deve fortalecer princípios e valores que desfavoreçam a prática do bullying desde os primeiros anos escolares, para que no ensino fundamental e médio os alunos tenham total domínio do tema e saibam como agir em situações de agressão. É necessário, também, que os alunos aprendam a ser tolerantes e não preconceituosos, sabendo respeitar as diferenças baseadas no regionalismo, na formação étnica, na religião, nas necessidades especiais, na opção sexual e na falta de aptidão para alguma prática esportiva ou cultural” (BUENO, 2016 p. 17).

É importante trabalhar sempre o conceito de que todos tem o direito de serem como são e serem respeitados. Ninguém tem o direito de humilhar, expor, agredir ou excluir quem quer que seja. Estes valores são essenciais para a construção de uma sociedade sólida, feliz e sem bullying, mas esta realidade requer muita luta, muito diálogo e muita conscientização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltando que o intuito deste trabalho foi desenvolver algumas considerações a respeito da prática do bullying e de como ele é desastroso para as suas vítimas, sem a pretensão de esgotar a discussão, visto tratar-se de um tema muito atual, que demanda muita compreensão, e ainda carece de mais estudos, é possível constatar que as escolas tem se deparado com este contexto abusivo, e com o avanço das comunicações e o advento da internet, passou-se a perceber uma realidade com consequências trágicas para as vítimas deste mal. Até os anos 70, a sociedade não enxergava o bullying como um problema social, mas como uma fase do desenvolvimento infantil. Lamentavelmente, algumas pessoas ainda mantêm esta visão antiquada e distorcida e entendem o bullying como uma brincadeira ou um comportamento social natural, em que os mais fortes dominam e os mais fracos são dominados. A forma negligente como as famílias e as escolas trataram este tema produziu uma sensação de impotência nas vítimas, fazendo-as considerarem a possibilidade de que elas mesmas estivessem erradas e não se defenderem dos abusos praticados.

O bullying pode ser cometido por qualquer pessoa, seja um adolescente, um jovem ou até mesmo uma criança, e podem estar sozinhos, em duplas ou em grupos. Quando praticado por mais de uma pessoa, produz uma sensação de fragilidade e impotência ainda maior por parte da vítima, diante de hostilidades, humilhações, violências e xingamentos. O bullying tem sido praticado em locais de convívio social, entretanto, nas escolas é que eles ganham mais força, visto que a escola concentra uma gama enorme de indivíduos diferentes em todos os aspectos, e isto acaba sendo explorado pelos agressores, que encontram vítimas dentro de perfis mais frágeis como os tímidos, inseguros, introvertidos e com autoestima muito baixa. Os agressores, muitas vezes acompanhados de alunos que assistem às práticas sem nenhuma reação, chamados de testemunhas, acabam por produzir ferimentos físicos, mentais, emocionais e psicológicos incalculáveis para a sequência da vida destas vítimas.

Cabe à escola atentar para os sintomas de bullying apresentados pelos alunos, eliminar tais práticas, e oferecer ajuda para os envolvidos. Cabe à escola, também, estabelecer uma frente de combate a estas práticas mediante o diálogo e a conscientização dos alunos, desde a mais tenra idade, transmitindo valores de cidadania, sem preconceito algum, com respeito ao próximo e com tolerância às suas maneiras distintas de ser e de viver, contemplando valores morais e éticos que

valorizem princípios humanistas e democráticos. Para isso, é necessário adotar estratégias pedagógicas voltadas para a superação de práticas que sejam discriminatórias e injustas.

REFERÊNCIAS

BLOG BRASIL ESCOLA, **Bullying**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm> Acesso em 10 ago 2022.

BLOG MUNDO EDUCAÇÃO, **Bullying**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/bullying.htm>. Acesso em 22 jul 2022.

BLOG NOVA ESCOLA, **21 perguntas sobre bullying**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>. Acesso em 13 jul 2022.

BLOG REPUBLICANOS 10, **O bullying nas escolas, como combater?** Disponível em: <https://republicanos10.org.br/republicanos-na-camara/bullying-nas-escolas-como-combater/>. Acesso em 30 jul 2022.

BLOG TODA MATÉRIA, **Bullying**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/bullying/>. Acesso em 09 ago 2022.

BRASIL. Lei nº 13.185. **Ministério da Educação. Brasília**, 06/11/2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> Acesso em 03/08/2022.

BUENO, Elaine, **Bullying é brincadeira... só que não**. Formação, Curitiba, 2016.

SOUZA, José C, **Conversando sobre bullying**. Esfera, São Paulo, 2016.

ENSINO LÚDICO: COMO RECURSO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



Juliana Machado

Formada em Pedagogia e Letras, com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Musicalização e Direito Educacional.



Patrícia Marques Pimentel Fogaça

Formada em Pedagogia e Letras, com Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, Ludopedagogia e Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.



Vanessa Aparecida Fogaça Lima

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia Educacional, Atendimento Educacional Especializado, Musicalização, Ludopedagogia e Educação Ambiental.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a importância do ensino Lúdico como um recurso necessário e eficiente para o desenvolvimento do aluno e do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na educação. Tem como objetivos específicos compreender como os jogos e as brincadeiras contribuem para a socialização na educação como processo de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo; conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando-se também fundamental compreender o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino e aprendizagem. Ainda este estudo traz algumas

considerações sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos e como influenciam na socialização das crianças. Portanto, para realizar este trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites. Conclui-se que as brincadeiras jogam com o inesperado, enfrentam desafios, testam limites, formulam hipóteses, solucionam problemas depara-se com regras a serem obedecidas e mesmo estabelecidas e que por meio de estudos bibliográficos e observação percebeu-se que as dificuldades de educadores em trabalhar com o brincar em sala de aula.

Palavras-chave: Ludicidade; Brincar; Aprendizagem e Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para a aprendizagem, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade. Desse modo, o brinquedo contribui para a criança exteriorizar seu potencial criativo.

Esse estudo justifica-se por sua relevância singular para a formação do ser individual, uma vez que as brincadeiras são predominantes desta fase da vida, podendo assim contribuir para a reintegração dessa estratégia no currículo escolar, favorecendo assim redução do número de reprovações futuras garantindo aprendizagem de qualidade. Com relação à equipe multiprofissional, em especial para professores, que contribuirão para a diminuição do desinteresse das crianças em sala de aula.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a importância do ensino lúdico como um recurso necessário e eficiente para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, serão realizados os seguintes objetivos específicos: discutir o ensino lúdico na educação infantil; analisar a importância do ensino lúdico para o desenvolvimento infantil e por fim refletir sobre o papel do brincar como estratégia de aprendizagem infantil.

Sendo assim, a intenção dessa pesquisa é colaborar com a mudança na educação dentro e fora da sala de aula, mostrando aos educadores os meios que devem ser seguidos e os métodos a serem desenvolvidos através dos jogos e lúdicos para despertar na mente dos educandos, o senso crítico, a fim de tornarem os mesmos

cidadãos, politizados para mudarem sua própria realidade e de seus semelhantes na sociedade em que vivem.

Portanto, será utilizada a pesquisa bibliográfica, que segundo os autores Marconi e Lakatos (2002, p. 71) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”. Para tanto, serão utilizados autores bases na pesquisa que fornece um contato direto com as contribuições da temática abordada como Piaget (1978), Vygotsky (1984), Luckesi (2002) e Kishimoto (1994) entre os outros.

ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

O ato de brincar traz consigo uma grande influência na aprendizagem da criança, as reflexões acerca do lugar em que o brinquedo ocupava na vida da criança é de grande importância para o seu completo desenvolvimento psicossocial, pois o brincar propicia ao educando uma construção simbólica do mundo.

A criança sofre transformações em decorrência dos elementos sociais, culturais, políticos e econômicos, com isso o olhar dela está voltado para o momento histórico da sociedade, pois a educação é um importante transmissor de experiência adquirida e compartilhada de geração em geração, sendo que a aprendizagem acontece a partir do contato com a prática. Por exemplo: para aprender a nadar a criança nadava e para utilizar o arco, caçava. Com isso as brincadeiras de rodas, são aprendidas através de ensinamentos desde os primórdios.

A educação atual tem oferecido alguns fatores negativos ao ser humano, que é “queimar etapas” nessa fase seria afastar a criança do seu momento de infância. Com isso várias contradições são apresentadas, na instituição de ensino infantil, é possível oferecer um ensino que priorize a aprendizagem do educando. Sendo assim, a proposta do ensino por meio da ludicidade na prática docente visa propiciar ao educando a oportunidade de desenvolver atividades em equipe, momentos de socialização, prazer e imaginação e a partir do seu conhecimento de mundo, ter contato com regras por meio dos jogos, dentre outros.

Acredita-se que o verdadeiro significado da educação é fazer com que os indivíduos vivam positivamente à altura dos desafios, das condições sociais, histórica e em contínua transformação as quais são também as produtoras das mais variadas sensações, mesmo sob as circunstâncias mais difíceis. Considera-se a infância uma fase de descobertas que por sua vez tem como ponto de referência os órgãos

sensoriais da criança, pois ao observarmos atentamente perceberemos que ela tem os instintos inatos da descoberta, mesmo sem ter coordenação motora busca tocar, sentir e balbuciar algumas palavras, imitando assim o ser por ela idolatrado, o adulto, por essa razão tudo a leva a criar situações fictícias que a fará aproximar-se do real e é exatamente através de brincadeiras que ela adquire esse conhecimento.

ENSINO LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A infância é uma fase de grande importância para a criança, pois é nesta fase que ela começa a exteriorizar suas fantasias, seus desejos além de desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas.

A semântica da palavra “lúdica” não parou apenas na sua origem, ela evoluiu conforme a evolução das pesquisas que tratam sobre a Psicomotricidade. Dentro da psicofisiologia, o lúdico passa a ter um papel essencial em relação ao comportamento humano. Pois olhando neste aspecto, entendemos que os jogos e as brincadeiras são atividades importantes em toda a formação da criança para entrar na fase seguinte da sua vida.

Jogos e brincadeiras despertam diversos sentimentos na vida das crianças, através deles ela faz uma troca com diferentes significados, além de desenvolver o social e sua criatividade, aprendendo de alguma forma a lidar com os desafios, demonstrando atitudes relevantes à vida.

A Definição do lúdico hoje, principalmente no contexto da educação infantil, não tem sido uma tarefa fácil, tendo em vista que várias são as abordagens e estudos sobre o tema. Segundo Luckesi (2002), a compreensão sobre as atividades lúdicas, especialmente sobre a sua constituição sócio histórico e sobre os seus papéis na vida humana, tem origem em várias áreas do conhecimento. Assim, existe uma história do brinquedo, uma sociologia do brinquedo, um estudo folclórico do brinquedo, um estudo psicológico do brinquedo entre outros que são de grande relevância para compreender o papel e o uso das atividades lúdicas na vida humana. Contudo brincando a criança irá além do mundo real.

A compreensão da inserção do lúdico no contexto da educação infantil implica conhecer a trajetória da educação infantil no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Oliveira (2006, p. 91) contribui para melhor entendimento deste processo.

A história da educação infantil em nosso país tem de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da

mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil.

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas rodas de expostos existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Ainda segundo Oliveira (2006), a partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura no país, a imigração para a zona urbana se acentua para as grandes cidades. Com isso, surgem alguns problemas referentes ao destino dos filhos dos escravos, o que culminou em algumas soluções como a criação de creches, de asilos e internatos, vistos como instituições para cuidar das crianças pobres, sendo adotado um modelo de assistência aos infantes, o qual atribuía à família a culpa pela situação dos mesmos.

No final do século XIX, surgem então os jardins de infância, produto do projeto social de construção de uma nação moderna que partia do ideário liberal que reunia condições para que fossem assimilados, pela elite do país, os ideais dos preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, advindos do centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia: A idéia de jardim de infância, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendido como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência da escola novista. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Assim, na trajetória da educação infantil, ocorreram alguns embates entre as concepções educacionais presentes na década de setenta e oitenta do século XIX. Houve uma polêmica entre educação e assistência, que foram consideradas como polos opostos, ocorrendo a supremacia dos discursos que valorizavam a presença do educacional sobre o assistencial.

Esta polêmica derivou do vínculo que as creches tinham com os órgãos de Serviço Social. Somente na década de 1990, começa a ser discutida a inseparabilidade do cuidar e do educar nas creches e pré-escolas. Ao prosseguir, o autor ressalta, também, alguns embates existentes entre as concepções educacionais, entre eles

podemos citar divergências quanto à puericultura e à higiene; quanto ao desenvolvimento, à cognição e à recreação e, finalmente, aos embates sobre os jogos e as brincadeiras, cuja abordagem interessa ao presente estudo (ROSAMILHA apud SILVA, 2003). Bacelar (2009) enfatiza, também, o atendimento assistencialista no início das atividades da educação infantil no Brasil, mas observa que, à medida que a educação infantil foi se expandindo, foram surgindo outras perspectivas que visavam atender a outras necessidades que não fossem apenas aquelas das mães que desempenhavam atividades laborais fora do lar e precisavam de um local para deixar seus filhos. Contudo, mesmo após a constituição de 1998, que incluiu a creche na área de competência da educação infantil ao lado da pré-escola, substituindo a concepção de atendimento à criança - a visão assistencialista – por uma visão de desenvolvimento integral, ainda se encontram, nos dias atuais, práticas educativas onde prevalecem às necessidades de alimentação e higiene na faixa de 0 a 3 anos, a da creche, e para as crianças de 4 a 6 anos, a prática voltada para a preparação para o ensino fundamental. Diante desses entraves, remeto-me à lei de Diretrizes e Bases na Educação, no seu artigo 29, o qual preconiza o desenvolvimento integral da criança: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996 apud BACELAR 2009, p. 23).

De acordo com Kuhlmann (2000), foi só a partir das ideias escola novistas de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e do poeta Mário de Andrade, idealizador dos parques infantis na cidade de São Paulo, que se efetivou a valorização das brincadeiras infantis na educação das crianças brasileiras. Ao se referirem aos jogos e brincadeiras infantis como atividades livres, acreditavam que, por meio deles, eram manifestadas as forças criadoras do homem.

Segundo Kishimoto (1997), as atividades lúdicas, mais especificamente, o jogo imaginativo, teve seu início apenas no século XIX, antes este jogo já existia de maneira simples, mas passava despercebido para o mundo adulto nas experiências da infância. Ainda em suas palavras: Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes infantis da era Disney, e os desenhos animados na TV, com o seus super-heróis como super-man, Batman, Jaspion e outros, provavelmente, influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginativo, tornando-o mais elaborado e sofisticado (p. 59).

Para Silva (2003), é notório que as raízes históricas, culturais e sociais das atividades lúdicas são responsáveis pelas concepções que permeiam as atividades pedagógicas nas pré-escolas e creches atualmente. Essas concepções trazem consigo

a ideia de infância que foi construída dialeticamente ao longo da história e do espaço social.

O entendimento da ludicidade a partir da experiência interna do sujeito que a vivencia e a compreensão da vivência lúdica do professor como a expressão autêntica do indivíduo, que se caracteriza pela espontaneidade, que se manifesta através de um maior fluxo interno de energia, da vitalidade, da disponibilidade interna para vivenciar o lúdico, são questões centrais para a compreensão da presente pesquisa.

Para Antunes (2004, p.31), “brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos aspectos, fecunda competências cognitivas e interativas”. Nesse sentido, quando a criança brinca, ela está exercitando aquilo que vivencia na sua realidade, se vive num ambiente acolhedor, com carinho, ela retratará isso nas brincadeiras, se vive em um ambiente de confusão, de conflitos, essas ações também serão vivenciadas em suas brincadeiras.

Segundo Vygotsky (Apud WAJSKOP, 2009, p.32).

É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para este pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação das intenções voluntaria e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Ao brincar a criança aprende a pensar cenários, calcular a probabilidade de cada uma das decisões possíveis, a atribuir valores para cada decisão e consequência. A brincadeira leva-o a uma situação de conflito na qual os adversários tomam decisões para maximizar seus ganhos ou para minimizar suas perdas, e assim determinam os resultados do conflito. Essa recreação oferece subsídios necessários à formação da personalidade do educando a fim de torná-lo um adulto forte e capaz de tomar suas próprias decisões.

Para Piaget (Apud KISHIMOTO, 2010, p.65): “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”.

Sem o lúdico tudo parece mecânico, sem estímulo para o desenvolvimento do processo - ensino - aprendizagem, pois o ser humano como ser social sentiu-se a

necessidade de viver em grupo e que este grupo lhe ofereça motivações para permanecerem no foco central que é a aprendizagem.

A infância é uma fase de grande importância para a criança, pois é nesta fase que ela começa a exteriorizar suas fantasias, seus desejos além de desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas.

A semântica da palavra “lúdica” não parou apenas na sua origem, ela evoluiu conforme a evolução das pesquisas que tratam sobre a Psicomotricidade. Dentro da psicofisiologia, o lúdico passa a ter um papel essencial em relação ao comportamento humano. Pois olhando neste aspecto, entendemos que os jogos e as brincadeiras são atividades importantes em toda a formação da criança para entrar na fase seguinte da sua vida.

Jogos e brincadeiras despertam diversos sentimentos na vida das crianças, através deles ela faz uma troca com diferentes significados, além de desenvolver o social e sua criatividade, aprendendo de alguma forma a lidar com os desafios, demonstrando atitudes relevantes à vida.

A Definição do lúdico hoje, principalmente no contexto da educação infantil, não tem sido uma tarefa fácil, tendo em vista que várias são as abordagens e estudos sobre o tema. Segundo Luckesi (2002), a compreensão sobre as atividades lúdicas, especialmente sobre a sua constituição sócio histórico e sobre os seus papéis na vida humana, tem origem em várias áreas do conhecimento. Assim, existe uma história do brinquedo, uma sociologia do brinquedo, um estudo folclórico do brinquedo, um estudo psicológico do brinquedo entre outros que são de grande relevância para compreender o papel e o uso das atividades lúdicas na vida humana. Contudo brincando a criança irá além do mundo real.

A compreensão da inserção do lúdico no contexto da educação infantil implica conhecer a trajetória da educação infantil no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Oliveira (2006, p. 91) contribui para melhor entendimento deste processo.

A história da educação infantil em nosso país tem de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil.

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a

famílias com prestígio social, eram recolhidos nas rodas de expostos existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Ainda segundo Oliveira (2006), a partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura no país, a imigração para a zona urbana se acentua para as grandes cidades. Com isso, surgem alguns problemas referentes ao destino dos filhos dos escravos, o que culminou em algumas soluções como a criação de creches, de asilos e internatos, vistos como instituições para cuidar das crianças pobres, sendo adotado um modelo de assistência aos infantes, o qual atribuía à família a culpa pela situação dos mesmos.

No final do século XIX, surgem então os jardins de infância, produto do projeto social de construção de uma nação moderna que partia do ideário liberal que reunia condições para que fossem assimilados, pela elite do país, os ideais dos preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, advindos do centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia: A idéia de jardim de infância, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendido como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência da escola novista. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Assim, na trajetória da educação infantil, ocorreram alguns embates entre as concepções educacionais presentes na década de setenta e oitenta do século XIX. Houve uma polêmica entre educação e assistência, que foram consideradas como polos opostos, ocorrendo a supremacia dos discursos que valorizavam a presença do educacional sobre o assistencial.

Esta polêmica derivou do vínculo que as creches tinham com os órgãos de Serviço Social. Somente na década de 1990, começa a ser discutida a inseparabilidade do cuidar e do educar nas creches e pré-escolas. Ao prosseguir, o autor ressalta, também, alguns embates existentes entre as concepções educacionais, entre eles podemos citar divergências quanto à puericultura e à higiene; quanto ao desenvolvimento, à cognição e à recreação e, finalmente, aos embates sobre os jogos e as brincadeiras, cuja abordagem interessa ao presente estudo (ROSAMILHA apud SILVA, 2003). Bacelar (2009) enfatiza, também, o atendimento assistencialista no início das atividades da educação infantil no Brasil, mas observa que, à medida que a educação infantil foi se expandindo, foram surgindo outras perspectivas que visavam

atender a outras necessidades que não fossem apenas aquelas das mães que desempenhavam atividades laborais fora do lar e precisavam de um local para deixar seus filhos. Contudo, mesmo após a constituição de 1998, que incluiu a creche na área de competência da educação infantil ao lado da pré-escola, substituindo a concepção de atendimento à criança - a visão assistencialista – por uma visão de desenvolvimento integral, ainda se encontram, nos dias atuais, práticas educativas onde prevalecem às necessidades de alimentação e higiene na faixa de 0 a 3 anos, a da creche, e para as crianças de 4 a 6 anos, a prática voltada para a preparação para o ensino fundamental. Diante desses entraves, remeto-me à lei de Diretrizes e Bases na Educação, no seu artigo 29, o qual preconiza o desenvolvimento integral da criança: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996 apud BACELAR 2009, p. 23).

De acordo com Kuhlmann (2000), foi só a partir das ideias escola novistas de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e do poeta Mário de Andrade, idealizador dos parques infantis na cidade de São Paulo, que se efetivou a valorização das brincadeiras infantis na educação das crianças brasileiras. Ao se referirem aos jogos e brincadeiras infantis como atividades livres, acreditavam que, por meio deles, eram manifestadas as forças criadoras do homem.

Segundo Kishimoto (1997), as atividades lúdicas, mais especificamente, o jogo imaginativo, teve seu início apenas no século XIX, antes este jogo já existia de maneira simples, mas passava despercebido para o mundo adulto nas experiências da infância. Ainda em suas palavras: Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes infantis da era Disney, e os desenhos animados na TV, com o seus super-heróis como super-man Batman, Jaspion e outros, provavelmente, influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginativo, tornando-o mais elaborado e sofisticado (p. 59).

Para Silva (2003), é notório que as raízes históricas, culturais e sociais das atividades lúdicas são responsáveis pelas concepções que permeiam as atividades pedagógicas nas pré-escolas e creches atualmente. Essas concepções trazem consigo a ideia de infância que foi construída dialeticamente ao longo da história e do espaço social.

O entendimento da ludicidade a partir da experiência interna do sujeito que a vivencia e a compreensão da vivência lúdica do professor como a expressão autêntica do indivíduo, que se caracteriza pela espontaneidade, que se manifesta através de um

maior fluxo interno de energia, da vitalidade, da disponibilidade interna para vivenciar o lúdico, são questões centrais para a compreensão da presente pesquisa.

Para Antunes (2004, p.31), “brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos aspectos, fecunda competências cognitivas e interativas”. Nesse sentido, quando a criança brinca, ela está exercitando aquilo que vivencia na sua realidade, se vive num ambiente acolhedor, com carinho, ela retratará isso nas brincadeiras, se vive em um ambiente de confusão, de conflitos, essas ações também serão vivenciadas em suas brincadeiras.

Segundo Vygotsky (Apud WAJSKOP, 2009, p.32).

É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para este pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação das intenções voluntária e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Ao brincar a criança aprende a pensar cenários, calcular a probabilidade de cada uma das decisões possíveis, a atribuir valores para cada decisão e consequência. A brincadeira leva-o a uma situação de conflito na qual os adversários tomam decisões para maximizar seus ganhos ou para minimizar suas perdas, e assim determinam os resultados do conflito. Essa recreação oferece subsídios necessários à formação da personalidade do educando a fim de torná-lo um adulto forte e capaz de tomar suas próprias decisões.

Para Piaget (Apud KISHIMOTO, 2010, p.65): “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”.

Sem o lúdico tudo parece mecânico, sem estímulo para o desenvolvimento do processo - ensino - aprendizagem, pois o ser humano como ser social sentiu-se a necessidade de viver em grupo e que este grupo lhe ofereça motivações para permanecerem no foco central que é a aprendizagem.

O BRINCAR COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

A brincadeira no contexto escolar traz evidências em relação aos temas brincadeira e aprendizagem, pois se confirmam ao enfatizarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Entretanto, para que isto ocorra com sucesso faz-se necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança. Já que as crianças projetam nas brincadeiras suas emoções.

O que se pode observar é desde os tempos remotos a brincadeira se faz presente na vida dos seres humanos, o que tem proporcionado um desenvolvimento diferenciado entre aqueles que brincam com frequência. Um fator importante a considerar no ato do brincar é que a criança exterioriza suas emoções de várias formas, sua personalidade torna-se evidente, pois o mesmo age de forma involuntária diante do exposto. Durante a brincadeira as emoções como prazer, agressividade, angústia, domínio e contato social vem a tona, crianças que sofrem violência física doméstica tendem a externar o que vivencia e isto serve como válvula de escape para suas emoções.

A transformação dos brinquedos em comparação com os anos anteriores leva em consideração uma mudança repentina e radical em alguns pontos, os jogos por exemplo perdem o sentido lúdico seguindo imitações do real, tornando-se violentos e muitas vezes sem incentivo nenhum a aprendizagem. As bonecas por sua vez seguem um padrão diferente, ao invés de bonecas de pano, porcelana, palhas, entram aquelas que sugerem umas belas, corpo mais magro, alto, esguia levando as crianças a verem uma realidade onde prega o belo e o perfeito.

A brincadeira serve como uma ferramenta, suporte para estimular o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar. Levando em consideração. Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos do desenvolvimento. No que se refere à aprendizagem, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente.

Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como

estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Friedman (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003), apresentam alguns tipos de brincadeiras com seus respectivos benefícios para o desenvolvimento.

Alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz de conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia.

Quando o déficit no desenvolvimento for detectado, estimulado e sanado a criança estará mais preparada para determinados tipos de aprendizagem que anteriormente poderia apresentar dificuldades.

O resgate do universo lúdico, da fantasia da infância representa um desafio representa um grande desafio, pois para conhecer o real significado do brincar requer conhecer novos repertório e brinquedos, com isso levará o educando a conhecer e resgatar uma dimensão humana diferente onde colocar-se a no lugar do outro compreendendo melhor a sociedade e aprendendo a ser um cidadão mais humano e mais íntegro.

Um dos pensadores que desenvolveu uma teoria sobre o tema foi Lev S. Vygotsky, o qual buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana, levando sempre em conta a individualidade de cada sujeito, o qual está imerso no meio cultural que o define. Para ele, o homem constitui-se enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se. Vygotsky, ao longo de sua obra, discute aspectos da infância, destacando-se suas contribuições acerca do papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência a sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança.

O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto - estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas.

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

Toda essa atenção do brincar deve ser explorada no meio escolar. Pois a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade e contribui diretamente para a construção do conhecimento. Afinal essa linguagem traz grandes benefícios para o desenvolvimento intelectual da criança embasando seu cotidiano.

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior.

Para Oliveira (1995), o comportamento de crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que se encontram. Uma criança muito pequena sempre deseja algo de imediato. Ninguém jamais encontrou uma criança com menos de 3 anos de idade que planejasse fazer algo específico em um futuro próximo. O intervalo entre o desejo e a satisfação é muito curto. Entretanto crianças um pouco maiores, em idade pré-escolar, já estão sujeitas a desejar algo impossível de ser realizado imediatamente. Vygotsky (1998) conclui que o brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar.

Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase no processo sócio histórico, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Oliveira (1995) interpreta Vygotsky, afirmando que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e só irá vingiar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

Dessa forma pode-se afirmar que, é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico, pois brincar deve ser utilizado como um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança. Esse fato se mostra ainda mais relevante uma vez que as crianças vivem mais isoladas em seus apartamentos pequenos, onde os pais estão cada vez mais envolvidos com seus trabalhos e raramente têm tempo para praticar alguma recreação levando-as a passarem maior parte do seu tempo em frente a um computador ou televisão atrofiando assim o desenvolvimento do seu raciocínio lógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo, fica certo dizer que o lúdico permite novas maneiras para a criança se desenvolver, associando a fatores como: capacitação dos profissionais envolvidos, infraestrutura, metodologias criativa pode-se obter uma educação de qualidade, capaz de ir ao encontro dos interesses essenciais à criança, pois as atividades lúdicas não são somatórias, onde brincar não é uma atividade sem consequência para a criança, mas sim um ato de desenvolvimento social e educacional referente ao processo ensino-aprendizagem.

A maioria das pessoas tem didatizado as atividades lúdicas das crianças restringindo-as a exercícios de repetição.

É papel da educação formar pessoas críticas e criativas, que inventem, descubram, que sejam capazes de construir seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **O Jogo e a Educação infantil**. Editora Vozes. São Paulo 2003.
- BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORDAZZO, S. T. D. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar**. 2003. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo. Maltese, 1994.
- DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2002.
- FERREIRA, C.; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out. /Dez. 2004.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Ed Moderna, 1996. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abring, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KUHLMAN Jr., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de educação, ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, Autores Associados, 2000.
- OLIVEIRA, A. C. S. de. **As brincadeiras de faz-de-conta na voz das crianças**, 2006, 192 p. Monografia (Especialização em Arte em educação Infantil) – Faculdade de Educação/UFJF, Juiz de Fora, 2006.
- OLIVEIRA, M. Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 3. Ed São Paulo: Scipione, 1995.
- RIZZO, G. **Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. Pioneira, São Paulo, 1971.
- SILVA, L. S. P. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e a prática do professor**, 2003. xp. Tese (doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Vygotsky**. 5. Ed. São Paulo. Pioneira, 2009.



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Lucileide Vieira Nunes Zovico

Formada e em Administração Geral, com Pós-graduação em Educação Infantil e em Contação de Histórias.

RESUMO

O intuito deste trabalho foi apresentar algumas considerações sobre a metodologia da Educação Física no contexto de Educação Infantil, principalmente considerando que, nesta faixa de idade, as crianças compreendem a educação física como um momento para se distrair, brincar, jogar, se divertir e sair da sala de aula, entretanto, existem muitas funcionalidades que a Educação Física desenvolve e valoriza na formação dos alunos, e que serão de grande importância no seu crescimento e fortalecimento como indivíduos ativos e participativos na sociedade. Uma vez que contém muitos componentes de lazer, descontração e espontaneidade, os quais, geralmente, são praticados fora do ambiente sério e austero da sala de aula, a Educação Física acaba sendo menos valorizada que outras disciplinas. Todavia, ela é uma disciplina importante no currículo escolar, possuindo uma grade, funções e objetivos que precisam ser bem trabalhados para alcançar os resultados planejados. Dessa forma, este artigo enfatiza a importância da Educação Física apresentando, inicialmente, um breve histórico do seu estabelecimento no Brasil, em meados do século XIX, até os dias atuais. Em seguida, foram abordados diversos aspectos da Educação Física na Educação Infantil, cujo foco é o movimento corporal embasado em ações que valorizem o autoconhecimento, o entendimento do outro, da participação coletiva e o respeito às regras e aos demais, utilizando sempre atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, que é uma ferramenta de grande valor na educação infantil. Com estes conceitos, foi abordada a importância da psicomotricidade e as áreas mais determinantes para a atuação dos professores de educação física junto a este público de tão tenra idade, e que, muito por causa disso, requer atenção e cuidados bastante específicos, porém, se bem trabalhados certamente trarão resultados compensadores. Por último, foram apresentados os inúmeros benefícios que a Educação Física pode proporcionar aos alunos da educação infantil, tanto no desenvolvimento físico,

estimulando o crescimento e o fortalecimento da criança, quanto na prevenção de enfermidades e distúrbios provocados pela obesidade infantil ou pelo sedentarismo que assolam um número muito grande de crianças em nossa sociedade. Para a realização deste trabalho, foram utilizadas as temáticas tratadas nas aulas, transcrições de textos de autores conceituados no tema, tanto em livros que escreveram como em artigos publicados nas redes sociais, sempre oferecendo os respectivos créditos.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos no âmbito da Educação Física em si, real objeto deste trabalho, faz-se necessário ressaltar que o enfoque está direcionado à educação infantil, que compreende instituições de ensino que atendem crianças até seis anos de idade, comumente denominadas de creches ou pré-escolas. A escola de educação infantil é, portanto, inquestionavelmente, um lugar de descobertas e de ampliação das vivências e experiências individuais, culturais, sociais e educativas, por meio da introdução da criança em ambientes totalmente diferentes dos quais ela estava acostumada. A educação infantil oferece um espaço dedicado a promover o desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos da sua aprendizagem, quanto no seu crescimento físico, mental, psicológico, emocional e relacional. Na educação infantil a criança começa a trabalhar valores que contribuirão na formação do seu caráter e da sua cidadania.

No contexto da educação infantil, a Educação Física passa a ter um papel de extrema responsabilidade por poder proporcionar às crianças uma diversidade de experiências mediante a realização de atividades nas quais a criança poderá exercer seu potencial criativo, conhecendo-se a si mesma por meio de tarefas que trabalham o movimento do corpo, a construção de ideias, a liberdade de expressão e o trabalho em grupo. A Educação Física pretende potencializar experiências que permitam às crianças conhecerem seu corpo, seus limites, seus desafios, seus sentimentos, suas vontades e aprendam a valorizar ações que favoreçam os relacionamentos com seus pares, valendo-se das percepções que a linguagem corporal oferece.

A relevância da Educação Física é incontestável em todas as etapas da vida, tornando-se uma disciplina regular no currículo escolar, instituída nos idos do século XIX e se aprimorando ao longo das décadas, apesar de ser dedicada apenas aos

homens, num primeiro momento, e, em especial durante a ditadura militar, quando conceitos nacionalistas como a formação de uma juventude forte e saudável, preparada para defender os interesses da nação, eram ideais associados às práticas da Educação Física e do esporte em geral. Nos dias atuais, a Educação Física se apartou da sua característica de adestramento, onde os exercícios físicos eram realizados sem a conscientização necessária dos motivos, das propostas e dos objetivos desejados, passando a valorizar o movimento e o conhecimento do corpo.

Dessa forma, os conteúdos desenvolvidos pela Educação Física devem considerar atividades ligadas aos jogos, ginásticas, esportes e lutas. Outro campo é o que trabalha atividades rítmicas e expressivas, e o terceiro é aquele que desenvolve conhecimentos sobre o corpo. Na educação infantil, conforme recomendação governamental, a Educação Física deverá atuar com enfoque nos conceitos de brincar, expressar, participar e explorar, sempre com elementos lúdicos, voltados para os jogos e as brincadeiras, mediante ações descontraídas, mas embasadas e planejadas, observando as individualidades, os sentimentos e as preferências de cada criança em suas respectivas faixas etárias.

Nesse contexto, torna-se importante considerar os conceitos ligados à Psicomotricidade, que aborda simultaneamente aspectos relacionados ao corpo e à mente. A Educação Física trabalha estas temáticas, em especial na educação infantil, etapa em que estas perspectivas estão em formação, e cada atuação é capaz de potencializar o desenvolvimento psicomotor das crianças. Assim, educar a pessoa para uma utilização correta do seu corpo, trabalhando aspectos como lateralidade, coordenação motora, esquema corporal, as percepções visuais e auditivas proporcionará uma evolução que possibilitará um maior aproveitamento da sua aprendizagem.

Todos estes aspectos trazem benefícios inquestionáveis para os alunos da educação infantil, uma vez que a Educação Física promove melhorias significativas relacionadas à saúde por meio das atividades físicas, as quais previnem o surgimento de anomalias provocadas por uma vida sedentária. Outros benefícios facilmente identificados que a Educação Física alcança na educação infantil são a socialização, o alívio do estresse, o conhecimento do próprio corpo, o incremento da autoestima, cooperação, empatia e desenvolvimento corporal. Assim, a relevância das aulas de Educação Física na Educação infantil é plenamente reconhecida, e este artigo se propõe a fortalecer este entendimento.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Para muitos, as aulas de Educação Física como disciplina nas escolas regulares no Brasil parece ser algo extremamente recente, todavia, ela já está incorporada aos programas escolares brasileiros desde o século 19, quando o então ministro do Império Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), no ano de 1854, aprovou um regulamento que incluiu a ginástica nas instituições de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A base para tal instrução ocorreu uma vez que vários países europeus já adotavam essa prática, especialmente na Alemanha, que já via a atividade de realizar exercícios como correr, saltar, arremessar, transportar objetos e escalar paredes ou outra barreira qualquer como importantes para serem ensinados com técnicas e objetivos mais apurados e definidos. A Dinamarca, na realidade, é conhecida como o primeiro país a considerar a disciplina de Educação Física em sua rede pública de ensino.

Importante destacar que a preocupação com a integralidade das atividades relacionadas à ginástica, que envolvia o desenvolvimento do corpo e da mente, eram destinadas apenas aos homens, uma vez que os costumes utilizados na época impediam as mulheres de realizar práticas corporais e intelectuais. Além disso, os exercícios físicos ainda estavam bastante atrelados à cultura militar, e recebia significativa influência deste segmento

“A Educação Física no Brasil teve seu marco inicial, de fato, com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, quando as práticas corporais ainda se intitulavam “ginástica”. Diante disso, as escolas de formação na área de Educação Física estavam atreladas às escolas militares. Assim, em função das influências militares e da filosofia positivista (filosofia que busca a construção da ciência com base em dados concretos), o intuito era auxiliar na manutenção da ordem social, fator que ia de encontro ao almejado “progresso”, indispensável para a “referência do homem” que se pretendia formar: forte, apto e saudável, condições imprescindíveis para o desenvolvimento de uma nação que buscava construir sua verdadeira identidade” (DANIACHI, 2019 p. 25)

Nesse contexto, cabe destacar a considerável participação do brilhante erudito Rui Barbosa, célebre por suas notáveis atuações nos campos do Direito, das Relações Internacionais e das Ciências Políticas, “*o qual avaliou o enorme potencial para as reformas pretendidas para o país e se estabeleceu como destacado intelectual para a compreensão do pensamento educacional brasileiro, com as primeiras publicações sobre o tema datadas do ano de 1873, em artigos sobre a reforma da instrução pública*

e posteriormente redigindo pareceres e proferindo discursos” (BASTOS, 2000 p. 5). Dentre as ações voltadas para a Educação como um todo, Rui Barbosa publicou, em 1882, um parecer com vistas a organizar o ensino no Brasil, cujo título foi: Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior. No que diz respeito à Educação Física, o seu entendimento ser que:

“A Ginástica é um elemento indispensável para a formação integral da juventude, e instituiu uma sessão semanal obrigatória em todas as instituições de ensino brasileiras, estendendo sua obrigatoriedade para todos os gêneros, conferindo a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica, em relação aos docentes de outras disciplinas escolares. No entanto, a implementação nas escolas veio a ocorrer, apenas, em parte do Rio de Janeiro, capital da República na época” (OLIVEIRA, 2014 p.13).

Mudanças mais significativas somente surgiram por volta de 1930, quando o contexto histórico mundial constatou a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, que associavam a soberania da raça à Educação Física. O exército passou a potencializar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física, o qual se mesclava aos objetivos patrióticos para a preparação pré-militar. Um de seus intentos era o de manter um alto nível de higiene para manter a prevenção de doenças. A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, e o Estado reforçavam esta convicção. Entretanto, a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implantação efetiva, principalmente nas escolas primárias, pois a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com Educação Física escolar era considerável. Todavia, somente em 1937, na elaboração da Constituição, é que foi feita a primeira menção explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Citações como o “adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia” denotavam o caráter militar que ainda pairava sobre a temática da Educação Física.

Já na década de 70, no auge do governo militar, ocorreu um investimento significativo na Educação Física em função das diretrizes alicerçadas na linha do nacionalismo, da integração nacional e da segurança nacional, tanto na construção de um exército formado por uma juventude forte e saudável quanto na tentativa de desmobilizar as forças políticas opositoras. Assim, as atividades esportivas também foram consideradas como fatores com potencial capaz de aprimorar a força de trabalho para aquilo que denominavam de “o milagre econômico brasileiro”. Nesse período,

estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. A conquista da Copa do Mundo de Futebol, em 1970, demonstra um excelente exemplo de como o governo associou o esporte com os ideais militares. Algumas expressões foram cunhadas nessa época, como: “A Pátria de chuteiras”, ou “com brasileiros não há quem possa”, entre outras.

Nos dias atuais, fica bastante claro que, diferentemente dos métodos ultrapassados, em que os movimentos mecânicos eram reproduzidos pelos alunos, mediante uma ordem do professor devem ser abandonados, visto que essa era uma metodologia com características marcadamente militares, realizadas de maneira adestradora, e que nada acrescenta nos dias de hoje. *“A real função da disciplina é introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, assim tornando-o um ser autônomo e crítico para que possa absorver o esporte-espetáculo. Assim, o esporte não será visto como produto acabado por si só, sendo exclusivo das aulas de educação física, dessa forma, não passará a ser visto como o esporte na escola, mas como o esporte da escola”* (BETTI, 2002, p.78). Outra concepção importante é a de que

“no século XXI, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual)” (DARIDO, 2001 p. 16).

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física escolar, no contexto educacional brasileiro, está inserida em todas as etapas da educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a Educação Física estava presente nas escolas, mas não de forma obrigatória em todos os níveis escolares, sendo considerada uma disciplina extracurricular. A LDB entendeu *“que seu ensino possui um objeto de estudo e conhecimentos próprios presentes nos jogos, esportes, lutas, danças, capoeira e conhecimentos sobre o corpo”* (BRASIL, 1996). Entretanto, não exigia formação específica para ministração das aulas, principalmente na educação infantil, tampouco definiu os conteúdos a serem ensinados

ou o objeto de estudo da Educação Física, assim, cada instituição se estruturou segundo suas próprias opiniões e entendimentos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial do Ministério da Educação, que determina as diretrizes para orientar os educadores em cada disciplina, os conteúdos trabalhados na Educação Física devem ser organizados em três blocos e desenvolvidos em todo o ensino fundamental. O primeiro bloco é composto por jogos, ginásticas, esportes e lutas. O segundo compreende atividades rítmicas e expressivas e o terceiro conhecimentos sobre o corpo.

“Juntando todos os ensinamentos propostos pela Educação Física, a principal função é incentivar e estimular as crianças a praticar esportes, dançar e se movimentar para melhorar a qualidade de vida. A disciplina ajuda a desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais. Através das atividades físicas, auxilia no combate a doenças ligadas ao sedentarismo, além de fortalecer músculos e articulações. Mas a atividade não está ligada apenas a área física em si. A Educação Física é importante também para a formação social das crianças, pois além de contribuir com a autoconfiança, através de jogos e brincadeiras os alunos podem interagir e se socializar” (UNIBRASIL, 2020).

Outro aspecto importante a se considerar é que a Educação Física engloba o desenvolvimento integral dos alunos, que compõe todas as esferas do ser humano: intelectual, física, mental, social e cultural. Fazer com que o aluno, na medida do possível, aprenda a lidar com seu próprio corpo, promovendo seu bem-estar é responsabilidade da escola. Portanto, a Educação Física contribuirá para o desenvolvimento de aspectos relacionados a experiências que abordem cultura, lazer e saúde. Nesse sentido, a Educação Física escolar se ocupará em promover a saúde por meio de atividades físicas, que auxiliará, inclusive, na prevenção de diversas doenças provocadas pelo sedentarismo que afeta grande parte das crianças em nossos dias. Os exercícios físicos também desenvolvem a saúde mental e psíquica, estimulando as funções cognitivas, como a atenção, a memória e o raciocínio lógico, e que, inevitavelmente, contribuirão significativamente para o desempenho da aprendizagem.

Uma perspectiva bastante considerada pelos especialistas é que a Educação Física escolar deve desenvolver práticas corporais visando atuar em três conceitos fundamentais, “o *Movimento Corporal*, elemento essencial na Educação Física atual; *Organização Interna*, com uma lógica específica, de graus variados e *Produto Cultural*, associado ao lazer, ao entendimento, ao cuidado e à saúde do corpo. Com este entendimento, torna-se impossível imaginar que a Educação Física escolar seja

apenas um simples movimento recreativo relativo à prática de esportes e exercícios físicos” (BLOG SAE DIGITAL, 2021).

A Educação Física, na esfera de Educação Infantil se fundamenta nos parâmetros da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, neste tema, a BNCC aponta as seguintes orientações:

“A Educação Física deverá ser desenvolvida com base nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência que se adequam às propostas dessa área do conhecimento, como propor atividades físicas e a prática de esportes específicos para a faixa etária, com base nos direitos de aprendizagem: Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se a si mesmo e ao outro.” (BRASIL, 2017). Cabe exercer uma breve reflexão sobre cada um desses pontos, “assim, **BRINCAR**, atividade cotidiana realizada de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. As atividades físicas e esportivas se realizam com as brincadeiras e exercitam o corpo por meio do lúdico. **PARTICIPAR**, é se envolver ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. A prática de atividades físicas permite às crianças que participem em grupo da escolha das brincadeiras e dos jogos que gostariam de realizar. **EXPLORAR**, com o corpo em movimento, as crianças exploram o próprio corpo e o espaço, bem como as relações com as outras crianças e os professores. **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, expressam suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, opiniões, descobertas, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. A criança consegue se expressar por meio do corpo ao realizar atividades físicas e recreativas, abordando o exercício físico de forma lúdica como uma brincadeira, em que a linguagem sempre está presente (corporal e oral). **CONHECER-SE**, isto é, construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. As atividades físicas permitem às crianças que conheçam o próprio corpo e se identifiquem com ele ao se expressarem por meio do movimento” (BLOG SAE DIGITAL, 2021).

As experiências vividas nas atividades da Educação Física permitirão às crianças desenvolverem uma plena compreensão de si mesmas, dos outros e noções de união e colaboração. A criança chega ao ambiente escolar centrada no seu “eu”, mas a partir do convívio e interação com outras crianças ela passa a construir sua identidade e a reconhecer a figura do outro. No ambiente escolar, ela passa a perceber

as pessoas à sua volta como colegas e passará a interagir com elas e formar a perspectiva da participação coletiva. Exercendo atividades físicas em grupo, a criança potencializará a percepção dela mesma e do próximo, e valorizará, então, o conceito sobre si mesma e aprenderá a respeitar aos demais e às regras de convívio. Da mesma forma, ao explorar os espaços de convivência e os objetos à sua volta relacionados ao seu corpo, por meio dos sentidos, movimentos e gestos, utilizando-se das linguagens próprias das brincadeiras, música, dança e teatro, por exemplo, elas passam a estabelecer relações e a obter aprendizados que serão de grande importância no decorrer de suas vidas.

Atividades físicas e lúdicas possibilitam às crianças experimentar diferentes movimentos como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se nos móveis, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, dessa forma, nas aulas de Educação Física, as práticas corporais devem ser trabalhadas com enfoque no seu aspecto dinâmico e vistas com foco na manifestação das possibilidades de expressão de cada aluno, bem como nos efeitos emocionais, cognitivos e psicomotores. Este último tópico será objeto das considerações a seguir.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O termo psicomotricidade tem sua origem na conjunção das palavras gregas “psico”, que representa o ser humano em seu interior, sua alma, espírito, sentimento e seu intelecto, e “motricidade”, refere-se à agilidade, movimento, domínio do corpo e destreza. A ABP, Associação Brasileira de Psicomotricidade, define esta disciplina como:

“Uma ciência que tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento e sua relação com o mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade é, portanto, um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua localização” (ABP, 2017).

As três áreas principais de atuação da psicomotricidade são, inicialmente, a Educação Psicomotora, a Reeducação Psicomotora e a Terapia Psicomotora. Considerando que a psicomotricidade se ocupa com o ser humano sob a ótica do

desenvolvimento motor, afetivo e social, buscando sua integralidade, pressupõe-se que todas essas esferas estão interligadas.

“Assim, no âmbito da Educação Psicomotora, o objetivo é educar a pessoa para a utilização correta do corpo, ao conhecer, organizar e explorar seu corpo, ela estará apta a usá-lo como uma ferramenta capaz de absorver a aprendizagem adequadamente. Dessa forma, a psicomotricidade é de grande importância para a aprendizagem escolar, pois ela trabalha de maneira integrada as funções cognitivas, socioemocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir em um contexto psicossocial” (ABP, 2017).

A reeducação psicomotora é a ação desenvolvida em indivíduos que sofrem com perturbações ou distúrbios psicomotores. Ela tem como objetivo retomar as vivências anteriores ou as fases da educação ultrapassadas de forma inadequada. *“O objetivo da reeducação psicomotora é a reintegração da pessoa com seu corpo. Nessa área podem atuar profissionais da Educação Física, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais e Psicólogos, cuja finalidade será restabelecer os gestos, as posturas e os movimentos, por meio de práticas corporais, nos variados métodos e técnicas, evitando uma estruturação patológica da personalidade dos sujeitos”* (DAL PAZ e MORAES, 2019 p. 17).

Enquanto a abordagem educativa da psicomotricidade abrange estimular as crianças para um desenvolvimento adequado, a reeducativa trabalha estímulos para suprir imperfeições no desenvolvimento, a Terapia Psicomotora está mais vinculada a aspectos psicológicos *“destinada a indivíduos com conflitos mais profundos na sua estruturação psíquica, associados aos conceitos funcionais ou com desorganização total de sua harmonia corporal e pessoal. Nesse sentido, dificuldades e falhas devem ser analisadas considerando a história da criança, suas experiências anteriores ou a falta delas, que podem incidir em problemas de comportamento ou de aprendizagem”* (BUENO, 2014 P. 71).

Dessa forma, a instituição escolar desempenha um papel de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor das crianças, uma vez que estas permanecem enorme período no ambiente estudantil, o qual ainda é bastante desafiador para elas, e, dessa forma,

“a expressão corporal, se torna o ponto de partida inicial a ser trabalhado na infância (Escolas de Educação Infantil) considerando a enorme amplitude de variáveis de linguagem corporal disponíveis, pois mediante esse processo ela descobre um universo de possibilidades, o mundo a sua volta, o outro e a si mesmo. Importante destacar a importância do brincar, do lúdico nas aulas, sendo um espaço no qual as práticas corporais, brincadeiras,

ginásticas, danças e atividades diversas cooperam para o desenvolvimento psicomotor das crianças. O brincar é a forma pela qual as crianças aprendem sobre seus corpos além do enriquecimento afetivo e cognitivo e, não menos importante, contribuem, também, para o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas” (AYOUB, 2001 p. 73).

Portanto, é inquestionável que a educação infantil é a etapa da educação que compreende alunos até seis anos de idade, ou seja, é a primeira fase formal do ensino e o lugar onde ocorrem os primeiros contatos da criança com o ensino estruturado conforme os princípios que visam atender às determinações para a educação infantil brasileira. Nesta fase, o aluno está em contato constante com os desafios motores, descobrindo o seu corpo, e interagindo com o ambiente onde está inserido. Importante oferecer sempre nessa etapa atividades desafiadoras, mas que respeitem sua capacidade individual, materializadas, sempre que possível, por intermédio do ensino lúdico, com brincadeiras e fantasia. “Com crianças muito pequenas, atividades manipulativas e de deslocamento do corpo no espaço podem ser desenvolvidas pelos professores. Essas atividades podem ter diferentes objetivos, como a coordenação motora ampla e fina, o esquema corporal, o tônus, ou o desenvolvimento das percepções visuais e auditivas, entre outros conceitos funcionais psicomotores” (DAL PAZ e MORAES, 2019 p. 82).

Para crianças maiores, na faixa de 2 a 4 anos, a criança apresenta outros interesses que podem ser explorados “*nessa fase, a criança aprecia música e canto, tico-tico, caminhões grandes, carrinhos, locomotivas, balanças e redes, tintas, cola, lápis de cera grossos, quadro-negro, papéis grandes para desenhar, fantoches, panos, almofadas, pneus, caixas, bijuterias, dominós, quebra-cabeças simples, casa com mobiliário, panelinhas, bonecas com roupas, água, terra e areia*” (BUENO, 2014 P. 77). As crianças de 4 a 6 anos “*possuem interesse por jogos de encaixe, sequência lógica, quebra-cabeça, jogos de praia, modelagem, construções, números, letrinhas, fantasias, jogos geométricos, loto, bandinha, livrinhos, lápis de cor, pincéis, recortar e colar*” (BUENO, 2014 P. 77).

Neste sentido, é fundamental para os alunos da educação infantil a execução de atividades que estimulem o desenvolvimento perceptivo e espacial, como sentir as diferentes texturas das coisas (água, areia, mato, madeira), sentir o sabor e o cheiro dos alimentos, diferenciar os sons do ambiente e aqueles que podem ser produzidos pelo próprio corpo, com auxílio de objetos ou não. Quanto mais lúdicas forem essas atividades, mais prazerosas elas serão para os alunos e maior será o impacto psicomotor que se alcançará com elas.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre todas as vantagens que a Educação Física proporciona aos alunos da educação infantil, talvez a principal seja o de promover um estilo de vida ativo e saudável para as crianças, mediante atividades físicas planejadas e praticadas na escola. Este objetivo é alcançado à medida que os alunos vão adquirindo o seu conhecimento corporal pelo movimento, envolvendo aspectos psicomotores em conexão com aspectos sociais, históricos e culturais. Tal contexto permite às crianças compreenderem o quanto é importante realizarem atividades físicas e o quanto elas impactam em sua qualidade de vida.

“As atividades físicas são essenciais para saúde física e mental, direito fundamental de todo ser humano. Promover essas práticas também é um dever do estado, da sociedade, e, sobretudo, da escola. Nesse sentido, a Educação Física na escola se propõe a promover a saúde por meio de atividades físicas, sob um caráter preventivo de diversas doenças provocadas pelo sedentarismo. Os exercícios físicos também contribuem com a saúde do cérebro, pois estimulam funções cognitivas, como a atenção, a memória e o raciocínio lógico, o que melhora o desempenho escolar” (BLOG SAE DIGITAL, 2021).

Outros benefícios proporcionados pela Educação Física na educação infantil são: socialização, alívio do estresse, conhecimento do próprio corpo, melhora da autoestima, cooperação, empatia e desenvolvimento motor. Estes benefícios são tão relevantes que a própria OMS (Organização Mundial de Saúde) recomenda ao menos 60 minutos de atividade física de intensidade moderada por dia para crianças, sendo que esta ação não visa apenas beneficiar o corpo, pois além de ser uma das mais efetivas ferramentas para combater a obesidade infantil, a atividade física contribui para que as crianças tenham uma boa noite de sono, sofram menos lesões precoces, diminuam o risco de depressão e melhorem seu desenvolvimento psicomotor.

“Estimular o crescimento e o desenvolvimento corporal mediante o fortalecimento da coordenação motora, e em consequência, melhorar a concentração, a autoestima, e a interação social. Fortalecimento da musculatura, das articulações e a parte óssea com impacto no equilíbrio, lateralidade e coordenação motora. Reduzir as chances de obesidade, diminuição da ansiedade, aumento da autoconfiança inibindo a depressão. Todos estes benefícios valem para crianças de todas as idades. Ao praticar atividades físicas, as crianças desfrutam de um melhor aproveitamento acadêmico, em comparação aos alunos sedentários” (BLOG DR JOÃO FERRO, 2022).

As atividades físicas realizadas na etapa da educação infantil investem no movimento do corpo. Tais movimentos são fundamentais, pois expressam emoções, desenvolvem a postura corporal e a capacidade relacional, intelectual e afetiva.

“Assim, habilidades motoras do desenvolvimento, adquiridas mediante o caminhar, correr e saltar, as habilidades manipulativas do movimento adquiridas pó meio do arremesso de objetos, chutes na bola, recepção de algum item, ou mesmo cortando papel, e habilidades estabilizadoras do movimento, adquiridas mediante as tentativas de manter a postura vertical, ter domínio do corpo, rolar, andar sobre uma faixa ou uma corda no chão, enfim, todas essas habilidades devem ser estimuladas dentro das atividades de Educação Física na infância, e uma vez que esta etapa não seja trabalhada, a criança perde, e infelizmente não recupera na idade adulta” (BLOG EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021).

Seja qual for a atividade desenvolvida no momento ou qual o conteúdo utilizado, os processos de ensino e aprendizagem devem sempre levar em conta as características individuais dos alunos nas esferas cognitiva, afetiva, corporal, ética, estética, interação social e relações interpessoais. A infância é, sem dúvida, a fase da vida onde mais o desenvolvimento de habilidades e comportamentos são adquiridos, os quais tendem a permanecer por toda a vida da pessoa. Portanto, como afirma Freire (1997) “a criança é para ser educada e não adestrada, sendo assim, as atividades desenvolvidas pelas crianças devem sempre levá-las a pensar, e a terem a real consciência da ação corporal que estão realizando”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que o objetivo deste trabalho foi o de promover uma breve reflexão a respeito da importância da Educação Física na educação infantil, seus impactos positivos na vida das crianças mediante práticas bem estruturadas com vistas ao desenvolvimento psicomotor, social, cognitivo, afetivo e relacional, cabe destacar que muitas novidades, inovações tecnológicas e desenvolvimento científico tem produzido atualizações, em especial no âmbito da Psicomotricidade, uma ciência relativamente nova, e que com o passar do tempo vem ganhando maior notoriedade e importância. Com essa observação, é possível ressaltar a Educação Física como disciplina inserida no contexto educacional brasileiro há quase dois séculos, ou seja, tem sua relevância reconhecida há muito tempo, desde os modelos adestrativos iniciais, destinados ao público masculino, com objetivo de formar cidadãos fortes e

saudáveis, capazes de defender a pátria e os ideais políticos da época. Importância essa que se intensifica muito mais nos dias de hoje, onde se reconhece os impactos positivos no desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças que recebem os conteúdos das atividades físicas.

Nesse contexto, é determinante avaliar a relevância dos aspectos escolares necessários ao cumprimento dos objetivos propostos pelas escolas na aplicação das atividades físicas planejadas e adequadas a cada faixa etária da educação infantil. Considerar as preferências e interesses de cada faixa é fundamental para, mediante atividades lúdicas compatíveis, pertinentes e bem elaboradas, obter os resultados planejados. Para isso, a Educação Física deverá buscar sempre a utilização de práticas que trabalhem o movimento corporal associado ao lazer, ao bem-estar, ao cuidado com a saúde, sempre sob o foco do desenvolvimento da criança, e jamais como atividade de mero entretenimento.

Quando estes conceitos são compreendidos e trabalhados objetivamente, os resultados são facilmente identificados, e trazem benefícios inquestionáveis para as crianças. A Educação Física proporciona aos alunos da educação infantil uma proposta de vida saudável, que trabalha, além dos aspectos psicomotores, aspectos emocionais e sociais, especialmente por desenvolver uma perspectiva de prevenção de distúrbios e disfunções como obesidade, depressão, autoestima baixa, e fortalecer aspectos como estímulo das funções cognitivas como a memória, o raciocínio lógico e, como consequência, um aprimoramento sensível do seu desempenho educacional. Fatores como estes, deixam bastante claro a importância da Educação Física na Educação Infantil, etapa tão importante da vida do ser humano, mas que requer todo cuidado e preparação, para que as crianças se desenvolvam e construam sua identidade com a dignidade que merecem.

REFERÊNCIAS

- ABP, Associação Brasileira de Psicometria. **Histórico da Psicometria**. Disponível em <http://psicometria.com.br/histórico-da-psicometria/>. Acesso em 28 mai. 2022.
- AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física da educação infantil educativas**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo. 2001.
- BASTOS, Maria H, **Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900)**. Revista História da Educação. ASPHE/aE/UFPel, v. 8, p. 79–109, set. 2000.

BETTI, M.; ZULIANI, L. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2002.

BLOG DR JOÃO FERRO, **Benefícios da atividade física para crianças**. Disponível em <https://drjoaoferro.com.br/blog/3-beneficios-da-atividade-fisica-para-crianca>. Acesso em 02 jun. 2022.

BLOG SAE DIGITAL, **Educação Física na Escola**. Disponível em <https://sae.digital/educacao-fisica-na-escola/>. Acesso em 20 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1.996, **Diário Oficial da União, Poder Legislativo**, Brasília-DF, Disponível em <http://www.psicomotricidade.com.br/sobre.br/civil-03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 03 mai. 2022

BRASIL. Parâmetros **Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**, 1998. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos>. Acesso em 05 mai. 2022.

BUENO, J. M, **Psicomotricidade, teoria e prática**. São Paulo, Cortez, 2014.

DAL PAZ, CLAUDINARA B.; MORAES, Vera L. R. de, **Psicomotricidade no contexto escolar**. Curitiba: IESDE, 2019.

DANIACHI, Heloísa F. T, **Introdução à Educação Física**. Curitiba, IESDE, 2019.

DARIDO, S. **Os Conteúdos da Educação Física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, nº 1, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física (Pensamento no magistério)**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo, Brasiliense, 2014.

UNIBRASIL – Centro Universitário, **A Importância da Educação Física na Educação Infantil**. Disponível em <https://www.unibrasil.com.br/a-importancia-da-educacao-fisica-na-educacao-infantil/>. Acesso em 05 mai. 2022.

SISTEMA DE TUTORIA: FÓRUM, UMA MEDIAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES INTERFACES DO CONHECIMENTO



Valéria Cristina Vieira de Barros Proença

Formada em Pedagogia, Pós-graduada em: Psicopedagogia Institucional e Clínica, Alfabetização e Letramento, Educação Empreendedora, Gestão para Mediação de Conflitos, Gestão para o Sucesso Escolar, Planejamento, Implantação e Gestão da EAD.



Bruna Rafaelle de Souza

Formada em Pedagogia e História, com Pós Graduação em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar a questão das responsabilidades, competências e habilidades que o tutor deve desenvolver a fim de bem desempenhar sua função, considerando, além do estudo teórico e de minha experiência pessoal como tutora e aluna, a análise de vários simpósios e encontros em que os palestrantes discursavam sobre a importância dos tutores para a permanência do aluno que está matriculado na modalidade EAD (Educação a Distância). Considera-se que, diante das mudanças que ocorreram nos últimos anos nas diversas áreas da sociedade e frente ao avanço da tecnologia, uma nova maneira de ensinar e aprender tem de ser pensada. Especificamente no contexto da educação a distância, imerso em toda a realidade de mudanças – de avanços e inversões de paradigmas - surge a figura do professor/tutor. Este profissional que, tendo uma visão de futuro e possuindo mente aberta para refletir criticamente sobre sua prática no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um agente ativo no processo de ensinar-aprender no contexto da EAD, onde as tecnologias são apenas mídias. O estudo teórico trata desta “renovação” no processo educativo, cuidando da valorização do profissional da tutoria - que está em permanente contato com o aluno - e recordando as questões que envolvem o novo paradigma educacional, um paradigma que é capaz de aproximar tecnologia e pedagogia.

Palavras-chave: Educação a Distância, tutoria, competências do tutor.

INTRODUÇÃO

Vive-se em um momento de ampliação do uso das tecnologias e do fácil acesso as informações, no qual um grande diferencial é o constante aperfeiçoamento dos educadores por meio da utilização dessa nova ferramenta de aprendizado. Porém, o excesso de dados pode diminuir a qualidade desse processo. Embora muitas pessoas acreditem que o fácil acesso à informação resulte em um conhecimento também fácil, há uma grande diferença entre os conceitos de informação e conhecimento. A informação é tudo aquilo que pode ser armazenado em forma de material como artigos, anais, livros e conteúdo disponíveis na internet, já o conhecimento é tudo que pode ser extraído da informação, assimilado e aplicado.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que acontece em ambiente virtual/formal de aprendizagem, no qual a interligação entre professor e aluno se dá por meio de tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet e em especial as hipermídias², mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax, o celular, o iPod, o notebook, entre outras tecnologias semelhantes. Tais tecnologias permitem o desenvolvimento social, cultural e econômico, promovendo a inclusão de cidadãos que não teriam acesso à educação presencial.

Para Preti (1996),

“a crescente demanda por educação, devido não somente às expansão populacional como sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças ao nível da função e da estrutura da escola e da universidade” (p.16).

Nesta perspectiva é que a EaD foi criada; com o objetivo de promover a inclusão social, diminuindo as dificuldades financeiras e de locomoção encontradas durante o estudo em universidades presenciais tradicionais. Para reparar esta desigualdade social, o Governo Federal criou em 2005, por meio do Ministério da Educação (MEC) a Universidade Aberta do Brasil (UAB), viabilizando acesso a todo cidadão que procura formação na modalidade a distância. O sistema é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação

² Segundo o dicionário Michaelis, hipermídia é o documento em hipertexto que também é capaz de imagens e som. <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-português&palavra=hipermídia>.)

das universidades públicas e demais organizações interessadas. A oferta de ensino superior a distância tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Para a participação dos municípios são montados Polos de Apoio Presencial (PAPs), que possuem salas de aula, laboratórios didáticos, tutores para os alunos, biblioteca e outros recursos.

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º,

“o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (grifo nosso). Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos alunos, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos alunos pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

A educação efetiva e integral, tanto presencial como a distância, instiga o sistema educacional a construir um processo educativo que traga à tona o valor dos aspectos globais do processo ensino-aprendizagem: a intervenção do educador, do projeto curricular, da organização do trabalho educacional, da importância da formação das identidades e dos valores pessoais. Deve estabelecer um processo investigativo, como perspectiva de interestruturação do conhecimento e formação contínua, para que o aluno possa atuar no mundo do trabalho, onde imperam a transitoriedade, as transformações, a incerteza e os imprevisto. Nesse contexto, o estudante precisa ter consciência de seus próprios processos e estados cognitivos, de forma a organizar a realidade e a atuar nela; deve então atuar como co-autor no processo de aprendizagem.

Assim, a prática pedagógica deve assumir um sentido orientador e cooperativo, na qual o aluno toma consciência de seus avanços e dificuldades, progredindo na construção do conhecimento e o educador, por sua vez, estando inserido neste processo é capaz de aperfeiçoar sua prática pedagógica. Ademais, o sujeito da aprendizagem passa a ser valorizado também a partir de suas experiências, valores e das suas condições emocionais, capaz de construir sua própria resposta, em vez de submeter-se a uma resposta fabricada.

Demonstra-se estratégico para o tutor, portanto, trabalhar o desenvolvimento da capacidade reflexiva em suas turmas. O pensar de ordem superior que ocorre a partir de duas ideias reguladoras: o pensar crítico e o pensar criativo, que sustentam e reforçam um ao outro e são propiciados por atividades lógico-rationais que ativam

operações mentais tais como análise crítica, comparação, classificação, argumentação, tomada de decisões, identificação de prioridades e relevâncias, interpretação e solução de problemas.

Logo, para viabilizarmos essa proposta, necessitamos distinguir a ação educativa como um processo sistemático, contínuo, investigativo, diagnóstico, que identifica sobre o como se aprende e se ensina, considerando-se o contexto e o lócus em que os agentes educativos estão inseridos. E é desse modo que a EaD se distingue como estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, suas possibilidades ampliando-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço. A Educação deixa de ser concebida como mera transferência de informações e passa a ser norteadada pela contextualização de conhecimentos úteis ao aluno, o estudante é desafiado a pesquisar e entender o conteúdo, de forma a participar da disciplina. E se compreendem os conteúdos da aprendizagem como produtos sociais e culturais, e o professor/tutor como agente mediador entre indivíduo e sociedade e o aluno como aprendiz social.

Os postulados de Freire (1983) contribuem quanto a essa questão quando diz que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transformação do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, e nesse sentido, a relação dialógica é indispensável ao ato do conhecimento. A mediação pedagógica, conseqüentemente, pode aproximar ou afastar as pessoas conforme variações do nível do diálogo entre o formal e o afetivo, e da estrutura da linguagem entre rígida e flexível (ALMEIDA, 2000, p. 86).

Por conseguinte, para que o processo de ensino e aprendizagem contemple seus objetivos, além da preocupação em relação aos conteúdos, deve especialmente se ater aos aspectos da comunicação, do afeto e das emoções subjacentes ao aluno em interação, considerando que elas interferem profundamente nos processos mentais (memória, raciocínio, atenção), o que pode auxiliar ou prejudicar a aprendizagem (DAMASIO, 2000 apud BERCHT 2001)

Nessa contemporânea práxis educacional, o educador/tutor deve atuar como mediador entre o saber sistematizado e as condições lógicas do aprendiz. Em seu planejamento, as estratégias e metodologias devem favorecer prioritariamente o desenvolvimento da capacidade reflexiva para que o indivíduo possa, permanentemente, questionar, posicionar-se, pensar por si mesmo e atuar criativamente na busca da auto-realização e do desenvolvimento social. “O desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação” (MORIN, 2005, p.68)

As novas tecnologias da comunicação e informação provocaram grandes transformações nos processos de produção e desenvolvimento do conhecimento e nas formas tradicionais de aquisição e socialização das informações. Instituíram novas formas de pensar, de utilizar a linguagem, de agir e de se relacionar e que são introduzidas a cada momento. E diante do volume avassalador de informação disponível, os conteúdos curriculares perdem importância para as inter-relações estabelecidas entre os diversos saberes, o contexto em que se inserem e seu significado para os aprendizes.

Como é as pessoas que transformam, por meio do aprendizado, dados e informações em conhecimento, a necessidade de captar e gerir as necessidades de aprendizado dos indivíduos torna as tecnologias da informação particularmente apropriadas para lidar com o conhecimento (ROSSINI, 2007, p.34).

Constitui-se, pois, um grande desafio à atuação da tutoria, pois o tutor é o elemento fundamental na operacionalização da EaD. É ele que promove as interações por meio dos recursos disponíveis no ambiente propiciando as trocas individuais e a constituição de grupos que interagem, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo em que se desenvolvem. É ele que legitima ou compromete toda a proposta político-pedagógica, mídias de comunicação/interface, material didático, enfim todo o processo planejado e estabelecido.

Estabelece a mediação em um processo educativo que promove a interatividade e efetividade educacional, especialmente nos fóruns, principal ferramenta cognitiva e locus prioritário de atuação em EaD.

O tutor presencial quanto o tutor a distância elabora e implementa estratégias de comunicação e mobilização dos participantes, gestão da participação dos alunos por meio do registro das produções, interações e caminhos percorridos, gestão do apoio e orientação, da avaliação.

Faz parte das ferramentas de trabalho na ead a constituição de fóruns como um ambiente de aprendizagem para onde convergem os saberes, por meio dos diálogos incentivados e estabelecidos em um processo de interação que ressignifica a comunicação, as informações, construindo e reconstruindo o conhecimento, criando novas perspectivas de saberes, aprendizado, realidades. Desse modo, considera-se como principais desafios da mediação nos fóruns:

Segundo Almeida (2000: 79) é preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, “desperte a disposição para aprender (Ausubel apud Pozo, 1998) disponibilize as informações

pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos”.

Com isso, permita o aluno estar apto a:

- Aprender a gerenciar, de forma criativa e produtiva, o caudal de informações, para que seja matéria relevante para a construção de redes cognitivas individuais.

- Aprender a receber, selecionar, organizar, trabalhar analiticamente as informações para compreender o problema em estudo. Construir novo conhecimento para que se transforme em valiosa informação a ser utilizada/intercambiada com os demais.

- Estabelecer trocas virtuais que favoreçam o desenvolvimento de novas competências, tanto para o tutor como para os alunos: partilhar idéias e argumentar, valendo-se exclusivamente do suporte escrito, ouvir críticas, avaliar e reformular o seu trabalho em função delas (co-autoria), conviver com novos tipos de interação cognitiva e social, interpretação e leitura diferenciadas.

- Determinar os mecanismos que devem ser usados para reconhecer os estados de humor do aluno no AVA.

- Entender que a importância do reconhecimento do estado de humor, além das emoções no ensino-aprendizagem faz-se necessário, porque é o afeto que vai determinar o real comportamento do aluno nos processos de aprendizagem, além de auxiliar o educador/tutor na compreensão de como devem ser conduzidos os processos de ensino.

A educação a distância tem o compromisso de assegurar o desenvolvimento e estruturação de ambientes virtuais de aprendizagem com competência no gerenciamento e utilização desses ambientes. E o que podemos destacar como variáveis determinantes de qualidade para o funcionamento e eficácia desses ambientes no processo de consolidação da educação a distância? E no emprego das ferramentas e estratégias de interação e comunicação na prática da tutoria em EAD, na perspectiva da aprendizagem colaborativa dos alunos em fórum?

Considerando que, de acordo com PALLOFF e PRATT (2004, p.79), as melhores práticas para cursos virtuais estão limitadas à inclusão de ferramentas técnicas e não nas práticas pedagógicas centradas no estudante e ainda, que não consta no momento nenhuma pesquisa, de acordo com os estudos efetivados pelos alunos da Universidade do Norte do Paraná e Universidade Federal do Ceará, que aproxime a especificidade da função tutora com a experiência de aprendizagem mediada em ambientes de aprendizagem virtuais. A partir dessas considerações, levanta-se a seguinte questão: como a mediação pelo sistema de tutoria em ambientes

virtuais de aprendizagem nos fóruns, impacta a participação dos alunos nos cursos EaD?.

A expectativa é de investigar e diagnosticar problemas que impedem a eficácia e a mediação efetiva nos sistemas de tutoria em fórum, no ambiente virtual de aprendizagem em EaD. Almeja-se assim, configurar a ação intencional da tutoria entre o que a tecnologia oferece em ambiente virtual de aprendizagem e o potencial de aprendizagem do aluno na perspectiva da relação dialógica em EAD, como forma de ressignificar a realização de fóruns em EAD.

Para tanto, pretende-se definir o que é tutoria, comunicação, interação, mediação em ambiente virtual de aprendizagem, identificando a tutoria que se tem e a tutoria que se requer em EaD, como recurso de aprendizagem significativa e transformação cultural. Distinguir como os recursos midiáticos oferecem dispositivos que permitem a interatividade; caracterizar como o processo de mediação; atuar na autonomia cognitiva do aluno; identificar como a mediação pedagógica implica a interrelação entre conteúdos, estratégias, linguagens e formas de representação envolvendo aspectos didáticos-pedagógicos e técnicos. E ainda delinear um perfil de tutoria que confira qualidade às interações em processos mediatizados pelas TICs, superando um modelo de educação formal por outro que esteja fundamentado na autonomia cognitiva e na aprendizagem colaborativa.

As ações deste trabalho incluíram a efetivação de duas etapas:

a) Elaboração do modelo conceitual para o ambiente de ensino-aprendizagem virtual em EAD, explorando as definições de EAD, dos sistemas de tutoria, fóruns, mediações, entre outros.

b) Elaboração da proposta de mediação para implementação dos fóruns virtuais em EAD, tendo como base os procedimentos dos modelos de processos dialógicos com aportes teóricos que permitam o desenvolvimento de melhorias das mediações tutoriais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A dimensão e interface do trabalho de tutoria nos procedimentos de mediação nos fóruns, como experiência interativa do processo de ensino aprendizagem.

A educação a distância não mais concebe a idéia de superação de tempo e espaço, e sim, em um contexto semântico do conhecimento, estabelece e caracteriza uma comunicação entre os agentes da dinâmica de ensinar e aprender, que abrange todas as instâncias eliminando ruídos, entraves, bloqueios.

Sustentada no ciberespaço, essa educação on-line, promove a interatividade entre os protagonistas, com metodologia própria, alicerçada no seu design pedagógico, preconizando uma aprendizagem colaborativa. De acordo com Belloni (2001, p.37), importa distinguir interação de interatividade, pois esta última considera-se uma característica técnica que possibilita a interação homem/máquina, divergindo de interação que se constitui na ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade.

Os recursos midiáticos, constituindo-se enquanto instrumentos simbólicos de mediação disponibilizam soluções que propiciam a interatividade. O grande desafio que os educadores modernos enfrentam está relacionado à aplicação prática do computador e seus recursos, não como ferramenta, mas como elemento de integração do processo de ensino/aprendizagem (LÉVY, 1993, p. 34).

De acordo com Silva (2005, p. 63) “se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura”.

Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multidirecionalidade (LEVY apud SILVA, 2005).

Nesse contexto, portanto, é requerida a atuação de um agente que operacionalize o processo de mediação potencializando as linguagens, exercitando as habilidades e autonomia cognitiva. Esse agente é o tutor, cuja atuação em uma perspectiva vygotskyana, pode ser colocada como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Há que se pressupor uma comunicação onde a abordagem pedagógica adotada pelo tutor em sua forma de estabelecer o processo comunicativo por cada recurso midiático, amplie o nível dos diálogos promovendo a participação, a colaboração, o engajamento, a autonomia, a interação, a interatividade.

A atividade de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem adota uma metodologia de ensino que necessita ser flexível e adaptável ao perfil dos participantes

do curso e do próprio curso tutorado. Em linhas gerais a tutoria e, particularmente, a necessidade do mediador, compreende um processo de qualificação da interatividade. Trata-se de uma forma de alargar as dimensões dialógicas dos cursistas com os objetos de aprendizagem presentes na plataforma, utilizando-se da problematização e do desafio como fios condutores.

Há que se ressaltar que a tutoria fundamenta-se em diferentes linguagens, que podem ser expressas pelo tutor ou pelo próprio objeto de aprendizagem, que ocorre principalmente a partir da interação entre seres humanos envolvidos na experiência (MEDEIROS e NASCIMENTO, 2009 p.89).

Nesse contexto, a experiência de mediação (tutoria) não se presta unicamente a informar e responder questões colocadas pelos participantes, mas também busca promover interações que possibilitem a todos os envolvidos (inclusive o próprio tutor) ampliar o que já sabem. O decreto 5.622 de 19/02/2005 ressalta os aspectos interativos em EaD: trata-se da modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (OMATI, 2008 p.67).

A atuação dos tutores, nesse sentido, pressupõe exigências que extrapolam as de um professor convencional, pois exige a habilidade para a mediação, para planejar, acompanhar e avaliar atividades, bem como motivar os alunos para o estudo, necessita de estratégias diferentes e relevantes. Machado (2003 p.56) pontua que, em sua formação pessoal, o tutor “deve ser capaz de lidar com o heterogêneo quadro de alunos e ser possuidor de atributos psicológicos e éticos: maturidade emocional, empatia com os alunos, habilidade de mediar questões, liderança, cordialidade e, especialmente a capacidade de ouvir”.

Villardi (2002 p.29) questiona quais seriam os saberes docentes necessários ao exercício da tutoria, pois não são muitos os estudos existentes disponíveis à questão da complexa tarefa tutorial. Outros autores como Martins (2003 p.22) e Villardi e Oliveira (2005 p.43) afirmam inexistir um protótipo universal de tutoria que possa ser aplicável a qualquer situação de ensino-aprendizagem a distância, cuja ação mediadora atribua significado ao processo educativo por meio de ferramentas de interação.

Todavia, nessa interação, todos são unânimes em afirmar que há uma exigência para a qualidade em EaD, visto que, sendo componente do processo educativo como um todo, a interação requer que se assuma em educação a distância

características peculiares, propriedades que a distingam pela maximização no uso das tecnologias de informação e comunicação.

A tutoria pode configurar-se como um real desafio para quem implementa os cursos, visto que pode ser utilizada para alcançar patamares mais elaborados de interatividade. A elaboração dos cursos pode já levar em consideração o nível de compreensão dos possíveis estudantes e diversas outras formas de interação. Entretanto, talvez seja a mediação humana a forma mais eficaz de superação dos limites de interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e todos os seus elementos. Nesse sentido, o tutor pode colaborar para tornar um curso mais significativo, preenchendo o vazio que muitas vezes existe entre o que foi idealizado e a interpretação dada pelos participantes. São recorrentes desajustes entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos a serem construídos e talvez esse seja o fundamento que torne o tutor indispensável.

Tardif (2002 p.19) pontua que o trabalho docente nas mais diferentes situações de interação com os estudantes durante as aulas faz com que os professores construam um repertório de competências e habilidades. Para o autor, a emoção cognitiva ou interpessoal, a criatividade e outros componentes fortemente ligados à arte trazem para a sala de aula a perspectiva do professor artista-reflexivo, capaz de associar ciência e arte em sua prática. Esta situação também parece adequar-se àquela que se estabelece entre aluno e tutor em cursos à distância. A proposta é de que, superando-se um modelo tradicional de educação e dando ênfase à autonomia cognitiva, ganhe destaque a aprendizagem colaborativa a partir de um modelo de educação sócio-interacionista.

Essa ideia corresponde a concepção de que o desenvolvimento sócio-cognitivo pressupõe uma dialética das interações do sujeito com as outras pessoas e com o meio e desse modo o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem, de acordo com a teoria de Vygotsky (1989 p.43). De acordo com essa visão é a interação que determina o desenvolvimento, é ela que desempenha papel essencial no processo de aprendizagem.

Trata-se de uma situação na qual tutor e alunos, no plano interpessoal e do ponto de vista da abordagem sócio-interacionista, negociam significados tendo em vista a construção de conhecimentos. Há que se ressaltar a componente afetiva envolvida no trabalho dos tutores, em sua interação com os alunos e com as situações vivenciadas. De acordo com Tardif e Lessard (2007 p.147) também “a relação de inúmeros professores com os alunos e a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (p. 151), de natureza interpessoal das relações professor/alunos. Esses

autores afirmam que “dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem” (p 159). Enquanto trabalho interativo, a docência e também a tutoria possuem características que permitem diferenciá-las de outras formas de trabalho humano, notadamente o trabalho com objetos materiais e a técnica, o conhecimento e a informação. Esse trabalho com e sobre outrem pode ser chamado interativo. Os autores afirmam também que essa relação está em conformidade com as diversas nuances que marcam um trabalho “inevitavelmente centrado no humano” (p. 160), relações interpessoais que também se estabelecem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Assim, os mediadores também podem auxiliar os diferentes estudantes a tornarem suas aprendizagens no AVA mais profícuas. Por isso, a tutoria se configura como um canal de diálogo entre os estudantes e a coordenação possibilitando, inclusive, a melhoria constante das ações educativas em desenvolvimento pelo curso via plataforma virtual de aprendizagem.

Pensar a interatividade nessa perspectiva exige que se tenha em conta a problematização, o levantamento de hipóteses e a discussão, possibilitando aos participantes o desenvolvimento de explicações, interpretações, teorização e compreensão dos fenômenos com os quais interage.

Em EaD, portanto, o tutor e o aluno passam a ter um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, pela qualidade das interações que estabelecem. Nesse sentido, a idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP em Vygotsky demonstra-se significativa. A ZDP é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender. Este seria o lócus de atuação da educação, estimulando a aquisição do potencial, partindo do conhecimento da ZDP do aprendiz, para assim intervir. O conhecimento potencial, ao ser alcançado, passa a ser o conhecimento real e a ZDP redefinida a partir do que seria o novo potencial. Assim, é viável desenvolver tanto os conceitos de ZDP quanto a relação existente entre pensamento, linguagem e intervenção no âmbito da EaD, possibilitando desse modo um maior nível de aprendizagem.

Wertsch(1984, p.105), fundamentando-se nos trabalhos de Vygotsky, propõe três construtos teóricos adicionais importantes à interação na educação: a definição de situação, a intersubjetividade e a mediação semiótica.

A intersubjetividade existe até onde os participantes da interação têm a mesma definição de situação e têm consciência disso. Dependendo da orientação que o tutor fornece durante a realização de uma tarefa, e da forma como o cursista entende ou interpreta essa orientação, é que se criam novos níveis de definição de situação.

Para que o cursista atinja a definição de situação do tutor, ou seja, para que a intersubjetividade seja completa há, em geral, uma espécie de negociação. O mecanismo que permite essa negociação é a mediação semiótica. O uso de formas adequadas de mediação semiótica na comunicação entre diferentes sujeitos é que possibilita o estabelecimento da intersubjetividade.

O terceiro nível seria o da verdadeira interação social, com as seguintes características básicas: a) os parceiros desempenham diferentes papéis sociais (pais x filhos professor x alunos, etc.); b) os parceiros diferem por possuírem, ou não, diferentes sistemas de comunicação (semióticos); c) os parceiros diferem na medida em que são, ou não, detentores de sistemas de conhecimento, valores, etc.

Finalmente, é importante notar que a interação social verdadeira e, como conseqüência, a possibilidade de se atingir zonas de desenvolvimento proximal, não se restringem a relações entre duas pessoas (díades) ou a pequenos grupos, mas podem ter um campo de atuação muito mais amplo.

Pode-se afirmar então que, à medida que se criam condições para o desenvolvimento de interações sociais, criam-se também condições para o desenvolvimento cognitivo das pessoas participantes dessas interações. Um ambiente que estimula o desenvolvimento de interações sociais é um ambiente onde o processo ensino-aprendizagem pode, efetivamente, se desenvolver, e uma aula bem planejada e que faça uso de recursos diferenciados pode ser esse ambiente.

É importante notar que a experiência de aprendizagem propiciada pelo uso de um software ou qualquer outra mídia durante as aulas de Matemática, por exemplo, freqüentemente ocorre dentro de um contexto social, dentro do laboratório de informática da escola. Elas interagem com outros colegas, consciente ou inconscientemente. Tais agrupamentos freqüentemente incluem pessoas de experiências e conhecimentos anteriores diferentes. Frente à sociedade multimídia e globalizada na qual se vive na atualidade, o uso das TICs proporciona uma oportunidade para a experimentação conjunta, na qual o papel do professor/tutor e do aluno pode alternar-se entre os participantes.

A interação social ocorrente durante uma atividade que envolve o uso dessas mídias como uma atividade recíproca, e todas as partes parecem beneficiar-se dela. A natureza da informação comunicada pode, entretanto, variar muito. Os estudantes comunicam-se de formas diferentes e também experimentam objetos diferentemente. Esta troca de informações é um importante aspecto do processo de aprendizagem que tem como recurso as diferentes mídias e deve ser pesquisada mais adiante.

Essas considerações mostram claramente a possibilidade de se criarem, durante as atividades que envolvam o uso das TICs, interações sociais que se dirijam à zona de desenvolvimento proximal de seus participantes, o que, à luz da teoria de Vygotsky, torna possível a ocorrência efetiva do processo ensino-aprendizagem nestas aulas. Em um ambiente de aprendizagem virtual heterogêneo, os parceiros desempenham diferentes papéis sociais, possuem diferentes sistemas de comunicação sociais (semióticos), e detêm diferentes sistemas de conhecimentos e valores. São interações entre professores e alunos, adultos e jovens que são, como afirma Vygotsky, "necessariamente assimétricas, e esta assimetria é a origem de seu impacto no desenvolvimento".

Faz-se necessário considerar que por mais abrangente que tenha sido a capacitação do tutor ou ainda a atualização por ele recebida para atuar na plataforma, sempre há situações imprevisíveis: nelas seu conhecimento pertinente aos mais diferentes campos é mobilizado, caracterizando saberes e fazeres em uma atividade marcada por interações humanas. Em sua ação, o tutor mobiliza o que aprendeu em seu processo formativo em cursos de graduação, pós-graduação e capacitações para tutoria.

Para Tait, (1996)

“Estudantes e tutores irão encontrar afinidades ao nível humano resultantes do diálogo... Sob as estruturas dos cursos, dos trabalhos e dos horários... Existe uma variedade de potenciais relacionamentos humanos que irão afirmar-se, quaisquer que sejam as estruturas de gestão que os abranjam em termos humanos e racionais”.

O tutor também vivencia o que talvez necessite de mais prática e certo tempo para que seja desenvolvido de forma mais eficaz. É também na relação que se estabelece entre tutor e estudantes que emergem diversas percepções, características de uma função marcada por interações humanas, assim como a docência. Em sua ação os tutores também se deparam com a complexidade e dificuldade de sua função pode orgulhar-se e também motivar-se para desenvolverem seu trabalho considerando as características comunicativas a partir da análise semiótica do papel dos atores e da análise do discurso das interações verbais, mapeando elementos que poderão auxiliá-los a tornarem sua atuação mais interativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trajetórias como aluna em EAD, um passo importante na vida solitária

Darei ênfase em reflexões sobre a trajetória e “advento” da modalidade Educação a Distância (EAD). Descreverei algumas experiências que vivenciei nos cursos, ora como aluna, ora como tutora presencial, recordando também os cursos que participei como ouvinte e os simpósios e encontros relacionados à inserção e as funções que o tutor tem, considerando as questões que envolvem o bom desempenho na mediação do processo EAD.

Não tenho a pretensão de esgotar o assunto, uma vez que muito se tem a avançar no estudo de questões que articulem os saberes e competências que o tutor tem de adquirir para mediar o processo de ensino-aprendizagem. A minha iniciativa em narrar as experiências vividas deu-se pelo fato de haverem poucos trabalhos sobre este assunto publicados.

A educação nos dias atuais está passando por um processo de renovação de espaços, de ressignificação de conteúdos e de valores, tendo como ponto de partida todas as mudanças ocorridas na sociedade. A educação a distância, como instituição de ensino integrante e atuante dessa sociedade e desencadeadora do saber sistematizado, não pode ficar fora ou a margem deste dinamismo.

Nesse grande momento a educação à distância, surge como o novo cenário e isto começa a ser desenhado com a implementação da Lei que rege a educação brasileira a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

“No artigo 80 da L.D.B, rege as novas diretrizes que subsidiará a sua normatização.

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação à distância”.

As novas tecnologias estão a cada dia mais acessíveis, jamais imaginávamos fazer uma graduação, especialização ou quem sabe ainda, um sonho, um mestrado a distância. Toffler (1980, p. 45) já visualizava o que estamos vivendo: um período em que mudanças estão ocorrendo nas áreas econômicas, sociais, culturais, políticas,

religiosas, institucionais, e até mesmo filosóficas. Uma nova civilização está nascendo, o que envolve uma nova maneira de viver.

Conforme a metáfora utilizada pelo autor, a humanidade passa por „ondas“ ou diferentes formas de criação de riquezas. Para isso se faz necessário capacitar pessoas aptas a essa nova ferramenta de trabalho, desenvolvendo a função de mediador nesse processo de conhecimento coletivo.

Nos últimos seis anos, estive inserida na educação a distância, embora no início a conexão fosse muito lenta, desconectava e não tínhamos suporte para nos auxiliar.

Minha intenção é demonstrar os avanços e facilidades que temos para estar inseridos no mundo virtual. Atualmente ainda não está ao alcance de todos, embora haja crescimento e o reconhecimento da importância da EAD como alternativas para a formação, capacitação de pessoas em busca dessa modalidade em buscar novos conhecimentos.

Minha trajetória iniciou-se como aluna de uma pós graduação pela primeira vez em 2005, fui selecionada pelo município de Pilar do Sul, onde era coordenadora de informática na rede municipal. Era um curso em mídias em educação oferecida pela plataforma e-proinfo. Mas, infelizmente não consegui terminar devido conexão, a página da web expirava e perdia todo o trabalho. Na época a tutora não fazia as interações e intervenções necessárias para diminuir a distância e as dificuldades que ocorriam.

Inscrevi-me no edital disponível no site www.nead.ufsj.edu.br no final de 2008 pelo sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) que estabeleceu convênio com as principais universidades públicas e fiz parte da 1ª turma de pós-graduandos do curso de Práticas de Letramento e Alfabetização, fazendo parte da experiência adquirida pelo Polo de Votorantim/SP.

Em 2009, fui selecionada para atuar como tutora presencial, a função era acompanhar um grupo de alunos dando suporte para mediar, participar de fóruns, tirando dúvidas que ocorrem durante o curso e, sobretudo, dando feedbacks, mais rápido e coerentes possível. Assim como Valente cita: disponibilizar o conhecimento em ambientes informatizados e Levy diz que se faz necessário as inteligências coletivas para a interação e ampliação significativa das novas formas de se relacionar e buscar novos conhecimentos.

Valente (1993, p. 25) dá a dimensão do papel do professor em ambientes informatizados que é o de facilitar o acesso do alunado ao conhecimento, deixando o

professor de ser o detentor do saber, assumindo, portanto um papel de orientador das ações a serem desenvolvidas pelos discentes.

Para LEVY, a construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as tornam importante quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva. "É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências." (LÉVY, 1998, p. 28).

O tutor deverá ter comprometimento perante aos alunos que estão em sua tutoria, desenvolvendo um vínculo de proximidade, o que muitas vezes parece estranho no ambiente virtual, porém é de suma importância.

Para que essas mudanças ocorram, faz-se necessário transformações sociais, e do avanço das tecnologias, em que percebemos as mudanças estão ocorrendo também e conseqüentemente na educação. É necessária a formação de um novo homem.

Armando Valente cita o termo "o estar junto virtual", se dá de forma colaborativa e a construção do conhecimento, para isso cabe ao tutor estar atento as dúvidas e ansiedades que o aluno terá durante o curso.

O perfil do novo profissional não é mais o especialista. O importante é saber lidar com diferentes situações, resolver problemas imprevistos, ser flexível e multifuncional e estar sempre aprendendo.

Como diz Levy (1998, p. 28), a construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as tornam importante quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva. "É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências."

É preciso visualizar esta situação social que estamos vivendo. A educação necessita estar atenta às suas propostas e não marginalizar, tornando-se obsoleta e sem flexibilidade. Algumas dessas mudanças podem ser realizadas pelo tutor que, tendo uma visão de futuro e possuindo mente aberta para refletir criticamente sobre sua prática no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um agente ativo no sistema educacional.

Em 2010 participei do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação-redes sociais e aprendizagem, aconteceu em Recife-PE com a presença do filósofo Pierre Lévy com sua vasta experiência e autoridade no assunto.

Meu interesse está voltado a discussões referentes à função do tutor, qual o verdadeiro papel que ele desempenha na relação aluno-computador- AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Foram discutidos vários assuntos e artigos muito pertinentes ao avanço dessa nova ferramenta de trabalho.

O objetivo do trabalho é explanar as vivências, as discussões, os avanços e interações que ocorrem em simpósios, encontros, em que estive como ouvinte.

Lévy, filósofo conceituado na era da comunicação e das mídias que estuda as implicações culturais e cognitivas do uso das tecnologias digitais e os fenômenos provenientes da inteligência coletiva humana.

Para Lévy, o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a torna-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

Segundo Lévy (1999, p.78) o educador/monitor, na era da cibercultura, precisa estimular a troca de conhecimentos entre os alunos/usuários, desenvolvendo estratégias e feedbacks que os levem auxiliem na construção do aprendizado de seus alunos, de forma que agucem a curiosidade e autonomia, permitindo com as interações pertinentes o aluno avance no conhecimento e em suas reflexões.

O aluno EAD acaba tendo um preparo ímpar, mais comprometido e organizado. Pois, cabe a ele desenvolver seus estudos, suas pesquisas, busca informações complementares como exemplo palestras em universidades públicas ou privadas, workshop.

O I Encontro de Tutores a Distância que ocorreu em março de 2011 no auditório da Unicamp em parceria da Anated (Associação Nacional de Tecnologias de Educação a Distância) com a presença da palestrante Denise Martins de Abreu-e-Lima (Coordenadora UAB-UFSCAR e Presidente do Fórum de Coordenadores UAB).

Denise salientou em sua fala que somente concluiu um curso em EAD, devido ao comprometimento de seu tutor, que a encorajou nas dificuldades enfrentadas durante o curso e auxiliou a organizar seu tempo e sua interação via plataforma.

Para ela pelo menos 3 qualidades se sobressaem quando um processo de ensino aprendizagem a distância dá certo:

- * Comprometimento;
- * Qualificação;
- * Entusiasmo.

O principal foco EAD é formar cidadão, conduzindo-o a uma formação de qualidade, visando construir uma sociedade mais justa, colaborativa, autônoma, em sintonia com o novo aprender.

Os alunos que se inserem na Ead podem ser divididos em duas categorias: Alunos que querem “aprender a aprender” com as novas ferramentas tecnológicas e aproveitar esse meio para diminuir espaço-tempo e alunos que somente querem ser certificados.

Grande parte destes alunos se apaixona pela EaD, muda seus conceitos, torna-se um defensor da Ead e muitas vezes segue a “carreira” como tutor e desmitifica o paradigma do pré-conceito em que a Ead é mais fácil.

Segundo Futterleib palestrou no I Encontro de tutores em Ead no auditório da Unicamp em março de 2011, o tutor tem a função de ser o mediador, motivador, modelo, multimídia, multiplicador, maestro. Acrescentaria o sétimo M missão, é como lapidar um aluno, convencendo que essa modalidade é tão importante quanto o ensino presencial. Saliento também que um tutor necessita de capacitações efetivas, imprescindíveis para a interface do tutor. O tutor, deverá ser comprometido e conhecer o ambiente e as ferramentas virtuais.

O tutor deverá desenvolver competências para que incentive seus alunos no processo de ensino aprendizagem, motive sempre o grupo, e a partir desta interação aluno-tutor avance no processo educativo.

O grande mestre Paulo Freire, nos ensina com seu jeito humano e sensato, que todos poderão aprender e avançar na era do conhecimento. Ora o professor ensina, ora o professor aprende e ambos aprendem em comunhão.

O homem aprende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro se desenvolver, ao mesmo tempo em que se desenvolve. Todos aprendem juntos em colaboração. Ninguém educa ninguém. Com tampouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão (Freire. 1993 p9).

Outra interpretação para o conceito de aprender é o de construir conhecimento. Para tanto, o aprendiz deve processar a informação que obtém interagindo com o mundo dos objetos e das pessoas. Na interação com o mundo, o aprendiz coloca-se diante de situações que devem ser resolvidos, e para tanto, é necessário buscar certas informações. No entanto, a informação nem sempre é passível de ser aplicada da mesma forma como foi obtida.

Se o conhecimento é produto do processamento da informação, como será possível incentivar esse processamento e como ele acontece? Será que ele pode ocorrer espontaneamente ou necessita de auxílio de indivíduos mais experientes que

possam facilitar o processamento da informação ou a sua organização de modo que torne mais acessível? Tudo indica que a espontaneidade é insuficiente como meio gerador de conhecimento, o que acaba tornando imprescindível o papel do tutor nessa nova modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Educação a Distância no Brasil seja muito recente, já contamos com Universidades Públicas que investem e acreditam nessa modalidade. O tutor é fundamental no processo de mediação entre o aluno- mídias-pedagógico e relação humana focando na afetividade. Essa mediação é de suma importância para o avanço na formação profissional e pessoal.

Também é de responsabilidade do tutor auxiliar nos conteúdos, colocar questionamentos pertinentes, saber se colocar com argumentos plausíveis, coerentes e colocando o aluno sempre que ele se sinta desafiado a colaborar cada vez com mais qualidade. O aluno deverá desenvolver autonomia, ser dirigente da sua própria ação.

Caberá ao tutor ser democrático e participativo para que haja uma educação de qualidade em mudança, aceitando as transformações das novas tecnologias, sabendo aceitar as inseguranças e incertezas e vencendo os obstáculos e sobre tudo vencendo todas as barreiras durante o curso.

O ponto de partida de qualquer mudança inicia-se num processo interno de sensibilização para uma nova realidade, associada à Teoria das Inteligências Múltiplas.

Gardner (1995, p. 18) define a inteligência como a "capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais". A inteligência não pode ser medida; ela não é um produto acabado, pois, dependendo do contexto sócio-econômico-cultural, uma ação pode ser valorizada em um ambiente e em outro ambiente não ter nenhuma significância.

Enfim, o tutor deverá ser o corresponsável pelo aprendizado de seus alunos, entender que o aluno é o grande protagonista do saber, desenvolver uma parceria no desenvolvimento da aprendizagem, criando um clima de respeito entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. Elizabeth B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** In Educação e Pesquisa. v.29, n. 2. São Paulo, FE/USP, 2003.
- BERCHT, M.. **Em direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões? Afetivas.** Tese de doutorado. Porto Alegre. (2001)
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL, **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LEI N. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.
- DELORS, J. **Educação, um Tesouro a Descobrir.** São Paulo: Cortez. MEC/UNES. (1998)
- DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** Campinas. (SP): Autores Associados. (1993)
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1983).
- FREIRE,P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRÓES, Jorge R.M. **A Relação Homem-Máquina e a Questão da Cognição.** Séries Estudos. Salto para o Futuro. T.V e Informática na Educação. Brasília-MEC,1999.
- _____. **Novas Tecnologias, Tempo, Educação e Interdisciplinaridade - Algumas Reflexões** www.cciencia.ufrj.br, 2006
- GARCIA, Daniela J. **O Papel do Mediador Técnico Pedagógico na Formação Continuada a Distância de Professores em serviço.** Disponível em http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/daniela_jordao.pdf Acesso em 12 mar 2022.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática;** trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HALL, Stuart. Identidade Cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 5. Ed. IVIC, I. **Social Interaction: Social or interpersonal relationship.** In: Conferência Anual da Associação Psicologia Italiana, Trieste, 1989.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo:Ed.34-37,1999.
- LÉVY, Pierre. **O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34.1993.
- _____. **A Inteligencia Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Edições Loyola,1998.
- MEDEIROS, Z; NASCIMENTO, S.S. **Interações discursivas em um fórum on line.** In: **Encontro Nacional sobre Hipertexto**, 3, Belo Horizonte, 2009. Anais... Disponível em < www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/interacoes-discursivas.pdf>. Acesso em 2 fev. 2022.

OMATI, Anna C. V. **Métodos e técnicas no uso das Novas Tecnologias**. Vila Velha (ES), ESAB, 2008.

ROSSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Thompson Learning. (2007)

MACHADO, L. D. **O papel do tutor em ambientes online**. 2003. Disponível em www.cEAD.unb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=92.

MARTINS, O. B. **Teoria e prática tutorial em educação a distância**. Educar, Curitiba, n.21, p. 153-1711, 2003. Editora UFPR.

MEDEIROS, Z.; NASCIMENTO, S.S. **Interações discursivas em um fórum on line**. In: Encontro Nacional sobre Hipertexto, 3. Anais Belo Horizonte, 2009.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. <http://www.scielo.br/scielo>, 2006.

OMATI, Anna C. V. **Métodos e técnicas no uso das Novas Tecnologias**. Vila Velha (ES), ESAB, 2008.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**.

In: _____ **Educação a distância: diversidade como conceitual**. Curitiba: UFMT/ID, 1999.

TAIT, A. (1996) **Conversation and Community**, in Mills, R. and Tait, A. (eds) *Supporting the Learner in Open and Distance Learning* London: Pitman

TAIT, J. (2002) **From Competence to Excellence: a systems view of staff development for part-time tutors at-a-distance** *Open Learning*, Vol. 17, No. 2

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 1980.

VALENTE, J.M. **Por que o computador na educação?** In VALENTE, J. A. (Org) **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo de ensino-aprendizagem**. IN ALMEIDA, M.E.B; MORAN, J.M. (org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

_____. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos.** In JOLY, M.C. (Ed.) **Tecnologias no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Editora: Casa do Psicólogo-2002.

_____. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens.** In VALENTE, J. A. (Org) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp.NIED,1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 159 p.

VILLARDI, R. **Desafios na formação de Tutores Sócio-Interacionistas para EAD.** In: **Informática na Educação: Teoria & Prática.** Porto Alegre, Programa de Pós-graduação em Informática na Educação – UFRGS, Maio de 2002, v.5

VILLARDI e OLIVEIRA. E.G. **Tecnologia na Educação. Uma perspectiva sócio-interacionista.** Rio de Janeiro:Dunya, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.



A ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Carlos Eduardo Eustáquio

Formado em Letras-Ingês/Português, Licenciado em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade e Docência no Ensino Superior.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão a respeito das dificuldades encontradas pelos alunos no contexto pós-pandemia com relação às habilidades matemáticas, em especial, da rede pública de ensino. A proposta, desta forma, é avaliar o quanto as tecnologias de informação e comunicação (em especial a robótica educacional) podem contribuir para a diminuição desta defasagem. A sugestão deste artigo é proporcionar uma avaliação/ reflexão de como a robótica educacional pode auxiliar no ensino da matemática, já que estamos vivenciando um período, comprovadamente, de defasagem nesta disciplina. Pretende-se, aqui, introduzir o leitor deste texto ao mundo, ainda misterioso, da robótica educacional. A curiosidade move o mundo e isso não pode ser diferente para quem busca maneiras de melhorar a educação neste país. Assim, a intenção é de aguçar a curiosidade dos colegas educadores e não trazer uma receita pronta. Vamos juntos pensar sobre isso?

INTRODUÇÃO

O período pós-pandemia (ainda que estejamos vivenciando este período, é assim que se convencionou chamar) nos evidenciou o grande abismo educacional entre as escolas privadas e as escolas públicas, principalmente com relação às questões tecnológicas. Enquanto as escolas particulares articularam-se rapidamente para dar início ao ensino remoto, as escolas públicas sequer tinham estrutura suficiente para oferecer tal modalidade de ensino.

Obviamente que há uma certa generalização nesta afirmação, porém a realidade vivenciada na grande maioria das escolas públicas brasileiras, foi o de enfrentamento deste tipo de dificuldade.

A partir deste cenário e com o retorno das aulas presenciais, percebeu-se que as dificuldades que já eram muitas, pioraram neste período. Uma pesquisa publicada pela revista exame em março deste ano comprova essa lacuna deixada pelo ensino remoto, demonstrando que “as crianças apresentaram cerca de 2,2 anos de defasagem escolar em matemática, 1,9 anos em leitura e 1,7 anos em redação” (Revista Exame, 2022).

Outro dado relevante a este respeito foi revelado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que divulgou os resultados de uma pesquisa amostral realizada ainda em 2021 que afirma que, para alcançar o mesmo patamar de aprendizado de 2019 nos anos iniciais do ensino fundamental em matemática seriam necessários cerca de 11 anos para recuperar a aprendizagem perdida. (SEDUC, 2021)

Por isso, a observação e a pesquisa com relação a diferentes maneiras de ensinar matemática visando mitigar essas dificuldades se fazem necessárias. A robótica educacional pode ser um caminho para isso, já que é um campo de interesse dos alunos e isso pode favorecer o ensino de habilidades nesta área.

RESULTADOS DO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A pandemia de COVID-19 devastou populações ao redor do planeta e em nosso país não foi diferente. Além de perda de vidas, houve muitas doenças psíquicas associadas à pandemia e também defasagens educacionais relacionadas ao processo de ensino aprendizagem que fora prejudicado, principalmente em virtude do distanciamento dos alunos da escola.

A Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VII prevê “garantia de padrão de qualidade” (Brasil. 1988), porém é importante destacar que este padrão tem sido cada vez menos alcançado, assim o ensino público está, cada dia em maior defasagem!

A análise dos índices, ainda que de forma amostral, realizada pela secretaria de educação do estado de São Paulo que aponta para uma defasagem de cerca de 11 anos para a recuperação de conteúdos na disciplina de matemática para os anos finais do Ensino Fundamental I, demonstra resultados alarmantes, pois além do padrão de qualidade apontado em nossa Carta Magna não ser cumprido a contento em tempos ditos “normais”, agora no período pós distanciamento social, é ainda mais preocupante.

Assim, é importante observar a inserção de conceitos “inovadores” que muitas escolas privadas já “vendem” aos pais de seus alunos, nas escolas públicas a fim de

compreender, após avaliações baseadas cientificamente, se estes conceitos ou métodos são capazes de transformar ou auxiliar os alunos da rede pública.

Desta forma,

“criar propostas práticas apoiadas nas normas apresentadas no documento da BNCC permite que novas abordagens de aprendizagem sejam apresentadas aos alunos de maneira mais interativa e dinâmica, permitindo ações Maker ou “mão na massa” e a participação ativa com o compartilhamento e troca de experiências entre o grupo. Além da possibilidade de envolver conceitos de lógica, pensamento computacional e programação de computadores” (STELLA et al, 2021).

A inserção destas práticas nas escolas públicas deve ser pensada de uma maneira sistemática. Afinal de contas, a tecnologia está cada dia mais presente em nosso cotidiano e essa prática, além de aproximar o aluno do uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), também é um fator motivacional, uma vez que nossos alunos são nativos digitais.

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A ROBÓTICA EDUCACIONAL

Existem diversas formas de se pensar a robótica no âmbito escolar. Ela pode ser, simplesmente, mais uma atividade extracurricular ou pode nos trazer possibilidades, inclusive, de pensar de maneira interativa onde professor e alunos possam complementar-se um com a contribuição do outro na construção do conhecimento.

“A robótica educacional é um meio moderno e eficiente de aplicar a teoria piagetiana em sala de aula. O aluno é levado a pensar na essência do problema, assimilando-o para, posteriormente, acomodá-lo em sua perspectiva de conhecimento. Todo o processo de construção de um experimento robótico leva à equilíbrio abordada por Piaget. O professor também deixa de ser o único e exclusivo provedor de informações para tornar-se o parceiro no processo de aprendizagem” (ALMEIDA, 2008).

Conforme podemos observar na afirmativa anterior, a robótica não deve ser mais um recurso tecnológico por si só, mas sim o de transformar as relações entre alunos e professores. Afinal de contas, a robótica, e as TICs não se resumem somente em computadores e demais periféricos. Assim como, a robótica (apesar do nome) não se resume em robôs que os alunos constroem para diversão. Há muito mais conceitos e trabalho por trás disso tudo.

Desta maneira, o trabalho com a robótica nas escolas, facilita a experimentação em grupo (alunos e professores) onde passamos pela fase de “tentativa e erro/ acerto” em que o conhecimento vai sendo construído a partir dessas experiências.

É essencial dizer que a robótica é uma prática em que se utiliza da interdisciplinaridade, pois conforme afirma Zambon (2018),

“a robótica pedagógica é uma atividade lúdica que envolve um processo de motivação e colaboração, é desafiadora, pois une aprendizado e prática, erro e acerto, construção e reconstrução, utilizando-se dos conceitos de diversas disciplinas para a construção de modelos, levando os alunos a uma rica vivência interdisciplinar”.

Ainda que o foco, neste artigo, seja a disciplina de matemática, não podemos deixar de lado o fator interdisciplinar o qual a robótica desempenha nas salas de aula.

A EXPERIÊNCIA DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A experiência que trataremos aqui ainda está em desenvolvimento na escola municipal Maria do Rosário Arcuri de Oliveira Campos, localizada no município de Votorantim, em parceria com o Departamento de Engenharia de Controle e Automação, da UNESP - Câmpus de Sorocaba. Portanto, o propósito desta parceria (escola e universidade) foi a de inserir graduandos e pós-graduandos no contexto escolar, para trabalhar com robótica junto aos estudantes do Ensino Fundamental I em conjunto com os profissionais atuantes na Unidade Escolar. Assim, os responsáveis pelas aulas práticas e teóricas são os especialistas na área, deixando o professor da turma apenas como mediador da sala e não como “instrutor” do processo.

Em nossa avaliação, o fato desta experiência trazer pessoal especializado no tema, faz com que as aulas sejam mais atrativas e dinâmicas. Quando o professor generalista é capacitado para dar as aulas de robótica, temos muito mais desafios. Desde a resistência por parte de alguns até a dificuldade de compreender o assunto para poder ensinar a seus alunos.

A intenção aqui neste texto é a de afirmar que os professores podem e devem ser capacitados para o uso das novas tecnologias e também da robótica educacional, porém com cursos de qualidade e com números de horas capazes de capacitar verdadeiramente o professor. O oposto disso, é o que se vê com os cursos de

capacitação de poucas horas e sendo feitos “a toque de caixa” apenas para que se cumpra uma exigência meramente comercial ou política.

Com o desenvolvimento do projeto, foi possível demonstrar aos alunos um pouco de ciência, tecnologia e inovação da qual a sociedade contemporânea vivência. Também foi possível proporcionar aos estudantes do ensino fundamental, por meio de oficinas, conhecimento sobre lógica, matemática, física, engenharia, robótica, inteligência artificial, entre outros.

O principal destaque neste trabalho foi de introdução a programação utilizando scratch onde os alunos fizeram uso de linguagem de programação para compreenderem o funcionamento da robótica educacional. Pois, conforme afirmam Bozolan e Hildebrand (2020).

“a ferramenta Scratch foi desenvolvida para promover o contexto construcionista e foi criada para permitir o desenvolvimento de uma fluência tecnológica nas pessoas que a utiliza. Com o Scratch é possível criar diferentes tipos de programas utilizando as mídias digitais de forma criativa”

Dessa forma, foram observados durante as aulas realizadas que os alunos envolvidos no projeto, em sua maioria, obtiveram êxito no domínio da linguagem de programação. Além disso, fazendo uso de conceitos de matemática em um ambiente não tradicional (virtual) os alunos puderam mostrar as possibilidades de protagonismos, inserindo suas próprias ideias nas atividades propostas.

Foi possível, ainda, verificar a interação entre os próprios alunos. Entre eles, a capacidade de compartilhar aquilo que produziram com os colegas, trazendo para a área da matemática também competências interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo é a de suscitar a curiosidade nos colegas de profissão, em especial, os profissionais da escola pública a buscar alternativas no que diz respeito às novas tecnologias.

Sabe-se do desafio que enfrentamos, dia após dia, com relação a infraestrutura de prédios e equipamentos, mas precisamos ser resistentes e resilientes quanto a luta que precisamos travar para entregar aos nossos alunos uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O breve relato que trouxemos aqui é de uma ação isolada entre a escola e a universidade que prontamente atendeu ao pedido parceria, pois a universidade, em específico, a pública precisa estar no “chão da escola” vivenciando os dilemas e as dicotomias da vida escolar.

Assim, podemos afirmar que sim, é possível implementar políticas públicas voltadas ao uso de robótica educacional nas escolas públicas brasileiras. O desafio é imenso, porém é necessário que ele comece a ser planejado.

Por fim, é preciso compreender que além da disciplina de matemática, a qual foi demonstrada aqui, outras frentes podem ser beneficiadas com a inserção de projetos desta natureza nas escolas.

A inter-relação com outros indivíduos em uma tarefa comum, nos traz a possibilidade de crescimento e avanço em diferentes áreas do conhecimento, pois é por meio da relação com o outro que construímos a nossa história/ pensamento/ conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria A. **Possibilidades da robótica educacional para a educação matemática.** Trabalho de PDE, 2008. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/363-4.pdf>>. Acesso em, 30 ago. 2022.

ARAÚJO, Francisco Willame Gomes De et al.. **Uma análise da educação matemática durante a pandemia de covid-19.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69647>>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BOZOLAN, S. M.; HILDEBRAND, H. R. **Como engajar estudantes das séries iniciais (5º ano) a desenvolver o pensamento matemático utilizando robótica e aprendizagem maker.** *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 169–184, 2020. DOI: 10.20396/tsc.v7i2.14870. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14870>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei de diretrizes e bases da educação - LDB. Brasília, DF, 1996.

_____. MEC - Ministério da Educação (Org.). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes robótica educacional. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2015. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/robotica-educacional/>>. Acesso em 30 ago. de 2022.

PIROLA, Nelson Antônio. org. **Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 244 p. ISBN 978-85-7983-081-5. Disponível em < <https://books.scielo.org/id/bpkgng/pdf/pirola-9788579830815-11.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2022.

REVISTA EXAME, **Após pandemia, brasileiros apresentam até 4 anos de defasagem educacional**, Edição on-line, 2022. Disponível em: < <https://exame.com/bussola/apos-pandemia-brasileiros-apresentam-ate-4-anos-de-defasagem-educacional/>>. Acesso em 30 mai. 2022.

RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; RODRIGUES, Fernando de B. V.; PEREIRA, Valentina M. da S. **Conhecendo o Scratch e suas Potencialidades Pedagógicas, I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo**, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/3-ribeiro_et_al.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SEDUC-SP, **O impacto da pandemia na Educação: avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes**, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2022.

SACHETTI, W. L. . **BNCC e a cultura maker: uma aproximação na área da matemática Para o ensino fundamental**. Revista InovaEduc, Campinas, SP, n. 4, p. 1–37, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/inovaeduc/article/view/15182>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ZAMBON, Sueli Aparecida. **As aulas de robótica no ensino fundamental: competências e habilidades empreendedoras nas novas tecnologias aplicadas à educação**, 2018 – UFSCAR. Disponível em < <https://edutec.ead.ufscar.br/tccs/35b37a48d5c5b96e4ba55512a2f6029a.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PENSANDO OS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Vanéli Pires Amaro

Formada em Pedagogia e Mestre em Educação.



Bruna Marins

Formada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Física

RESUMO

O espaço é uma dimensão que possui grande relevância ao planejar as ações na educação infantil. Apesar de alguns avanços terem ocorrido ao longo do tempo, este é um ponto que precisa de atenção e ações efetivas para que possa ser realmente mais adequado às necessidades das crianças. Desde as condições físicas até a disposição de móveis, brinquedos e materiais, são aspectos essenciais e que devem ser delineados com foco em serem favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem. A organização do espaço é uma condição que pode promover ou limitar a participação e o envolvimento das crianças nas propostas realizadas pelos educadores. Muitos são os desafios encontrados pelos educadores para planejar e oferecer um espaço de qualidade, mas há possibilidades que podem ser construídas nos contextos das instituições de educação infantil, trazendo contribuições significativas para o desenvolvimento da prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem encontrado mais relevância nos contextos de discussão sobre a educação nos últimos anos. Com os avanços da legislação e nos estudos e pesquisas sobre a infância, alguns aspectos relacionados à oferta da educação infantil têm sido repensado e aprimorados.

A compreensão de que os espaços para educação infantil devem ser pensados e planejados é algo que pode ser observado entre os educadores que atuam com esta etapa. Mas ainda há muitos desafios a serem superados para que a realidade das escolas seja de um espaço adequado e provocador de descobertas e aprendizagens para as crianças. Deste modo, esta temática precisa receber um olhar mais atento e ser trazida como um ponto de reflexão e discussão nos espaços das instituições a fim de que seja possível construir contextos mais favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

ESPAÇOS PARA AS CRIANÇAS

A concepção de espaço para crianças é algo que vem se transformando no decorrer dos tempos. Com os avanços dos conhecimentos sobre a infância e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as preocupações em relação ao espaço oferecido para elas também foram se modificando com o passar dos anos.

Em nosso país, podemos verificar essa preocupação em diferentes contextos: no espaço familiar, ao preparar o espaço para receber um bebê; em espaços comerciais, onde destinam cantinhos “*kids*” para as crianças brincarem; em espaços públicos, como praças e parques, entre outros. No mesmo caminho, podemos perceber mudanças também nas concepções do espaço das instituições de educação infantil, onde o público alvo são as crianças e o espaço deve ser preparado para elas.

Ao longo da história, já tivemos períodos diferentes no tocante aos espaços para educação infantil. Podemos citar como exemplo o pioneiro Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, da cidade de São Paulo. Inaugurado em 1896, o prédio foi projetado para atender o as crianças em idade pré-escolar, por iniciativa pública, algo inovador em um período em que a educação infantil de pré-escola ocorria prioritariamente de forma privada. Mas apesar de ser público, seu atendimento era voltado para uma minoria privilegiada, que fazia parte da burguesia paulistana.

Com uma estrutura física diferenciada, o prédio seria uma construção bela e grandiosa mesmo para os dias atuais, conforme podemos ver a seguir:

“O edifício construído no estilo de art décimo, na parte interna tem ampla galeria destinada às festas, encontros com familiares e solenidades. Se a valorização da instituição educativa se mede pelo espaço ocupado, pode-se dizer que à época o jardim de infância é muito valorizado, pois ocupa área de 940m², amplamente iluminada, com quatro salas e salão central, com dimensões de 15 x 16 m, pé-direito duplo e coberto por cúpula octogonal metálica com vidro fosco embutidos em ferros trabalhados. Do lado externo da cúpula, quatro terraços triangulares com vistas para diferentes pontos da cidade complementam as áreas de atividades das crianças de quatro a seis anos” (KISHIMOTO, 2014, p. 6).



Figura 1: Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos
Fonte: Blog Caetano de Campos ³

Mas além dessa estrutura física imponente, a proposta pedagógica da época também se pautava em teorias voltadas para infância, inspiradas em Froebel (KISHIMOTO, 2014). Os espaços eram organizados e explorados conforme os princípios das práticas pedagógicas das educadoras, demonstrando uma intencionalidade educativa, como podemos perceber nos detalhes apresentados por Kishimoto sobre as práticas desenvolvidas pela professora Alice Meirelles Reis:

A professora Alice, em suas descrições sobre a estrutura física dos jardins de infância (Reis, II volume, s/d), prevê para cada turma: vestiário, sala de jogos, sala para exercícios tranquilos, instalações sanitárias e lavatórios. A sala de jogos deveria conter: marcenaria, blocos para construção, mesa de areia (se não tiver

³ Imagem disponível em <https://ieccmemorias.files.wordpress.com/2015/05/1900-jardim-da-infancia.jpg> Acesso em 05 set. 2022.

ao ar livre), brinquedos que exigem maior espaço e movimento como a casa da boneca. A sala de atividades tranquilas deveria prever mesas, cadeiras, biblioteca, vitrola, piano, armário com divisão para material individual, armário com cortina de correr para os jogos educativos, uma mesa para a professora, quadro negro na parede para a escrita e outro quadro, fixado em barra de celotex destinado à “documentação em gravuras” (KISHIMOTO, 2014, p. 7)

Ao ver esses detalhes, podemos pensar que alguns aspectos em relação ao espaço e propostas para educação infantil realizados na época do Jardim de Infância da Caetano de Campos seriam diferenciados até para os dias atuais.

Ao entrar em uma escola de educação infantil hoje é muito comum vermos os espaços escolares preparados com brinquedos arredondados, principalmente de plástico, pisos ou tapetes emborrachados, em áreas internas e externas. Nos espaços fechados, encontramos ainda espaços amplos e um pouco vazios, com poucos móveis e muitas vezes sem nenhum acesso das crianças a materiais, brinquedos ou livros. Tal arranjo pode revelar a preocupação com os riscos de acidentes e com a necessidade de apoio que as crianças demandam dos adultos.

Apesar de existirem diversas orientações técnicas para construção de espaços adequados para a oferta de educação infantil, como os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), muitos espaços ou prédios foram construídos antes dessas orientações ou foram adaptados e reformados para atender as crianças pequenas. Deste modo, há alguns limites diante das estruturas, que se tornam muitas vezes um desafio maior para os educadores ao planejar suas propostas e organizarem o espaço.

Todavia, mesmo com muitos desafios estruturais, é possível pensar possibilidades e criar contextos mais favoráveis para as crianças. Para tanto é importante aproveitar o que se tem de positivo e buscar alternativas de reorganização ou mesmo adaptações. Com a maior facilidade do acesso a informação é possível encontrar muitas referências que podem ser uma inspiração para mudanças nas produções acadêmicas, em livros e através de diversas práticas compartilhadas através da Internet.

Apesar das diversas inspirações que podemos encontrar, também é importante ter claro que cada contexto possui uma especificidade que muitas vezes pode não fazer sentido para outro local. Assim, as pesquisas por práticas que tiveram sucesso pode ser um ponto de partida, mas cada instituição precisa refletir no seu contexto, na sua realidade e na sua proposta pedagógica, evitando uma mera reprodução.

O QUE CONSIDERAR AO PLANEJAR OS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao planejar e organizar os espaços para educação infantil é preciso nos voltar para a intencionalidade que há neles. O que esperamos oferecer para as crianças neste espaço? Como elas podem aprender e se desenvolver em suas potencialidades através do que está sendo oferecido?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), prevêem em suas orientações para a prática pedagógica assegurar diversos aspectos para garantir a efetivação de seus objetivos, pautados na organização de materiais, espaços e tempos. Deste modo, podemos verificar a relevância dessa organização, sendo preconizado na própria lei.

Em outro documento orientador para educação infantil, mais especificamente direcionado para a creche, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, das autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, podemos encontrar diversos critérios para um atendimento adequados para os bebês e crianças pequenas em relação ao espaço, conforme podemos ver neste trecho a seguir:

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante

- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia
- Nossas salas são claras, limpas e ventiladas
- Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam
- Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos
- As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas
- As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono
- Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada
- Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição (BRASIL, 2009, p. 17).

Este documento traz de forma bastante detalhada, por meio de frases afirmativas, diferentes aspectos que devem ser considerados para um bom atendimento de creche. Neste trecho podemos perceber a importância do cuidado com o espaço, desde a segurança e bem estar até a estética do mesmo.

Ao pensar e planejar os espaços é essencial termos a centralidade desse processo pautado na necessidade das crianças. Quanto menores as crianças, mais

desafiador esse processo torna-se, pois tendemos a olhar do ponto de vista do adulto, daquilo que pensamos ser o melhor, mas que pode ser não ser o ideal para as crianças. Conforme afirma Bertolini, “Os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas.” (BERTOLINI, p. 151)

Nesse sentido, cada material escolhido, o posicionamento dos móveis, dos brinquedos e materiais, dos aspectos estéticos, precisam ter uma intencionalidade clara.

Todavia, para termos essas percepções, precisamos estar atentos quanto ao que as crianças nos dizem, ou seja, escutar as crianças. Esta escuta não é simplesmente uma ação de ouvir o que as crianças falam, mas como explica Rinaldi: “Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”. (RINALDI, 2017, p. 124).

Ao dispor os móveis, materiais e brinquedos, é necessário ao adulto estar sensível e atento às manifestações das crianças. Seus interesses, curiosidades, desinteresses, interações, entre outros aspectos, buscando pistas para direcionar esta organização. Por exemplo: se percebemos que as crianças apreciam usar um pedaço de tecido para cobrir bonecas ou fazer cabaninhas, seria interessante ofertarmos mais opções desse material para ampliar essas possibilidades. Se percebermos um interesse grande em itens que fazem barulho, podemos trazer mais materiais sonoros para que elas possam explorar e brincar. Se identificamos que muitas crianças querem ficar em um cantinho específico (uma casinha, uma caixa, debaixo de uma mesa, por exemplo) pode se trazer mais opções de espaços com cantinhos ou com uma estrutura semi aberta (algo que ajude a dividir o espaço, como uma cortina, uma caixa), que permita esse aconchego sem deixar de ter a visão do adulto. No entanto, é necessário sempre buscar essa sensibilidade e olhar atento para os momentos do cotidiano, bem como refletir e discutir com a equipe sobre o que se percebe ao observar as crianças.

“O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.” (HORN, 2004, Pág. 15)

As crianças precisam ter a possibilidade de agir sobre o espaço, de explorar, brincar e também aprender a organizar. Muitas vezes subestimamos a capacidade das crianças e não proporcionamos situações em que elas possam intervir no espaço ou

mesmo colaborar com sua organização. Mas se elas não tiverem momentos em que possam participar da construção e manutenção deste espaço, como poderão desenvolver essas competências encontrando tudo pronto ou sempre esperando pelo adulto?

Horn (2004) destaca a importância do desafio na elaboração do espaço: “(...) não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.” (HORN, 2004, p. 15).

Ao envolver as crianças nesse processo cotidiano, aos poucos, elas podem desenvolver habilidades que possibilitarão mais autonomia nessa interação com o espaço. Este deve ser um objetivo a ser perseguido pelos educadores, mas que não ocorre de forma espontânea, sendo necessária uma intencionalidade nas propostas e na forma como envolver as crianças. “(...) o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades realizadas por pessoas nas instituições.” (HORN, Pág. 16).

OS ESPAÇOS E AS CONCEPÇÕES

Ao pensar os espaços para educação infantil não estamos somente demonstrando uma estrutura adequada para as crianças, mas estamos revelando as próprias concepções que constituem nossas práticas. Assim, se o espaço está centrado no adulto, em controlar as crianças, manter o silêncio, evitar a movimentação, ficam evidentes concepções de infância que desconsideram a criança como uma pessoa em desenvolvimento e que possui especificidades.

“As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula.” (HORN, 2004, p. 61).

As mudanças em relação a concepções e práticas são possíveis. É necessário estudo, pesquisa, discussão e ações planejadas para que elas aconteçam. Mas não é preciso começar mudando tudo sem encontrar sentido nas alterações. Pequenas

mudanças focadas em situações percebidas no cotidiano podem ser muito eficientes e os resultados positivos podem inspirar novos caminhos.

Pensar o espaço pode ser um caminho para rever algumas concepções e práticas realizadas nas escolas de educação infantil e que podem trazer novas possibilidades que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre o espaço para a instituição de educação infantil é uma premissa que precisa ser relevante nas práticas pedagógicas e na organização da educação infantil. Sua influencia pode modificar as intencionalidades de uma proposta, sendo um impulsionador ou um limitador das mesmas. “*A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo*”. (HORN, 2017, p. 17).

Deste modo, é necessária uma observação atenta dos educadores do cotidiano com as crianças para identificar as potencialidades dos espaços e possibilidades de aperfeiçoá-lo, visando proporcionar contextos que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Não há receitas prontas que possam ser seguidas a risca, mas é possível encontrar princípios e inspirações que podem auxiliar nessa construção dos espaços, sempre considerando a realidade de cada local e participação da equipe de educadores e também das crianças.

REFERÊNCIAS

BERTOLINI, C. Cruz, B. I. ***Um ambiente para explorar***. In: FERREIRA, M.C.R. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 12ª Edição: São Paulo: Cortez. p. 151.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília, 2009. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> > Acesso em 6 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009: **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009c. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf > Acesso em 5 set. 2022.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso em 5 set. 2022.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 – 1935**. Tizuko Morchida Kishimoto. - São Paulo: Polo Books, 2014. Disponível em <<http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/14/20.pdf>> Acesso em 10 set. 2017.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017.



A DISCUSSÃO DE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Thaís Lima Martin

Formada em Pedagogia e em Ciências Sociais, com Pós-Graduação em Educação Empreendedora.

RESUMO

O presente artigo aborda a relevância do conceito gênero nos espaços escolares e na proposta da Base Nacional Comum Curricular. Por meio de um levantamento bibliográfico, investiga-se a hipótese de que os estereótipos e as violências de gênero podem ser reduzidos a partir de políticas públicas educacionais comprometidas com o respeito à diversidade. Como evidências de que essa hipótese se sustenta, apresenta-se a experiência do curso de Gênero e Diversidade na Escola – GDE.

INTRODUÇÃO

Há uma vasta literatura nas ciências humanas – na sociologia e na antropologia, sobretudo – que reflete sobre os marcadores sociais da diferença. Em resumo, um marcador social é uma categoria de análise de grupos sociais que se articula em torno de determinados traços de identidade, como por exemplo, raça, gênero, geração, classe, religião, entre outros. Ao analisar os grupos por meio do uso dos marcadores, é possível explicar de maneira mais precisa como são constituídas socialmente as diversas desigualdades e hierarquias que se estabelecem entre as pessoas e que muitas vezes são tidas como “naturais”.

Um dos marcadores mais pertinentes para uma análise da sociabilidade humana é o gênero. E se nos atentarmos para os acontecimentos recentes, suas manchetes e sua repercussão no debate público, é possível observar a relevância e a atualidade do tema. Podemos citar como exemplos a campanha *#metoo* de atrizes de Hollywood vítimas de assédio e/ou de violência sexual por parte de homens que ocupavam cargos superiores ou possuíam maior prestígio; casos quase diários de feminicídio e de violência contra a mulher; a cultura do machismo; a diferença salarial

entre homens e mulheres; a reação de alguns grupos religiosos e/ou conservadores contra a reivindicação de direitos por parte de movimentos de mulheres. Todos esses casos têm em comum o fato de que as mulheres são vítimas de violência física ou simbólica por conta principalmente de sua condição enquanto mulher.

Evidentemente, nenhuma dessas atitudes discriminatórias contra as portadoras do marcador gênero feminino e tampouco uma hierarquia na relação social entre homem e mulher são desejáveis em uma sociedade que se pretende democrática. É o que determina a Constituição Federal de 1988: um dos objetivos fundamentais da república (art 3, IV) (BRASIL, 2018, p. 15). E para alcançar esse objetivo, a educação é um instrumento de essencial importância. A Constituição estabelece os princípios que pautam o ensino (art 205-6) (BRASIL, 2018, p. 160).

Se pensarmos a pedagogia empreendedora como parte do processo democrático brasileiro, é preciso, então, colocá-la para refletir a respeito dos aspectos socioculturais que colocam obstáculos para o empreendedorismo das mulheres apenas por serem mulheres. A educação empreendedora não se limita ao ensino para criação e administração de empresas, mas trata-se de um processo mais amplo para ensinar a avaliar uma dada situação, estabelecer metas e planejar estratégias para atingi-las. Não se trata apenas do fazer, mas do ser. Por sua vez, a sociologia e a antropologia encontram padrões e regularidades nas relações sociais de gênero que evidenciam os obstáculos que a mulher encontra não apenas no empreender, mas em toda a vida social. Ora, se a pedagogia empreendedora é parte de um processo comunitário, isto é, uma tentativa de formular o “sonho coletivo” (DOLABELA, 2013, p. 32), então acreditamos, com base nos estudos produzidos pelas ciências humanas, que é preciso refletir as desigualdades e os estereótipos de gênero no interior da pedagogia empreendedora. A diversidade, a inclusão e a remoção de obstáculos que são pautados em marcadores sociais abrem espaço para o cultivo de talentos e para o empreendedorismo de forma qualitativa.

O objetivo deste texto é o de mostrar que o gênero como categoria de análise da sociedade ajuda a mostrar como situações como as mencionadas acima se reproduzem, reforçando estereótipos, replicando violências e colocando obstáculos para o desenvolvimento das capacidades de empreender. Por meio de um levantamento bibliográfico de autoras e autores que fazem as reflexões mais avançadas e sobre o tema, defende-se aqui a hipótese de que os estereótipos e as violências de gênero podem ser reduzidas por meio de políticas públicas educacionais que se comprometam a fazer uma reflexão séria e fundamentada em dados a respeito de gênero. Como evidências de que essa hipótese se sustenta, apresenta-se a

experiência do curso de Gênero e Diversidade na Escola – GDE. Para a qualificação do debate apresenta-se uma breve reconstituição do conceito de gênero dentro das ciências humanas. A partir deste panorama inicia-se a reflexão sobre a construção de estereótipos de gênero dentro dos espaços escolares, bem como, a forma que são reproduzidos e sustentados, por exemplo, por padrões midiáticos. Por fim analisa-se a bibliografia sobre as experiências do curso de Gênero e Diversidade na escola e sua aplicação em Santa Catarina e Rio Claro.

GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Na década de 1970, a antropóloga Gayle Rubin introduziu o sistema “sexo/gênero” nos estudos sobre sexualidade. Tal sistema consiste na percepção de que sexo e gênero são conceitos distintos, que dizem respeito a esferas diferentes da vida. O gênero, de acordo com Rubin, é um produto das relações sociais de sexualidade. Ela escreve: “é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (RUBIN, 1986, p.97). Em resumo: de um lado, o sexo seria o material inato, o natural; e, de outro lado, o gênero, o culturalmente construído, as interpretações e representações que cada cultura faz em torno do corpo biológico.

Esta ideia sobre gênero perdurou até os anos 1980, momento em que a naturalidade do sexo também começou a ser questionada por autores como Thomas Laqueur e Joan Scott. Ambos foram diretamente influenciados pelo pós-estruturalismo, cujo principal expoente é Michel Foucault. Para Foucault (1988), o gênero é um saber sobre a organização social da diferença sexual que, por sua vez, gera percepções não naturais sobre o sexo. Em síntese, para Foucault o sexo não é o material, o corporal, e sim um entendimento sobre esse corpo e suas marcas. Para Laqueur (1990), o sexo é situacional: é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder. Já nas palavras de Scott: “Gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida” (SCOTT, 1994, p. 13). Em um de seus artigos mais citados, Scott mostra sua aproximação com as referências de Foucault quando explica a categoria de gênero como “forma primária de dar significados às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Mas qual a importância em estabelecer uma distinção entre sexo e gênero? Segundo Scott (1990) o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social. Deste modo, a categoria gênero é útil para a análise histórica - e não apenas à história das mulheres, mas também dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e, igualmente, entre as mulheres -, porque permite apreender com

mais precisão quais são os traços culturalmente estabelecidos que distinguem os homens das mulheres, em cada sociedade, em cada época. E, além disso, a categoria gênero aumenta o campo de reflexão sobre as desigualdades e das hierarquias sociais entre os gêneros: isto é, a desigualdade entre homens e mulheres não é apenas corporal e biológica, mas também resultado de um desenvolvimento histórico que consolidou papéis e funções sociais atribuídos a homens e mulheres.

Se o gênero é um constructo situacional que depende diretamente de influências e significados históricos e sociais, seu conteúdo é sempre reiterado no processo de formação e socialização dos indivíduos numa dada sociedade. Neste sentido, a escola exerce um papel fundamental, enquanto instituição responsável pela formação cultural da criança e, em geral, é o meio onde ocorrem as primeiras relações da criança com outros que não compõem seu seio familiar.

A historiadora e educadora Guacira Lopes Louro é uma das principais autoras que discutem o tema escola e gênero. Tal como a bibliografia apontada anteriormente, Louro defende que a identidade de gênero é construída através de processos plurais (como rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções) responsáveis pelas atribuições de significados ao corpo e executados, muitas vezes, no espaço escolar. É importante ressaltar que embora plurais e distintos, todos esses processos são moldados por relações de poder presentes na sociedade em questão. Aqui, Louro toma a ideia de poder num sentido foucaultiano, isto é, como discurso, como algo difuso na sociedade que define a forma como se processa a representação. No entanto, se poder é exercido no discurso, como forma de produzir representações, isso não significa que ele não tenha efeitos reais nas relações entre as pessoas e na formação das identidades individuais. Ela escreve:

Distintas e divergentes, as representações podem circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, "normais" (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e

também falam pelos "outros" (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. Por tudo isso, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. (LOURO, 2000, p.12).

De acordo com Louro, um dos efeitos que as representações produz é uma relação de poder que produz uma hierarquização social dos sujeitos femininos e masculinos. Isto é, as representações sociais estabelecidas apresentam perspectivas de vida e lugares sociais distintos e desiguais de acordo com o gênero do indivíduo. Neste sentido, ao gênero masculino é atribuída a "normalidade", enquanto o gênero feminino é historicamente o outro, o gênero que não produz sua própria representação, mas é representada. Fala-se, então, de como os papéis sociais são compreendidos e significados a partir de determinados contextos.

No ambiente escolar, a força dos estereótipos de gênero, do homem e da mulher idealizada, aumenta. O currículo, os professores, os colegas, classificam alunas e alunos entre atividades que podem ou não desempenhar - as atividades e brincadeiras "de menina" e as "de menino". Ao fazer isso, escreve Louro, a escola afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos [...]". (LOURO, 1997, p.58). Assim derivam, o comportamento social de cada gênero, por exemplo, meninas devem ser meigas, doces e passivas e meninos devem ser viris, fortes, corajosos. A mulher é estimulada a reconhecer apenas as capacidades relacionadas ao espaço doméstico/privado, e o menino ao público.

A forma como o espaço escolar organiza as relações de gênero é essencial não apenas para a formação da compreensão do indivíduo consigo mesmo, com seu corpo, mas também das relações com aqueles que apresentam padrões diversos dos seus. A educação, portanto, tem o papel não apenas de desenvolver a personalidade da criança, de maneira a fazer com que ela perceba e desenvolva seus próprios talentos e interesses, visando assim que se desenvolva como um sujeito pleno, mas também de formar sua capacidade de se relacionar com os outros que estão fora do círculo de afeto da família. Discutir as representações que são socialmente atribuídas ao marcador gênero é fundamental para ampliar a formação da personalidade e a capacidade de se relacionar com os outros. Isso porque, em primeiro lugar, torna as crianças cientes de que as representações de gênero e os padrões de comportamento para "ser homem de verdade" ou "ser mulher de verdade" são menos rígidos do que se apresentam. Em dois exemplos clássicos: o menino pode fazer balé

se assim desejar, bem como a menina pode jogar futebol, sem prejuízo para sua autocompreensão, isto é, para o seu processo de formação autônoma de sua própria identidade, e para a sua relação com os outros. Para Lira e Nunes (2016), *“assim, a desconstrução das relações estereotipadas de gênero estabelecidas desde os primeiros anos de escolarização enseja o empreendimento de um conjunto de ações que incluem dialogar com as crianças, explicitar a diversidade, ampliando o papel da educação para além dos muros da escola”*.

Diante disso, é possível notar que há uma espécie de naturalização da capacidade de empreender associada ao marcador social do gênero masculino: isto é, diz-se que há uma predisposição “natural” do homem para empreender, planejar e resolver problemas concretos. Às mulheres cabe a administração da esfera doméstica que envolveria, sobretudo, capacidades de cuidado e de afeto. Pensar as questões de gênero no interior da pedagogia empreendedora significa, portanto, reconhecer que capacidades de empreendimento, bem como as capacidades de afeto, não são inerentes e nem essencializadas ao sexo, isto é, não estão inscritos no DNA, nos hormônios ou na constituição biológica dos seres humanos, mas são resultado de um longo processo histórico que atribui às mulheres um papel social que dificulta, ou até mesmo nega, a formação de sua capacidade de empreendimento.

Tendo em mente este diagnóstico das desigualdades de gênero e visando a sua superação, organismos internacionais refletem intensamente sobre a questão. Reis e Eggert mostram nas especificações da Organização das Nações Unidas - ONU de 1948 que vem sendo construídas pelo nosso país “diversos documentos e tratados internacionais que versam tanto sobre educação quanto sobre igualdade de direitos, [...]” (REIS e EGGERT, 2017, p.10). Os autores ainda destacam trechos explícitos de construção e manutenção dos direitos indicado e incentivado pela ONU: “todo ser humano tem direito à instrução [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948 apud REIS e EGGERT, 2017, p.12). Da mesma forma, a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos também têm sido postas como preceitos pétreos, de modo que “[...] todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] sem distinção de qualquer espécie” (REIS e EGGERT, 2017, p.10). Ao longo de seu trabalho Reis e Eggert mostram que a trajetória dos documentos influenciaram e orientaram as discussões brasileiras e que constroem uma plataforma educacional sobre direitos “uma educação com qualidade social que [...] vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual” (BRASIL, 2008c, apud Reis e Eggert. 2017). Essas diretrizes

foram resultado de um processo realizado por Conferências Nacionais da Educação Básica – Coneb (2008) e também pelas Conferências Nacionais de Educação (conae, 2010).

Já na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural criada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – e aprovada em 2001, o tema se apresenta da seguinte maneira; cada indivíduo deve reconhecer e aceitar “o outro”, sendo esse “outro”, aquele que se manifesta, por vezes, diferente do “eu”. Ou seja, devemos respeitar a outra pessoa em sua totalidade, em todas as suas maneiras, formas e manifestações, assentindo a pluralidade existente em cada indivíduo de sociedades construídas de formas culturalmente tão diversas. A Declaração discorre sobre a diversidade, que em quaisquer de suas formas possa conviver de maneira harmônica e tolerante.

“No entanto, ainda são muitas as barreiras que dificultam a convivência entre as diferenças. Diferenças econômicas, étnico-raciais, políticas e religiosas geram grandes desafios em alguns países. A convivência com elas começa nos lares, portanto, a sua aceitação encontra aí a sua gênese. *Mas é na escola onde há a maior diversidade e o respeito pelo próximo pode ser exercitado de forma mais eficiente e determinada.*” (CORDINGLEY, 2007, p.26, grifos meus.)

São tais princípios teóricos, pautados em reflexões acadêmicas e em documentos de organizações internacionais, que orientam algumas políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero. Antes, é importante entender o que são políticas públicas em geral. Elas podem ser definidas como diretrizes e princípios capazes de orientar a ação do poder público; mas uma vez que são aplicadas, se tornam efetivamente ação, não ficam apenas na esfera do norteamiento. As políticas são capazes de transformar e organizar em regras, normas, procedimentos e ações essas relações entre o poder público e a sociedade, ou seja, funcionam como mediadores entre atores da sociedade civil, e diversas instituições e o Estado.

No caso das políticas públicas específicas de gênero há um elemento diferencial no seu conceito.

Pode-se dizer que enquanto as:

“políticas públicas se constituem em uma das formas de interação e de diálogo entre o Estado e a sociedade civil, por meio da transformação de diretrizes e princípios norteadores em ações, regras e procedimentos que (re) constroem a realidade. [...] As políticas públicas (de gênero) devem, sobretudo, contemplar a condição da igualdade e a dimensão de autonomia das mulheres. Para que as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sócio-históricas e

culturais herdadas, pressupõe-se que o Estado evidencie a disposição e a capacidade para redistribuir riqueza, assim, como poder entre mulheres e homens, entre as regiões, entre as classes, as raças e etnias e as gerações.” (SAIAT, 2013, p. 08).

Portanto, o desafio que as desigualdades de gênero impõem é a sua natureza sociocultural. Por mais que o Estado aja de maneira mediadora para reduzir as desigualdades, não basta uma redistribuição de poder e de riqueza se os aspectos culturais da desigualdade persistirem. É por isso que Vera Soares, mestre em física e economia e membro da Secretaria de Políticas para Mulheres, defende pensar todas as políticas de forma integrada, com a educação, sobretudo:

As múltiplas causas das desigualdades das mulheres exigem elaboração de políticas integrais e um esforço de coordenação permanente entre as diversas áreas do governo. Não se pode, por exemplo, favorecer uma melhor incorporação da mulher ao mercado de trabalho e desenvolvimento profissional, sem o *esforço conjunto das áreas de educação e trabalho*, sem campanhas comunicativas que visem às *mudanças nas representações sociais associadas a cada sexo*, sem *serviços de cuidado infantil e sem uma mudança na organização dos serviços sociais*. (SOARES, 2002, p. 12 grifos meus).

A defesa de políticas públicas integradas com vários setores, como o da educação, é fundamental para o avanço em todas as propostas assumidas pelo país de combate ao preconceito e discriminação.

- e não apenas direcionadas às mulheres. No que se refere ao gênero, a mudança na forma como a mulher e o homem são representados, como seres que devem cumprir determinados papéis sociais, deve ser repensado nos ambientes escolares durante a formação do estudante como sujeito político ativo consciente de seus atos e decisões em relação ao conjunto da comunidade. É nesta perspectiva que a discussão sobre gênero se torna tão importante nestes espaços: trata-se da época da formação de sua identidade e da descoberta de seus talentos, e ambos os processos podem encontrar um obstáculo em estereótipos de gênero. Levar a discussão à sala de aula significa abrir horizontes para que cada um possa, na linguagem da pedagogia empreendedora, descobrir quais são os seus sonhos. Desde meados de 2013, o Brasil vem caminhando na elaboração da sua Base Nacional Comum.

Curricular (BNCC), documento que determina o conteúdo mínimo que deve aparecer em cada uma das etapas da educação básica, tanto no que se refere às escolas públicas, quanto às privadas. A discussão é importante, porque a ausência de

uma base anteriormente definida contribui para que o conteúdo seja transmitido de maneira desigual entre as escolas.

No início de 2017, o Ministério da Educação apresentou a terceira versão da proposta da BNCC para análise do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ainda naquele momento algumas modificações foram inseridas pelo governo Temer, mudanças em relação às versões anteriores, elaboradas durante os governos de Lula e Dilma. Entre as mudanças podiam ser observadas a retirada a todas as referências aos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

O caminho percorrido durante as versões que seguiram excluíram, segundo o jornal Folha de São Paulo, no mínimo dez menções a gênero, isso apenas durante a quarta versão do documento proposto. (SALDAÑA, 2017).

De acordo com a mesma matéria, durante a introdução do documento no que se refere as competências gerais da base, antes o governo afirmava que educadores deveriam promover respeito ao outro, “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer”. Depois de reformulado, o documento menciona apenas a promoção do respeito “sem preconceitos de qualquer natureza”. (SALDAÑA, 2017).

A versão que foi enviada no final de novembro de 2017 não contou com nenhuma participação popular ou reflexão coletiva dos professores, alunos, direção, nem tão pouco comunidade escolar que seriam afetadas diretamente pelas mudanças propostas no documento.

Segundo a professora de língua portuguesa Maria José Nóbrega, alguns problemas devem ser mencionados referente a retirada de termos e conceitos como gênero, orientação e sexualidade dos livros didáticos:

Mais de 20 anos depois (dos parâmetros estabelecidos por Fernando Henrique Cardoso em 1990), você encontra retrocesso em relação a temas que afetam humanos de um modo geral e que já estavam assegurados no debate das escolas – a questão da sexualidade, a da figura do homem e da mulher. A minha área é de língua portuguesa, e isso toca na seleção de textos, que já vinha se tornando uma questão difícil, não só no que diz respeito a gênero e sexualidade. Você tem perseguição forte a textos que lidem com a mitologia dos orixás, porque isso pode ser entendido como um conteúdo demoníaco pela bancada evangélica, por exemplo. O que observamos é que alguns temas estão um pouco no foco dessa atuação de grupos como Escola Sem Partido e MBL (Movimento Brasil Livre), que escolhem isso como pauta não só na educação, como na área cultural. (FÁBIO, Nexo Jornal, 2017)

Trata-se de uma disputa política e isso fica bastante expresso nas palavras apresentadas pela professora Maria José Nóbrega.

Para a coordenadora da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (Reges), Sylvia Cavasin, “a escola é um campo fértil para identificação das questões que envolvem a opressão, os preconceitos, a homofobia, o sexismo, o racismo e outras iniquidades [...] Essas questões estão postas no dia a dia escolar e não há como a escola ignorar essa realidade. A intervenção é um procedimento educativo e necessário e está diretamente relacionada à garantia e reconhecimento das diversidades e dos direitos de cidadania”. (SALGADO, 2015).

De acordo com a pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar publicada em junho de 2009, atitudes discriminatórias pautadas no *bullying*, com requintes de preconceito, discriminação e violência, estão altamente relacionadas à evasão escolar, um dos principais problemas que a escola enfrenta até os dias de hoje e a qual ainda não tem previsão para ver seus índices baixarem.

Os dados da pesquisa revelam que as atitudes discriminatórias mais elevadas se relacionam a gênero (38,2%), questões geracionais (37,9%), muitas vezes podem estar vinculadas, também, à categoria de gênero, necessidades especiais (32,4%), a orientação sexual (26,1%), entre outras categorias importantes como, socioeconômica, étnico-racial e territorial. (FIPE, 2009. p.13)

MÍDIA E A EDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS

A partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que condena a discriminação declarada e explícita a grupos minoritários, novas formas de exibição de preconceitos aparecem. São formas mais sutis, mas com grande capacidade de influenciar e reproduzir os antigos problemas de discriminação e ganham cada vez mais espaço principalmente entre crianças e jovens. Os novos meios de comunicação exercem um papel fundamental.

As primeiras reflexões sobre a influência dos meios de comunicação na cultura e na sociedade foram feitas por Theodor Adorno, ainda nos anos 1940. Segundo o autor, através de costumes, etiquetas, estéticas e produtos, Hollywood dita padrões e cria sentidos nos mais diversos contextos culturais. O conceito indispensável para pensar o cinema industrial deriva das concepções do autor Theodor Adorno: “(...) o sistema da indústria cultural surgiu nos países industriais mais liberais, nos quais triunfaram todos os seus meios característicos: o cinema, o rádio, o jazz e as revistas. É

verdade que o seu desenvolvimento progressivo fluía necessariamente das leis gerais do capital' (ADORNO,2009, p.15).

Dentro desse contexto de representação e não-representação, é importante analisar os discursos e elementos simbólicos apresentados nas produções cinematográficas dos Estúdios Walt Disney com foco nas princesas da Disney, que contribuem para a divulgação de uma visão estereotipada da mulher e da feminilidade, que em contrapartida constroem ao mesmo tempo seu par espelhado de valores normativos na figura do homem que espera a mulher submissa e carinhosa, sempre pronta a fazer todas as tarefas da casa e cozinhar e costurar ao final do dia, sorrindo e cantando alegremente.

A antropóloga Michele Escoura da Universidade de São Paulo tenta compreender como os ideais transmitidos pelas princesas da Disney são entendidos por crianças. A pesquisadora realizou observação participante com a exibição de filmes da Disney em duas escolas infantis da cidade de Jundiaí, sendo uma particular e outra municipal. As crianças observadas tinham em médias 5 anos de idade. Escoura (2011) analisou os filmes enquanto produções transmissoras de significados. A própria Disney diferencia suas princesas em duas categorias: as clássicas, como a Cinderela, a Bela Adormecida e a Branca de Neve; e as rebeldes, como é o caso da Mulan e da Pequena Sereia. Durante a pesquisa as crianças eram interrogadas sobre as histórias, figuras e comportamentos dessas princesas. De acordo com a autora, as meninas associaram imediatamente a Cinderela à imagem de princesa a partir de características como cabelos claros e compridos. Quando a referência foi a princesa Mulan a reação da plateia mirim se modificou, houveram dúvidas em relação à legitimidade da princesa Mulan, cuja história e imagem rompem com um imaginário de feminilidade recorrente: Mulan usa cabelos curtos, é guerreira e rompeu com regras paternas.

As princesas clássicas fazem referência aquelas mais tradicionais, como a Branca de Neve e a Cinderela, que cuidam da casa e são obedientes, já as rebeldes como a Mulan e Pequena Sereia não possuem essas características, inclusive desrespeitam as regras impostas principalmente por seus pais. Em síntese, princesas que rompem alguns padrões são consideradas rebeldes.

Os estereótipos reproduzem relações de poder, desigualdade e exploração, impedindo qualquer flexibilidade de pensamento na avaliação e comunicação de uma determinada realidade, reduzindo as características de um grupo a poucos atributos considerados essenciais, com a falsa justificativa de que seriam fixados pela Natureza, por exemplo, traços da personalidade, indumentária, linguagem verbal e corporal etc. Assim, encorajam 'um conhecimento intuitivo sobre o Outro, desempenhando papel

central na organização do discurso do senso comum' (FREIRE FILHO, 2005, p. 23). A análise do consumo de estereótipos midiáticos permite 'inferências inequívocas acerca dos efeitos daqueles artefatos sobre o público' (FREIRE FILHO, 2005, p. 27), [...] Não se pode olvidar 'que a publicidade, as revistas femininas, o cinema hollywoodiano e a ficção seriada televisiva refletem valores sociais dominantes e denigrem simbolicamente a mulher', seja por não apresentá-las ou por apresentá-las em situações socialmente desvalorizadas. Assim, a condenação silenciosa e a estigmatização ostensiva influenciariam 'as definições e os parâmetros de feminilidade, domesticidade e beleza por meio das quais as mulheres passavam a avaliar a si mesmas, aos seus relacionamentos, às suas necessidades e às suas aspirações.' (AGUIAR e BARROS, 2015, p.04)

A Disney e outros veículos de mídia extrapolam o cinema e a televisão e alcançam o mercado de brinquedos e produtos variados (cosméticos, doces, roupas, material escolar). O mercado voltado para as crianças, de modo geral, faz uma diferenciação binária entre seus produtos, vinculados à divisão dual dos sexos biológicos. As princesas, bonecas, brinquedos associados ao cuidado, à esfera doméstica, quase sempre cor de rosa, são predominantes na sessão de brinquedos para meninas. Na parte dos brinquedos masculinos, há um estímulo à competição, força, construção, com prateleiras repletas de brinquedos de montar, carros, bonecos musculosos e/ou violentos. Um vídeo famoso nas redes sociais exemplifica a relação infantil com o comércio, apresentando uma garotinha que questiona o porquê dos brinquedos direcionados para meninos serem vinculados a figuras heróicas, enquanto os voltados para meninas são predominantemente cor de rosa e evocam figuras de princesas da Disney.

Estimuladas por este mundo fantástico de diversão e ilusão, as crianças crescem e começam a desenvolver suas expectativas sustentadas com base em um mundo irreal, que existe apenas nesses filmes baseados em contos e histórias de fantasia. Crescem crianças a espera do príncipe encantado, preocupadas excessivamente com um ideal de beleza estereotipada inalcançável e a certeza do final feliz trazido aos braços do príncipe.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - GDE”

Depois de tantos questionamentos e problematizações fica clara a necessidade de reavaliar e transformar a forma com que se trabalham as questões de gênero na

escola, tanto nos materiais didáticos, atividades e exercícios, como nas posturas tomadas diante de acontecimentos práticos do cotidiano escolar. Neste tópico analisa-se algumas opções trabalhadas a partir da experiência do curso de Gênero e Diversidade na Escola, no intuito dessa experiência inspirar os alunos e professores a traçar mudanças mais efetivas dentro de seus ambientes escolares.

Segundo o site da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SPM), foi em 2005 que se iniciou um projeto de parceria entre a SPM e o Conselho Britânico, visando a “discussão para elaboração de uma ação de formação na temática de gênero e feminismo para o corpo docente da rede pública de educação.” (SPM, 2010). A partir desta parceria efetivou-se a proposta de concepção de um curso de formação para professoras e professores. O curso se propunha a trabalhar essencialmente as temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual e “contou com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Educação à distância, (ou de forma semipresencial - dependendo da proposta da universidade que realizou a formação) ambas do Ministério da Educação (MEC), mais a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).” (SPM, 2010).

O projeto piloto previa um curso na modalidade ensino a distância para a formação de professores que trabalhassem com o público da rede de ensino médio. A primeira edição aplicou o programa piloto nas cinco regiões do país, entre estas regiões conseguiu atingir seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu). Foi aí que o curso recebeu o título de “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). A versão piloto contou com mil vagas, oferecidas em divisões por município, nas quais duzentas vagas para cada município e ao final do curso “a taxa de evasão ficou abaixo de 19%, (o total de inscritos foi de 1.415, embora 1.071 tenham efetivamente iniciado o curso. Destes, 865 concluíram as atividades), o que é considerado para cursos deste tipo de metodologia um índice muito baixo de desistência. O sucesso deste projeto levou o curso a ser incluído na rede da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério de Educação (MEC)” (SPM, 2010) e foi a partir destes órgãos que o curso passou a ser oferecido, contando também com parcerias internacionais, como do British Council (órgão internacional do Reino Unido para assuntos de Educação e Cultura). O objetivo principal do GDE foi ampliar o olhar dos professores sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, etnia, relações raciais entre outros marcadores da diferença e diversidade. Segundo o catálogo de apresentação do curso:

O objetivo do projeto é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela. A partir desta e de outras iniciativas, *esperamos que professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura de respeito à garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira.* (SPM/CEPESC, 2007, p.16, grifos meus).

Neste trabalho destaca-se as contribuições do módulo de gênero para nos ajudar a pensar possibilidades de atuação nos espaços da escola; o módulo entende que nos colégios, como aponta Foucault, há uma pedagogia do sexo caracterizada por um intenso controle sobre sexo dos garotos e garotas, esta preocupação é acompanhada do medo de falar sobre sexo principalmente quando se refere a homossexualidade, relegada historicamente ao segredo e aos ambientes privados.

Trazer a campo o debate de gênero e sexualidade para a formação de professores já é evidenciar o desafio que envolve todos os componentes da escola, já que a proposta do curso é levar a discussão para todos os envolvidos, direção, coordenação, professores, alunos, monitores, auxiliares, funcionários e pais.

As metas que levam em consideração pensar esses eixos temáticos foram expressas no planejamento da política governamental em vários documentos, entre eles podemos citar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), e reafirmados nos planos seguintes, Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBTT e Promoção da Cidadania Homossexual, Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

No módulo sobre diversidades já se estabelece o primeiro desafio, apresentado aqui durante nosso debate bibliográfico, perceber que “Os estereótipos são uma maneira de “biologizar” as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos

XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais.”. (SPM/CEPESC, 2009, p.25).

Ou seja, trata-se de vincular os debates teóricos de gênero, sexualidade, preconceito, discriminação a uma luta por direitos civis e políticos. Trata-se de transformar as reflexões teóricas, que apresentamos na primeira seção do texto, em uma política pública que vise a promoção da igualdade de gênero, estendendo direitos às mulheres.

É também nesse módulo que é colocada a preocupação com a diversidade. Afinal, o que é diversidade e qual a importância de um curso que trabalhe com os marcadores da diferença?

Diversidade são as diferenças visíveis e invisíveis entre as pessoas, que incluem gênero, habilidades mentais e físicas, raça, etnia, identidade sexual, religião, nível educacional, idade, status conjugal, poder aquisitivo, entre outras. Essas diferenças podem resultar em experiências variadas, diferentes valores, formas de pensar e agir. Sob esta perspectiva, para lidar com a diversidade se faz necessário um olhar positivo sobre as diferenças e um compromisso de valorizar o indivíduo por razões sociais e morais. Entende o Reino Unido que valorizar a diversidade e lidar com ela cotidianamente contribui para o combate ao preconceito, à discriminação, à estereotipação e à injustiça, motivando as pessoas a estar atentas ao impacto que suas palavras e ações podem ter. (SPM/CEPESC, 2007, p.20).

A EXPERIÊNCIA DE SANTA CATARINA

Em Santa Catarina foram realizadas duas edições de cursos de aperfeiçoamento e uma edição do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola - pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O primeiro curso de aperfeiçoamento foi realizado entre março e junho de 2009, em dez cidades que foram polo e recebeu a inscrição de quinhentos profissionais da educação vinculadas/os a diversas redes públicas de ensino. A segunda edição do curso GDE foi realizada em cinco cidades-polo de Santa Catarina, entre outubro de 2012 e junho de 2013, e ofereceu trezentas vagas.

Segundo Mareli Graupe e Miriam Grossi (2014), o curso em GDE promoveu um espaço para a discussão coletiva sobre gênero, sexualidade e homofobia nas escolas

com professoras, professores e estudantes catarinenses. O estudo de gênero no contexto escolar possibilitou “[...] entender que nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias diferentes e específicas e, também, que existem muitas formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (GRAUPE; GROSSI, 2014, p. 30). Estudar gênero não significa apenas considerar o olhar sobre as mulheres, “[...] mas privilegiar as relações de poder entre cisgêneros, trans, gays e lésbicas e diversas outras formas sociais e culturais que os constituem como ‘sujeitos humanos’” (WELTER, GROSSI, 2018 p.134).

Além disso no mesmo trabalho Welter e Grossi destacam os impactos da formação em gênero e sexualidade a partir de relatórios e depoimentos orais. Foram diversos os estudantes e profissionais da área da educação que afirmaram que o projeto trouxe a experiência da reflexão teórica sobre esses temas pela primeira vez. E foi com a contribuição de pesquisadoras e pesquisadores que se fez essa construção de pensamento reflexivo. O formato de participação via projetos de iniciação científica (PIBIC) também estimulou este contato com as teorias além de aproximar dos contextos sobre “violências, especialmente sexistas e heterossexistas, a revisão de pré(conceitos), denúncia de violências praticadas dentro e fora de ambientes educacionais e engajamento em projetos visando o enfrentamento das violências e valorização da diversidade.” (Idem, p.139)

A EXPERIÊNCIA DE RIO CLARO-SP

Em Rio Claro o curso Gênero e Diversidade na Escola foi oferecido em 2009 e 2010, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em convênio com a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e no Estado de São Paulo, os polos de formação foram distribuídos em nove municípios, ao final o curso formou cerca de 1.080 profissionais somando as redes estadual e municipal.

O curso GDE se inseriu na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas, de forma *semipresencial*, e foi dividido em cinco módulos temáticos: diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual, raça/etnia, contou com uma formação de 12 meses num convênio que contava com o acompanhamento de um grupo selecionado pela própria

Universidade. Essa equipe contava com coordenação geral, coordenação de tutoria, tutores, professoras, professores, as doutoras e doutores pesquisadoras e pesquisadores especializados na área. A forma escolhida por Rossi et al. (2012) para análise dos impactos do curso foi por meio dos materiais produzidos em algumas atividades finais do GDE, os memoriais pedidos para que os educadores produzissem. Os autores obtiveram relatos sobre os conflitos entre crenças pessoais e responsabilidades profissionais, envolvimento da história de vida de professores na atuação nos espaços escolares, entre outros aspectos.

Foi possível perceber por meio das problematizações feitas no decorrer do curso as temáticas: relações de gênero, diversidade sexual, raça/etnia, temas que, ao adentrarem na escola, não raramente aparecem nas discussões carregados de um caráter religioso, com viés moralista ou ainda discutidos pelo viés meramente biológico, sem considerar as questões sociais, políticas, históricas, culturais. A questão colocada pelo/a educador/a a seguir, bem como as afirmações com que ele/a responde e problematiza a questão permite-nos localizar as mudanças que o GDE pode ter proporcionado ao cursista e também aponta caminhos para que educadores/as possam repensar suas práticas no cotidiano escolar: E nós educadores, o que fazemos? Continuamos classificando, rotulando e separando meninos e meninas em filas, brincadeiras, cor de capa de caderno, etc..., muitos estão com a venda nos olhos, anulando crianças, esquecendo que todos têm gostos, vontades, desejos, aptidões, talentos únicos, que devem ser levados em conta, e não deixados de lado para aceitar o que nós ou a escola julga ser o melhor, para formá-los e inseri-los como seres sociais. Porque não dá para continuarmos achando que as crianças são massa de manobra, ou produções em série, pois ninguém é igual a ninguém (Professor/a55) Rossi et al. (2012, p. 17).

Ressalta-se que estas foram alguns exemplos de experiências e suas respectivas análises sobre o impacto do curso neste lugares, o principal esforço do módulo de gênero e de todo o GDE é na forma de trabalhar a diversidade com a intenção de valorizá-la e qualificá-la, e não para padronizar e fixar uma identidade única, assim a diferença deixa de aparecer como um problema e é estimulada, no caso do gênero, a mostrar a liberdade de viver o feminino e o masculino independentemente do sexo anatômico ou de uma suposta identidade sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise articulada de construções de gênero, considerando elementos fundamentais como mídia e escola, evidenciou a importância do educador na formação de sujeitos críticos. O professor é mediador de cenas que trazem à luz problemas latentes de diferença sexual e de gênero e deve estar preparado para lidar com essas situações de forma adequada, respeitando cada aluno em suas singularidades próprias. A persistência de uma abordagem medicalizada das marcas sexuais dos alunos reduz um escopo de discussão que, se mais abrangente, poderia ser responsável pela formação de sujeitos críticos, capazes de questionar sobre os significados atribuídos a seus corpos e comportamentos. Significados independentes dos eixos de igualdade reconhecidos socialmente. Acreditamos que essa abordagem não essencializante que aqui sugerimos seja enriquecedora no sentido de propiciar um exercício e entendimento da sexualidade mais consciente e saudável, além de uma abrangência de identidades muito mais ampla, ponto crucial da educação inclusiva.

Devemos pensar possibilidades políticas que sejam consequência de uma crítica de categorias que não correspondem ao que encontramos na realidade social. Sendo assim, a escola enquanto protagonista de formação política e social de sujeitos, deve preocupar-se com essas possibilidades, fazendo emergir espaços para pluralidades no interior de rígidas dicotomias. Mudanças radicais ou até mesmo a implosão de eixos de inteligibilidade tais quais os demonstrados nas construções de gênero tornam-se fundamentais para se pensar uma educação que respeite as singularidades dos sujeitos.

A escola e a mídia corroboram modelos de feminilidade e masculinidade que mantêm os marcadores biológicos: nas meninas devem ser meigas, doces e passivas e meninos devem ser viris, fortes, corajosos. A mulher continua sendo associada ao espaço doméstico e o menino ao público. O educador deve ser responsável por distanciar os sujeitos de concepções essencializantes de gênero, mostrando aos alunos a pluralidade que as identidades podem assumir, quando descoladas da materialidade corporal.

Sabemos que a escola, não se trata de um lugar restrito de transmissão de conhecimentos, é um ambiente para encontros, no qual se realiza a socialização dos estudantes, professores e trocas de saberes entre todas as esferas envolvidas. Mas, também sabemos que é obrigação do Estado Democrático de Direito assegurar o reconhecimento da pluralidade, das diversidades, no entanto, observamos que as escolas públicas brasileiras estão, muitas vezes, na contra mão desta proposta, mais comprometidas com a profusão de diversas práticas discriminatórias, violências e com a promoção ou manutenção de desigualdades e assimetrias entre as pessoas.

Tendo a escola como o espaço do 'tornar-se', principal local de acesso à cultura para muitos jovens, onde o currículo escolar gira em torno da escolha de conteúdos julgados pertinentes para a formação do cidadão, tal conteúdo está baseado em relações de poder, ou seja, o ensino oferecido se encarrega de criar um sistema simbólico no qual o aluno será imerso.

Levando em conta este tipo de estrutura curricular pode-se dizer que o papel do professor é crucial para a inclusão, seja a de que tipo for, ocorrer, pois ele é o mediador entre o currículo e o aluno, sendo função sua então a desconstrução dos discursos daqueles que podem ser considerados normais ou anormais fixados pela sociedade.

É preciso elaborar conteúdos não apenas isentos de componentes discriminatórios explícitos, mas capazes de contribuir para a construção da igualdade. Nesse sentido acreditamos que as experiências do curso GDE que trabalhamos no tópico anterior possibilitaram as educadoras e educadores entrar em contato, muitas vezes pela primeira vez, com questões pertinentes ao seu dia a dia, refletir sobre suas posturas dentro dos espaços escolares e concepções de educação e que o conjunto dessa experiência pode contribuir para a transformação de suas práticas na escola, possibilitando novos olhares sobre as questões de gênero e de sexualidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

AGUIAR, E, BARROS M. 2015. “**A Representação Feminina nos Contos de Fadas das Animações de Walt Disney: a Ressignificação do Papel Social da Mulher**”. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal - RN – 2 a 4/07/2015 p. 01 à 15.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**.” Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BRASIL. “Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**” [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

BRASIL. PCN. 1997 **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC; SEF, . 10 v. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>.

CORDINGLEY, D. “**Cooperação Internacional para a educação: o papel do British Council**.” In: **Catálogo Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-**

Raciais/ Org. Maria Elisabete Pereira, Fabíola Rohden... [et al]. – Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

DOLABELA, F. **“Pedagogia Empreendedora”** - São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

ESCOURA, M. **“O mundo mágico não só de Walt Disney: Princesas e gênero em duas turmas de crianças”**. PPGAS-USP/FAPESP, 2011.

FABIO, A. 2017 **“Como a omissão do termo ‘gênero’ na base curricular afeta os livros didáticos.”** 12/10/2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/12/10/Como-a-omiss%C3%A3o-do-termo-%E2%80%98g%C3%AAnero%-na-base-curricular-afeta-os-livros-did%C3%A1ticos>>. Acesso em 23 jan. 2022.

FIPE, 2009 **“Pesquisa sobre preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.”** junho.2009 - MEC e INEP Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf - Acesso em 15 fev. 2022.

FOUCAULT, M. **“História da Sexualidade”**. v. 1: **A vontade de saber**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LAQUEUR, T. **“Making Sex.”** In: **Body and gender from the Greeks to Freud**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

LIRA, A.C.M. e NUNES, M.A. **Ensinando a ser menina e menino: brinquedos e relações de gênero**” Revista Ensino & Pesquisa, v.14 n.01 jan/jun. p.180- 200, 2016.

LOURO, G. L. **“Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.”** Riode Janeiro, Vozes, 1997

LOURO, G. L. “Pedagogias da sexualidade.” In: LOURO, G.L. et al (orgs.) O corpo educado. Belo Horizonte: Editora Autêntica. pp. 07-64, 2000.

REIS, T. EGGERT, E. **“Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros”** Educação. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, janeiro-março p.9-26, 2017.

ROSSI et al., **“Gênero e diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual”** Editora Unijuí, Ano 27, nº 88, Jul./Dez, 2012.

RUBIN, G. **“El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo.”** Nueva antropologia, México, n. 3, 1986.

SAIAT et al. **“Agendas transversais e políticas para as Mulheres”** - Textos de Apoio. Publicações de outubro - Fórum Nacional de Organismos Governamentais de Políticas para as Mulheres, 2013.

SALDAÑA, P. **“Veja as menções a gênero excluídas pelo MEC na revisão da base curricular.”** 06/12/2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1941113-veja-as-mencoes-a-genero-excluidas-pelo-mec-na-revisao-da-base-curricular.shtml>> Acesso em 12 dez. 2021.

SALGADO, G. **“O que fazer se a igualdade de gênero não tiver sido aprovada no plano de educação.”** 23/07/2015. Disponível em <<http://www.deolhonosplanos.org.br/o-que-fazer-se-a-igualdade-de-genero-nao-tiver-sido-aprovada-no-plano-de-educacao/>> Acesso: em 17 dez. 2021.

SCOTT, J. Prefácio a **“Gender and Politics of History.”** in: Cadernos Pagu (3). Campinas: Cadernos Pagu, pp. 11-27. 1994.

SCOTT, J. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica.”** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, jul./dez. v. 20, n. 2, p. 71-100, 1995.

SOARES, Vera. **“Projeto Vila - Bairro: impactos nas relações de gênero.”** In: **Governo Local e Desigualdades de Gênero.** Estudos apresentados pela FGV-EASP. São Paulo, 2002.

SPM/CEPESC, 2007. **“Catálogo: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais”** Org. Maria Elisabete Pereira, Fabíola Rohden... [et al]. – Brasília. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2007/gde-2007.pdf> Acesso: 16 dez. 2021,

SPM/CEPESC, 2009. **“Catálogo: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais”.** Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf Último acesso em: 16/08/2018.

SPM, 2010. Secretaria Nacional de Política para Mulheres **“Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)-** Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>. Acesso em 18 dez. 2021.

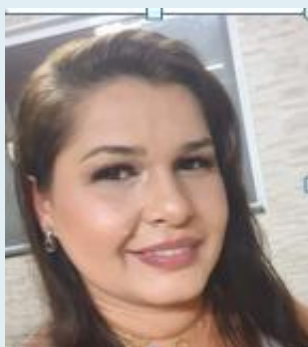
WELTER, T e GROSSI, M. 2018. **“É possível ensinar gênero na escola? Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina”** - Revista Linhas. Florianópolis, v.19, n.39, jan./abr. p.123- 145. Disponível: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723819392018123/pdf>. Acesso em 148 dez. 2021.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LDB E SUA CONTRIBUIÇÃO



Alessandra Negrão Dominato Barros

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Ludopsicopedagogia, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Infantil, Educação Especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA), Pedagogia Sistemática, Alfabetização e Letramento, e em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica.



Valeria Cristina dos Santos Goes

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e em Alfabetização e Letramento.

RESUMO

O artigo aborda a concepção de infância ao longo da história da educação infantil no Brasil. Nossos estudos partem do breve histórico da educação infantil brasileira, passando pelas concepções iniciais a ela atribuídas, chegando às concepções vigentes. A legislação educacional foi suporte para as investigações, visto que elas expressam o verdadeiro sentido da educação infantil, e as publicações como os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil apontam os objetivos e a forma como se deve organizar a educação infantil no Brasil.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil; RCNS; Desafio.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é fundamental para que as crianças possam desenvolver-se integralmente, em seus aspectos físicos,

psicológicos e sociais. As ações desenvolvidas na educação devem complementar as ações da família e da comunidade, respeitando as características sociais e históricas de cada criança e família.

Os objetivos da educação infantil, além do desenvolvimento integral, são descritos no documento “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Nesse documento estão descritos o que se espera em todos os momentos propiciados pela educação infantil.

Nosso objetivo com esse trabalho é o de descrever, após revisão de textos legais e documentos públicos, sobre a importância da educação infantil no Brasil e o papel a ser assumido pelas instituições e educadores de crianças de 0 a 5 anos.

Nessa faixa etária, as crianças são capazes de criar vínculos com os adultos que a cerca, e referenciar-se neles. A imitação do adulto é fator importante e contribui para a formação da criança.

Dessa forma iniciamos nosso trabalho com histórico da educação infantil no Brasil. É importante entender os processos que levaram a educação infantil a chegar ao ponto em que está tomando cada vez maiores proporções e ganhando espaço na educação. Abordamos a questão da função inicial da educação infantil em tempos de revolução industrial. As mães que necessitavam trabalhar nas indústrias ou como domésticas deixavam seus filhos em instituições denominadas creches para que lhes fossem dispensados cuidados de alimentação, higiene e sono, sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, as creches apenas serviam como abrigos temporários para as crianças enquanto suas mães trabalhavam. Nessa época, atentava-se também para um novo modelo de família, em que as mães trabalhavam muitas vezes como arrimos de família.

Esse contexto começa a mudar décadas após a revolução industrial, e principalmente após a promulgação da constituição, momento em que a educação infantil passa a ser considerada no quadro educacional como modalidade de ensino a ser oferecida gratuitamente nos sistemas de ensino públicos.

A questão da legislação educacional brasileira. As definições de educação infantil que passam a ser adotadas nos textos legais bem como seus objetivos, contemplados principalmente na constituição Federal e na LDBEN, ganham espaço na educação brasileira. A educação infantil passa então a integrar a educação básica. Abordamos as diferenças entre as creches antes e depois da legislação atual, bem como a intencionalidade em cada época. Aprofundando os estudos acerca dos objetivos da educação infantil. Como ponto de partida, tivemos a LDBEN, que foi o primeiro documento em que a educação infantil ganha um objetivo. Posteriormente os

RCNs, que estabelecem os objetivos para educação infantil de forma mais clara, detalhando em seu texto o que significa o desenvolvimento integral da criança. Visando a educação infantil como um fato histórico e social.

O presente trabalho teve o intuito de contribuir para um estudo sobre os aspectos relevantes da educação infantil na educação brasileira.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Até meados do século XIX não existiam instituições que cuidassem de crianças, como as creches e as pré-escolas. Antes de serem criadas essas instituições existiam os orfanatos, que eram locais onde as crianças eram deixadas à própria sorte.

Com o advento da revolução industrial, muitas famílias deixaram o campo para vir morar na cidade com intuito de conseguir um emprego. Essa mudança marcou o início das mudanças na família brasileira.

As mães, que antes cuidavam de seus filhos em casa viram nas fábricas a oportunidade de trabalho. Para as indústrias, a mulher era mão de obra barata. Como não tivessem onde deixar seus filhos, muitas acabavam levando-os às fábricas, e eram também forçados a realizar trabalhos pesados.

Com a organização da sociedade da época, e até por interesse das próprias indústrias começaram a surgir as creches, para que as mães pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

O atendimento proporcionado à criança, filhos e filhas de mães trabalhadoras da indústria e também as domésticas, que ingressavam nas instituições de educação infantil, tinha um caráter assistencialista, higienista e até mesmo disciplinador da criança e de sua família.

As instituições de educação infantil, em fins do século XIX não tinham uma intencionalidade pedagógica que norteasse a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, tendo como função atender basicamente as necessidades de sono, higiene, alimentação e, quando muito, ensinando-as a rezar, cantar, recitar e realizar trabalhos manuais.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação infantil passa a integrar a educação básica, sendo sua oferta ainda não obrigatória. O artigo 208, inciso IV, que garantia a educação infantil em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade, em 2006, com a emenda constitucional nº53, passou a vigorar com a seguinte redação: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Para as crianças a partir dos quatro anos de idade, a educação passou a ser obrigatória. Se compreendermos que com quatro anos as crianças estão na fase pré-escolar, podemos dizer que pelo menos parte da educação infantil passou a ser obrigatória a partir de 2009, com a emenda constitucional 59, que altera o inciso I da Constituição Federal.

A LDB E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A definição legal estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que está incorporada aos sistemas de ensino.

Nos últimos 25 anos no Brasil a idéia que vem sendo construída sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos é que essas são cidadãos e têm todas os mesmos direitos. Entre esses direitos, está o de serem educadas e cuidadas em instituições específicas, que é o caso das creches e pré-escolas. Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDBEN, Art.29).

De acordo com CAMPOS (2004), nessa definição o que está em foco é o momento presente da criança, mais especificamente o desenvolvimento integral e não o preparo para um papel futuro a ser desempenhado na sociedade.

O desafio da educação está em responder a duas tarefas: garantir os direitos das crianças no presente, no seu cotidiano, respeitando as características e necessidades de sua faixa etária, favorecendo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural e, ao mesmo tempo, ajudar na formação de uma nova geração que seja capaz de viver e contribuir para melhorar a vida de um mundo cada vez mais complexa.

Entendida em um sentido amplo, a educação infantil pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória.

Num sentido mais restrito e que hoje está cada vez mais difundido, a educação infantil designa a freqüência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar, por crianças que não estão ainda submetidas a obrigatoriedade escolar. No Brasil, abrange crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, pois a obrigatoriedade escolar se inicia para crianças a partir de 6 anos.

A educação infantil é uma etapa regida, portanto, pelos princípios e fins da educação brasileira, os quais expressam os grandes ideais e valores da nação sobre a educação dos seus cidadãos.

A LDB inclui as creches ou entidades equivalentes e as pré-escolas no sistema de ensino. As creches e pré-escolas se diferenciam na lei atual, apenas pela faixa etária das crianças que acolhe.: Creche ou entidade equivalente para crianças na faixa de idade de 0 a 3 anos e pré-escola para aquelas de 4 a 5 anos (LDBEN, art. 30).

Antes desta legislação a diferença entre creche e pré-escola era sócio-econômica ou em função do tempo que as crianças permaneciam nas instituições.

A Constituição de 1988 define, de forma clara, a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, sendo entendida como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art. 280, inciso IV).

O direito dos trabalhadores – homens e mulheres, urbanos e rurais – à assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas (art. 7º, inciso XXV) também é assegurado.

As legislações complementares que se seguiram – o Sistema Único de Saúde (SUS), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – todas produzidas nos primeiros anos da década de 90, além de reiterarem os direitos da criança pequena à educação, consagram o princípio da descentralização administrativa com ênfase no papel do município e na parceria da sociedade civil, o que se expressou na criação dos diversos conselhos, com o princípio da democracia participativa.

Ao município é atribuída a responsabilidade para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, em colaboração com a União e os estados (art. 8º e 11). Além disso, a oferta da Educação Infantil deve ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino, o que significa o estabelecimento de padrões básicos para a criação e o funcionamento das instituições de atendimento. Assim, regulamentar significa estar de acordo com a lei, com a norma. No caso da Educação Infantil, ela deve estar organizada e funcionar segundo as leis e as normas educacionais, o que implica operar com determinados conceitos do que é e do que não é considerado Educação Infantil.

Além da oferta, os municípios são incumbidos de autorizar, credenciar e supervisionar as instituições infantis públicas e privadas do seu sistema de ensino, o que pressupõe a criação de Conselho municipal de Educação, como órgão normativo do sistema (art.11), e a necessidade de regulamentação da educação infantil de acordo com normas próprias, respaldadas na legislação e normatização atuais. O município pode optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou formar com ele um sistema único. Neste caso, é destacável o papel regulamentador do Conselho Estadual

de Educação, bem como o papel supervisor das Secretarias Estaduais de Educação, bem como o papel supervisor das Secretarias Estaduais de Educação

Resumidamente, a legislação nos permite concluir que, em nosso país, a Educação Infantil é a educação e o cuidado para crianças de 0 a 5 anos, de caráter não-obrigatório e compartilhada com a família, que se passa em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos ou privados, nomeados creches e pré-escolas, consideradas instituições educacionais, que integram sistemas de ensino segundo regulamentação específica, consoante com a legislação educacional e correlata. Articula cuidado e educação, que exigem qualificação e formação profissional específica de caráter docente.

Padrões básicos de funcionamento são estabelecidos, como, por exemplo aqueles que se relacionam com a infra-estrutura e a formação dos profissionais, visando dar condições para que creches e pré-escolas cumpram sua finalidade educativa com qualidade. E para que possa responder, pelo menos, à dupla função:

Promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade.

Promover igualdade de oportunidades para homens e mulheres.

Como na nossa sociedade a criação/educação de filhos pequenos tem sido, sobretudo, responsabilidade feminina, a Educação Infantil assume o papel de promover a igualdade de acesso ao trabalho para homens e mulheres, facilitando para as mulheres trabalharem fora de casa. Ao permitir que os pais ou responsáveis combinem as suas responsabilidades pelos filhos com as suas atividades profissionais, a educação infantil também pode ser entendida como parte de uma política de apoio ao trabalho.

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A LDB composta por cerca de 90 artigos, reserva à educação infantil apenas três de seus artigos

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

No artigo 29 da LDBEN, a educação infantil, entendida como primeira etapa da educação básica, deixa clara sua intencionalidade quanto à criança, que é de desenvolvê-la integralmente complementando a ação da família e da comunidade. No artigo 30 estabelece onde estas crianças devem ser atendidas e suas faixas etárias para freqüentarem as instituições.

No artigo 31, no que se refere à avaliação, aponta para uma avaliação formativa, sem objetivo de promoção para o ensino fundamental.

Apenas com esses três artigos, que norteiam a educação infantil no Brasil, fica difícil perceber quais os objetivos concretos da educação infantil. No entanto, havemos de considerar outro documento que tem norteado as ações das instituições de educação infantil, que são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os volumes de 1 a 3 dessa publicação podem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas pedagógicas que respondam às necessidades das crianças e de seus familiares.

A publicação de 1998, traz em seu volume 1 a introdução do que se pretende com o documento, definindo também os objetivos gerais da educação infantil

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e

avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (RCNEI, Vol.1, 1998).

Dentro dos objetivos gerais podemos perceber, de modo implícito, a importância do professor da educação infantil, o qual serve de referencial para as crianças, por ser ele o adulto em questão, que muitas vezes será o imitado, o adulto para quem a criança deverá mostrar-se.

Podemos perceber também, que aparece neste documento a intencionalidade pedagógica, a qual visa proporcionar nas instituições de educação infantil muito mais que as necessidades de sono, alimentação e higiene, também importantes, mas não únicos no cuidado com a criança.

No volume 2, o documento apresenta quais a concepção de criança como ser social, que necessita de interação com o outro, para desenvolver suas competências éticas e morais.

A criança precisa aprender a conviver com o outro, respeitar as diferenças e conviver com elas. As instituições de educação infantil devem proporcionar então situações que promovam a interação entre as crianças, respeitando sua cultura e o modo como vivem suas famílias.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais. A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas (RCN, Vol 2, 1998).

Neste sentido o fazer pedagógico deve valorizar muito mais a interação entre as crianças que o simples cuidado com as necessidades básicas do ser humano. Estas necessidades devem ser sim atendidas, mas como parte de um processo que respeite o ser humano que há em cada criança.

No volume três estabelecem-se os objetivos específicos para as crianças nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

Para a faixa de 0 a 3 anos

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;

- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (RCN, Vol. 3, 1998).

A importância de o professor organizar o tempo e o espaço com atividades que valorizem o reconhecimento do próprio corpo e os movimentos capazes de realizar as crianças nessa faixa é o que norteia a prática docente para o trabalho com essa faixa etária.

Para a faixa de 4 a 6 anos

[...] os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (RCN, vol.3, 1998)

Dessa forma o trabalho do professor da educação infantil está amparado pelos Referenciais Curriculares nacionais Para a Educação Infantil, além de ser um direito assegurado pela constituição a todas as crianças e estar regulamentado também, embora em apenas três artigos, pela LDBEN

A FORMAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje podemos dizer que a concepção inicial da educação infantil – assistencialista – mudou se pensarmos em termos legais e nas conquistas que a educação infantil teve nos últimos anos. Hoje existe o reconhecimento de que a educação infantil é um direito da criança e de sua família e de que esta é a primeira etapa da educação básica.

A função da instituição de educação foi modificada nos últimos anos, e a forma como a criança vem sendo tratada também mudou ao longo desse tempo. Hoje o tratamento dispensado às crianças é diferente daquele que a sociedade praticava cerca de dez, quinze, vinte anos atrás. A concepção de infância muda em cada momento histórico. Essas diferenças podem ser percebidas até mesmo pela forma como os adultos de hoje eram tratados quando crianças. Essas diferenças se devem ao fato de a infância não ser um fato natural, mas social, ou seja, a criança é um ser social e histórico, que possui singularidades e particularidades que vão se constituindo a partir das relações que ela vivencia com outras pessoas em seu meio social.

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural.

Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos. (RCN, Vol.2, 1998).

A questão da diversidade cultural está intimamente ligada ao fato de como a criança é tratada em seu meio. Como sua história ocorre e quais os fatores essenciais que caracterizam a infância em determinados grupos.

AS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento publicado em 2010 e que teve como precedente a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, faz observância quanto à organização de propostas pedagógicas na educação infantil, articulando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

As diretrizes trazem definições ainda não apresentadas nas legislações pertinentes à educação infantil. As definições vão além da simples classificação por idade, até então citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O documento define Educação Infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (RCN, 2010)

A LDB já apontava a educação infantil como primeira etapa da educação básica. No entanto o documento aprofunda o termo levando-nos a compreensão dos espaços onde ocorre sua oferta.

A definição de criança leva-nos a compreensão de criança como um ser que não é natura, mas social e historicamente construído.

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

O documento traz outras duas importantes definições que nortearão as ações das instituições de educação infantil. Define currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.(RCN, 2010).

E define também proposta Pedagógica

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (RCN, 2010).

A concepção de educação infantil, diferente da concepção que pairava em fins do século XIX, passa a ser obrigatória para as crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março. Embora haja a obrigatoriedade de matrícula, a frequência não é requisito para o ingresso no ensino fundamental.

A jornada de educação infantil passa a ser considerada como parcial, para crianças que permaneçam no mínimo quatro horas, e integral para aquelas que permanecem por um período igual ou superior a sete horas na instituição.

As diretrizes complementam as demais publicações, trazendo novos objetivos para as crianças na educação infantil dependendo também da comunidade onde estão inseridas. Aborda a questão da criança indígena e do campo, e sugere a organização do tempo e espaço escolares para que se possam desenvolver atividades que atendam o desenvolvimento integral da criança.

A avaliação na educação infantil, contemplada também no documento, devem ser desenvolvidas sem o intuito de seleção, classificação ou promoção, devendo ser realizadas por meio de registros e observações críticas a cerca do desenvolvimento da criança durante sua permanência nesta etapa da educação básica. O documento, embora deixe claro que a avaliação não deve ter cunho de promoção, reforça a idéia de que não haverá retenção na educação infantil.

Na educação infantil, mesmo nas etapas em que estão em transição para o ensino fundamental, não devem ser trabalhados conteúdos do ensino fundamental. A idéia básica da educação infantil, é que sejam desenvolvidos conteúdos que promovam o desenvolvimento integral da criança, e que após seu ingresso no ensino fundamental esses conteúdos possam ser continuados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou se explanar as idéias que perpassaram a educação infantil no Brasil desde o final do século XIX aos dias atuais. A concepção de educação infantil como assistencialista foi, ao longo de décadas reproduzida nas instituições que dispensavam cuidados às crianças.

Nas últimas décadas uma nova concepção instaurou-se no meio educacional, a ponto de a educação infantil ser considerada uma das etapas da educação básica. Nesta nova concepção, a educação infantil ganhou papel importante na educação, pois, como foi considerado nas legislações estudadas, visa o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

A educação infantil, oferecida nas creches e pré-escolas, ou instituições equivalentes, foi concebida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como primeira etapa da educação básica e, em 1998 um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, foi publicado. O documento,

composto de três volumes, traz em seu teor os objetivos da educação infantil detalhadamente por faixa etária, levando-nos à compreensão do que se pretende dizer com “desenvolvimento integral”. Nessa perspectiva a educação infantil, que deve além de tudo, complementar a ação da família e da comunidade, ganha novo sentido no cenário educacional.

De assistencialista, a educação infantil ganha um aspecto pedagógico, que considera a criança como cidadão, plena de direitos e que necessita de uma aprendizagem que lhe possibilite desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida.

A formação social da criança, abordado no segundo volume dos RCNs, é entendida a partir do momento que as faz a concepção de criança como um sujeito social e a infância como um fato social e histórico, em que se precisa levar em conta o contexto em que estão inseridos as crianças e suas famílias e a comunidade.

Com os avanços nos estudos acerca da infância e da concepção de criança e educação infantil, em 2010, outro documento importante para a educação infantil é apresentado no meio educacional. As definições apresentadas nesse documento levam-nos à compreensão mais precisa do que é criança, infância, educação infantil, e proposta pedagógica. Essas definições ajudam-nos na medida em que passamos para os objetivos da educação infantil apresentados nesse documento.

Como pode se constatar nos estudos aqui apresentados, a educação infantil não tem objetivo de promover, classificar ou selecionar as crianças para o acesso ao ensino fundamental, nem deve em suas avaliações reter as crianças na educação infantil. Como ficou clara, mesmo nas publicações mais recentes, a criança na educação infantil deve ser considerada integralmente.

Os conteúdos trabalhados na educação infantil devem favorecer esse desenvolvimento sem objetivo de adiantar os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental. No entanto, as avaliações, que devem ser feitas através de observação, registros e relatórios, devem possibilitar aos professores do ensino fundamental a continuidade no processo de desenvolvimento das crianças.

Os avanços que tivemos na educação infantil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, revelam que a criança tem ganhado espaço na sociedade e que precisa ser respeitada em seus direitos. Os adultos, que são os primeiros referenciais dos pequenos podem e devem contribuir para o desenvolvimento das crianças. A legislação pode avançar ainda mais no sentido de assegurar à criança seus direitos, e embora ainda contemos com apenas três artigos na Lei máxima da educação, a LDBEN 9394/96, podemos considerar que as conquistas da educação infantil remetem-nos a um futuro onde de fato veremos todas as crianças sendo

respeitadas, matriculadas e freqüentando uma instituição de educação infantil, seja creche ou pré-escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. Revista Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) set./dez. 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL, LDB 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de nov. de 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2021

BRASIL, ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm Acesso em 10 jun. 2021.

BUJES. M. I. E. Infância e maquinaria. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educ. Soc. 1999, vol.20, n.68, pp. 126-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em 15 jun. 2021.

FARIA A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

KRAMER. S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

MARAFON, Danielle. Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../ZjxYEbbk.doc Acesso em 10 jun 2121.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens.** Campinas, SP: Avercamp Editora, 2004.

MERISSE. A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In NASCIMENTO, M. E. P. **Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2021.

SOUZA, M. C. B. R. A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.



HIPERATIVIDADE E DÉFICIT DE ATENÇÃO: SALA DE AULA E O PAPEL DO PROFESSOR

Edilma Lopes de Almeida Silva

Formada em Pedagogia e em Letras, com Pós-Graduação e em Educação Especial,

RESUMO

O TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) constitui-se numa síndrome que afeta de 3 a 5% das crianças e dos adolescentes no período da escolarização. Apesar de não muito conhecida nos dias atuais, já foi objeto de estudo de especialistas em 1902 e possui, ainda, diversos estudos voltados para sua etiologia e manifestações, todos com vertentes diferenciadas pelo referencial teórico adotado em cada estudo. Historicamente já foi explicada de muitas maneiras, mas seus sintomas podem ser confundidos como inerentes a outras patologias, o que dificulta seu diagnóstico, permitindo que muitos alunos permaneçam na escolarização até o final desta, sem que haja um foco na manifestação do comportamento que evidencia a síndrome. Estes problemas causam danos à vida acadêmica, pois estão relacionados à atenção e concentração, necessários ao período do aprendizado. Mais ainda, estendem-se à vida social e familiar, causando prejuízos imateriais profundos nos relacionamentos. O papel do psicopedagogo, na fase da análise da queixa do professor, é fundamental, uma vez que o diagnóstico preciso e as intervenções institucionais possibilitam uma ação mais eficiente dentro da problemática evidenciada, minimizando sérios conflitos que advêm da relação do aluno portador de TDAH, junto ao professor, à família e aos demais com quem se relaciona. Este trabalho visa apresentar formas de reconhecimento do aluno portador de TDAH, priorizando o relacionamento professor-aluno e a ação docente sobre o sucesso da aprendizagem do aluno e de sua permanência na escolarização.

Palavras Chave: TDAH, Psicopedagogo, Professor, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de cunho bibliográfico vem desenvolver o tema Hiperatividade e Déficit de Atenção: Sala de Aula e o Papel do Professor com o intuito de fazer com que os professores possam ter uma maior noção de como lidar com alunos com este tipo de déficit com o objetivo de diferenciar o transtorno e o distúrbio do déficit de atenção e a hiperatividade da criança; Compreender a hereditariedade do TDAH; Analisar o papel da escola no processo do ensino aprendizagem; Avaliar o envolvimento da família em relação à dificuldade do aluno hiperativo dentro da escola.

O indivíduo que tem TDAH (DDA) é inteligente, criativo e intuitivo, mas não consegue realizar todo seu potencial em função do transtorno que tem três características principais: desatenção, impulsividade e hiperatividade (ou energia nervosa).

Tem dificuldade em assistir uma palestra, ler um livro, sem que sua cabeça “voe” para bem longe, perdida num turbilhão de pensamentos. Comete erros por falta de atenção a detalhes, faz várias coisas simultaneamente, ficando com vários projetos, tarefas por terminar e a cabeça remoendo todos os "tenho que". Quando motivado e/ou desafiado, tem uma hiperconcentração.

É desorganizado tanto internamente (mil pensamentos e idéias ao mesmo tempo), como externamente: mesa, gavetas, papéis, prazos, horários. A impulsividade domina seu comportamento. Pode falar, comer, comprar, trabalhar, ficar em salas de bate papo da Internet, beber, jogar, etc., compulsivamente. Fala e/ou faz o que lhe vem na cabeça sem pensar se é adequado ou não, podendo causar muitos estragos. Costuma ser impaciente, irritadiço, pavio curto e com alterações de humor.

Muda com facilidade de metas e planos e é comum ter mais de um casamento ou relacionamento estável.

O TDAH (DDA) é um transtorno neurobiológico crônico, na sua grande maioria de origem genética. Apesar do TDAH (DDA) atingir até 6% da população, é até hoje muito desconhecido, inclusive por muitos profissionais da saúde, que tratam apenas das suas conseqüências.

A falta do diagnóstico e um tratamento correto causam grandes prejuízos na vida profissional, social, pessoal e afetiva do indivíduo, sem que ele saiba o porquê. Sem tratamento, outros distúrbios podem associar-se ao quadro

(comorbidades), a auto-estima fica cada vez mais comprometida, e a pessoa vai se isolando do mundo, sentindo-se muitas vezes um estranho fora do ninho.

Este trabalho monográfico visa fundamentar a atividade em sala de aula, a fim de que o atendimento da criança portadora de TDAH/DDA seja feito com base em um modelo que respeita a criança.

Para isto, é essencial que professor e, especialmente o psicopedagogo, em atuação na instituição escolar, conheçam profundamente as nuances que configuram o TDAH/DDA, as características da criança portadora de TDAH/DDA e as situações que o professor pode criar na sala de aula a fim de obter êxito com o aluno (ANDRADE, 2000).

Uma das tarefas do professor é atuar junto à instituição de forma a tornar prevalentes as necessidades da criança com TDAH/DDA, que, inclusive, vêm de encontro com as necessidades de muitas crianças que exigem um trabalho inclusivo, para o sucesso na escola.

Este trabalho fundamenta-se, especialmente, em BARKLEY (2002), HALLOWELL & RATEY (1999), ANDRADE (2000), SILVA (2003), ROHDE e

BENCZIK (1999), entre outros, buscando algumas orientações para o manejo da sala de aula e para o trabalho direto do psicopedagogo diante da queixa, do diagnóstico e da atuação com o aluno portador de TDAH/DDA.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O TDAH

A criança portadora do déficit de atenção com hiperatividade possui um quadro comportamental e produtivo singular. Suas atividades rotineiras diferem das atividades empreendidas pelas demais crianças, uma vez que a atenção deficitária e a baixa capacidade de concentração produzem danos à vida acadêmica, social e familiar, sendo, muitas vezes, confundidos com outras patologias.

Este capítulo possui referenciais teóricos imprescindíveis para o trabalho do professor juntamente com o psicopedagogo na análise da queixa sobre o portador de TDAH, constituindo-se em base para o trabalho na diagnose e na intervenção institucional ou clínica, em relação à sala de aula ou à criança, em seu âmbito relacional.

TDAH OU DDA – ETIOLOGIA E ASPECTOS GERAIS

Genericamente e dentro de um senso comum enraizado em algumas práticas docentes, reconhece-se o TDAH ou DDA como Hiperatividade, na escola, a partir da excessiva movimentação do aluno ou sua ânsia em estabelecer um contato cinético com tudo, ao mesmo tempo, sem que a criança dispense muito de sua energia em uma única atividade (ANDRADE, 2000).

Porém, os termos TDAH ou DDA vão além deste senso comum, e enfatizam uma caracterização peculiar, transpassada pela historicidade do tema e pela abordagem utilizada.

Historicamente, a síndrome já foi explicada de diversas maneiras, recebendo diferentes denominações, até ser claramente definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade”, no Manual Estatístico de Doenças Mentais.

De maneira geral, configura-se em uma apresentação neurobiológica e psicossocial diferenciada dos transtornos, das síndromes e dos distúrbios comumente detectados na escolarização. São necessários exames muito aguçados para a detecção do TDAH/DDA, ainda com a grande possibilidade de nada ser detectado, a vista de algumas poucas possibilidades dos hospitais públicos ou do preço alto na realização dos exames que identifiquem os espectros em 3D no funcionamento cerebral.

O QUE É TDAH OU DDA?

Diversas têm sido as denominações para referir-se ao Distúrbio do Déficit de Atenção. De tempos em tempos, a ciência da mente ocupa-se em tentar realizar inferências sobre o tema, a fim de estabelecer uma nomenclatura que dê conta do distúrbio.

Alguns autores usam a terminologia Desordem em lugar de Transtorno, portanto DDAH em lugar de TDAH. Recebe às vezes o nome DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção) ou SDA (Síndrome do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, as iniciais de *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD)

Na década de 80, a partir de novas investigações, passou-se a ressaltar aspectos cognitivos da definição de síndrome, principalmente o déficit de atenção e a impulsividade ou falta de controle, considerando-se, além disso, que a atividade motora

excessiva é resultado do alcance reduzido da atenção da criança e da mudança contínua de objetivos e metas a que é submetida.

É uma doença reconhecida pela OMS (Organização Mundial da Saúde), tendo inclusive em muitos países, lei de proteção, assistência e ajuda tanto aos que têm este transtorno ou distúrbios quanto aos seus familiares. Há muita controvérsia sobre o assunto. “Há especialistas que defendem o uso de medicamentos e outros que, por tratar-se de um Transtorno Social, o indivíduo deve aprender a lidar com ele sem a utilização de medicamentos”. (PHELAN, 2005)

Silva (2003) utiliza a sigla DDA, designando o Déficit de Atenção em todas as suas manifestações, bem como as pessoas que se traduzem pela manifestação e representação do DDA: “... afinal, não se tem DDa, se é DDA” (p. 16). Ela sugere que:

(...) se utilizasse a sigla DA/HI quando estiverem discutindo sobre o Distúrbio do Déficit de Atenção como hiperatividade-impulsividade, enquanto DDA será usado para o distúrbio com características predominantemente desatentivas. (...) ampliando a percepção dos sintomas dessa alteração comportamental, dando destaque especial ao déficit de atenção que era subvalorizado em função da hiperatividade e da impulsividade. Atualmente se sabe que desatenção é o núcleo básico, comum e unificador desse tipo de funcionamento mental (...), pois, em se tratando de DDA, sujeito e atributo adquirem uma só função no exercício diário de ser quem se é e aprender que a difícil arte do autoconhecimento inicia-se exatamente aí. (SILVA, 2003, p. 16).

Para Rohde e Benczik (1999), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma doença, ou melhor dizendo um transtorno neurobiológico, inicialmente vinculado a uma lesão cerebral mínima. Nos anos 60, devido à dificuldade de comprovação da lesão, sua definição adquiriu uma perspectiva mais funcional, caracterizando-se como uma síndrome de conduta, tendo como sintoma primordial a atividade motora excessiva. Ela nasce com o indivíduo; aparece já na primeira infância e quase sempre acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

“(...) é um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Esse transtorno tem um grande impacto na vida da criança ou do adolescente e das pessoas com as quais convive (amigos, pais e professores). Pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo desempenho escolar. (ROHDE e BENCZIK, 1999, p. 37).

Ele se caracteriza por sinais claros e repetitivos de desatenção, inquietude e impulsividade, mesmo quando o paciente tenta não mostrá-lo.

Normalmente, é na escolarização da criança que se pode obter maiores detalhes sobre a presença ou não de DDA ou TDAH, uma vez que a Educação escolar

exige do aluno momentos em que é necessário atentar-se para os estímulos externos, advindos do professor, dos materiais, dos outros alunos ou de outros instrumentos de mediação (PHELAN, 2005).

É comum em sala de aula ainda se verificar o difícil manejo docente em relação à resistência dos portadores do TDAH ou DDA, no cumprimento das regras ou mesmo na desatenção explícita, ocasionando uma série de prejuízos, sejam estes de ordem docente ou de ordem discente.

MANIFESTAÇÃO DO TDAH OU DDA

Existem vários graus de manifestação do TDAH, os mais caracterizados são tratados com medicamentos, como o cloridrato de metilfenidato (Ritalina, em sua versão comercial).

Segundo Rohde & Benczik (1999), o TDAH é um problema de saúde mental que tem como características básicas a desatenção, a agitação (hiperatividade) e a impulsividade, podendo levar a dificuldades emocionais, de relacionamento, bem como o baixo desempenho escolar; podendo ser acompanhado de outros problemas de saúde mental. Os autores Rohde e Benczik (1999), caracterizam o TDAH em dois grupos de sintomas.

Nos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) ou Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA) os neuro-transmissores, dopamina e noradrenalina (substâncias químicas do cérebro que transmitem informações entre as células nervosas) encontram-se diminuídos, fazendo com que a atividade do córtex pré-frontal seja menor. É uma disfunção neurológica. Essa região é a parte mais evoluída do cérebro e supervisiona as funções executivas: observa, guia, direciona e/ou inibe o comportamento, organiza, planeja, e faz a manutenção da atenção e do autocontrole. Essa disfunção é crônica, herdada na grande maioria das vezes, daí sua presença desde a infância.

Segundo Rohde e Benczik (1999), em menor grau há fatores do meio ambiente que podem estar relacionados ao TDAH (DDA): A nicotina de cigarros fumados pela mãe gestante bem como bebidas alcoólicas consumidas, podem ser causas significativas de anormalidades no desenvolvimento da região frontal do cérebro da criança em gestação. Crianças expostas ao chumbo entre 12 e 36 meses de idade pode ser outro fator. Traumatismos neonatais como hipoxia (privação de oxigênio), traumas obstétricos, rubéola intrauterina, encefalite, meningite pós-natal, subnutrição e

traumatismo craniano são fatores que também podem contribuir para o surgimento do distúrbio.

O TDAH (DDA) é um transtorno real, um obstáculo real, apesar de não haver nenhum sinal exterior de que algo está errado com o Sistema Nervoso Central. Antigamente era conhecida como Disfunção Cerebral Mínima. Mais tarde passou a chamar-se Síndrome Infantil da Hiperatividade. (ROHDE e BENCZIK, 1999)

Nos anos 70 o conceito foi ampliado com o reconhecimento do déficit na atenção e do controle dos impulsos. Em 1987 o nome passou a ter a atual denominação: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ao contrário do que se pensava antigamente, o TDAH (DDA) não é superado na adolescência: cerca de 65% das crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH continua com os sintomas quando atinge a idade adulta (ROHDE e BENCZIK, 1999).

Os principais sintomas são: falta de atenção, impulsividade e hiperatividade ou uma energia nervosa. A impulsividade tem um aspecto positivo, podendo nos levar muitas vezes à ação. O problema é quando ela se torna patológica como no caso do TDAH (DDA), onde há uma falta de planejamento em função da busca intensa e constante da gratificação imediata, das novidades, correndo-se maiores riscos (PHELAN, 2005).

Provocar confusão, discutir, viver em conflito consigo e/ou com os outros é uma forma inconsciente de estimulação do córtex pré-frontal, que anseia por mais atividade. A pessoa não percebe esse processo, não o faz de propósito, mas pode ficar viciada em criar problemas de ordem relacional com as pessoas com as quais convive (PHELAN, 2005).

ENQUADRAMENTO DOS PORTADORES DE TDAH

Em Hallowell & Hattey (1999), Rohde & Benczik (1999), Phelan (2005) e Silva (2003), são encontradas as definições mais precisas para o enquadramento dos portadores de TDAH. Os tipos mais conhecidos, porém, são o do tipo desatento, do tipo hiperativo/impulsivo e do tipo combinado.

O tipo desatento desvia facilmente a atenção do que está fazendo e comete erros por prestar pouca atenção a detalhes. Muitas vezes distrai-se com seus próprios devaneios ou então um simples estímulo externo o tira do que está fazendo. Dificuldade de concentração em palestras, aulas, leitura de livros. Às vezes parece não ouvir quando o chamam. Durante uma conversa pode distrair-se e prestar atenção em outras

coisas, principalmente quando está em grupos. Às vezes capta apenas partes do assunto, outras, enquanto “ouve” já está pensando em outra coisa e interrompe a fala do outro. Relutância em iniciar tarefas que exijam longo esforço mental. Dificuldade em seguir instruções, em iniciar, completar e só então, mudar de tarefa. Dificuldade em organizar-se com objetos e com o planejamento do tempo. Problemas de memória a curto prazo: perde ou esquece objetos, nomes, prazos, datas. Durante uma fala, pode ocorrer um branco e a pessoa esquecer o que ia dizer. Para a eficiente diagnose, é necessário que seja precisamente observado se a criança ou adolescente tenha 6 ou mais características de forma crônica, num mínimo de 6 meses para haver possibilidade de diagnóstico.

O tipo Impulsivo demonstra inquietação, mexe com as mãos e os pés quando sentado, musculatura tensa, com dificuldade em ficar parado num lugar por muito tempo. Costuma ser o "dono" do controle remoto. Faz várias coisas ao mesmo tempo, está sempre a mil por hora, em busca de novidades e de estímulos fortes. Detesta o tédio. Consegue ler, assistir televisão e ouvir música ao mesmo tempo. Muitas vezes é visto como imaturo e insatisfeito. Pode falar, comer e comprar compulsivamente ou sobrecarregar-se no trabalho. Muitos acabam estressados, ansiosos e impacientes. Tendência ao vício: álcool, drogas, jogos, Internet e salas de bate papo. Interrompe a fala do(s) outro(s) e sua impaciência faz com que responda perguntas antes mesmo de serem concluídas. Baixo nível de tolerância: não sabe lidar com frustrações, com erros (nem os seus, nem dos outros). Muitas vezes sente raiva e se recolhe. Impaciência: não suporta esperar ou aguardar por algo: filas, telefonemas, atendimento em lojas, restaurantes, pois quer tudo para "ontem". Instabilidade de humor: ora está ótimo, ora está péssimo, sem que precise de motivo sério para isso. Dificuldade em expressar-se: muitas vezes as palavras e a fala não acompanham a velocidade da sua mente. A comunicação costuma ser compulsiva, sem filtro para inibir respostas inadequadas, o que pode provocar situações constrangedoras e/ou ofensivas: fala ou faz e depois pensa. Sexualidade instável: pode alternar períodos de grande impulsividade sexual com outros de baixo desejo. A exemplo do outro tipo, para este também é necessário que a criança ou adolescente tenha 6 ou mais características de forma crônica, num mínimo de 6 meses para haver possibilidade de diagnóstico.

O tipo TDAH combinado é necessário que a pessoa tenha 6 ou mais características de cada um dos tipos, de forma crônica e desde criança, para haver possibilidade de diagnóstico.

DIAGNÓSTICO DO TDAH/DDA

Apesar do quadro desalentador, onde a pessoa muitas vezes é considerada desorganizada, agitada, maníaca, imprevisível, irresponsável, desnorteada, lunática, etc., quanto mais cedo for diagnosticada e tratada mais facilmente aprenderá a conviver com o TDAH (DDA) de maneiras mais positivas e menores serão os problemas com a auto-estima e autoconfiança, normalmente tão comprometidas.

“O adulto deve procurar a ajuda de profissionais especializados na área para diagnóstico e tratamento, quando seu jeito de pensar, de sentir, comportar-se, causam-lhe prejuízos na área profissional, social, afetiva e/ou consigo mesmo”. (TOPCZEWSKI, 1999)

As crianças e adolescentes devem ser encaminhados pelos pais e ou professores quando há dificuldade no aprendizado, no relacionamento interpessoal (em casa, com professores, com amigos), ou quando surgem outros problemas que podem ser decorrentes do TDAH (DDA) tais como, baixa autoestima, irritabilidade excessiva, obesidade, comportamento compulsivo, etc.

Infelizmente, ainda há muitos diagnósticos errados nessa área em função do desconhecimento do transtorno por muitos profissionais da saúde que acabam tratando apenas das consequências, das comorbidades, desconhecendo a origem dos problemas.

O diagnóstico não se baseia apenas na presença dos sintomas, mas em sua gravidade, intensidade, duração e em quanto interferem na vida cotidiana da pessoa.

Hoje já se sabe que a área do cérebro envolvida nesse processo é a região orbital frontal (parte da frente do cérebro) responsável pela inibição do comportamento, pela atenção sustentada, pelo autocontrole e pelo planejamento para o futuro.

Entretanto, é importante frisar que o cérebro deve ser visto como um órgão cujas partes apresentam grande interligação, fazendo com que outras áreas que possuam conexão com a região frontal possam não estar funcionando adequadamente, levando aos sintomas semelhantes aos de TDAH.

Os neurotransmissores que parecem estar deficitários em quantidade ou funcionamento, em indivíduos com TDAH, são basicamente a dopamina e a noradrenalina, que precisam ser estimuladas através de medicações.

Algumas pessoas precisam tomar estimulantes como forma de diminuir os sintomas de déficit de atenção/hiperatividade, entretanto nem todas respondem positivamente ao tratamento. É importante que seja avaliada criteriosamente a utilização de medicamentos em função dos efeitos colaterais que os mesmos possuem.

Em alguns casos, não apresentam nenhuma melhora significativa, não se justificando o uso dos mesmos. A duração da administração de um medicamento também é decorrente das respostas dadas ao uso e de cada caso em si.

TRATAMENTO DO TDAH/DDA

O TDAH ou DDA frequentemente é tratado em conformidade com a linha de trabalho do psiquiatra, neurologista, psicólogo ou outro profissional habilitado para ministrar as sessões ou o tratamento à criança, adolescente ou adulto. É importante que seja avaliada criteriosamente a utilização de medicamentos em função dos efeitos colaterais que os mesmos possuem. Em alguns casos, não apresentam nenhuma melhora significativa, não se justificando o uso dos mesmos. *“A duração da administração de um medicamento também é decorrente das respostas dadas ao uso e de cada caso em si”.* (PHELAN, 2005)

Frequentemente administram-se os seguintes tratamentos: Tratamento Farmacológico: com o uso de estimulantes (onde o mais conhecido, desde a década de 80, é o metilfenidato ou Ritalina; também se utiliza a ministrar d-anfetamina, ou Biphetamine. No Brasil, apenas a Ritalina está disponível, mas há necessidade de receituário especial para entorpecentes, de cor rosa, que somente a Secretaria de Saúde fornece; Cafeína: nos EUA e Brasil, é um tratamento pouco utilizado, mas é também um estimulante adotado, e assim sendo, a cafeína pode ser muito bem utilizada com o mesmo propósito estimulante do metilfenidato. A grande maioria das crianças portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, respondem muito bem ao tratamento com a cafeína, formuladas em farmácias de manipulação na dose de 10 mg/Kg/dia, dividido em 3 tomadas; Antidepressivos Tricíclicos: a Imipramina (no Brasil, conhecida como Tofranil ou Imipra) é um dos tricíclicos que apresenta ótima resposta terapêutica para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A Nortriptilina (ou Pamelor) vem sendo empregada também para o tratamento desse transtorno. Entretanto, não foram encontrados estudos prospectivos controlados avaliando seu uso no tratamento de TDAH. Antidepressivo ISRS: existe ainda pouca experiência com os antidepressivos inibidores seletivos da recaptação da serotonina para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entretanto, as perspectivas são bastante otimistas. A Fluoxetina (Prozac, Verotina, Daforim, Fluxene, Eufor, Nortec, Deprax) tem sido usada com sucesso; Antipsicótico como Neuleptil, Melleril ou outro, tem apresentado eficácia clínica muitíssimo superior dos

estimulantes, mas os estudos no Brasil ainda carecem de avanço nesta perspectiva; Psicoterapia: para muitos neurologistas, não é uma tentativa válida, antes de tentar-se utilização de medicamentos, pois, o objetivo é de diminuir as conseqüências do TDAH na vida do indivíduo e não interfere com os sintomas primários do TDAH. Apesar de ajudar nos sintomas chamados secundários (as conseqüências dos sintomas primários na vida do indivíduo: dificuldades de relacionamentos, desorganização, etc.), muitos pacientes necessitarão de psicoterapia em função de uma multiplicidade de problemas em diferentes áreas de sua vida. A linha Psicoterápica mais utilizada é a cognitivo comportamental, que trabalha as técnicas específicas e objetivas para serem utilizadas no dia a dia. No caso de criança e adolescentes, há programas de orientação e treinamento para pais e professores. Existem propostas muito interessantes de reestruturação do ambiente escolar e doméstico para crianças com TDAH. Existem também várias recomendações que podem ser fornecidas ao paciente, de acordo com cada caso em particular, que amenizam suas dificuldades no dia a dia. No caso de adultos casados, pode ser necessária a participação do cônjuge no tratamento.

Muitos profissionais médicos e psicólogos são completamente contrários ao tratamento medicamentoso por acreditarem que os estimulantes do sistema neurológico ainda careçam de maiores estudos na área farmacológica, com acompanhamento maior dos profissionais da área psicológica ou psiquiátrica.

De qualquer maneira, a maioria dos pacientes acaba procurando um médico, preferencialmente um neurologista, tão logo a professora reclame do rendimento escolar da criança.

A partir dos dados deste capítulo, é possível ao psicopedagogo sua atuação eficiente junto à orientação dos pais e dos professores da criança portadora de TDAH/DDA, uma vez que se podem identificar subtipos dentro do transtorno, e ainda, estabelecer com pais e professores, parâmetros indicadores de uma possível abordagem psicopedagógica, sem que esta venha a contrapor-se à estruturação psicoterápica ou medicamentosa escolhida pela família.

É essencial que o Professor e o Psicopedagogo tenham conhecimento das particularidades do transtorno, evitando, com sua ação na instituição, um embate com os outros profissionais que atuam na clínica. Dessa forma, a condução do psicopedagogo e do educador na sala de aula pode permear o sucesso, sem conflitos também com a família, respeitando a escolha dos pais, e a atuação do demais profissionais envolvidos no tratamento da criança portadora de TDAH/DDA.

A CRIANÇA COM DE TDAH E A ESCOLARIZAÇÃO

Crianças com TDAH estão sujeitas ao fracasso escolar, a dificuldades emocionais e a um desempenho significativamente negativo como adultos, quando comparadas a seus colegas. No entanto, a identificação precoce do problema, seguida de tratamento adequado, tem demonstrado que essas crianças podem vencer os obstáculos.

O tópico TDAH provavelmente continuará sendo o mais amplamente pesquisado e debatido nas áreas da saúde mental e desenvolvimento da criança. Coisas novas acontecem a cada dia.

O Instituto Nacional de Saúde Mental acaba de completar um estudo multidisciplinar de 5 anos sobre tratamento de TDAH que proporciona uma série de respostas mais abrangentes sobre o diagnóstico, tratamento e desenvolvimento de pessoas portadoras de TDAH. “Os estudos sobre genética molecular possivelmente cheguem a identificar o gene relacionado com esse distúrbio”. (HALLOWELL & RATTEY, 1999).

O indivíduo com TDAH costuma apresentar dificuldades com o aprendizado seja através do déficit de atenção e em manter a concentração, além de problemas sociais no ambiente escolar por causa dos problemas de comportamentos e isolamento social consequente.

Frequentemente estas dificuldades acabam levando a pessoa a assumir uma atitude negativa perante o estudo e a escola devido às dificuldades que encontra, o que só piora ainda mais a situação abrindo caminho para comportamentos patológicos e anti-sociais. Muitas vezes estes problemas podem ser compensados ou pela vontade do indivíduo ou pela atitude perante o problema das instituições de ensino, ambos até mesmo sem perceber, desenvolvem técnicas para poder superar as suas deficiências. (SILVA, 2003).

Frequentemente, os indivíduos com TDAH têm as tendências de se sentir excluído, pois o seu comportamento leva outras pessoas a lhe chamarem de preguiçoso, problemático, estranho e até mesmo louco. Este tipo de exclusão vai levar o indivíduo a desenvolver problemas psicológicos que podem seguir duas direções opostas, dependendo da estrutura pessoal do indivíduo: a introversão ou o comportamento anti-social.

A introversão ocorre quando o indivíduo resolve se submeter às regras que lhe são impostas, escondendo o seu verdadeiro comportamento, se separando das

relações sociais, por se achar demasiadamente incompetente para tal coisa e muitas vezes acabam entrando em depressão por sentir que não é aceito pelo seu jeito de ser.

O comportamento exibicionista pode aparecer quando o indivíduo mostra sua ira através de agressividade. Este tipo de comportamento tende a ser o principal motivo pelo qual os pais acabam levando a criança para uma consulta com um especialista de saúde mental; ou ainda, o que gera a queixa do professor ao Psicopedagogo Institucional.

“Crianças com TDAH geralmente são caracterizadas com desatentas, impulsivas e hiperativas, e podem exibir uma variedade de problemas dentro do contexto escolar”. (BARKLEY, 2002).

Esses estudantes geralmente apresentam dificuldades em manter a atenção, seguir ordens, ficar sentados, e trabalharem independentemente na sala de aula. E a hiperatividade só fica evidente no período escolar, quando é preciso aumentar o nível de concentração para aprender. “O diagnóstico clínico, deve ser feito com base no histórico da criança. Por isso, a observação de pais e professores é fundamental” (ANDRADE, 2000, p.30). Tarefas repetitivas e pouco retorno, por outro lado, favorecem o aparecimento dos sintomas (HALLWELL & RATEY, 1999).

O comportamento inadequado mostrado pelos alunos com TDAH frequentemente interrompe a concentração de seus colegas e geralmente resulta em relações pobres com os demais alunos. Adicionalmente, esses problemas geralmente são acompanhados por outros associados (por exemplo, baixa auto-estima, depressão) que pode afetar significativamente a “*performance*” desses estudantes (HALLWELL & RATEY, 1999).

A inteligência de pessoas hiperativas não é comprometida com a doença, mas o principal obstáculo para elas é a impulsividade e a falta de atenção, ferramentas importantes para o progresso dos estudos. Os pacientes que não apresentam dificuldades no aprendizado conseguem executar as tarefas de modo rápido e eficiente, mas como terminam antes que os outros ficam a atrapalhar o trabalho dos colegas por conta da hiperatividade. Esse comportamento causa insatisfação ao grupo, que passa a reclamar e a interferência do professor, ao chamar a atenção do aluno, tem como objetivo primordial o de manter a classe organizada, provocando uma reação agressiva por parte do aluno, além de acentuar a hiperatividade (TOPCZEWSKI, 1999, p.57).

A criança TDAH, com ou sem hiperatividade, agora na fase da escolarização, precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada, em que há

cobrança de desempenho. Muitas vezes experimentará alguns empecilhos e dificuldades em adequar-se às rotinas estruturadas antes de sua chegada.

O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde, um dia produtiva e participante, mas “(...) no dia seguinte desatenta e irrequieto, atraindo a atenção do professor, mas de uma forma negativa, ocasionando uma mudança no clima, e uma atenção coletiva, através de transtornos escolares” (SILVA, 2003, p.62).

Os transtornos escolares mais conhecidos são: sua dificuldade de concentrar-se e manter a própria atenção, provocando diversas dificuldades no aprendizado; sua intervenção negativa na dinâmica da aula, comprometendo o seu relacionamento com a professora e seus colegas; dificuldade em interagir em grupo, pois interfere de modo inoportuno e extemporâneo, prejudicando o rendimento dos outros alunos. Nestas circunstâncias é rejeitada pelos colegas tanto para os trabalhos em conjunto, quanto para as atividades recreativas nos intervalos das aulas (TOPCZEWSKI, 1999. p. 50)

Quando chega o momento da criança portadora de TDAH ir à escola, os pais têm uma tarefa especial e de muita responsabilidade que é a escolha do ambiente que irá acolhê-la. “É fundamental que a escola tenha uma equipe de professores e orientadores educacionais que sejam familiarizados com conceitos básicos sobre o TDAH.” (ROHDE & BENCZIK, 1999 p. 79).

JONES (2004) afirma que é importante deixar a escola ciente do transtorno e juntos, família e escola, podem ajudar numa melhor adaptação nas atividades propostas. Com a crescente conscientização e compreensão da comunidade em relação ao impacto significativo que os sintomas do TDAH têm sobre as pessoas e suas famílias, o futuro parece mais promissor.

Os avanços da atuação psicopedagógica na instituição escolar vêm sendo um ponto importante, e um ganho para a atuação docente, à medida que oferece um horizonte maior do que a prática de sala de aula e as ferramentas pedagógicas. A partir de diferentes abordagens e dentro de uma macrovisão para a queixa e diagnóstico do aluno, o psicopedagogo é o profissional que vai cooperar com a atividade na sala de aulas, auxiliando no manejo adequado do ambiente, da estrutura psicossocial da sala, dos métodos, programas e currículos de ensino, e a partir disto, oferecer ao professor melhores condições para a superação da queixa.

A CRIANÇA HIPERATIVA E A FAMÍLIA

Nem sempre as famílias conseguem perceber as diferenças comportamentais, especialmente quando não tem outros filhos. Muitas vezes acreditam tratar-se de uma fase transitória, e, com isso, tornam-se mais tolerantes. A acomodação, por parte dos pais, a este tipo de comportamento faz com que não perceba o quanto este se desvia do padrão tolerável. Existem pais que consideram ser a mãe o foco maior do problema, por não saber lidar, de modo adequado, com o filho. Algumas vezes, os pais parecem fugir de modo proposital, ignorar o problema. Assim, não comparecem as reuniões na escola, nem acompanham o desempenho do filho nas diversas atividades. Nesse caso, a falta de participação desses pais, somada a pouca convivência com o filho torna impossível desenvolverem critérios objetivos para avaliação do comportamento da criança.

Em decorrência disso, não enxergam e não admitem a existência do quadro hiperativo. São as mães que recebem as reclamações escolares, sentem diretamente as dificuldades no relacionamento com os filhos e, muitas vezes, devem lidar com a questão sem a participação efetiva dos pais. Os pais justificam a sua ausência por estarem atarefados, terem agendado reuniões importantes e inadiáveis ou viagem de interesse profissional que os compromete de comparecer, inclusive nas consultas médicas, entrevistas com psicólogos, pois para a maioria dos pais esta providência é inaceitável.

Nem sempre há unanimidade na determinação da hiperatividade, pois às vezes em que a criança se apresenta hiperativa na escola e isto não é percebido ou não é considerado pelos pais, em casa, muitas vezes, no consultório médico a criança apresenta um comportamento mais tranquilo, o que deixa os familiares admirados, sugerindo que as queixas referidas são de outra criança. Diante disso, o pediatra até tranquiliza os familiares.

Há outras situações, ainda, em que os pais discordam entre si, pois a mãe considera a criança hiperativa, mas o pai não aceita esta apreciação, alegando ser esse comportamento próprio da idade, e que ele, o pai, apresentava comportamento semelhante, na mesma fase da infância. Naquela época era considerada, somente, como criança peralta, mas atualmente, na idade adulta está muita bem adaptada, sob os aspectos sociais, familiares e profissionais, aparentemente sem sequelas. Deve-se considerar também, que os pais não mostram a criança quais são seus verdadeiros limites e, com isso, muitas vezes elas ficam expostas a situações adversas, inclusive de perigo. Por outro lado, há, também, pais que não querem admitir que seu filho apresentasse algum comprometimento comportamental, consideram as queixas

em relação ao seu filho como sendo uma questão pessoal de antipatia ou de intolerância. Esta não aceitação por parte dos pais retarda o diagnóstico e, por consequência, o tratamento.

Há pais que informam ter apresentado na infância comportamento semelhante ao do filho, mas superaram com o passar do tempo, apesar das dificuldades vivenciadas na época. Muitos não se recordam dos detalhes e necessitam recorrer às informações dos familiares próximos. Outros têm uma memória fotográfica das vivências passadas, e citam as situações desconfortáveis pelas quais passaram em várias ocasiões da sua vida escolar, familiar ou social.

Há vários relatos na literatura médica, e comentários de professores de algumas crianças hiperativas cujos irmãos estão também em tratamento pelo mesmo motivo. Há casos relatados de gêmeos univitelinos que são ambos hiperativos e de gêmeos bivitelinos dos qual somente um deles apresentava hiperatividade. Nos antecedentes familiares são relatados casos de pais, avós, tios, e outros parentes próximos que apresentaram hiperatividade.

No período pré-escolar a criança pode se apresentar hiperatividade, mas este comportamento, em algumas ocasiões, pode desaparecer com o passar do tempo em decorrência da maturação do sistema nervoso central. Há ocasiões, entretanto, que a hiperatividade persiste alcançando o período escolar; é a partir deste momento que surgem os transtornos maiores para as crianças e para as circunstâncias, quando começam a contestar e a desacatar as autoridades.

Estudos mostram que a hiperatividade pode diminuir no início da adolescência, mas estes adolescentes, por vezes mantêm alguns traços mais sutis que os diferenciam dos outros colegas que foram hiperativos; são especialmente estes jovens de dificuldade relacionada à atenção e concentração. Esses adolescentes apresentam, em certas ocasiões, rendimento acadêmico aquém do esperado no tocante ao aspecto cognitivo e Visio motor. A consequência é a baixa autoestima, que prejudica de modo marcante, o desempenho global do jovem na sua vida escolar, familiar e social, comprometendo a sua qualidade de vida.

Devemos ficar, portanto, muito atentos às sequelas emocionais e educacionais que os pacientes não tratados poderão apresentar no futuro. Serão essas sequelas que poderão interferir na vida destes jovens de maneira acentuada, comprometendo assim a sua felicidade.

A hiperatividade não é um sintoma que aparece isolado, mas sim acompanhado por outras manifestações, com uma baixa capacidade de manter a atenção é também chamada de Distúrbio Déficit de Atenção (DDA). Isto significa que a

criança não consegue se concentrar e, por isso, a memorização é prejudicada, comprometendo o resultado final do seu aprendizado.

Os problemas emocionais podem determinar alterações comportamentais incluindo a hiperatividade. A carga emocional que a paciente porta, por conta dos insucessos escolares e sociais, modifica o seu comportamento, e isso, por sua vez, repercute nas relações familiares de modo acentuado. Muitas vezes os desentendimentos familiares relativos à educação, as comparações que são feitas pelos pais entre os filhos e os desajustes entre o casal comprometem seriamente o ambiente doméstico e conseqüentemente, alteram o comportamento dos filhos. Há que se considerarem outros fatores com os descompassos profissionais dos pais, que também influem, de modo marcante, na dinâmica da família. Desta maneira cria-se um círculo vicioso: desajuste familiar, sobrecarga emocional e hiperatividade. O exame psicológico é muito útil, pois através da aplicação de testes é possível se detectar a interferência dos fatores emocionais desencadeantes, que nem sempre estão evidentes para a família e nem mesmo para a criança. Em algumas ocasiões dependendo da idade, as próprias crianças e os adolescentes já relatam fatos que podem ser os determinantes das alterações emocionais e comportamentais; outras vezes, este diagnóstico só é possível através das avaliações especializadas realizadas por profissionais habilitados no real conhecimento dessas alterações.

Devemos ter em mente que o diagnóstico precoce e o tratamento adequado previnem os grandes desvios comportamentais, os conflitos internos e externos, reduzindo assim o tempo do tratamento. Sempre que as alterações emocionais forem detectadas, o tratamento psicológico está indicado, pois o não tratar agravará as dificuldades do relacionamento social e familiar. Consideramos que a orientação psicológica é uma necessidade para reorganização psíquica do indivíduo, que, sem dúvida, apresenta um sofrimento emocional intenso que dificilmente terá uma solução satisfatória sem uma ajuda psicoterápica.

A orientação psicológica muitas vezes é interessante e necessária para os pais, pois os ajuda a entender e lidar com o problema do filho de modo mais adequado; é comum os pais se sentirem desorientados e fragilizados diante de uma situação que não conseguem avaliar e controlar. Não raro, os terapeutas se deparam com muitas dificuldades para abordar o pai, que, na maior parte das vezes, considera-se uma pessoa perfeita, isenta de distúrbios emocionais, portanto dispensa qualquer tipo de orientação psicológica. Imagina que somente a mãe necessita de tratamento e orientação, por não ter capacidade adequada para educar o filho; não são poucas às vezes em que os pais atribuem às mães a culpa pela relação difícil com o filho,

embora eles participem muito pouco no sentido de ajudar a melhorar essa relação. São, também, muito frequentes as ocasiões em que o pai desautoriza a mãe e até agride na frente do filho. Este é um exemplo negativo, se considerarmos o significado do relacionamento familiar na formação do indivíduo. Há vezes em que os filhos procuram imitar as atitudes do pai e, também tentam agredir a mãe. As desavenças do casal geram um clima de insegurança importante nas crianças. Nessa situação podemos concluir que a terapia do casal é mais importante e necessária que a terapia da criança.

A AÇÃO DO PROFESSOR E DO PSICOPEDAGOGO DIANTE DA QUEIXA DA CRIANÇA COM TDAH

Uma sala de aulas eficiente para criança desatenta deve ser organizada e estruturada. A estrutura supõe regras claras, um programa previsível e carteiras separadas. Os prêmios devem ser coerentes e freqüentes. Um programa de reforço baseado em ganho e perda deve ser parte integral do trabalho da classe.

A avaliação do professor deve ser freqüente e imediata. Interrupções e pequenos incidentes têm menores conseqüências se ignorados. O material didático deve ser adequado à habilidade da criança. Estratégias cognitivas que facilitam a autocorreção, assim como melhoram o comportamento nas tarefas, devem ser ensinadas.

As tarefas devem variar, mas continuar sendo interessantes para os alunos. Os horários de transição, bem como os intervalos e reuniões especiais, devem ser supervisionados. Pais e professores devem manter uma comunicação freqüente. Os professores também precisam estar atentos à qualidade de reforço negativo do seu comportamento. As expectativas devem ser adequadas ao nível de habilidade da criança e deve-se estar preparado para mudanças.

Os professores devem ter conhecimento do conflito incompetência X desobediência, e aprender a discriminar entre os dois tipos de problemas. É preciso desenvolver um repertório de intervenções para poder atuar eficientemente no ambiente da sala de aula de uma criança com TDAH.

Essas intervenções minimizam o impacto negativo do temperamento da criança. Um segundo repertório de intervenções deve ser desenvolvido para educar e melhorar as habilidades da criança com TDAH.

A QUEIXA DO PROFESSOR

Toda queixa constitui um sintoma, e para atendimento desta queixa, é necessário trabalhar com a pessoa do profissional que está atuando com indivíduos que não estão conseguindo aprender, e, desta maneira, o trabalho do Psicopedagogo não se restringe a ouvir a queixa, mas também em analisar as posturas pedagógicas, as grades curriculares e o planejamento de ensino da instituição escolar.

O problema de aprendizagem diante da queixa é um sintoma no sentido do que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação (SILVA, 2003).

A hipótese fundamental para avaliar o sintoma que nos ocupa é "não considera-lo como significante de um significado monolítico e substancial", mas pelo contrário, entende-lo como um "(...) estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar este tipo de comportamento que merecia um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem" (PAIN in apud. SILVA, 2003).

Especificamente busca-se, a partir da queixa (WEISS, 1999): a intenção visando a solução dos problemas de aprendizagem tendo como enfoque o aprendiz ou a instituição de ensino; a realização do diagnóstico e intervenção psicopedagógica utilizando métodos instrumentos e técnicas próprias da Psicopedagogia; oferecer assessoria psicopedagógica aos trabalhos realizados no espaço da instituição, orientando, coordenando e supervisionando as questões de ensino aprendizagem decorrentes da estrutura curricular; acompanhar e interferir na relação professor-aluno nos aspectos subjetivos e objetivos; acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem.

Percebe-se, na especificidade da instituição educacional como um todo, a interação que se dá nas dimensões do sujeito do conhecimento e do outro. E é na convergência destas dimensões, neste novo espaço proporcionado através da interação, que se manifesta e subsiste a instituição educacional e se instaura a necessidade de um profissional que interprete aprendizagem - o psicopedagogo.

O DIAGNÓSTICO DO PSICOPEDAGOGO DIANTE A QUEIXA DO PROFESSOR

Diante da queixa escolar, o Psicopedagogo considera a escola (lócus da relação aluno-professor), a criança (ser que aprende), o professor (ser que ensina) e o

meio externo (e suas influências) a partir de um macro visão. Nenhum fator existe separadamente do outro; nenhum fator determina especificamente o outro; nenhum fator pode ser trabalhado sem que os demais o sejam também, correndo-se o risco de não obter êxito no trabalho com a queixa e com as características de cada fator.

Para a avaliação da situação, no encontro inicial com o sujeito aprendente, seu professor e seus familiares, na anamnese, o psicopedagogo usa dois recursos importantíssimos: o olhar e a escuta psicopedagógica, que o auxiliará a captar através do jogo, do silêncio, das expressões do sujeito, dados que possam explicar a causa do não aprender.

Para o diagnóstico de TDAH, é fundamental que os sintomas sejam mal adaptativos e inconsistentes com o nível de desenvolvimento esperado para a idade da criança ou do adolescente. Portanto, é de extrema relevância o conhecimento profundo de desenvolvimento normal de crianças e adolescentes, para a diferenciação entre o normal e o patológico. Por exemplo, crianças menores de sete anos são geralmente bastante ativas. É muito difícil a diferenciação entre hiperatividade como sintoma e atividade intensa como parte do desenvolvimento normal. (ROHDE E BENCZIK, 1999. p.50).

“Na composição do diagnóstico, o psicopedagogo considera os outros sistemas-escola, professor e família - que interferem positiva ou negativamente no processo de aprendizagem” (WEISS, 1999). Em relação à escola, avalia-se a forma como está organizada, inclusive a sua estruturação hierárquica, sua orientação de trabalho, os conflitos internos e o seu projeto pedagógico.

Nos professores, observa-se a forma pela qual trabalha a questão do conhecimento, e as informações que possui acerca de como se dá o conhecimento e o desenvolvimento infantis; seu comprometimento com o trabalho e a aprendizagem, zelando pelo compromisso do aluno com sua própria aprendizagem; os tipos de estímulos que possibilita aos alunos no processo ensino-aprendizagem; a sua formação, sua conduta pedagógica e sua atenção ao projeto pedagógico da escola.

As pontuações feitas na observação familiar são: sua função social e as funções de cada elemento da família; as resistências; a identidade dessa família (ideologias, crenças etc); as expectativas e conflitos; a estrutura familiar e a posição da criança dentro dessa estrutura, de forma objetiva e subjetiva. “O Psicopedagogo poderá, também, auxiliar o professor a investir numa prática pedagógica que seja respaldada na visão psicopedagógica de educar”. (WEISS, 1999).

O TRABALHO DOCENTE COM A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Identificada a queixa e evidenciado o TDAH/DDA, há uma grande variedade de intervenções específicas que o professor pode fazer para ajudar a criança com TDAH a se ajustar melhor á sala de aula, segundo Barkley (2002) é: Proporcionar estrutura, organização e constância; Colocar a criança perto de colegas que não o provoquem, perto da mesa do professor, na parte de fora do grupo; Encorajar frequentemente, elogiar e ser afetuoso, porque essas crianças desanimam facilmente; Dar responsabilidades que elas possam cumprir faz com que se sintam necessárias e valorizadas; Nunca provocar constrangimento ou menosprezar o aluno; Proporcionar trabalho de aprendizagem em grupos pequenos e favorecer oportunidades sociais.

Grande parte das crianças com TDAH consegue melhores resultados acadêmica, comportamentais e sociais quando no meio de grupos pequenos; Comunicar-se com os pais. Geralmente, eles sabem o que funciona melhor para o seu filho; Ir devagar com o trabalho. Doze tarefas de 5 minutos cada uma traz melhores resultados do que duas tarefas de meia hora; Favorecer oportunidades para movimentos monitorados, como uma ida à secretaria, levantar para apontar o lápis, levar um bilhete para o professor, regar as plantas ou dar de comer ao mascote da classe; Adaptar suas expectativas quanto à criança, levando em consideração as deficiências e inabilidades decorrentes do TDAH;

Recompensar os esforços, a persistência e o comportamento bem sucedido ou bem planejado; Proporcionar exercícios de consciência e treinamento dos hábitos sociais da comunidade; Favorecer freqüente contato aluno/professor; Colocar limites claros e objetivos, ter uma atitude disciplinar equilibrada e proporcionar avaliação freqüente, com sugestões concretas e que ajudem a desenvolver um comportamento adequado; Assegurar que as instruções sejam claras, simples e dadas uma de cada vez, com um mínimo de distrações; Evitar segregar a criança que talvez precise de um canto isolado com biombo para diminuir o apelo das distrações; fazer do canto um lugar de recompensa para atividades bem feitas em vez de um lugar de castigo; Desenvolver um repertório de atividades físicas para a turma toda, como exercícios de alongamento ou isométricos; Estabelecer intervalos previsíveis de período sem trabalho que a criança pode ganhar como recompensa por esforço feito. Isso ajuda a aumentar o tempo da atenção concentrada e o controle da impulsividade através de um processo gradual de treinamento; Reparar se a criança se isola durante situações recreativas barulhentas; Preparar com antecedência a criança para as novas situações,

Ela é muito sensível em relação às suas deficiências facilmente se assusta ou se desencoraja; Desenvolver métodos variados utilizando apelos sensoriais diferentes (som, visão, tato) para ser bem sucedido ao ensinar uma criança TDAH; Quando você quer mudar um comportamento indesejável, decida por qual comportamento positivo quer substituí-lo. Depois de ter reforçado esse novo comportamento positivo frequentemente por no mínimo uma semana, comece a punir o comportamento oposicional indesejável, com punições brandas, como por exemplo, a perda de privilégios. Mantenha sempre a relação de uma punição para três ou mais situações de elogio e recompensa. A tendência é a extinção natural das punições; Permanecer em comunicação constante com o psicopedagogo.

É comum que o professor ofereça séria ou quase resistência ao trabalho conjunto, mas, de maneira fundamental, a criança com TDAH/DDA necessita ser atendida na sala de aula, uma vez que:

(...) as crianças hiperativas apresentam, em muitas ocasiões, dificuldades no aprendizado, pois a impossibilidade de se manterem quietas durante as atividades, aliadas à dispersão e desatenção, interfere na assimilação dos conceitos. Havendo as falhas na assimilação dos conceitos, o rendimento final será aquém do esperado. Há vezes em que a criança hiperativa executa as tarefas rapidamente, mas de maneira inadequada e isso repercutirá no seu aprendizado. Além disso, a criança hiperativa interfere na dinâmica das aulas, o que, também, atrapalha o bom rendimento no aprendizado. (TOPCZEWSKI, 1999 p. 40).

Segundo Barkley (2002), a criança com TDAH tem grandes dificuldades de ajustamento diante das demandas da escola. Um terço ou mais de todas as crianças portadoras de TDAH ficarão para trás na escola, no mínimo uma série, durante sua carreira escolar, e até 35% nunca completará o ensino médio.

As notas estão significativamente abaixo das notas de seus colegas de Classe. Complicando esse quadro, existe o fato de que mais da metade de todas as crianças com TDAH também apresentam sérios problemas de comportamento positivo. Isto ajuda a explicar porque entre 15 a 25% dessas crianças serão suspensas ou até expulsas da escola devidas o problema de conduta.

São crianças com dificuldade muito sérias em termos de relacionamentos, comportamento e também aprendizagem, que tentam mudar de escola, de professor e de tipo de curso, até conseguirem uma melhora significativa quando mudam de professor.

Neste âmbito, o trabalho do Psicopedagogo é fundamental, uma vez que permite atuar diretamente com os professores, estruturando condições viáveis de

trabalho na sala de aula e na instituição, de forma a atender inclusivamente as crianças todas.

Algumas características são fundamentais para o docente que vai atuar com a criança portadora de TDAH. São todas características que um bom programa de aprofundamento teórico pode auxiliar, a partir da mediação do Psicopedagogo, ou da Equipe escolar.

Uma metodologia de sucesso não é o suficiente, quando se atua na sala de aula: há de se considerar as características do professor ideal e do ambiente de aula ideal para a criança hiperativa. Estas Sugestões abaixo se baseiam numa combinação de pesquisa científica, julgamento profissional e senso comum de Barkley (2002), de Hallowell & Rattey (1999).

Algumas dessas questões podem ser abordadas em conversas diretas com os possíveis professores, outras, conversando-se com os pais cujos filhos trabalharam com um determinado professor, outras ainda podem ser avaliadas observando-se a sala de aula. Esta lista também serve para projetar uma sala de aula para uma criança hiperativa. Nela o professor: sabe sobre Hiperatividade em crianças e está disposto a reconhecer que este problema tem um impacto significativo sobre as crianças da classe; parece entender a diferença entre problemas resultantes de incompetência e problemas resultantes de desobediência; não emprega como primeira ação o reforço negativo ou a punição como meios para lidar com o problema e para motivar na sala de aula; atua na sala de aula de forma organizada, com rotina consistente e previsível na sala de aula. A disposição da sala de aula é definida, com carteiras separadas colocadas em fileiras; media situações onde existe um conjunto claro e consistente de regras na classe.

Exige-se que todos os alunos aprendam as regras, as quais estão num cartaz colocado na sala para que todos vejam; exige e segue estritamente as exigências específicas referentes a comportamento e produtividade, e o trabalho escolar fornecido é compatível com o nível de capacidade da criança; está mais desinteressado no processo (compreensão de um conceito) que no produto (conclusão de 50 problemas de subtração, por exemplo); distribui pequenas recompensas sociais e materiais relevantes e freqüentes; é capaz de usar um programa modificado de custo resposta; emprega punições leves acompanhadas de instruções para retornar ao trabalho quando a criança hiperativa interrompe o trabalho dos outros; ignora o devaneio ou a desatenção em relação à lição, de forma que não perturbe as outras crianças e, então, fornece uma atenção diferenciada quando ela volta ao trabalho; está disposto a alterar atividades de alto e baixo interesse durante todo o dia em lugar de fazer com

que o aluno faça todo o trabalho de manhã com tarefas repetitivas uma após a outra; está disposto a oferecer supervisão adicional durante o período de transição entre aulas, intervalos e durante outras atividades longas como reuniões; é capaz de antecipar os problemas e fazer planejamentos de antemão para evitar problemas; está disposto a auxiliar a criança hiperativa a aprender, praticar e manter aptidões organizacionais; está disposto a aceitar a responsabilidade de verificar se a criança hiperativa aprende e usa um sistema eficaz para manter-se em dia com o dever de casa e conferir se ela quando sai do prédio da escola, todos os dias, leva esse dever para casa; aceita a responsabilidade de comunicar continuamente com os pais. Para alunos o curso elementar, um bilhete diário é enviado para casa. Para estudantes da última série usam-se notas de progressos semanais; fornece instruções curtas diretamente à criança hiperativa e em nível que ela possa entender; é capaz de manter um controle eficaz sobre toda a classe, bem como sobre a criança hiperativa. Para isto, preferencialmente a classe é fechada (quatro paredes) nunca em ambiente aberto; está disposto a desenvolver um sistema no qual as instruções são repetidas e oferecidas de várias maneiras, oferecendo pistas para ajudar a criança hiperativa a voltar para o trabalho e a evitar que ela fique super excitada; está disposto a permitir movimentos na sala de aula, preparando todos os alunos para mudanças na rotina; entende como e quando variar seu método e é capaz de fazer um rodízio e uma alternância de estímulos e reconhece que aquilo pode ser recompensador para um aluno, pode não ser para outro; permite que todos os estudantes aprendam um modelo lógico de resolução de problemas para lidar com problemas na sala de aula e entre eles mesmos (por exemplo: parar, ver, ouvir). Um sistema de treinamento em atenção ou auto monitoramento é usado em sala de aula; parece capaz de encontrar algo positivo, bom e valioso em toda criança. Este professor valoriza as crianças por aquilo que são e não por aquilo que conseguem produzir.

Esta forma de manejo da sala de aula, mediatizada pelo psicopedagogo, é imprescindível para a atuação deste na instituição, uma vez que busca articular um perfil docente a uma série de técnicas que venham a possibilitar um rendimento maior e a redução de conflitos e queixas sobre a sala de aula.

ESTILO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Segundo Rodhe e Benczik (1999) os professores são bem diferentes em seus estilos pessoais: O professor autoritário: intolerante e rígido, valoriza somente as

necessidades acadêmicas do aluno, focalizando apenas a produção de tarefas, tornando-se impaciente com a criança à medida que esta não consegue corresponder às suas expectativas; O professor pessimista, desanimado e infeliz, com tendência a ter uma visão categórica de todo mau comportamento e das tarefas inacabadas como proposital e por desconsideração a ele, não conseguirá estabelecer um bom relacionamento com a criança. O professor hiper crítico, ameaçador e que nunca erra certamente ficará frustrado pela dificuldade da criança com TDAH em fazer mudanças adequadas rapidamente. O professor que parece mais se ajustar às necessidades dos alunos com TDAH é aquele que se mostra democrático, solícito, compreensivo, otimista, amigo e empático, Dá respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não manifestando raiva ou insultando o aluno; Bem organizado e administra bem o tempo. Flexível no manejo dos vários tipos de tarefa. Objetivo e descobre meios de auxiliar o aluno a atingir as sua metas.

ALGUMAS PRÁTICAS ESSENCIAIS PARA O TRABALHO COM A CRIANÇA COM TDAH/DDA.

- Dê responsabilidades com tarefas simples para que se sintam necessários e valorizados;
- Sempre que possível motive-os com desafios viáveis, proporcionando avaliação frequente;
- Não provocar constrangimento nem menosprezar o aluno por suas dificuldades, nem compará-lo com irmão ou colegas, principalmente na frente destes;
- Em sala de aula, colocar a criança/adolescente na frente, perto do professor
- ao lado de colegas que não o distraiam;

- Proporcionar trabalhos em grupos pequenos e favorecer relações sociais;
- Lembrar-se da inabilidade em sustentar a atenção por muito tempo: 12 tarefas de 5 minutos cada dão melhores resultados do que 2 tarefas de ½ hora;

COMO ENFRENTAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

É de fundamental importância ressaltar que antes de rotular uma criança como incapaz de aprender deve-se fazer um levantamento minucioso de seu desenvolvimento e dos ambientes nos quais está inserida para que se determine, exatamente, o que deve ser feito, que medidas devem ser tomadas, respeitando-se a singularidade de cada criança.

É necessário que o fracasso escolar seja colocado considerando-se o “eu” da criança e seus valores, o grau de ansiedade que certamente a deixa cada vez mais suscetível a situações constrangedoras. A insegurança debilita sua capacidade e potencial, tornando-os comprometidos.

A frustração, o sentimento de inferioridade, a perturbação emocional são algumas das consequências do fracasso escolar, que determinam, na criança, suas atitudes e comportamentos, e, que interferem no seu rendimento escolar. Facilitar a aprendizagem é a forma mais adequada de superar as dificuldades. Criar esta facilidade implica, entre outros fatores, promover o professor um clima de confiança, flexibilidade, respeito e liberdade, permanecer atento às expressões de sentimentos dos alunos, procurando compreendê-los e aceitá-los como é, levá-los a reconhecer e aceitar suas próprias limitações, observar os interesses dos alunos proporcionando situações prazerosas de aprendizagem onde eles possam obter êxitos e experimentar o prazer de aprender, estabelecer a relação entre o conteúdo estudado e os objetivos dos alunos, eliminar ou reduzir as ameaças externas sofridas por eles, incentivar a auto-avaliação para que desenvolvam a independência, a criatividade e a autoconfiança.

Que sejam valorizados os saberes que os alunos trazem consigo, que sejam percebidos que o ensinar é ajudar o aluno a construir novos significados a partir de seus conhecimentos, que sejam feitas reflexões sobre a metodologia e a avaliação aplicadas em sala de aula, que a proposta pedagógica da escola esteja voltada para a realidade da comunidade na qual a escola está inserida para que suas dificuldades e prioridades sejam atendidas. Devem ser proporcionadas aos alunos condições para que se apropriem de conteúdos essenciais ao desenvolvimento não só da comunidade como ao seu próprio.

Acreditamos que a família e a escola sejam as principais instituições sociais que exercem influência sobre a criança no período de sua formação, inculcando marcas profundas em sua personalidade e em seu caráter. Dessa forma esses

ambientes e os personagens neles contidos são altamente responsáveis pelas atividades de segurança e confiança no desempenho de suas tarefas e na aquisição de experiências bem sucedidas, permitindo que ela elabore um conceito positivo de si mesma, o que por certo, vai influenciar na sua aprendizagem.

Quando crianças, nossa autoconfiança e nosso autorrespeito podem ser alimentados ou destruídos pelos adultos, conforme tenhamos sido respeitados, amados, valorizados e encorajados a confiar em nós mesmos. Isto posto, é necessário refletir sobre a tarefa relevante que têm a família e a escola no resgate da autoimagem, na formação do autoconceito, no desenvolvimento da autoestima da criança para que ela recupere o significado e o sentido do aprender e visualize possibilidades de sucesso.

O processo de ensino-aprendizagem só se modifica de fato quando se compreende o conhecimento como um processo dinâmico, vivo, de interações entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, trata-se de relações em que intervêm o sujeito, com seu conhecimento anterior, e mais todo o ambiente social, incluindo as outras pessoas e os dados novos. É importante ressaltar os três grandes objetivos que norteiam o trabalho em turmas de alfabetização:

Fortalecer e desenvolver o autoconceito, a autoestima dos alunos: os alunos deverão sentir que são capazes de ter sucesso, de aprender, de passar de ano, de ter sucesso desde o primeiro dia de aula e não apenas no final do ano letivo.

Ensinar os conteúdos básicos dos cinco primeiros anos: professores se assustam com essa proposta de se ensinar os conteúdos básicos em um só ano. Tal fato é possível através da priorização do que é realmente importante para que o aluno possa avançar para a série seguinte.

Desenvolver um conjunto de habilidades básicas importantes para o sucesso na vida e na escola: o sistema de Aceleração pretende que todos os alunos adquiram hábitos e habilidades que são importantes em qualquer situação, na escola ou fora dela, como ler bem, com discernimento e gosto; expressar-se oralmente com clareza e desenvoltura em diversas situações; usar instrumentos básicos da matemática em situações concretas do dia a dia; planejar, executar e avaliar o próprio desempenho nas tarefas escolares; participar de grupos de estudo com objetividade, contribuindo para o atendimento das metas do grupo e para a aprendizagem dos colegas.

É um trabalho que enfatiza o desenvolvimento de hábitos importantes de estudo e cujo resultado irá traduzir a aprendizagem do aluno. É de fundamental importância ressaltar que o aluno deve ser a principal preocupação na aprendizagem e o professor deve ser considerado a peça chave nesta forma de ensino. O professor tem

que acreditar que seus alunos vão dar certo. O sucesso começa pela crença. Não é ter pena dos alunos, é estimulá-los a ser cada dia melhores exigir sempre que apertem o passo. O desafio é provocar o sucesso e celebrar cada um deles a cada momento, a cada dia. O sucesso dos alunos depende do empenho do professor que terá a função de orientá-los. Estimulá-los, criar novas situações e identificar aqueles que possam ajudar outros alunos na caminhada.

Segundo pesquisas o Brasil tem uma das mais altas taxas de repetência na primeira série do mundo, e três quartos da nossa população são incapazes de ler e entender um texto simples. Três quartos, combater nossas deficiências desde o início do processo educacional é, portanto, a prioridade máxima. Um aluno analfabeto é o futuro aluno fracassado, fantasma no mercado de trabalho e rascunho de cidadão, esta é nossa realidade, uma grande porcentagem de misoneístas está construindo rascunhos de cidadãos, sem sequer ter o direito de ter acesso à leitura de forma alegre e prazerosa como acontece nas turmas de alfabetização (reforço). Nessas turmas, o aluno não decora os conteúdos. Ele aprende convivendo com os conteúdos, aplicando-os e demonstrando-os a cada dia o que faz com que sua autoestima vá para baixo.

Para construir a autoestima dos alunos em sala de aula, é importante fazê-los sentirem-se motivados, tratá-los com respeito, estimulá-los a desenvolver as atitudes e habilidades para que possam inovar criar e agir de modo responsável, para que trabalhem com eficiência em equipe, vençam as dificuldades que se apresentarem, acreditem no seu potencial, valorizem as realizações por menores que sejam e neguem-se a aceitar o autoconceito negativo. Em assim sendo, sentem-se confiantes, apoiados, inspirados e dispostos a colaborar.

A respeito da importância da crença do professor nas possibilidades do aluno para o desenvolvimento da sua autoestima, façamos a seguinte colocação: ao professor não cabe dizer: “faça como eu”, mas, “faça comigo”. Neste “faça comigo” acreditamos estar implícito todo o entendimento da capacidade e possibilidades do aluno. Está implícito o encorajamento, a valorização do indivíduo, a importância do desenvolvimento da autoestima. Está implícito o apoio, o dar as mãos para vencer as dificuldades. Está implícito “vamos tentar”, “você consegue”, “você pode”.

Não podemos ter dúvidas de que é no dia a dia dentro da sala de aula, no cotidiano escolar, na relação professor/aluno, que se podem perceber as reais razões do fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o TDAH um transtorno que invade a vida da criança, impondo-lhe características e atitudes que se sobrepõem ao seu próprio querer, é interessante pensar que é causador de sofrimento para a criança na escola. A impulsividade, desatenção e agitação motora não prejudicam só o aprendizado, mas todas as relações estabelecidas por elas.

Observa-se que o processo de crescimento é difícil e são inúmeros os obstáculos a serem ultrapassados. E é o ambiente escolar/familiar que irá oferecer a confiabilidade necessária ao seu desenvolvimento cognitivo.

O essencial seria se a escolaridade inicial fosse conduzida por professores que estimulem o saber a partir do desequilíbrio, dando suporte para que se restabeleça novamente a aprendizagem das crianças portadoras de TDAH, que sejam democráticos, solícitos, amigos, compreensivos e empáticos e não desorganizados, imperativos e impulsivos como elas.

Crianças com TDAH não tem que estar em turmas separadas, elas não tem problemas cognitivos, aprendem muito bem quando tratados adequadamente por uma equipe interdisciplinar.

É importante que a família e a escola conheçam os sintomas e aprendam a lidar com esse problema, pois quanto mais cedo for diagnosticado melhor, a demora no tratamento pode trazer sérias consequências para o desenvolvimento da criança.

É fundamental que a escola pública e as equipes de atendimento à criança na escola aprendam a lidar com estas crianças, conhecer suas limitações, respeitá-las e com criatividade descobrir como ela aprende melhor. A tendência de pais, professores e diretores de escola é entender o comportamento destas crianças como desobedientes e desinteressadas e insistirem a valorizar as melhores cabeças, valorizando no trabalho escolar apenas a transmissão do conhecimento e a produção do trabalho escrito, valorizando mais a quantidade em detrimento da qualidade.

É uma grande dificuldade para a criança hiperativa quando ela entra na Educação Infantil, e precisa agora aprender a lidar com as regras, a estrutura e os limites, e o seu temperamento simplesmente não se ajusta muito bem com as expectativas da escola.

Para ir bem às avaliações, uma criança precisa não apenas exibir aptidões que estão sendo avaliadas, mas também possuir a capacidade de ouvir e seguir instruções, prestar atenção e persistir até que a prova seja completa. A criança deve também ser capaz de parar para pensar qual seria entre as várias opções a melhor

resposta possível. Entretanto nos últimos anos do ensino fundamental mesmo os adolescentes hiperativos com maior facilidade de aprendizagem não conseguem acompanhar consistentemente o crescimento das exigências e responsabilidades educacionais para ter sucesso. Frequentemente é durante estes anos escolares que se reconhece que os adolescentes hiperativos com mais facilidade em aprendizagem estão vivenciando este padrão de dificuldade de comportamento, o que interfere em seu desempenho escolar.

Quando possuem dificuldades, uma boa opção é pedir para o psicopedagogo que atua com a criança visitar a sala de aula e conversar com os outros professores e equipe pedagógica. Assim as dificuldades vão sendo superadas aos poucos e o trabalho feito na escola complementa o que é realizado no trabalho do professor e do psicopedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ênio Roberto de. **Indisciplinado ou hiperativo**. Nova Escola, São Paulo, n.132, p. 30-32, maio 2000.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALLOWELL, Edward M. e RATEY, John J, 1992 – **50 dicas para administração do déficit de atenção em sala de aula**. In. Hallowell, Edward M. *tendência à Distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1999.

JONES, Maggie. **Hiperatividade: como ajudar seu filho** - São Paulo/SP. Plexus Editora, 2004.


PHELAN Thomas W.TDA/ TDAH – **Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade**. São Paulo: Makron Books LTDA. 2005.

ROHDE, L. A.P. & BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas** – Rio de Janeiro, RJ. Napades, 2003. 5ª Edição.

TOPCZEWSKI Abram. **Hiperatividade: como lidar?** – São Paulo, SP. Casa do psicólogo, 1999.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escola** / Maria Lucia Lemme Weiss- 5ª ed. - Rio de Janeiro: DP&A,1999.



COMO TRABALHAR NOÇÕES DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angélica Akemi Cumaqai

Formada em Pedagogia, com MBA em Gestão Escolar.

RESUMO

A finalidade deste trabalho foi empreender uma rápida consideração a respeito do ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica, como transmitir conceitos tão importantes e tão fundamentais e que são tão utilizados pelas pessoas em seu cotidiano desde seus anos iniciais, uma vez que todas as crianças, desde o seu nascimento, são se encontram imersas em espaços e ambientes para os quais o conhecimento e a percepção da matemática é algo comum, presente e rotineiro. Considerando que a Educação Infantil representa uma etapa muito importante no processo de ensino e aprendizagem na vida do aluno, e tendo em mente que ele está se ambientando a um local diferente do conforto do seu lar, com pessoas diferentes, regras diferentes, trabalhar conceitos nesta fase, sejam quais forem, requer muita atenção por parte dos professores. No trabalho de ensinar noções matemáticas aos pequenos deve-se atender às necessidades da própria criança, buscando estabelecer conhecimentos de forma progressiva, segundo sua capacidade, mas sempre procurando adequá-la para absorver conteúdos simples e básicos, correspondendo a uma demanda social que permitirá a ela ter livre participação e compreensão de um mundo que requer diferentes conhecimentos e diferentes habilidades, e com uma velocidade muito grande devido à rapidez com que se transforma. Apesar das dificuldades naturais para transmitir conceitos matemáticos, a Educação Infantil oferece inúmeras formas de se trabalhar estes conceitos e noções, uma vez que eles estão presentes tanto na arte, na música, nas fábulas, quanto nas maneiras como os pensamentos se organizam, ou seja, nas brincadeiras e jogos, nos momentos de diversão, no lanche, nos intervalos, enfim, em todos estes momentos de convivência podem contribuir para a construção de conhecimentos matemáticos como tamanhos, distâncias, comprimentos e formas. É inquestionável que as crianças se familiarizam com a matemática desde os primeiros anos de vida, sem que algum adulto lhes tenha

ensinado os conceitos. Elas vão descobrindo e construindo conceitos, classificando, separando, medindo, estabelecendo proporções, tamanhos, valores etc. É necessário, apenas, que elas tenham liberdade para interpretar e se acostumar com a matemática em seus diferentes contextos, para que elas possam aplicar o aprendizado e, dessa forma, possam construir o significado nos diversos contextos de interação e relacionamentos do seu cotidiano. É importante que neste período da Educação Infantil, os professores possibilitem às crianças condições de observação do mundo à sua volta, e seja um facilitador e um mediador nos processos que a incentivem a contar, medir, comparar e avaliar. Essa interação terá grande impacto no interesse que as crianças vierem a ter quanto à matemática. Ao explorarem conhecimentos pertinentes ao seu universo, com fantasia, ludicidade, magia, brincadeiras, jogos, imagens e até travessuras, números, contas, comparações e curiosidades sempre estarão povoando este universo infantil, e todo este contexto servirá de apoio e de incentivo para ela compreender e explorar o admirável mundo da matemática.

Palavras-chave: Matemática; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É inquestionável que a Educação Infantil compreende um período marcante no processo de formação dos indivíduos, a qual é destinada a crianças nas fases iniciais da experiência educacional, que vão de zero a cinco anos, de idade, aproximadamente. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade” (LDBEN - BRASIL, 1996). Todos estes conceitos são plenamente abordados nas práticas pedagógicas fundamentadas em aspectos lúdicos, ou seja, mediante brincadeiras, jogos, música, teatro, contação de histórias, os quais possuem uma função pedagógica extremamente significativa, pois, ao desenvolvê-las, a criança vivencia o prazer de agir e o prazer de projetar-se num universo totalmente pertinente e compatível com sua realidade infantil, repleto de imaginação, criatividade e espontaneidade. E todo este processo contribui para o seu aprendizado e para o aprimoramento das suas capacidades cognitivas, psicomotoras e comportamentais.

Com o passar do tempo, o que se constata é que as as crianças estão chegando às escolas muito precocemente, isto se deve, basicamente, devido ao fato

de que a mulher tem passado a ocupar, cada vez mais, postos no mercado de trabalho, e, como consequência, permanecendo muito mais tempo fora de casa. Esse contexto acaba por fazer com que as famílias terceirizem os cuidados da criança para outros familiares, vizinhos ou pessoas próximas, reduzindo drasticamente o acompanhamento natural do desenvolvimento cognitivo da criança. A redução de participação da família no processo educacional tende a delegar à escola a função de acolher, ensinar e educar essas crianças, e, muitas vezes, a instituição de ensino antecipa o processo, não apenas da alfabetização e letramento, mas também o de alfabetização matemática, sem reconhecer que a criança ainda não está apta para compreendê-los em sua totalidade. Entretanto, aspectos relacionados à alfabetização, especialmente na área da matemática, podem ser trabalhados de forma lúdica, com objetividade, explorando o processo criativo da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nada mais é do que um documento de caráter normativo e que define o conjunto fundamental e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse contexto, a Matemática, como descrita na BNCC, tem como pressuposto pedagógico o conceito de que todos os indivíduos podem aprender Matemática. Assim, a Matemática na BNCC propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao aluno conhecer a importância dessa ciência no desenvolvimento de sua vida pessoal e social, bem como ampliar e intensificar as formas que ultrapassem substancialmente os cálculos numéricos, passando a adotar um “pensar matemático”. Dessa forma, abordar as intenções e o projeto da BNCC e como atender ao que ela se propõe, no contexto da educação infantil, também é matéria importante, e considerável.

Considerando que a BNCC, Base Nacional Comum Curricular estabelece que “o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BRASIL, 2017, p. 263), o ensino da matemática, nesse contexto, é visto como um eixo importantíssimo na formação do indivíduo, especialmente pelo fato de que sua cidadania e sua autonomia, certamente são desenvolvidas na primeira infância. Portanto, a matemática na Educação Infantil é um trabalho que permite trabalhar mediante enriquecedoras intervenções, abrindo espaço para a aplicação de diversos e variados exercícios em sala de aula e proporcionando aos alunos aprendizagens de habilidades matemáticas essenciais. Introduzir números nos conteúdos apresentados

às crianças é extremamente positivo, afinal, a iniciação aos conceitos matemáticos será o início de um procedimento sem fim.

Por último, este artigo pretende considerar aspectos da alfabetização matemática, um conceito bastante recente, e que ainda causa muita surpresa entre os profissionais da educação, uma vez que parece senso comum desenvolver um processo de escolarização que tem como enfoque inicial a aprendizagem da leitura e da escrita, para que, a partir deste ponto, as demais habilidades possam ser desenvolvidas. A alfabetização matemática nada mais é do que o entendimento de que as crianças já possuem um contato diário com números, desde as brincadeiras e demais atividades realizadas em casa, desde bem pequenas, e explorar toda essa aprendizagem em sala de aula, não de forma mecânica, decorando tabuadas, sequências e conceitos que oferecem pouco significado para elas. Num cenário como este, as crianças acabam encontrando dificuldade em assimilar conteúdos e passam a acreditar que a matemática é difícil, e que trará inúmeros obstáculos em sua jornada estudantil.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo do tempo, muitas transformações ocorreram na sociedade, dentre elas, uma que ganhou muita abrangência, e que continua abrindo perspectivas, é a atenção e o cuidado especializado para com as crianças. Até algumas décadas atrás, as crianças não eram alvo de atenção e interesse, entretanto, ano após ano, elas tem ganhado projeção e muita notoriedade no cenário educativo brasileiro. Esta relevância atingiu seu ápice ao ser instituída, no ano de 2012, uma data comemorativa específica para celebrar o Dia Nacional da Educação Infantil. Assim, o dia 25 de agosto tornou-se o Dia Nacional da Educação Infantil, sendo que esta data pretendeu oferecer uma homenagem à médica sanitária Zilda Arns, uma das fundadoras da Pastoral da Criança. Zilda Arns Neumann foi uma médica, pediatra e sanitária brasileira. Irmã de Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal arcebispo de São Paulo, ela foi, inclusive, fundadora e coordenadora internacional da Pastoral da Criança e da Pastoral da Pessoa Idosa, organismos de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Deixando de ser uma prática assistencialista, cujo objetivo era apenas o de cuidar das crianças, sem nenhuma pretensão educacional, as creches, por muito tempo, não se vinculavam ao contexto educacional, mas à perspectiva do cuidado, atenção e abrigo, tanto que a maioria dos municípios incluíam as creches em secretarias de assistência social e não nas pastas da educação. Entretanto, a

concepção de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação física, cognitiva, comportamental e afetiva, causando temendo impacto na fase adulta do indivíduo, as escolas passaram a ser um elemento fundamental na educação infantil, para oferecer as experiências e conhecimentos adequados às crianças, garantindo o desenvolvimento de sua formação.

“Os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação física, cognitiva, comportamental e afetiva, impactando diretamente na fase adulta. A escola é um agente importante na educação infantil para garantir as experiências e conhecimentos adequados para as crianças se desenvolverem de forma saudável. Dessa forma, os pequenos passam pela educação infantil que vai dos bebês até crianças pequenas, ou seja, a partir dos 11 meses até os 5 anos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens para todos os alunos do Ensino Infantil ao Médio. O material prevê 10 competências a serem desenvolvidas: 1- Conhecimento; 2-Pensamento científico, crítico e criativo; 3-Repertório cultural; 4-Comunicação; 5-Cultura digital; 6-Responsabilidade; 7-Cidadania; 8-Empatia; 9-Cooperação mútua e 10-Projeto de Vida”. (BLOG MOVPLAN, 2021).

É inegável que a etapa que vai de zero a 6 anos de idade, mais conhecida como primeira infância, corresponde a um período muito rico para o desenvolvimento humano. Cada uma das experiências vivenciadas pelas crianças trará frutos em sua vida futura, e farão grande diferença na sua jornada de vida. Hoje já existem respaldos científicos suficientes para amparar o conceito de que a estrutura do cérebro humano se consolida nos primeiros anos de vida, dessa forma, o trabalho educacional se torna tremendamente importante nesta fase da vida da criança, uma vez que contribuirá significativamente para a construção da sua aprendizagem. Na educação infantil, a criança irá adquirir conhecimentos, habilidades, capacidade de percepção, concepção de valores e comportamentos relacionais.

“Na escola infantil, a criança brinca, ri, e se diverte a todo momento e, acredite, isso é ótimo! Mas tem muito mais envolvido nesse processo. Apesar das brincadeiras parecerem despreziosas, elas são fundamentais e trazem muitas lições para os pequenos. Portanto, não necessariamente o desenvolver se baseia em apostilas, provas e deveres, na verdade, a criança deve brincar e se relacionar. Inclusive, existem diversos estudos que comprovam, como por exemplo, um recente estudo realizado com cerca de um milhão de crianças na Carolina do Norte (EUA), os alunos que desfrutaram de uma boa educação infantil, tiveram um desempenho melhor no ensino fundamental e menos necessidade de reforço escolar. Cientistas de Harvard (EUA) também indicaram que, quanto mais as crianças se desenvolvem durante esse período, mais chances terão de ganharem bons salários e chegarem à faculdade” (EDUCAR, 2022).

Ao chegar a um ambiente totalmente novo e desafiador, a criança começa a vivenciar experiências coletivas plenamente educativas, pois aprenderá a dividir, reconhecendo que determinado brinquedo pertence à escola, e que o colega tem o mesmo direito de utilizá-lo. Assim, ela passa a agregar valores e conceitos sobre negociação e sobre relacionamentos, visto que a escola amplia sua convivência social com outras crianças, mas também com adultos diferentes aos que ela estava acostumada no ambiente doméstico. Assim, valores reconhecidamente importantes como a identificação do “eu” e do “outro”, passarão a ser parte integrante no processo de desenvolvimento coletivo, fundamental para sua formação educacional e pessoal.

Neste contexto de extrema importância para o desenvolvimento intelectual da criança é que surgem algumas questões como a necessidade de se ensinar aspectos da matemática para as crianças da primeira infância. Não há dúvidas de que é, de fato, extremamente importante buscar trabalhar objetivos específicos e habilidades matemáticas planejadas e aplicadas mediante intervenções apropriadas para as crianças. Dessa forma, a maneira mais eficaz para despertar nos pequenos o gosto pela Matemática, no contexto da Educação Infantil, é brincando e jogando. Esta dinâmica praticada dentro e fora da sala de aula, com o propósito de incentivar e aplicar concepções matemáticas nas situações do dia a dia das crianças, para que elas aprendam a explorar a utilização social do mundo dos números e das associações matemáticas.

ORIENTAÇÕES DA BNCC

Considerando o reconhecimento que a Educação Infantil vem conquistando nos dias atuais, as autoridades governamentais se dispõem a regulamentar as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais destinados às crianças dessa faixa etária. Nesse contexto, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, aponta que toda criança tem o direito de expressar, como sujeito criativo, dialógico e sensível, suas emoções, necessidades, dúvidas, sentimentos, descobertas, hipóteses, questionamentos e opiniões, por meio de diferentes linguagens. Alega, ainda, que o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais.

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos, como a contagem, a medição de objetos, a apuração de grandezas e a aplicação de técnicas de cálculo com os números e com as grandezas. A Matemática cria sistemas abstratos,

que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. A Matemática, dentro do Ensino Fundamental, se articula por meio da formulação de seus diversos conceitos: Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade. Portanto, se faz necessário garantir que os alunos relacionem observações práticas do mundo real para o modelo de representações mediante tabelas, figuras e esquemas, sabendo associar estas representações a uma atividade matemática. Assim, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para aplicá-los ao seu cotidiano.

“O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para desenvolver o pensamento computacional. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Matemática e, por consequência, o componente curricular de Matemática devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017 p. 268).

A BNCC atribui à Matemática o pressuposto pedagógico o conceito fundamental de que todos podem aprender Matemática. Assim, a Matemática na BNCC estabelece o desenvolvimento de competências e habilidades que permitem ao aluno descobrir a importância dessa área na vida pessoal e social, bem como ampliar as

formas de pensar conceitos matemáticos para muito além dos simples cálculos numéricos. A alfabetização matemática é incentivada pela BNCC, propondo competências e habilidades ligadas a raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente. Aprender Matemática é, também, reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo.

A BNCC propõe um ensino de Matemática que, por meio da resolução de problemas, leve o aluno do Ensino Fundamental a articular os diversos campos da Matemática: Aritmética, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade e, ainda, a desenvolver a capacidade de agir matematicamente nas mais diversas situações, dentro e fora da escola. O objetivo é ter cada vez mais autonomia para tomar decisões. Para atingir estes objetivos no decorrer do Ensino Fundamental é necessário estabelecer esta relação com a matemática desde cedo, para que possam se sentir familiarizados e seguros. Importante salientar que os professores têm um papel fundamental na alfabetização matemática, mostrando que é possível aprender e evoluir naturalmente no processo. As crianças aprendem bastante mediante observação de atitudes e comportamentos, e aplicando e explorando os conhecimentos ao ambiente e ao contexto em que estiverem atuando. Elas passam a pensar logicamente, brincar utilizando conceitos matemáticos como contagem, medindo e comparando. O prazer da brincadeira e dos jogos levam as crianças a tomarem para si estes valores e este aprendizado.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Sempre que se fala em alfabetização, logo vem à mente letras, alfabeto, um quadro negro com algumas vogais e consoantes, palavrinhas curtas, e coisas semelhantes, entretanto, nem toda alfabetização se utiliza de palavras e letras somente, existe também aquela que é produzida com números, e esta se denomina alfabetização matemática. Portanto, a alfabetização matemática não se limita apenas aos numerais em si, mas ela tem relação com desenvolvimento do raciocínio lógico, por intermédio dos números, principalmente quando se considera que a sociedade se encontra numa atmosfera cada vez mais tecnológica e informatizada, a linguagem matemática revela sua importância, por ser, essencialmente, uma condição básica para acesso a estas linguagens.

Num contexto em que a linguagem matemática vai adquirindo cada vez mais relevância, existe um lado oposto que se apresenta regularmente nas salas de aula, o

receio, ou mesmo uma dose de pânico, por parte de uma maioria significativa de alunos em relação à matemática, aos cálculos e a tudo que se refere aos conceitos numéricos. Assim, a alfabetização matemática deverá cumprir uma função dupla: ensinar aos estudantes os princípios e a linguagem da Matemática e, simultaneamente, desfazer a imagem de que esta disciplina é difícil e somente alguns poucos alunos, acima da média, ou inteligentes, são capazes de absorver os conteúdos com naturalidade.

“Em resumo, a alfabetização matemática é ensinar a lógica dos numerais e princípios da matemática aos estudantes. Só que a alfabetização matemática deve considerar a realidade e o cotidiano do estudante no momento de ensinar os conteúdos. Caso contrário, corre-se o risco de elaborar uma aula de Matemática em que os conteúdos e as situações problema são distantes da realidade do estudante, o que resulta em dificuldade de compreensão e desinteresse por parte dele. Na alfabetização matemática, os números e outros conceitos da Matemática, são postos de modo dialógico, isto é, o professor deve, antes, identificar qual é o estágio de letramento desses estudantes e quais elementos da matemática eles já incorporaram em seu dia a dia, para, então, definir quais conteúdos serão abordados e a didática que será utilizada. As crianças devem se sentir seguras quanto ao processo de alfabetização. Por isso, quanto mais cedo elas tiverem contato com números e conteúdos de Matemática, mais confiantes tendem a estar quando o processo de alfabetização começar. A verdade é que no cotidiano elas já utilizam vários desses conceitos, como contar, somar ou subtrair. Seja na brincadeira do esconde-esconde, pega-pega ou outras. Nesse caso, cabe ao professor organizar e sistematizar tais conhecimentos, ensinando os estudantes a simbolizarem, matematicamente, determinadas situações. Por exemplo, se havia quatro colegas para pegar no esconde-esconde, e três já foram pegos, só resta um. Dito de outro modo: $4 - 3 = 1$ ” (UNISINOS, 2021).

É importante ressaltar que, em relação às letras, de um modo geral, o processo de alfabetização ocorre quando o estudante aprende a ler e a escrever, já o letramento é quando ele aprende a utilizar a leitura e a escrita para as práticas sociais. Seguindo este raciocínio, o conceito se aplica da mesma maneira à Matemática. O letramento vai além de construir conceitos e fórmulas “decoradas”, onde se exige dos estudantes que tenham decoradas as tabuadas, fórmulas e outras operações matemáticas. completas do 1 ao 12.

Um estudante pode ser considerado letrado em Matemática quando ele adquire a capacidade de simbolizar e resolver, matematicamente, determinadas situações ou problemas. Isso não se aplica quando ele decora uma série ou uma sequência de números, mas não enxerga aplicação prática para esse “aprendizado” na sua experiência cotidiana. Neste sentido, torna-se necessário que a alfabetização

matemática ocorra o mais cedo possível, para que os alunos se familiarizem e sintam-se cada vez mais integrados ao universo da Matemática. Portanto, caberá ao professor esta missão fundamental, transmitir conhecimento e oferecer um embasamento que permita ao aluno sentir-se seguro em relação aos conteúdos trabalhados, pois ao reconhecer que está aprendendo e desenvolvendo uma evolução natural no seu próprio aprendizado, ele se sinta motivado e busque avançar com mais segurança no processo.

Entretanto, diferentemente do que possa parecer, iniciar a alfabetização matemática em sala de aula é muito mais fácil do que aparenta, uma vez que tanto os números quanto as operações matemáticas (soma, subtração, multiplicação e divisão) já fazem parte integrante do dia a dia dos pequenos. Além disso, vale considerar que as crianças aprendem muito por meio da observação e exploração do ambiente em que está inserida. De modo que o professor ou educador deve auxiliar o pequeno na construção de cada novo conhecimento, especialmente utilizando recursos e elementos lúdicos, mediante brincadeiras ou jogos que exijam aspectos como agrupamento, divisão e classificação de determinados objetos.

“Para aprender, é importante que o estudante esteja em um local adequado. Não precisa ser a sala de aula, existem outros espaços de educação não formal que podem ser utilizados nesse instante. Ainda assim, a sala é um dos ambientes alfabetizadores, que deve ser explorada enquanto tal. Afinal, é durante a aula, em sala, que acontecem os diálogos, interações e descobertas por parte dos discentes. Só que na etapa de alfabetização matemática, o professor deve se lembrar de que os estudantes são crianças! Ou seja, a imaginação é um dos estímulos para que elas possam se expressar e simbolizar o mundo, além de compreendê-lo. Assim, uma opção é colocar uma tabela numérica em algum local da sala de aula, para que os estudantes possam consultar e observar. O interessante é que essa tabela seja colorida e chame a atenção das crianças. É praticando que se aprende. Essa frase é conhecida entre os educadores. E, no caso da Matemática, não é diferente. Só que nada de exercícios e atividades monótonas. O recomendado é que o professor promova atividades lúdicas e divertidas. Por exemplo, é possível falar sobre quantidade contando quantas mochilas há na sala, qual é o tamanho do grupo dos meninos e das meninas, entre outras alternativas que envolvam o cotidiano dos estudantes e que seja fácil de visualizar e compreender” (UNISINOS, 2021).

Apesar de todas as possibilidades encontradas no ambiente da sala de aula, cabe ressaltar que este não é o único espaço para que a alfabetização matemática aconteça. Existem muitos outros locais e formas que podem perfeitamente atender a esta necessidade. Na própria escola, o professor pode passear pelas suas dependências juntamente com seus alunos e contar quantas salas, quantas quadras,

quantos banheiros, quantos alunos ou quantos agentes escolares foram encontrados no decorrer deste passeio. Tanto este processo, quanto outros semelhantes, evidenciam ao aluno o quão presente a Matemática está em suas atividades diárias. O objetivo, naturalmente, é possibilitar ao aluno entender a importância que o uso da Matemática promove no seu desenvolvimento próprio, e na compreensão das coisas à sua volta. Outro ambiente bastante satisfatório no desenvolvimento da alfabetização matemática é a própria casa dos pequenos. Este é um espaço que pode ser utilizado com a participação dos familiares, pais ou responsáveis, que incentive as crianças realizar atividades como: contar os cômodos da casa, os membros da família, os animais de estimação, etc. Entre cada uma destas observações poderão ser pontuados conceitos matemáticos que serão trabalhados e absorvidos por eles.

Inúmeras atividades e práticas podem ser desenvolvidas dentro da sala de aula, todavia, é necessário que o professor considere o momento e o nível da sua turma. Importante que o professor estabeleça conversas com os alunos referentes às semelhanças e as diferenças entre as letras e os números, que apresente conceitos de quantidade como, quantos lápis no estojo, ou quantos lanches na lancheira, que discorra sobre unidades de tempo, segundos, minutos, horas, dias etc, que apresente situações que envolvam peso e comprimento, a fim de estabelecer comparações entre eles. É interessante infundir nas crianças a ideia de conversarem com seus amigos e familiares a respeito da importância dos números na rotina diária. Com isso eles passarão a compreender a importância da Matemática para elas e para as demais pessoas, de todas as idades, e dessa forma passarão a ter um relacionamento mais amigável com a matemática e não a terão como um inimigo desafiador a ser vencido, mas sim como uma parceira útil nas duas experiências cotidianas.

COMO ENSINAR MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ensinar adequadamente conceitos matemáticos, aplicando seus conteúdos de forma satisfatória na Educação Infantil, parece ser uma tarefa complicada, principalmente porque elementos da Matemática podem ser encontrados em todas as relações da criança na escola, ou seja, ela com seus pares, com seus professores, com o ambiente e com materiais diversos. No desenrolar destas situações as crianças se apropriam da linguagem específica que lhes permitam manifestar-se e expressar-se mediante a utilização dos códigos, sinais e instrumentos relacionados à Matemática. Antes mesmo de chegar aos bancos da Educação Infantil, estas crianças já

vivenciaram inúmeras situações semelhantes em suas casas, compartilhando experiências com seus familiares. Entretanto, somente ao se incorporar ao ambiente escolar, elas tomarão posse de um conhecimento direcionada a cada necessidade educacional e intelectual, visto que é na escola onde elas terão acesso a conteúdos estruturados e planejados, que promoverão o seu desenvolvimento social. Dessa forma, a criança vai se apropriando da linguagem matemática e passa a utiliza-la nas suas vivências diárias, uma vez que a Matemática é um produto da necessidade humana e, torna-se necessário que ela passe a fazer parte integrante da cultura infantil.

Portanto, ensinar Matemática às crianças da Educação Infantil é muito mais do que apresentar números, mas despertar curiosidade, habilidades e raciocínio. A Matemática está presente em tudo ao redor da criança, formas, quantidades, distâncias, assim, qualquer simples brincadeira se transforma em aprendizado. Isso ocorre porque, num primeiro momento a criança não enxerga sentido prático naquilo que está acontecendo, por isso é tão importante começar a abordar. Na Educação Infantil, a criança aprende muito mediante atividades lúdicas, em especial, jogos e brincadeiras, afinal elas se envolvem nas práticas e aprendem a contar, contando, a medir, medindo, a somar, somando. Existem diversas formas a serem utilizadas para se introduzir conceitos matemáticos no dia a dia das crianças. Necessário, somente, criatividade, planejamento e foco, e deixar para elas a imaginação e a inovação. Algumas sugestões oferecidas pela pedagoga e mestra em educação, Clarissa Pereira, conforme as faixas etárias, são:

“De Zero a 1 ano e Seis meses: Relações de causa e efeito; Observação através dos sentidos; Exploração de objetos por meio dedeslocamento; Manipulação de materiais diversos; Comparação de semelhanças e diferenças; Experiências de diferentes fluxos. **De 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses:** Exploração de objetos com diferentes pesos, tamanhos e texturas; Observação e relatos de fenômenos da natureza; Identificação de relações espaciais; Classificação de objetos; Utilização de conceitos de tempo; Contagem oral; Registro de contagem. **De 4 anos a 5 anos e 11 meses:** Comparação de objetos; Observação de mudanças; Registro de observações; Classificação de objetos e figuras; Relato de fatos da sua história; Relações entre número e quantidade; Expressão de medidas por gráficos básicos (CLARISSA PEREIRA, 2022).

Muito importante também é preparar um ambiente propício para este aprendizado, um local preparado com antecedência e escolhido dentro dos propósitos planejados. Os bebês necessitam de muito espaço para que eles possam explorar

objetos diversos. As crianças do Maternal podem aproveitar os mesmos espaços e recursos com a introdução de calendários, balanças, e coisas que podem levá-las a medir pesar ou contar. A partir de 4 anos, quando os números podem ser trabalhados de maneira mais sistemática e formal, as crianças já podem brincar com blocos lógicos, números móveis e cartazes com números.

Sendo inegável que encontramos a Matemática está em todos os lugares e em todos os momentos, é plenamente possível abordar as dinâmicas do dia a dia e aplicá-las juntamente com as crianças, de forma simples mas planejada, sabendo o que se pretende alcançar. Assim, atividades como cantar músicas, por exemplo, são extremamente úteis nesta fase da infância.

“Crianças adoram músicas, principalmente quando as cantigas têm gestos e coreografias. Ainda bem, porque esta é uma ótima forma de ensinar matemática para crianças, além de [contribuir com o desenvolvimento infantil](#). Quem não lembra de músicas como “1, 2, 3 indiozinhos”, “1, 2, feijão com arroz” e “1 elefante incomoda muita gente, 2 elefantes incomodam muito mais”? A música desenvolve habilidades úteis para compreender conceitos matemáticos como noção de tempo, regularidades, sequências e padrões. Por exemplo: para cantar, seu filho precisa memorizar uma sequência de ritmos e letras. Esta habilidade, chamada de *seriação*, é um dos 7 processos mentais básicos para aprender matemática” (BLOG KUMON, 2020).

No ensino da Matemática para as crianças da Educação Infantil deve-se buscar, mediante atividades direcionadas, desenvolver habilidades como: memorização, imaginação, noções de espaço, atenção, percepção e raciocínio lógico, tudo com muita criatividade, para que os pequenos aprendam com prazer e alegria, se identificando com a Matemática nas suas experiências diárias, e criando um relacionamento saudável com esta matéria que assusta a maioria dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo deste artigo foi trazer alguns elementos para apreciação e reflexão sobre a importância de se transmitir noções matemáticas aos alunos da Educação Infantil, e como estes conceitos podem ser transmitidos a crianças tão pequenas, visto que a Matemática possui uma conotação até mesmo de assombro entre a imensa maioria dos estudantes. Dessa forma, a alfabetização matemática nos primeiros anos do ensino básico, trabalhada de forma lúdica, criativa e prazerosa, tem todas as condições de oferecer a estas crianças uma dinâmica de aproximação com o universo dos números, dos cálculos e das operações matemáticas, que desde

pequenas, elas já experimentam em inúmeras atividades do seu cotidiano. A Educação Infantil tem ganhado extrema notoriedade nos tempos atuais, e sua relevância como uma etapa de grandes descobertas e aprendizagens deve ser explorada pelas instituições de ensino, fortalecendo aspectos educacionais da criança, mas também aspectos sociais e humanistas, que contribuam para a formação de indivíduos conscientes e em pleno exercício de sua cidadania.

Seguindo este direcionamento, os organismos governamentais voltados à Educação, elaboram ideais norteadores de ensino, como a BNCC, que pretende orientar as práticas pedagógicas necessárias aos propósitos estabelecidos para cada matéria ensinada em cada fase da vida estudantil. A BNCC estabelece a necessidade de trabalhar o ensino de conceitos matemáticos desde os primeiros anos da educação básica, reconhecendo que mediante ensinamentos repletos de ludicidade as crianças podem estabelecer relações com a Matemática que sejam repletas de sentido para o seu dia a dia.

Dessa forma, cabe aos professores utilizar seu repertório criativo e inovador para transmitir ensinamentos que familiarizem as crianças da Educação Infantil com o fantástico mundo dos números, das formas, dos conjuntos, das medidas e das comparações. Utilizar recursos e materiais que cumpram o propósito de auxiliar uma construção pedagógica em ambientes apropriados para este fim, com planejamento, foco e objetividade, é fundamental para fazer com que as crianças aprendam com prazer e percebam que a Matemática faz parte do seu dia a dia, e, portanto, não deve ser vista como uma disciplina difícil e que apenas uns poucos estão preparados para compreendê-la, mas, pelo contrário, descobrir que ela é uma aliada que estará ao seu lado por toda sua vida.

REFERÊNCIAS

BLOG EDUCAR, **A importância da Educação da Primeira Infância**. Disponível em <https://www.colegioeducar.org/a-importancia-da-educacao-na-primeira-infancia>. Acesso em 01 abr 2022.

BLOG KUMON, **Matemática para crianças: Nove formas divertidas para ensinar a criança**. Disponível em: <https://www.kumon.com.br/blog/matematica-para-criancas/> . Acesso em 02 abr 2022.

BLOG MOVPLAN, **Educação Infantil, entenda sua importância**. Disponível em <https://movplan.com.br/blog/educacao-infantil-entenda-o-que-e-qual-a-importancia>. Acesso em 31 mar 2022.

BLOG UNISINOS, **Como desenvolver a alfabetização matemática entre os alunos.** Disponível em <https://poseducao.unisinos.br/blog/alfabetizacao-matematica/#conceito>. Acesso em 04 abr 2022.

BRASIL, BNCC, **Base Nacional Comum Curricular, Matemática. A área da Matemática.** Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil (LDBEN)**, n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial, 23 dez. 1996, p. 27833.

PEREIRA, Clarissa, **Como ensinar Matemática para a Educação Infantil.** Disponível em: <https://clarissapereira.com.br/como-ensinar-matematica-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em 11 abr 2022.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Gislaine Karin de Moraes Silveira

Formada em Pedagogia, com Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional, Atendimento Escolar Especializado, Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade.



Celina de Fátima Santos Moura

Formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial, em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica e Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas.

RESUMO

Dentro de um tema tão abrangente como o brincar na educação infantil, o intuito deste artigo consiste em desenvolver uma breve reflexão sobre a importância das atividades lúdicas nas práticas educativas relacionadas ao brincar, e como elas desempenham um papel de suma relevância, visto que elas estimulam diversos aspectos relacionados à criatividade, à espontaneidade e à inclusão, tornando-se instrumentos poderosos para o desenvolvimento conjunto das ações psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas, demonstrando que através de jogos e brincadeiras, tanto a afetividade quanto a personalidade da criança ganham forma e robustez. Isso ocorre porque a criança utiliza seu corpo para demonstrar o que ela sente e como ela se relaciona. As práticas educativas baseadas na ludicidade como brincadeiras, jogos, cânticos, danças, leituras, encenações, fábulas e faz de conta, já são reconhecidas como um excelente recurso para vencer alguns dos desafios mais evidentes que a educação infantil tem enfrentado: a inclusão, o desenvolvimento psíquico, físico e cognitivo e a falta de participação familiar. A ludicidade tem sido incorporada a muitas áreas do conhecimento, entretanto no ambiente da Educação Infantil ela tem alcançado notoriedade por se apresentar como uma estratégia de grande impacto, uma vez que

as crianças, mesmo ao brincar, estão aprendendo e se relacionando, dessa forma, elas estão construindo sua autonomia e seu desenvolvimento. Dessa forma, o lúdico, que fala daquilo que está relacionado a jogos, brinquedos e divertimento, transmite a ideia de atividades que proporcionam alegria, prazer, humor e espontaneidade, e este sentimento de satisfação na realização das atividades lúdicas impactam de forma decisiva na maneira como as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Esta combinação de sentimentos, emoções e vivências que envolvem tanto o prazer quanto a cultura em si, precisa ser planejada, organizada e realizada não mais como uma atividade sem importância, sem um objetivo, e desempenhada apenas para passar o tempo ou para distrair as crianças, mas com objetivos pedagógicos previamente definidos. Considerando que no ato de brincar a criança tem a liberdade para fantasiar, inventar, criar, aprender, construir, modificar, imaginar e experimentar, é natural que ela se aproprie dos conteúdos das brincadeiras mediante impressões e sentimentos que a influenciam. Assim, as práticas educativas desenvolvidas por meio das brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas são capazes de explorar a criatividade e favorecer a liberdade de expressão, e, assim, dar asas à imaginação, promovendo a troca de experiências, o convívio com as diferenças, o aprimoramento da linguagem e desenvolvimento psicomotor. Portanto, o brincar na Educação Infantil proporciona, inegavelmente, experiências riquíssimas que contribuirão decisivamente na formação das crianças como indivíduos autônomos e participativos dentro da sociedade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecidamente uma etapa marcante no processo de formação do indivíduo. Especialmente direcionada para as crianças em fases iniciais de até cinco anos de idade, aproximadamente. *“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade”* (LDBEN - BRASIL, 1996). Todos estes elementos são inteiramente trabalhados durante as brincadeiras, e estas, portanto, não podem ser consideradas como um momento de distração ou passatempo. As práticas educativas baseadas na ludicidade, como as brincadeiras, os jogos, os cânticos e a dança, possuem uma função pedagógica importantíssima, pois ao praticá-las, a criança passa a vivenciar o prazer de agir e o prazer de projetar-se no

seu universo, em um movimento interior que promove seu aperfeiçoamento emocional, social e psicomotor.

Ao incorporar as brincadeiras no cotidiano da escola e incluí-las no projeto pedagógico, os educadores estão proporcionando a possibilidade das crianças trabalharem inúmeras aprendizagens e ampliarem diversos elementos repletos de significado para elas. Considerando que as brincadeiras funcionam mediante exercícios vinculados ao prazer e viabilizam o aprendizado de forma agradável e natural, elas passaram a ser enxergadas com extrema seriedade, e muitas escolas já possuem em suas instalações as brinquedotecas e outros espaços destinados à realização de brincadeiras e jogos. *“A infância é um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. Todo ser humano tem necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras, que não são apenas diversão, mas um verdadeiro trabalho”* (GADOTTI, 1994 p. 53).

Historicamente, o brincar sempre evidenciou uma conotação de algo associado àquilo que não é produtivo, que não apresenta nenhuma seriedade nem comprometimento. Porém, esta maneira de enxergar os jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas, no âmbito da Educação Infantil, não encontra mais espaço entre os educadores contemporâneos.

“O ato de brincar consiste em agir de maneira lúdica e criativa, e tal fenômeno acontece em todas as fases da vida humana, fugindo à restrição da esfera da infantilidade, o brincar faz parte de um fenômeno psicológico de transição entre a subjetividade e a objetividade. Assim fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, o exercício da criatividade e da ludicidade através do brincar são de fundamental importância para a formação de indivíduos capazes de inovar e administrar melhor a vida individual e social. A importância do brincar é enfatizada em todas as fases da vida, portanto criar, brincar e imaginar, agindo de forma lúdica, está longe de ser algo improdutivo” (PORTO, 2002 p. 49).

Durante o período da Educação Infantil é que ocorrem os processos iniciais tanto de aprendizagens quanto de socialização, e essas experiências escolares são vivenciadas em espaços denominados: jardim da infância, maternal, creche e pré-escola. É importante ressaltar que nos dias atuais, devido à emancipação da mulher, que tem se destacado cada vez mais no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, permanecido muito mais tempo fora de casa, nota-se que as crianças passaram a chegar às escolas de maneira muito mais precoce. Além disso, o modelo familiar nuclear, chamado tradicional, formado por pai, mãe e filhos já não é mais o que predomina. Todavia, seja qual for a concepção de família que se apresente, o fato é

que ela precisa investir tempo no acompanhamento das crianças, caso contrário elas terão sérias dificuldades de aprendizado.

“O modelo de família nuclear vem perdendo espaço para os novos arranjos familiares, os quais trazem consigo um novo conceito de família que, apesar de ter novas configurações, não perde a sua essência. Isso representa produzir cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento. Nessa direção, compreende-se que, devido às transformações sociais que ocorrem, a família, hoje, busca, a todo o momento, lidar com as fragilidades existentes, promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem” (CARVALHO 2000, P.14).

É necessário que os professores e educadores estejam atentos aos aspectos relacionados à participação da família na vida da criança, principalmente se durante as brincadeiras, reconhecidamente momentos de alegria, movimento e prazer, ela manifestar sinais de tristeza, desinteresse e silêncio, entre outros, uma investigação poderá indicar que algum problema familiar pode estar afetando o seu emocional, e, nesse caso, será recomendada, possivelmente, algum tipo de intervenção psicopedagógica.

Outro elemento importantíssimo no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e que é bastante impactado pelas brincadeiras e atividades lúdicas é a psicomotricidade. Tanto os movimentos corporais quanto o raciocínio lógico empreendidos durante as brincadeiras e jogos contribuem significativamente para a formação e estruturação do esquema corporal que se desenvolve de maneira mais contundente nesta etapa da vida. Dessa forma, é fundamental que a escola esteja a todas as manifestações corporais das crianças, pois isso possibilitará identificar problemas físicos ou psíquicos que podem se apresentar como extremamente prejudiciais à aprendizagem.

“O impacto das práticas lúdicas é tremenda, pois afeta diversas áreas da formação da criança. O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. A criança ao explorar o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras” (BARRETO, 2000 p.49).

É inegável que as brincadeiras têm enorme importância no processo de aprendizagem na educação infantil. Por meio delas a criança exercita sua criatividade,

sua projeção psicomotora e sua autonomia. As brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento de aspectos emocionais, cognitivos, sociais, afetivos, físicos e culturais. Portanto, brincar não se trata de mera diversão, apesar de a diversão fazer parte do processo, uma vez que brincar oferece momentos de descontração, prazer, humor e satisfação. Ao brincar e sentir prazer naquilo que está fazendo, a criança desenvolve a memória, a concentração e alguns traços de sua personalidade. As brincadeiras também possibilitam que a criança aprenda a se relacionar com os seus pares, com os professores, com os agentes escolares, e assim ela aprimora habilidades e sentimentos, aprendendo a enfrentar desafios e situações problematizadas.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se considerar qualquer aspecto relacionado à Educação Infantil, alguns conceitos precisam ser levados em conta, e, primeiramente, deve-se ter em mente que cada criança é única, e é dessa forma que os educadores precisam enxergá-la e conhecê-la, identificando sua individualidade, suas características, seus gostos, seus sentimentos e seu temperamento. Isso só é possível mediante um olhar observador, ouvidos atentos e uma disposição para o acolhimento e para a intermediação. Ao ser recebida no ambiente escolar, a criança deverá encontrar um espaço privilegiado para desenvolver sua aprendizagem e sua formação nos diversos aspectos educativos, portanto, cabe aos educadores a missão de prover os meios que a capacitarão para isso, respeitando sempre sua individualidade, sua capacidade e seus limites.

Na Educação Infantil é importante que as crianças convivam em ambientes em que haja a liberdade para a manipulação de objetos, brinquedos e de interação com outras crianças, e, principalmente, que esta liberdade se transforme em aprendizagens e experiências pedagógicas, afinal, o brincar é uma ferramenta excelente para que a criança explore o mundo à sua volta e desenvolva um conhecimento de si mesma e do outro de maneira alegre e criativa, repleto de experiências pertinentes e este período do seu desenvolvimento.

“O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Portanto, brincar é uma das atividades mais fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança, ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o

desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (BRASIL, 1997).

A brincadeira é algo presente na vida da criança, independente da época, cultura ou classe social, o brincar faz parte do seu cotidiano, portanto, é natural que ela experimente um mundo de fantasias no qual a realidade e a imaginação se confundem. O brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.

Ao compreender a importância do componente educacional do brincar, as instituições de ensino, sob a orientação dos órgãos governamentais ligados à Educação, passaram a incorporá-lo aos programas pedagógicos, dando sentido educativo a uma prática que sempre existiu no universo infantil. Todavia, apesar do reconhecimento que o tema adquiriu recentemente, o conceito do brincar na Educação Infantil já é algo praticado e incentivado há décadas, por personagens importantes do cenário acadêmico mundial.

“O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, ideia consagrada hoje pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins de infância, destinado aos menores de 8 anos. Este nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para crescer de maneira saudável. As técnicas utilizadas até hoje em Educação Infantil devem muito a Froebel. Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Com base na observação das atividades dos pequenos mediante jogos e brinquedos, Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em auto educação, um conceito que só se difundiria no início do século 20, graças ao movimento da Escola Nova, de Maria Montessori (1870-1952) e Célestin Freinet (1896-1966), entre outros” (BLOG NOVA ESCOLA, 2018).

São incontestáveis os benefícios que o ato de brincar proporciona às crianças da Educação Infantil, produzindo experiências e aprendizagens que passarão a fazer parte do seu histórico de vida, na medida em que a criança pode sempre produzir e aprender novos significados. O aspecto lúdico, voltado para as crianças, contribui decisivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo e, portanto, desenvolve o indivíduo como um todo. Sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para conquistar o aprimoramento escolar dos seus alunos.

CONCEITOS DE BRINCADEIRA, JOGO E BRINQUEDO

Refletindo sobre a importância do brincar como estratégia pedagógica na Educação Infantil, os educadores tem buscado diversificar e contextualizar as formas de aplicar as práticas referentes às brincadeiras, jogos e brinquedos, para que elas atinjam os objetivos propostos. Assim, por meio do brincar, as crianças se comunicam, se expressam, transmitem sentimentos e descarregam suas energias dentro do contexto social e cultural no qual ela está inserida.

“É por meio do brincar que as crianças se comunicam com o mundo expressando-se, descarregando suas energias, interagindo com o meio onde vivem e com sua e cultura. É brincando que a criança exercita suas potencialidades, provoca o funcionamento do pensamento e adquire conhecimento social e emocional. Brincar implica numa proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, desenvolvida espontaneamente, cuja evolução é definida e o final nem sempre é previsto. Quando sujeito a regras, estas são simples e flexíveis e o seu maior objetivo é a prática da atividade em si. Jogar é uma forma de comportamento organizado, nem sempre espontâneo, com regras que determinam duração, intensidade e final da atividade. É importante lembrar que o jogo tem sempre como resultado a vitória, o empate ou a derrota. O jogo, o brinquedo e a brincadeira possuem um determinado sentido. São elementos que desenvolvem a coordenação motora, o raciocínio, as relações sociais, o envolvimento, bem como fortalecem laços coletivos. Ao jogar ou brincar, as crianças atribuem às suas brincadeiras sentidos ligados à realidade. Sendo assim, o jogo representa um fator relevante no desenvolvimento do ser humano” (QUEIROZ, 2002 p.7).

É importante ressaltar que as brincadeiras e os jogos possuem um caráter de mobilização e envolvimento que alcançam a todos os indivíduos, tanto crianças, jovens ou adultos, e proporcionam momentos de entrega total às atividades, empenhando energia, dedicação, criatividade, percepção, emoção e imaginação, entre

outras, de modo que essa experiência se torna extremamente significativa para quem as vivencia. Apesar de serem conceitos muito próximos um do outro, no sentido de definir e apontar as diferenças entre brincadeira, jogo e brinquedo, nem sempre é tarefa simples diferenciar quando está ocorrendo um jogo ou uma brincadeira. Entretanto, a maioria dos acadêmicos estudiosos sobre esta temática atribui os significados assim resumidos:

“Jogo: ação de jogar, folguedo, brinco, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: jogo de azar, jogo de empurra. Brinquedo: objeto destinado a divertir uma criança. Brincadeira: ação de brincar, divertimento, gracejo, zombaria, festinha entre os amigos e parentes. A ambiguidade entre os termos se consolida com o uso que as pessoas fazem deles. O jogo, o brinquedo e a brincadeira podem ser considerados como ferramentas para ler o mundo infantil, pois é através deles que a criança constrói seu mundo e, muitas vezes, expressa situações familiares, educacionais ou ainda situações temidas como fantasmas, monstros que acabam criando no imaginário. O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais é do que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo” (BERTOLDO, 2000, p. 10).

Neste sentido, torna-se óbvio considerar que para que o ato de brincar aconteça, é necessário que haja alguns componentes: alguém que brinque, um espaço, um objeto e um tempo, e, em volta desse conjunto, existam mecanismos que permita que haja alguma regulamentação na atividade, ou seja, quais as regras, qual o tempo para começar e para encerrar, como concluir se houve um vitorioso, ou se a brincadeira apenas acontece.

Sendo parte da natureza das crianças, a brincadeira torna-se a maneira mais simples, porém a mais efetiva, delas obterem uma compreensão maior a respeito do mundo e delas mesmas. Por intermédio da brincadeira a criança desenvolve os sentidos, aprende a falar e expor suas ideias e também a compartilhá-las, liberar a criatividade, soltar a imaginação, expressar sentimentos e conhecer o mundo. Portanto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Quando brincam, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e fazem projeções e especulações diversas. Ao brincar as crianças estão construindo a sua personalidade, pois é por meio das brincadeiras que a criança percebe e interage com o mundo, e, para brincar, basta apenas deixar a imaginação tomar conta, e assim ela vai construindo suas aprendizagens e sua personalidade.

“Criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo é um excelente artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e

mental. Coloquemos o ensino ao nível da criança fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos. O ensino do jogo deve favorecer uma participação ativa da criança no crescimento e no processo educativo e estar relacionado sempre ao aprendizado fundamental, ou seja, o conhecimento do mundo através de suas próprias emoções. Por meio de jogos, cada criança cria uma série de indagações a respeito da vida. As mesmas que mais tarde, já adulta, voltará a descobrir e ordenar, fazendo uso do raciocínio. Por isso, o lúdico não só merece como deve ser ensinado e proporcionado em todas as fases de desenvolvimento da criança, pois é uma das mais importantes atividades da infância e é um excelente meio para o desenvolvimento das capacidades do ser humano, tais como: saúde física, força, coordenação, ritmo, resistência, atenção e memória, raciocínio, tranquilidade e principalmente, a questão moral, que envolve o ensinamento do saber ganhar e saber perder, tudo isso intimamente ligado à realidade, honestidade, respeito, colaboração e companheirismo” (NEGRINE, 1994 p. 9).

Mediante brincadeiras, jogos e brinquedos, ou seja, ao consolidar o simples ato de brincar, a criança passa a experimentar uma série de conhecimentos e comportamentos, e passa a integrar um grupo num movimento de socialização que será de grande importância. Trata-se, evidentemente, de um processo que se aperfeiçoa gradualmente, todavia, a criança logo perceberá que existem outras crianças no mesmo ambiente, com os mesmos objetivos e que devem ser respeitadas. Por isso, o jogo e a brincadeira tem o potencial para criar todas as situações que ocorrem no processo de socialização, e que auxiliarão a criança a conviver respeitosamente com s colegas do seu grupo.

“É no jogo que a criança aprende a colaborar, a repartir, a respeitar regras, aprende vencer e a perder. Deve ser um aprendizado suave, divertido e que lhe proporciona constante alegria. Assim, pode-se sintetizar alguns dos valores do jogo da seguinte maneira:

É fonte sadia de realização e diversão;

É maneira de desenvolver-se fisicamente;

É estímulo ao progresso e ao desenvolvimento da personalidade;

É aprendizado para a vida em sociedade;

É descoberta de capacidades e limites;

É meio de cura para traumas e complexos;

É descoberta do valor da pessoa humana;

É respeito pelo ser da criança.

Por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, enfim, pelo ato de brincar, é possível introduzir uma série de conhecimentos, atitudes e comportamentos” (PEREIRA,1981, p. 11).

Considerando toda essa importância que as brincadeiras e jogos propiciam às crianças da Educação Infantil, torna-se imprescindível que as atividades propostas pelos educadores estejam planejadas e embasadas, uma vez que o jogo só pode ser proposto se apresentar objetivos claros e bem definidos, visto que o processo de

aprendizagem acontece somente quando a experiência do jogo e da brincadeira passa a fazer sentido para a criança.

O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade, de uma forma bastante resumida, pode ser considerada a área interdisciplinar que pesquisa as relações entre as atividades psíquicas e as atividades motoras. Neste sentido, a atividade psíquica pode ser considerada como o conjunto que engloba as sensações, as emoções, as representações, as simbolizações, as ideias, os afetos e os medos. Enquanto que a atividade motora consiste na integração entre os subsistemas motores do organismo. Assim, ao unificar estes dois conceitos, conclui-se que a atividade motora é materializar a atividade psíquica, ou seja, o corpo executa o que a mente planeja, e vice-versa, pois a mente também reage aos comandos do corpo.

Portanto, o desenvolvimento psicomotor está diretamente associado ao processo de maturação dos indivíduos, e suas relações com o corpo, com o movimento e com os aspectos psicológicos desta relação. Sendo um processo de maturação, ele se desenvolve desde que a criança nasce e se aperfeiçoa de forma gradual em cada etapa da sua vida, especialmente no período da Educação Infantil, quando a criança começa a conhecer o seu corpo e a se expressar por meio dele, ou seja, a criança começa a se comunicar por intermédio do seu corpo, a dominá-lo, na medida em que vai conhecendo e explorando seus limites, e passa a extrair mais eficácia dele em todos os aspectos.

Neste sentido, a psicomotricidade pode transmitir a ideia de que sua finalidade seja exclusivamente trabalhar os aspectos relacionados ao corpo e ao movimento, entretanto, a psicomotricidade se ocupa com os elementos associados à mente, às emoções e ao comportamento.

“Assim, a psicomotricidade como seu nome indica, se ocupa em relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, que até então eram desvinculadas, na realidade trata-se de um único e mesmo processo” (COSTALLAT 2002, p. 22).

Uma das características mais importantes da psicomotricidade é a relação que se apresenta na questão da aprendizagem. A dificuldade que determinada criança

possa apresentar na assimilação de algum tipo de conteúdo pode estar relacionada com distúrbios psicomotores. Assim, o desenvolvimento e o estímulo dos elementos básicos da psicomotricidade são indicadores que podem contribuir para compreender e solucionar alguns problemas relacionados à aprendizagem.

Durante o período da Educação Infantil os aspectos psicomotores adquirem muito maior significado, visto ser uma etapa plenamente apropriada para a realização de uma infinidade de experiências diversas praticadas por meio de jogos e brincadeiras. As crianças descobrem diversas formas de se movimentar e começam a compreender que cada movimento pensado e articulado proporciona conquistas e superações, e possibilitam o aperfeiçoamento das suas capacidades físicas e cognitivas. Neste sentido, o professor deve estar atento aos movimentos e comportamentos das crianças nos aspectos relacionados à lateralidade, noção espacial, organização temporal, coordenação motora e esquema corporal, para que ele possa auxiliar os alunos a realizarem adequadamente cada movimento. Todas estas habilidades são imprescindíveis para que o desenvolvimento da criança seja estimulado de forma eficaz, para que ela se desenvolva dentro e fora da escola. Por isso, torna-se imperativa a utilização de práticas educativas repletas de ludicidade para incentivar e estimular o desenvolvimento motor e psíquico das crianças da Educação Infantil.

Muitas são as práticas lúdicas, jogos e brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento psicomotor, uma das principais, e que está entre as mais conhecidas e mais praticadas é a “Amarelinha”, que consiste em pular sobre um traçado riscado no chão, no qual a criança deve jogar uma pedrinha dentro dos limites dos quadrados desenhados e enumerados. Pulando com um pé só nas casas (quadrados individuais) e com os dois pés nas casas duplas, até chegar “ao céu” (última casa do traçado). A criança deve apanhar a pedrinha sem perder o equilíbrio, mas caso ela coloque a mão no chão ou pise fora dos limites das casas, ela passará a vez para o colega. Ao retornar para o jogo, ela recomeça a atividade a partir da casa na qual cometeu o erro. O objetivo psicomotor é desenvolver o equilíbrio, que se manifesta na aquisição de uma postura bípede sólida, segurança gravitacional e desenvolvimento de padrões locomotores, e o esquema corporal.

No mesmo sentido, a brincadeira da Corrida do Saci, que consiste em posicionar as crianças com uma das pernas flexionadas para trás e, partindo de um determinado ponto, elas saem pulando até alcançarem a linha de chegada, não sendo permitido colocar os dois pés no chão. Essa brincadeira contribui para o aprimoramento da coordenação motora, equilíbrio e velocidade. Outra brincadeira secular é o pega-

pega, na qual um dos alunos é designado como aquele que vai tentar “pegar” os outros que saem em fuga. Ao tocar em algum aluno, este, automaticamente, assume a função de pegador, ou, torna-se parceiro e ambos se tornam pegadores, até que não reste mais nenhuma criança em fuga. Essa brincadeira auxilia a coordenação motora, orientação espacial, equilíbrio, ritmo e organização temporal.

Estes são apenas alguns exemplos de brincadeiras tradicionais repletas de elementos que estimulam e fortalecem a psicomotricidade, contribuindo para que a criança desfrute do conceito corpo são, mente sã, que certamente irá contribuir para o sucesso do seu desenvolvimento educacional.

A IMPORTÂNCIA DE UMA INTERMEDIÇÃO EFICAZ

Considerando que as brincadeiras, jogos e atividades lúdicas permitem às crianças da Educação Infantil uma assimilação mais assertiva dos conteúdos propostos, bem como desenvolver elementos de socialização e psicomotricidade, é natural que os professores estejam engajados em organizar um planejamento pedagógico capaz de promover aulas de forma prazerosa, desafiadora, motivadora e inclusiva, com foco na aprendizagem, na investigação do comportamento e na evolução psíquica e corporal dos seus alunos. Ao promover brincadeiras e jogos o professor deve ter plena consciência de quais objetivos foram pretendidos e avaliar se efetivamente os atingiu.

“As atividades lúdicas promovem o crescimento do aluno. O professor precisa tomar conhecimento disso e não exercer uma pressão que ignore a fase do faz de conta, do brincar e dançar. Normalmente, são atribuídas responsabilidades muito precoces aos alunos, e assumir as brincadeiras na escola é uma postura que pede muita reflexão aos educadores. O lúdico desenvolve o lado físico, afetivo e a aquisição de valores humanos em sua formação” (FRIEDMANN, 2012 p 95).

O professor deve ter consciência de que brincar é uma característica própria e particular do ser humano, e assim, tomar posse dessa ferramenta e aplicá-la nas suas práticas pedagógicas, como um instrumento de facilitação à aprendizagem, à socialização e à psicomotricidade. O professor deve ter consciência de que o brincar demonstra inúmeras informações a respeito da criança, suas formas de pensar, agir e se relacionar. Observar todos estes aspectos fará com que o professor adquira subsídios para avaliar a evolução psicomotora, mediar as relações dessas crianças

com seus colegas, com os agentes escolares, e ajudá-las em seu desenvolvimento educacional.

“Os principais objetivos de jogos e brincadeiras em sala de aula são: 1. trabalhar aspectos emocionais; 2. rever limites; 3. desenvolver autonomia; 4. aprimorar a coordenação motora; 5. aumentar a concentração, a atenção e o raciocínio; 6. desenvolver a criatividade. O professor precisa também estar atento ao desenvolvimento de seus alunos, para que as atividades propostas estejam de acordo com cada nível de desenvolvimento e possibilite novas aprendizagens e compreensão da realidade. Caso contrário a brincadeira, jogo ou atividade lúdica perde seu valor e objetivo e, mal compreendida pela criança, deixa de ser interessante, perdendo seu valor pedagógico” (HEATINGER, 2009 p. 24). “As atividades lúdicas promovem o crescimento do aluno. O professor precisa tomar conhecimento disso e não exercer uma pressão que ignore a fase do faz de conta, do brincar e dançar. Normalmente, são atribuídas responsabilidades muito precoces aos alunos, e assumir as brincadeiras na escola é uma postura que pede muita reflexão aos educadores. O lúdico desenvolve o lado físico, afetivo e a aquisição de valores humanos em sua formação” (FRIEDMANN, 2012 p 95).

Qualquer atividade desenvolvida no ambiente escolar, especialmente as atividades lúdicas, no contexto da Educação Infantil, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, todos precisam ser vistos como propostas educacionais. Quando os professores compreendem o potencial de contribuição para o desenvolvimento infantil que a ludicidade oferece, ele descobre um mundo de possibilidades, e transformações que estas práticas disponibilizam às crianças. *“As atividades lúdicas devem oportunizar aos alunos novas descobertas. Cabe ao professor buscar em diversas fontes, materiais que possam auxiliá-lo em sua prática. É necessário ter sempre em mente que atividades lúdicas podem (e devem, sempre que possível), ser interdisciplinares, haja vista a abrangência maior de possibilidades de aprendizagem por parte do aluno, e de possibilidades de desdobramentos da aula, por parte do professor”* (KISHIMOTO, 1993, p.60).

É importante que o professor de Educação Infantil saiba conduzir seu trabalho sempre com componentes lúdicos, permitindo total liberdade para o brincar, visando atingir todas as propostas pedagógicas destinadas a essa faixa etária. Assim, a prática pedagógica torna-se mais prazerosa com a presença das brincadeiras, visto que possibilita ao professor chegar-se ao mundo da criança e observá-la com mais propriedade. Para tanto, é necessário quem ele conheça bem a criança, de onde ela vem, o que pensa, quais seus valores, suas histórias de vida e as representações que

ela faz do mundo. Isso permitirá intervenções efetivas, um relacionamento afetuoso, e o professor se tornará uma influência positiva na sua jornada educativa. Para criar situações de aprendizagens significativas o educador precisa conhecer seus alunos, para poder desenvolver experiências práticas concernentes a todas as possibilidades de exploração que as brincadeiras tem a oferecer a este público tão especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do brincar no contexto da Educação Infantil é demasiadamente amplo e demanda uma análise mais abrangente dos seus aspectos, todavia, este artigo se propôs a promover uma reflexão básica quanto a alguns componentes relacionados à ludicidade e os benefícios que as brincadeiras e os jogos podem trazer às crianças dessa faixa de idade, especialmente nos aspectos sociais, psicomotores, cognitivos e afetivos das crianças nas suas primeiras experiências educativas. A Educação Infantil tem buscado se contextualizar no que diz respeito às brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas. A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde os primeiros contatos dela com o ambiente escolar.

As brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade da criança podem facilmente ser exploradas enquanto ela brinca, visto que, neste momento, a criança é ela mesma, sem medo de errar, sem limites para sonhar. Dessa forma, o aprendizado se dará de uma maneira mais profunda e significativa. A brincadeira promove a liberdade, a criatividade, a espontaneidade e a intuição. Enquanto brinca, a criança se condiciona a aprender, e, mesmo se divertindo, esta aprendizagem se torna significativa e relevante para ela.

Apesar das transformações que os novos contextos sociais apresentam, impulsionando as crianças para o ambiente escolar cada vez mais cedo, fato é que estas crianças precisam ser recebidas nas instituições de ensino com especial atenção, afeto e acolhimento, sentimentos que algumas delas nem sempre experimentam em seus lares. É responsabilidade da escola trabalhar para que elas desenvolvam seu potencial criativo, assimilem os conteúdos pedagógicos e se tornem cidadãos participativos, críticos e autônomos. Neste sentido, as atividades lúdicas e o brincar, praticadas desde os primeiros contatos com os bancos da Educação Infantil,

certamente contribuirão para que este propósito seja alcançado nos anos futuros da criança.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BERTOLDO, Janice Vidal. **Jogar e brincar**. *Revista do professor*, Porto Alegre, v.6, p. 10-13, jan/mar, 2000

BLOG NOVA ESCOLA, **Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas?gclid=Cj0KCQjwmou>. Acesso em 01 ago 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil (LDBEN)**, n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/97**. Ministério da Educação. Brasília, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> Acesso em 03 ago 2022.

CARVALHO, M. C. B. de. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTALLAT, D. M. M. et al. **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª Ed. São Paulo; Moderna; 2012.

GADOTTI, Moacir. **Histórias de ideias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

HAETINGER, Max; HAETINGER, Daniela. **Jogos, Recreação e lazer**. IESDE: São Paulo, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1. Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Tadeu Eugênio. **Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Jogo, Lúdico**. *Presença Pedagógica*, v. 7, n. 38, 2001.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaio 02**. Bahia: GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60.

QUEIROZ, Tânia Dias; **Pedagogia Lúdica: Jogos e Brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Reideel, 2002.



O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E AULTOS ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

Maria Aparecida Lopes de Moraes

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação em Sociedade, Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva, com Ênfase em Deficiência Intelectual, Educação em Tempo Integral e Metodologia do Ensino da Geografia.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de investigar e estudar a importância do lúdico no Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º ano. O lúdico, a recreação e o lazer são grandes contribuidores para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor dos alunos inseridos nos meios escolares, pois, existem diversos fatores que colaboram sobre a prática de elaborar as atividades no ambiente escolar. O principal interesse buscado neste trabalho foi o de fazer com que os professores que atuam no âmbito escolar, utilizem a ludicidade, como ferramenta fundamental para alcançar os objetivos propostos em suas aulas, sejam elas, adaptadas, reprodutivas ou transformadas. No decorrer deste, mostrarei que um único recurso é necessário para sua aplicação, a criatividade, para sua vivência prática e teórica.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre letramento no Brasil definem nossa sociedade como grafocêntrica, onde pessoas analfabetas fazem uso das práticas sociais de leitura e de escrita, seja quando pedem ajuda de outras para ler uma carta, o nome de uma rua, a bula de um remédio, uma receita culinária etc. Mesmo os analfabetos apresentam graus de letramento, pois de diversas formas fazem uso da leitura e da escrita, pela necessidade em seu cotidiano.

A alfabetização e o letramento fazem-se necessárias onde a escola deve proporcionar condições e liberdade para o aluno construir o seu próprio processo de decodificação símbolos e signos da língua escrita, para compreender e interpretar o mundo, criando novas possibilidades de ensino na fase inicial de escolarização.

Superando a crença de que alfabetização seja apenas codificar e decodificar letras e palavras, para o publica da EJA o professores deve ter conscientes do

significado de alfabetizar, assumindo o papel de mediadores de todo processo, conduzindo os alunos na construção da própria aprendizagem.

Dificuldades na aprendizagem do sistema da escrita e da leitura, na alfabetização motivam diversas pesquisas, sobre o domínio essencial para o sujeito fazer parte nas práticas sociais letradas. Segundo Soares (2003, p. 15):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A linguagem faz parte da vida das pessoas, a escola tem a função de apresentar aos alunos as diferentes formas de expressões como da comunicação, da contemplação, da observação, da percepção e do pensar como cidadão de direitos e deveres.

O mercado de trabalho cada vez mais competitivo exige qualificação profissional, forçando os alunos a retornar na idade adulta para sala de aula, frutos de uma dívida social e das evasões decorrentes das inadequações do ensino.

A idade mínima para matricular-se na EJA é 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental, e 18 (dezoito) para o Ensino Médio. No Art. 22 LDB 9.394/1996, está prevista a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como pertencente à Educação Básica, sendo dever do estado esta modalidade, e existem algumas instituições privadas, autorizadas ao atendimento.

Conhecer o processo de desenvolvimento da EJA no Brasil é importante, pois na história ocorreram muitas reformulações dessa modalidade educacional, inicialmente definida para o trabalhador.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta muitas fases ao longo dos anos, sofrendo transformações, influenciada pelos momentos históricos, sociais, econômicos e políticos.

A alfabetização de adultos iniciada com os jesuítas no Brasil colonial, com o objetivo de capacitar a população, ensinando a ler e a escrever, para que os colonos

aprendessem ler o catecismo e a receber instruções da corte, e os índios serem catequizados. A expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII, paralisa o ensino dos adultos no país.

Na Constituição de 1934 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação dos jovens e adultos como dever do Estado.

O QUE É A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade, tem como objetivos e metas, saldar uma dívida social e oportunizar aos que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria, com a mesma formação dos que frequentaram o ensino regular.

De acordo com MOURA (2008 p.13), a educação de jovens e adultos tem sido, no Brasil, tema polêmico e controvertido desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em suas especificidades com relação ao ensino regular. Localizada inicialmente numa perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso a escolaridade regular foi prejudicado, a educação de jovens e adultos encaminhava-se para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos.

Na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação (MOURA 2008 p.14).

Os educadores ao rompimento com os conteúdos fragmentados, recriando novas formas pela reflexão sobre o tema dos jovens e adultos, que são submetidos a propostas e práticas inadequadas, que não suprem suas necessidades econômicas, sociais e culturais.

A Alfabetização na EJA não deve ser seu único objetivo, pois educar abrange muitas áreas: da tecnologia, das ciências, da comunicação, da política, do teatro, da música, da informática, televisão etc. No processo do ensino noturno, os alunos chegam cansados do trabalho, os horários são limitados, dificultando a compreensão dos conteúdos, aconselham-se estratégias e ações dinâmicas, para facilitar e amenizar os problemas.

Na educação de Jovens e Adultos, os diálogos são momentos de trocas de experiências, fortalecimento do grupo, são momentos que os alunos expõem seus pensamentos, ouvem e são ouvidos, dividindo e compartilhando sonhos e decepções, causando possíveis mudanças comportamentais, relacionado á sociedade e ao mundo globalizado.

Educação de Jovens e Adultos, ainda que nos pareça indicar para o simples domínio do alfabeto, da grafia e da leitura, ela obrigatoriamente, nos leva para uma outra instancia, que significa não somente uma atividade referente a língua, mas a toda ordem social, política, econômica e cultural à qual pertencemos (CORREA 2009, p.22).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, p.3):

(...) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida, que estão na raiz do problema do analfabetismo. O analfabetismo é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma GADOTTI (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

(...) a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda; o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (p. 3).

O desafio da alfabetização para pessoas adultas e tentar suprir suas necessidade do cotidiano como: usar caixa eletrônico, preencher folha de cheque e formulários, enviar telegramas, mensagens de texto etc, o resgate é um processo que exige paciência do aluno e do professor.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, p.2):

(...) esse processo contínuo inicia-se desde o primeiro contato do sujeito com o mundo da cultura letrada e prolonga-se até o fim da sua vida. A alfabetização é apenas um momento do processo, alcançado após um caminho já percorrido e que se deverá estender bastante, porque ler é mais que decifrar o código alfabético: adentrar-se em mundos reais e imaginários, possíveis e impossíveis, é sacar carta de cidadania no mundo da cultura letrada.

Garantir a presença de jovens e adultos na escola exige pensar e oferecer, um ambiente adequado, diferente do ensino regular. O Parecer CNE/CEB 11/2000 salienta que a EJA deve ter uma função reparadora, que oportunize concretamente.

[...] a função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. (p.07).

Ao elaborar o Parecer CNE/CEB 11/2000, CURY atenta para a necessidade:

(...) considerar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (...) Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para retorno nem sempre tardio a busca do direito ao saber (...) Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes (p.27).

Com relação á exclusão, afirma OLIVEIRA (1999 p.22), ao salientar que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem para jovens e adultos é construída na suposição de que os mesmos percorreram a escolaridade de forma irregular. Esta suposição gera por si só a inadequação dos currículos, dos materiais, da postura dos professores, perpetuando assim no interior do espaço educativo as práticas de

exclusão. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, p.4), a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações de aprendizagem de jovens e adultos.

Essas mesmas diretrizes supracitadas falam também sobre a função equalizadora da Educação de jovens e Adultos:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000: 9, grifos meus);

O jovem e o adulto são imediatistas, falta paciência, e muitas vezes dedicação, necessitando de motivações, estímulos, para desenvolver confiança em si mesmo, elevando sua autoestima.

FERREIRO (2001, p.43) afirma que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica (FREIRE 1996, p.60).

O processo de apropriação do sistema da leitura e da escrita possibilita a participação ativa do sujeito na sociedade, transformando suas experiências em habilidades e competências.

PARA QUE EDUCAR?

A conscientização do professor, da importância de seu papel e da sua atuação em sala de aula, que pede uma nova sistemática de trabalho, sobretudo esta parcela da população, rotulada como carente cultural, que possa reconhecer o aluno como trabalhar-estudante, seja capaz de sentir e formalizar suas necessidades.

Com relação ao aluno, afirma CARVALHO (1989 p.34), que o trabalhador aluno não tem ilusão alguma quanto ao que vai aprender na escola. Sabe que precisa passar por ela com pré-requisito para conseguir ocupações estáveis e regulares, “já que no trabalho exigem o estudo para entrar, mas lá dentro não precisa.” Aluno e professor, ao serem indagados sobre a rotina escolar noturna, tecem comentários, queixas e justificativas a respeito de combinar trabalho e escola.

O desejo de realizar sonhos e alcançar uma estabilidade, e um dos fatores que motiva os alunos a frequentar a escola noturna, superando suas dificuldades e limitações. O corpo docente passa pelos mesmos problemas tendo de superar seu cansaço físico e intelectual, além do ambiente desfavorável e das instalações precárias dos prédios públicos.

Conforme MORENO (2004 p.56) há um desânimo no professor, um desestímulo, um cansaço, que não lhe permite ter uma prática mais séria e comprometida. Enquanto a educação não for prioridade de nossos governos, não se respeitar a categoria do magistério, com salário digno e respeito ao seu trabalho, será impossível implantar e fazer funcionar escolas que desenvolvam um bom trabalho e propostas pedagógicas baseadas no conhecimento atual das diferentes ciências sociais e aplicadas.

O professor precisa ter tempo e tranquilidade para um bom trabalho de reflexão pedagógica, adequando a teoria à situação concreta com que se defronte num movimento de ação- reflexão- ação.

RODRIGUES (1985 p.23), observando as mudanças ocorridas e a mobilização na sociedade brasileira, afirma que é necessário modificar a prática educativa a fim de que esta contribua para a formação e convivência democrática do cidadão brasileiro. É necessária uma renovação do modo de se organizar, articular e executar a atividade educacional.

Secretarias Estaduais da educação ao impor todo sistema operacional de ensino, neutraliza o espírito de solidariedade, de cooperação e da ação coletiva, restringindo a autonomia do corpo docente com regras e limitações, e cabe aos diretores, coordenadores e professores, elaborar o seu projeto político pedagógico com estratégias, valorizando a identidade e a realidade da sua comunidade.

Nos debates, e nas articulações dos objetivos e necessidades da escola, o colegiado deve buscar alternativas pedagógicas e administrativas, só a sua permanência garante a prática democrática da escola, exercendo a cidadania.

A liberdade de expressão dentro da escola, compreende a formação do ser humano ético, que ao exercitar sua cidadania no ambiente escolar, participando do

processo, levará para sua vida experiências positivas e produtivas. Portanto, é necessário criar condições e habilidades para a participação do aluno e da comunidade, para que se forme no indivíduo a consciência de sua responsabilidade social e política.

O conhecimento quando planejado, leva o indivíduo a ser um agente de mudanças, através do conselho escolar com estrutura dinâmica, focando a realidade do aluno, da escola e da sociedade. O conselho escolar é uma forma de colegiado, um órgão coletivo de decisões e de análise dos problemas da escola, sendo um projeto com o compromisso na construção do novo, e através dele elevar o nível de informação intelectual, técnica e política de professores, alunos e pais, para que assumam responsabilidades na educação.

As críticas feitas sobre as escolas, muitas delas negativas, não deve impedir que todos continuem buscando por uma escola melhor, comprometida com a transformação social. A escola e seus profissionais têm o papel de assegurar aos alunos, o acesso social e o acesso ao saber, que lhes é de direito. A mudança do professor nas suas práticas, exige uma nova maneira de ver e viver a escola e de conviver com seus alunos.

Segundo MORENO (2004 p.36), o objeto da educação de adultos não é tanto ministrar o ensino, mas assegurar uma formação. Ele visa criar um clima e curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância e suscitar em cada um a necessidade e a possibilidade de participar no desenvolvimento da vida cultural de sua época.

O defeito maior dos educadores é de procurar modelos para alfabetizar os jovens e adultos, uma aprendizagem que seja efetiva e pronta, quando essa não existe. A grande parte da responsabilidade do aprendizado e do próprio aluno, onde o professor é apenas o facilitador. A educação é um ato intransitivo, o educador não pode transformar, mas fazer parte da transformação, ensinando e aprendendo com seus alunos.

Os Problemas na educação atingem, os que mais necessitam dela são os que menos se beneficiam dos programas, sejam por falta de motivação ou de acesso a essas informações, pelo baixo nível de instrução e de trabalhos modestos.

Para MORENO (2004 p.40), a alfabetização funcional - as empresas precisam cada vez mais de pessoas qualificadas (mentes e corações) que possam aprender novas tecnologias. Muitas organizações se depararam com dificuldades na compra de equipamentos mais sofisticados porque os trabalhadores, embora soubessem ler e escrever, não conseguiam entender o maquinário e ou seus princípios de funcionamento.

O adulto normalmente procura fazer escolhas que possibilitem adquirir os conhecimentos e habilidades para suprir suas necessidades imediatas. A habilidade de aprender amplia com as experiências da vida, o adulto influenciado pelo contexto social, ao retornar para o ambiente educacional, sua atitude é diferente da criança e do adolescente. Caso não se identifique com os conteúdos, ou que não supra suas necessidades imediatas ou tenha proveito, ele não terá interesse, opondo resistência a idéia e as informações, pela falta de compreensões.

Na educação de adultos a tomada de consciência precede a escolha e a escolha deve preceder a mudança (MORENO, 2004 p.50).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A LDBEN 9394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, assim distribuídos: a idade mínima de 14 anos completos para o ingresso no ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio, desde que comprove a conclusão do Ensino Fundamental, deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Sabe-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e na sua maioria seja por falta de acesso ou escolaridade descontínua, (repetência , abandono, trabalho etc,) os motivos são muitos.

A Educação de Jovens e Adultos, parte da reflexão, do diálogo, da observação da realidade, da elaboração de atividades com significados, da inclusão do sujeito visando igualdade e oportunidade antes negada.

O importante é identificar o que pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, ou seja, quais favorecem a ampliação dos seus saberes e a construção de novos conhecimentos.

Para todas as áreas da educação, considerar a realidade do aluno e seus conhecimentos já construídos é prioridade, na EJA este procedimento tem maior relevância devido ao acúmulo dos mesmos acerca do mundo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos.

O Artigo 37 traz o seguinte texto:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

No texto acima observamos que os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluírem seus estudos na idade compatível com o Ensino Fundamental e Ensino Médio têm assegurado seu direito de ingresso e permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estimulando os trabalhadores para concluírem os estudos, harmonizando suas necessidades.

O Artigo 38 da mesma Lei supracitada traz o seguinte texto:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A lei a cima citada garante que os alunos que concluírem seus estudos na EJA tenham os mesmos conhecimentos e habilidades daqueles que cursaram ao Ensino Fundamental e Médio na idade correta, oferecendo a mesma base nacional comum do currículo, que habilita o educando a dar continuidade aos seus estudos.

O Plano Nacional de Educação tem os objetivos e prioridades:

Garantia de Ensino Fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas

elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial da Constituição brasileira. Envolve ainda, a formação do cidadão responsável e Consciente de seus direitos.

Apesar de todas essas propostas e segundo FREIRE (apud GADOTTI, 1979 p. 72), a UNESCO mostra, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais essas estatísticas. De acordo ainda com o mesmo autor, esse fracasso pode ser explicado por vários problemas entre eles, a concepção pedagógica, os problemas metodológicos etc.

A falta de recursos financeiros, de estudos e pesquisas sobre a EJA, contribui a estatística negativa, que demonstra a distancia existente entre a sociedade e o estado, pela falta de progresso na erradicação do analfabetismo.

O governo ainda não encontrou a formula para enfrentar o problema, de oferecer uma educação de qualidade. Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da LDBEN 9394/96, o governo brasileiro não consegue atingir resultados e honrar compromissos assumidos.

Neste sentido, faz-se necessário que os professores mudem a sistemática do trabalho, associar os conteúdos com os conhecimentos, experiências e vivências dos alunos, para a construção dos contextos de aprendizagens.

No processo de alfabetização de jovens e adultos, quando eles manifestam que não sabem ler, o importante é a conscientização que a leitura não é um processo de decifração, mas um processo de construção de sentidos. Os processos se entrelaçam, onde a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e aprender a ler e a escrever, passa pela compreensão do mundo.

SOBRE A EDUCAÇÃO EM GERAL

A educação é um processo sistemático pelo qual a pessoa realiza e se integra à sociedade e o professor ao realizar a prática educativa, orienta para a justiça, para a verdade e para o bem, estimulando a coragem e persistência.

A educação é um dos principais instrumentos para propiciar ações para garantir os direitos sociais, infelizmente pesquisas mostram aumento de pobreza na população, acompanhado por crises políticas e de valores morais.

O sujeito quando alfabetizado, tem facilidade em adaptar à vida moderna e suprir necessidades cotidianas, possibilidades de melhores trabalhos, um indivíduo com mais informações e, portanto, com mais poder de participação social.

...a educação se destina a promoção do homem. Assim, um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental (SAVIANI 2008 p.01).

O governo não disponibiliza mecanismos para acompanhar de perto os problemas, como instrumentos facilitadores que possam ajudar na redução, partindo de suas possíveis causas e motivos; da falta de vagas nas escolas, dos desvios de verbas da educação etc.

A democratização do acesso não é garantia de democratização de ensino. A ampliação de vagas dentro do sistema escolar, não foi suficiente, para contemplar a todos, principalmente a população mais pobre que dependem somente da escola para a aquisição dos conhecimentos e habilidades. O aumento crescente dos custos na área da educação, uma vez que tanto a evasão como a repetência geram custos elevados ao sistema.

Entretanto, agarrar-se à educação como a uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua, destituída de criticidade. Isto porque, se por um lado, ela se constitui num possível ponto de rompimento do chamado “circulo vicioso” do subdesenvolvimento, por outro lado, ela própria se apresenta como que encerrada dentro do mesmo círculo (SAVIANI 2008 p.02).

A questão do analfabetismo é gerada pela economia e pela política da nossa sociedade. O governo deve ser lembrado dos seus deveres para com o a sociedade (que somos todos nós), porém a responsabilidade também é nossa, no sentido de buscar soluções para os problemas e fiscalizar.

De modo especial, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas são quase todas cabíveis ainda hoje (SAVIANI 2008 p.02).

Nós temos que revolucionar a escola, criando um ambiente alegre, convidativo que encante os alunos, mesmo com a falta de recursos e situações de difíceis soluções, que ela acolha o aluno e não o expulse, uma escola adaptada à cultura local, ambiente para o aluno aprender a ser e fazer.

BECKER (1985, p.123), afirma que a escola brasileira atende apenas uma classe privilegiada da sociedade. O sistema educacional brasileiro é muito complexo em toda a sua dimensão. Aproximadamente quarenta milhões de pessoas, se contarmos alunos, professores e administradores, estão envolvidos na grande máquina educacional.

Se uma instituição tem por objetivo melhorar cada vez mais a qualidade do ensino nela oferecido, deve começar por querer obter maiores e melhores níveis de aproveitamento escolar de seus alunos. Para tal, deve iniciar por combater os índices de reprovação e evasão escolar. Dificilmente os problemas das escolas terminaram, pois as causas são reflexos da sua comunidade, a qual o aluno pertence.

O possível a ser feito é reduzir o impacto desses problemas, tratamento os alunos de forma individualizada, como seres únicos que são, respeitando suas dificuldade sejam intelectual ou de convívio.

O abandono escolar, fruto da necessidade do aluno em buscar meios de sobreviver, pelo trabalho, deve ser considerado pelos pesquisadores educacionais, buscando soluções para manter esses alunos na escola.

Os problemas sociais e culturais dos alunos e de suas famílias geram situações desfavoráveis ao rendimento escolar. A evasão diagnosticada como representativa, demonstra a falta de afinidade que o aluno desenvolve com o ambiente sentindo-se excluídos.

Segundo SIPAVICIUS (1987 p.45), as pesquisas sobre rendimento escolar no Brasil revelam grande disparidade de critérios de avaliação entre professores, como também na forma de perceberem o aluno. Formam expectativas sobre o mesmo e se deixam influenciar pelas expectativas formadas. Predominam professores que oferecem pouca oportunidade ao aluno para que ele participe em sala; que variam pouco as atividades e insistem numa carga excessiva de tarefas mecânicas e repetitivas, como é o caso do livro didático, o qual é seguido por muitos professores sem questionamentos, nem proposta de outras formas de atividades que favoreçam a aprendizagem.

A proposta para mudar este cenário, cabe ao professor consciente da realidade, que faz parte do seu cotidiano, mudando á sistemática do trabalho, sobretudo para abranger esta população com carência cultural.

O exercício da cidadania se coloca como papel primordial para a educação escolar e para que se forme o cidadão é necessário o exercício da liberdade, a qual compreender a formação do homem social, participativo, responsável, político e produtivo.

Portanto, é necessário criar condições para a participação da comunidade, para que se forme no indivíduo a consciência de sua responsabilidade social e política.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para SOARES (1999 p.34), letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Alfabetizar é “ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. “Alfabetização é” a ação de alfabetizar “”.

Segundo esta autora, o tema letramento vem sendo objeto de pesquisas e publicações no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1980, basicamente.

Para SOARES (1999 p.36), alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

SOARES (1999 p.46) lembra que, para alguns, alfabetização significa apenas o conhecimento de sinais gráficos, sendo letramento associado a todo o restante do processo. “Não existe essa separação”, alerta. Ela explica que alfabetização é a entrada no mundo letrado e que isso deve ocorrer pelo contato do aluno com os textos escritos e usados no dia-a-dia de qualquer pessoa.

Para VYGOTSKI (1984 p.78), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.

Enquanto na alfabetização o indivíduo adquire o conhecimento da escrita, no letramento o aluno torna-se pensante, crítico e produtor do seu conhecimento.

Os pesquisadores sobre letramento buscam respostas, sociais e ideológicas nas mudanças possíveis e reais na vida do sujeito, quando ele conquista o status de letrado, comparando com os iletrados.

Como a estrutura da educação formal e a natureza e qualidade da escolarização primária influenciam enormemente o conceito de letramento, seu valor social, seus usos e funções, bem como sua avaliação e mediação, a interpretação de dados sobre letramento deve sempre levar em conta as características do sistema escolar (SOARES 1999 p. 54).

Os estudos sobre o letramento envolvem não somente os alfabetizados, mas também todos aqueles que não tiveram acesso ao processo de ensino, comparando essa ausência da escrita a nível individual, relacionando seus aspectos social .

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento econômico, da diversificação dos meios de produção e da evolução tecnológicas nos meios rurais.

O letramento é, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES 1999 p.54).

O mundo se transforma aos olhos daquele que descobre na leitura, formas diferentes de compreender o mundo, interagindo e participando ativamente de uma sociedade que era excluído.

De acordo com SOARES (1999 p.14), há assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

De acordo com TFOUNI (1998 p.24), apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Dirija-se, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que o sistema de escritura é um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

Segundo esta autora, letramento é usar a leitura para seguir instruções (a receita de biscoito), para apoio à memória (a lista daquilo que devo comprar), para a comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete, o telegrama).

Letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos.

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o Atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (para encontrar um tesouro... para montar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido.

Letramento é descobrir a si mesmo pela literatura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

O professor no processo da construção da leitura e da escrita deve organizar e planejar ambiente que proporcionem práticas de letramento, que inicia muito antes do ensino convencional, traçando metas e objetivos, estabelecendo estratégias e ações como;

- Possibilitar o os acessos á livros, revistas, jornais, panfletos, gibis, cartazes, alfabeto móvel, números e outros;
- Diagnosticar seus conhecimentos prévios;
- Observar e refletir sobre a realidade dos seus alunos;
- Contextualizar usando de estratégias;
- Despertar a imaginação e a curiosidade;
- Selecionar textos apropriados;

Os conhecimentos prévios são o início do processo da aprendizagem, cabe ao professor dar continuidade contextualizando esses conteúdos, para que o aluno tenha aquisição e domínio do código para decifrar e interpretar.

O professor deve elaborar atividades diversificadas, com diferentes gêneros textuais para aperfeiçoar a leitura e a produção de textos, onde o aluno aprende fazendo.

A sociedade globalizada exige um trabalhador participativo, bem informado, que esteja sempre buscando ampliar seus conhecimentos, como ação contínua e permanente. Segundo SOARES (1999 p.45):

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo...não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita , e usa-as lançando mão de um " instrumento" que é o alfabetizado...Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por a, que vê adultos lendo e escrevendo.

A escrita e a leitura fazem parte do cotidiano do analfabeto, que utiliza de diferentes meios para sobreviver em sociedade, dependendo dos outros, para saber itinerários de ônibus, ler ou escrever uma carta etc. Reafirmando a importância da escola, como local que cultiva e transmite saberes, que habilita e qualifica o aluno a participar e contribuir na sociedade.

O SUJEITO LETRADO E SUJEITO ALFABETIZADO

Alfabetizar é um processo que se desenvolve ao longo dos anos e está longe de se resumir a sentar-se num banco escolar, para aprender a escrever o próprio nome e ler um bilhete simples, critério há muito utilizado para avaliar o aprendizado de jovens e adultos sem domínio de leitura e escrita.

Associar o desenvolvimento educacional ao desenvolvimento social é fundamental para que se obtenham resultados positivos verdadeiros no processo de alfabetização, principalmente no caso daqueles que perderam a chance de passar pela escolarização regular.

Para SOARES (1999 p.34), um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Letramento é, portanto, para a autora, "muito mais que alfabetização".

Para a professora, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado

Segundo essa mesma autora, os interesses político-ideológicos que subjazem às definições dessas duas expressões, define alfabetizado como sendo o conhecedor do código escrito. Aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um indivíduo alfabetizado. Quanto à definição de ser letrado, refere-se à capacidade do indivíduo de usar o código escrito para interagir em sua comunidade, quando nesta existem demandas de letramento

Estado ou condição: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se

em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.

A condição do sujeito quando atinge o nível de letrado, e diferente do analfabeto, utilizando da linguagem como prática social, ele passa a ter uma participação ativa na sociedade, pelos processos culturais e na sua interação com o outro. A principal mudança ocorre na forma de pensar e ver o mundo, ele não apenas codifica e decodifica as palavras, como faz uso delas no seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação de jovens e adultos, os problemas são complexos, pois envolvem situações de desigualdade e preconceito de grande parte da sociedade brasileira, a escola não dá conta de reverter anos de exclusão desse público.

O Brasil é um país com uma grande diversidade cultural, pensar na erradicação do analfabetismo, é saber da importância de um plano educacional a nível nacional.

O trabalho voltado para este público com profissões modestas, focando o resgate de sua dignidade, alcança resultados positivos, quando é realizado na perspectiva de letramento.

A educação nos dias de hoje é indispensável, com os avanços tecnológicos a qualificação da mão obra especializada é uma exigência para o mercado de trabalho. Quem não completou o ensino fundamental, dificilmente conseguirá uma colocação no mercado, por falta de habilidade e competência.

A função da escola enquanto instituição esta no acolhimento do aluno em sua diversidade, participando e compreendendo sua realidade, contribuindo para a inserção social das novas gerações.

A escola reproduz a sociedade, sendo ela pluralista e tendo o dever de formar os cidadãos, infelizmente ela não consegue atender os anseios de todos. A formação inicial não é suficiente, é necessário ser continuada, garantindo o seu acesso aos bens sociais da classe dominante.

O processo educacional acontece pelas contribuições e trocas dos seus pares, formalizando uma conexão de conhecimentos, que procura mudar a realidade da escola pelas inadequações do sistema de ensino.

A escola produz a exclusão, pela baixa qualidade do ensino, provocando defasagens já nos anos iniciais, sendo na sua maioria crianças que vivem em situações de riscos pessoais e sociais.

Hoje a Educação de Jovens e Adultos recebe muitos adolescentes que foram excluídos do ensino regular, mesmo antes de ser alfabetizados, que retornam para o ambiente escolar pela necessidade de sobrevivência, sendo que no passado os contemplados pela modalidade eram apenas alunos que não tiveram acesso a educação.

O sonho do aluno da EJA é concluir o Ensino Básico, para buscar uma qualificação profissional nos cursos profissionalizantes, para isso terá de vencer as barreiras da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. **Jogos e brincadeiras: no ensino infantil e fundamental**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10 de maio de 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 julho de 2012.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORREA, L. O. R. **Fundamentos Metodológicos em EJA**. Curitiba: IESDE, 2009.

DESCARDECI, M. A. A.S. **O incentivo municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade**. In: Kleiman, A.B. e Signorini, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORENO, J. **Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MOURA, T. M. de M. **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, M. C. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Aspectos específicos da formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. **Letramento. Um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOSTSKY, Leontiv, Lúria. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Rio de janeiro: Scipione, 1984.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO LÚDICO PARA A PSICOMOTRICIDADE

Rejane Aparecida Ferreira da Silva

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Gestão Escolar; Pedagogia Sistêmica, Educação em Tempo Integral; AEE Educação Especial; Educação Musical e Ensino de Artes; Alfabetização em Letramento; Docência do Ensino Superior; Práticas de Letramento e EJA - Educação de Jovens e Adultos.



RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar alguns argumentos a respeito das contribuições que o ensino fundamentado na ludicidade é capaz de proporcionar às crianças da Educação Infantil, em especial nos aspectos relacionados ao desenvolvimento psicomotor e cognitivo, asseverando que por meio de brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas, a criança não apenas aprende mas se expressa de diversas maneiras, uma vez que mediante o movimento do seu corpo ela passa a se relacionar e demonstrar os seus sentimentos. A psicomotricidade oferece uma relevante contribuição para a construção do esquema corporal da criança, portanto, estimular atividades repletas de movimento, em cada etapa da vida da criança, resultará em grandes vantagens para o seu desenvolvimento. A ludicidade vem sendo incorporada em diversas áreas do conhecimento, pois é indiscutível que estas práticas estão relacionadas à alegria, ao prazer, ao humor e à espontaneidade, propiciando enorme satisfação na realização das atividades. Seguramente, a ludicidade é uma das melhores maneiras para que as crianças compreendam o universo que as cerca, a cultura, as relações e os sentimentos das pessoas. Cabe ressaltar que embora as atividades lúdicas estejam ligadas ao prazer e à diversão, jamais podem ser vistas como atividades sem objetivo definido, uma vez que mesmo durante as brincadeiras, a criança está desenvolvendo sua aprendizagem e suas características psicomotoras. No ato de brincar, a criança vivencia experiências criativas que a levam a inventar, construir, imaginar, fantasiar e experimentar. E este movimento lúdico é extremamente produtivo, pois brincar, jogar, interpretar, atuar, cantar e dançar oferece uma contribuição extremamente positiva para o desenvolvimento de áreas importantes da sua personalidade como afetividade, atenção, imaginação, memória, criatividade e inteligência. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças construam gradativamente o conhecimento sobre seus próprios corpos e suas capacidades

motoras. Neste sentido, o professor deverá interagir com a criança de maneira que ele seja um intermediador criativo, conciliador, observador e participativo, buscando sempre apresentar novas ideias, novos espaços, novas brincadeiras e novas atividades. Deve estar sempre atento à capacidade individual e às limitações dos seus alunos, procurando motivá-los, estimulá-los e encorajá-los, sabendo que as práticas educativas que exploram a criatividade favorecem amplamente a imaginação e a liberdade de expressão, permitindo que haja troca de experiências, convívio com as diferenças, aperfeiçoamento da linguagem e desenvolvimento da psicomotricidade. Planejar e aplicar práticas pedagógicas voltadas à ludicidade, criatividade, jogos e brincadeiras, certamente causarão grande impacto no desenvolvimento dos alunos e promoverão experiências enriquecedoras e inesquecíveis.

INTRODUÇÃO

É inquestionável a importância que a Educação Infantil desempenha nos processos de formação das pessoas, sob todos os aspectos, visto que ela compreende o período inicial do seu desenvolvimento educacional “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento *integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade*” (LDBEN - BRASIL, 1996). E estas características são amplamente trabalhadas no exercício de atividades lúdicas, que, dessa maneira, não podem mais ser encaradas como um simples momento de passatempo ou distração. As práticas pedagógicas que envolvem ludicidade desempenham uma função considerável para a aprendizagem, pois permitem que as crianças vivenciem experiências que, além de proporcionar prazer, as colocam num contexto de envolvimento participativo na escola, no mundo e na vida, numa dinâmica interior que contribui intensamente para o seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

Entretanto, o ensino lúdico, até pouco tempo atrás, era associado a algo sem objetivos, sem compromisso e pouco produtivo, todavia, a Educação Infantil passou a compreendê-lo de maneira diferente

“...brincar é agir lúdica e criativamente, e tal fenômeno acontece em todas as fases da vida humana, fugindo a restrição da esfera da infantilidade, o brincar faz parte de um fenômeno psicológico de transição entre a subjetividade e a objetividade. Assim fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, o exercício da criatividade e da ludicidade por intermédio do brincar são de fundamental importância para a formação de indivíduos capazes

de inovar e administrar melhor a vida individual e social. A importância do brincar é enfatizada em todas as fases da vida, portanto, este exercício de criar, brincar e imaginar, agindo ludicamente, está longe de ser algo improdutivo” (PORTO, 2002, p. 52).

Dessa forma, a Educação Infantil passou a assumir o conceito de que o brincar não corresponde mais a uma prática recreativa somente, mas sim atingir propósitos estabelecidos para o desenvolvimento da criança sob vários aspectos

“Através do brincar a criança pode desenvolver áreas da personalidade como inteligência, afetividade, criatividade além de capacidades importantes como atenção, memória, a imitação e a imaginação. Acrescenta-se que as brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras. Assim, brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver as habilidades motoras e rudimentares” (GALLAHUE, 2013 p. 49).

Portanto, introduzindo brincadeiras na prática pedagógica, se estabelece uma imensa variedade de contribuições para a aprendizagem da criança e para a ampliação de toda a sua rede de significados construtivos.

“As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de viver e aprender de forma natural e agradável e elas passaram a ser vistas com seriedade, tanto que hoje, a importância das brinquedotecas e espaços para desenvolvimento de jogos e brincadeiras é cada vez maior. A infância é um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. O ser humano tem uma necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras, que não são apenas diversão, mas um efetivo trabalho” (GADOTTI, 1994 p. 53).

Durante a brincadeira, as crianças vivenciam experiências intensas, portanto, incentivar e promover brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa imprescindível para o educador, pois nas atividades lúdicas o professor poderá desenvolver ensinamentos diversos e avaliar o nível de assimilação. As brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento da atividade psíquica e da atividade motora das crianças.

“A criança, ao explorar o ambiente no qual está inserida, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras” (BARRETO, 2000 p.49).

ASPECTOS RELACIONADOS À PSICOMOTRICIDADE

De uma maneira simples e resumida, a psicomotricidade pode ser entendida como a área que estuda as relações entre a atividade psíquica e as práticas motoras. A atividade psíquica incorpora conceitos como as sensações, as emoções, os afetos, os medos, as ideias e os simbolismos, ao passo que as práticas motoras se referem à relação entre os cinco subsistemas motores neurológicos principais: piramidal, extrapiramidal, medular, cerebelar e reticular. Neste sentido, é possível considerar as atividades motoras como a materialização da atividade psíquica.

“A psicomotricidade se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, biológicos, fisiológicos e neurológicos que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e das pessoas” (FONSECA, 2008, 86).

O desenvolvimento psicomotor se conecta ao processo de amadurecimento que se inicia na concepção, onde o corpo é o fundamento no qual se originam todas as aquisições biológicas, cognitivas e afetivas. Sua dinâmica se estabelece mediante a atuação de três sistemas: Estimulação, no qual as informações do ambiente interno e externo são coletadas pelos órgãos sensoriais. Integração, que executa o armazenamento e o processamento dessas informações, as quais formarão a base que irá ativar as sensações de consciência, percepção, memória e planejamento. E Resposta, que é externar tudo aquilo que foi processado mediante a atuação motora. As atividades psicomotoras permitem o desenvolvimento afetivo entre as pessoas por meio do contato físico e compartilhamento das emoções. Assim, a psicomotricidade se ocupa em desenvolver as possibilidades motoras e criativas do ser humano de forma plena, partindo do seu corpo e desenvolvendo ações embasadas no movimento.

“O principal objetivo da psicomotricidade é incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança. Esta abordagem da psicomotricidade na educação infantil permite que a criança tenha consciência do seu corpo e a possibilidade de se expressar por meio deste. Uma das suas funções mais importantes é desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio” (GONÇALVES 2009, P.21).

Cabe ressaltar que, há pouco tempo atrás, a psicomotricidade se ocupava apenas com a correção dificuldades, fragilidades ou deficiências dos indivíduos,

todavia, nos tempos de hoje, ela ocupa um lugar de destaque na educação infantil, especialmente na primeira infância, visto que hoje se reconhece que existe uma relação considerável entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. Portanto, a psicomotricidade é a ação do sistema nervoso central que processa os movimentos praticados pelos indivíduos por meio dos padrões motores, como velocidade, espaço e tempo, numa percepção de movimento executado de forma integrada e estruturada, por meio das experiências vividas no cotidiano da criança.

Portanto, a psicomotricidade permite oferecer ao aluno as condições mínimas necessárias para que ele esteja plenamente integrado em seu meio e consiga produzir um desempenho escolar satisfatório.

“Neste sentido, ela pretende aumentar o potencial motor do aluno, dando-lhe recursos e ferramentas para que desenvolva com maior grau de satisfação suas potencialidades cognitivas e pedagógicas. Na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente, a psicomotricidade é vista como preventiva. E, também, como reeducativa, quando trata de indivíduos que apresentam dificuldades cognitivas e motoras desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios” (LE BOULCH, 1984 p. 101).

A psicomotricidade não trata somente das questões do corpo em movimento e de seus impactos motores, mas ela é responsável pelos aspectos psíquicos relacionados à mente e ao comportamento.

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

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância das atividades lúdicas na educação infantil é indiscutível nos dias de hoje, entretanto, sua prática já é ensinada, estimulada e praticada há séculos, Para qualquer criança, os jogos e brincadeiras não representam somente um momento de prazer ou de diversão, pois enquanto brinca, mesmo sem se dar conta, a criança exercita diversos movimentos que contribuirão para o seu desenvolvimento psicomotor, para a sua socialização e conseqüente integração com os colegas. Neste sentido,

diversos entendimentos e perspectivas sensoriais e físicas são destacados durante as práticas de exercícios, jogos, brincadeiras e demais atividades que a criança venha a fazer de maneira lúdica. Estas atividades seguramente contribuirão para aprimorar sua percepção, força, resistência e habilidades motoras, além de impactar positivamente o processo de aprendizagem da criança.

“Por meio da brincadeira podemos trabalhar a linguagem e a comunicação da criança, pois até mesmo sozinha ela se comunica com seu imaginário e no faz de conta, pois acaba conversando com seus brinquedos ou com algum amiguinho de sua imaginação. Através da brincadeira a criança cria a zona de desenvolvimento proximal, dando um salto no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, pois durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil” (CORDAZZO, 2007 p. 4).

As atividades lúdicas proporcionam à criança conhecer e respeitar regras, o que impacta bastante em seu relacionamento e convívio com seus pares. Por meio da ludicidade a criança se expressa mais facilmente, passando a ouvir, discutir, respeitar e discordar das opiniões apresentadas. *“A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia. Portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida”* (ZANLUCHI, 2005, p.91).

Brincando, a criança se prepara para a vida, pois é por meio da atividade lúdica que ela passa a experimentar e vivenciar o mundo à sua volta, descobrindo, assim, como as coisas funcionam. Quando a criança brinca, mesmo que simbolicamente, ela passa a pertencer ao mundo dos adultos, pois ela precisa lidar com problemas complexos e deverá tomar decisões difíceis. *“Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver suas capacidades inatas, podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso”* (VELASCO, 1996 p 78).

Portanto, as atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, músicas, danças, teatro e outras mais, possuem papel fundamental no desenvolvimento infantil, possibilitando que a criança possa criar e conhecer novas alternativas e novos significados. As atividades lúdicas praticadas pelas crianças oferecem enorme contribuição para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos aspectos físico, cognitivo, cultural, afetivo e social, proporcionando um desenvolvimento

completo e integral da criança. Neste sentido, é indispensável que os educadores considerem que a educação infantil precisa encarar o ensino lúdico como um grande aliado o propósito de construção de indivíduos mais participativos na sociedade.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA LUDICIDADE

A utilidade e valor educativo das atividades lúdicas para as crianças na etapa da educação infantil são amplamente reconhecidos, os jogos e brincadeiras tornaram-se indispensáveis para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Com este entendimento, os professores passaram a incluir a brincadeira dentro do contexto escolar, reconhecendo-a como instrumento muito útil no aprimoramento da criança, mediante a metodologia do ensinar brincando. Assim, é inquestionável que o brincar permite trabalhar a questão ensino-aprendizagem de uma forma mais envolvente e muito mais próxima da vida real, pois viabiliza a formação de uma intensa relação entre a realidade e a fantasia. Desse modo, é imprescindível reconhecer a ludicidade como uma estratégia positiva na sala de aula, reforçando-a como um instrumento pedagógico considerável. Observando estes aspectos, e refletindo que a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além do emocional, social e da personalidade da criança, torna-se profundamente necessário estabelecer este recurso como método pedagógico a ser elaborado e desenvolvido. *“O notável poeta e escritor Carlos Drummond de Andrade disse: Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentadinhos e enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”* (FORTUNA, 2000 p.1).

A participação efetiva do professor torna-se extremamente necessária para a eficácia do processo, devendo ele estar disponível para interagir com a criança de modo a facilitar, intervir, problematizar e aplicar ideias novas, demonstrando interesse em adquirir meios e instrumentos apropriados para a realização das atividades lúdicas, encorajando as crianças em suas dificuldades. Essa parceria aluno-professor adquire um caráter de transformação gradual com a possibilidade de descobertas relevantes.

“Quando o educador compartilha uma brincadeira ou um jogo com a criança, ele pode ajudá-la a enfrentar eventuais insucessos, estimular seu raciocínio, sua criatividade, reflexão e autonomia. Isto quer dizer que, quando o educador tem a intenção de brincar junto com a criança, pode criar diversas situações que estimulem o seu desenvolvimento, sua inteligência e afetividade” (MACHADO & NUNES, 2011, p.29).

É necessário que as salas de aula sejam constantemente adaptadas em espaço de jogos e brincadeiras, permitindo que se organize um ambiente apropriado, mesmo que por meio de improvisações como divisão de espaços mediante a disposição das cadeiras, das mesas, ou de objetos diversos. Entretanto, é importante observar que do lado de fora da sala de aula, especialmente no pátio, as brincadeiras acontecem de maneira totalmente espontânea, e predominarão as atividades físicas. Neste sentido, as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras devem ser parte integrante das práticas curriculares, especialmente na Educação Infantil, assegurando que haja um tempo determinado para que elas sejam, de fato, desenvolvidas no cotidiano escolar.

“É de fundamental importância selecionar brinquedos que levem os alunos a transformarem, criarem e ressignificarem sua realidade, estimulando não só a criatividade, por meio da atividade lúdica, mas também a resolução de problemas, tomada de decisões e cooperação no trabalho em grupo. A proposta de utilização do brinquedo e da brincadeira em sala de aula, como recurso pedagógico, objetiva então estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de um elemento comum. Mas qual seria o papel do professor nesse contexto do brincar? Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade desse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientar sua realização” (TEIXEIRA, 2010, p. 65).

Portanto, torna-se demasiadamente importante que o professor compreenda a necessidade de incluir diariamente as atividades lúdicas na sua prática pedagógica. O brincar não deve mais fazer parte da rotina infantil somente durante o intervalo escolar, como uma mera distração, mas precisa se incorporar ao processo pedagógico com estabelecimento de metas para cada atividade. Organizar a sala de aula de forma lúdica e adaptada para jogar, brincar, cantar, contar histórias, pular e dançar é incumbência do trabalho do professor, o qual saberá extrair todo o potencial educativo e psicomotor que a ludicidade oportunizar.

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

As atividades lúdicas precisam ser planejadas com um direcionamento objetivo, e não apenas serem apresentadas despretensiosamente. Sendo um importante componente pedagógico, é necessário que elas sejam aperfeiçoadas e contextualizadas constantemente.

“A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para

serem entendidos como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo” (CARVALHO, 1992, p. 28-29)

“As atividades lúdicas devem permitir aos alunos novas descobertas. Cabe ao professor buscar em diversas fontes, materiais que possam auxiliá-lo em sua prática. É necessário ter sempre em mente que atividades lúdicas podem (e devem, sempre que possível), ser interdisciplinares, haja vista a abrangência maior de possibilidades de aprendizagem por parte do aluno, e de possibilidades de desdobramentos da aula, por parte do professor” (KISHIMOTO, 1993, p.60).

As atividades lúdicas propostas pelo educador devem estar devidamente embasadas, e seus conceitos, regras e propostas devem estar sob o domínio do professor. Portanto, o jogo não pode ser proposto se não tiver objetivo definido, pois o processo ensino-aprendizagem se estabelece a partir do instante em que o aluno conhece, entende e vivencia a experiência do jogo. Quando o jogo é inserido na rotina da sala, o professor deve ter plena consciência de que aquilo não se trata de uma mera distração, mas um meio para se alcançar objetivos estabelecidos. Dessa forma, o professor ocupará uma função de mediador, apto a fazer todas as intervenções que ele julgar necessárias e importantes.

“Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências sobre sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e educando, adulto e criança. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador” (RAU, 2011, p. 42).

Importante ressaltar que as atividades lúdicas devem evidenciar objetivos pedagógicos definidos, e as possibilidades são inúmeras: Amarelinha, Empilhar Caixas, Cabra-Cega, Siga o Mestre, Quebra-Cabeças, Jogo da Memória e muitas outras. Estas atividades demandam poucos materiais para sua realização: barbantes, caixas, bexigas, fitas, e muitíssimos outros. Enfim, bastará apenas definir os objetivos pedagógicos pretendidos e deixar o restante por conta da criatividade.

Reconhecidamente, os jogos recreativos estimulam a curiosidade da criança, e, dessa forma, ela desenvolve suas habilidades e conhecimentos básicos tanto numéricos quanto de raciocínio lógico. Além disso, as músicas infantis desenvolvem a

memorização e promovem a socialização e o relacionamento coletivo ao cantarem em conjunto. As brincadeiras de roda estão entre as preferidas das crianças e permitem a elas ricas oportunidades de socialização, de fortalecimento de laços de amizade, de afetividade e companheirismo. As historinhas de Infantis e de Faz de Conta estimulam a criança a ter mais concentração e atenção, o que impulsionará sua capacidade de imaginação, entendimento e compreensão.

Entre os jogos mais utilizados e com mais recursos pedagógicos, certamente o jogo da memória está entre eles. Sua importância se dá especialmente nos aspectos da alfabetização, ao assimilar letras e números, nas relações sociais, administração de conflitos, expressões corporais, linguagem verbal, adequação e respeito às regras, a capacidade de concentração, memorização e socialização. Os jogos, em suas diversas formas e conceitos permitem identificar diversos aspectos como: participação, interesse, respeito aos direitos dos colegas, respeito às regras do jogo, liderança, timidez, etc.

“Os jogos como atividades que envolvem disputas ou desafios são considerados sucessos garantidos. Além de estimularem o raciocínio e a concentração, os jogos ajudam a compreender regras importantes na escola e na vida. O jogo possibilita ao aluno se expressar de forma verbal, romper barreiras com a timidez, vencer as inabilidades, a vergonha e também perceber seu erro para reforçar a aprendizagem, percebendo que todos podem errar e aprender a respeitar os erros dos outros” (SOARES, 2005, p.57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou estabelecer algumas considerações conceituais a respeito da importância da aplicação de atividades lúdicas na Educação Infantil, com o foco no desenvolvimento dos elementos fundamentais da psicomotricidade, e atentando para os inquestionáveis benefícios obtidos mediante a utilização deste recurso, e como tais atividades exercem influência significativa nos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos das crianças nas experiências escolares da Educação Infantil. Ao compreenderem o quanto benéficas são as atividades lúdicas, os educadores passaram a incorporá-las como práticas pedagógicas regulares, tornando os jogos e as brincadeiras componentes ativos no currículo pedagógico das escolas.

Dessa forma, os jogos podem ser aplicados para estabelecer situações-problema, para amadurecer conteúdos e aprimorar as capacidades e habilidades dos alunos para aprenderem os ensinamentos propostos pelo professor. A brincadeira oferece

uma linguagem extremamente comum ao universo infantil, por isso, é fundamental que ela se faça presente também na escola desde as primeiras experiências educativas. Assim, o aluno poderá se expressar por meio das atividades lúdicas: as brincadeiras, os jogos, a música, a dança, a expressão corporal, ou seja, atividades que, além de mantê-las focadas e concentradas, estimularão sua espontaneidade e criatividade.

Ao brincar, a criança está sendo ela mesma, participando, divertindo-se, sonhando e fantasiando, e estas experiências permitirão que ela desenvolva seu aprendizado de uma maneira mais profunda e mais significativa. Ao brincar a criança ativa componentes como a imaginação, a criatividade e a fantasia, e isso impulsiona o seu lado realizador e empreendedor, apenas vivenciando experiências divertidas e prazerosas na sua mais profunda essência. Enquanto brinca, a criança se disponibiliza para aprender, e, nesse contexto, as aprendizagens ocorrem de forma interessante e significativa para ela.

Portanto, o educador deve ter a plena convicção de que a educação pelo movimento é, sem dúvida, um expediente estratégico bastante eficaz no processo da construção pedagógica, e ele permite à criança resolver mais facilmente os problemas relacionados ao seu aprendizado. Dessa forma, trabalhar as atividades lúdicas não pode mais ser tratado como algo secundário, especialmente porque os professores e educadores já estão conscientizados de que essa gama de materiais educativos não verbais, produzido pela dinâmica do movimento, passou a ser uma estratégia excelente para desenvolver e aprimorar os aspectos psicomotores das crianças, de forma a promover uma evolução gradual e consistente da sua aprendizagem. Todos estes conceitos, aplicados de maneira alegre e espontânea, como é próprio aos alunos dessa faixa etária, contribuirão significativamente para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças. Professores bem preparados e conscientes dos benefícios que a aplicação das atividades lúdicas proporcionam aos alunos da Educação Infantil, utilizarão estes recursos para atingir os propósitos definidos em cada atividade lúdica trabalhada na escola, e poderão avaliar o crescimento dos seus alunos tanto no aspecto cognitivo quanto na esfera da psicomotricidade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil (LDBEN), n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial, 23 dez. 1996, p. 27833.

CORDAZZO, Scheila T. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Estudos e Pesquisas em Psicologia: UERJ: Rio de Janeiro, ano 7, n.01, 1ºSemestre de 2007.

COSTALLAT, D. M. M. **A psicomotricidade otimizando as relações humanas.** São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Histórias de ideias pedagógicas.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GALLAHUE, D. J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

GONÇALVES, F, **Do andar ao Escrever. Um caminho psicomotor.** São Paulo: Cultural RBL, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos.** Trad.: Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LIMA, A. S.; BARBOSA. S. B. **Psicomotricidade na Educação Infantil – desenvolvendo capacidades.** Expoente, 2007.

MACHADO, J. R. M. e NUNES M. V. S. **245 Jogos Lúdicos: para brincar como nossos pais brincavam.** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaio 02.** Bahia: GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** 2ª ed. Curitiba, PR, Ibpex, 2011.

SOARES, Carlos. **Artigo para o Site da Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril, 2005.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca.** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

VELASCO, Cacilda Gonçalves, **Brincar: o despertar psicomotor,** Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade.** Londrina: Sul, 2005.



DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Caroline Pereira

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Práticas de Alfabetização e Intervenções, Alfabetização Matemática e ABA-Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.

RESUMO

O propósito deste artigo é ressaltar o papel de destaque, mas de extrema responsabilidade que se concentra na pessoa do coordenador pedagógico, quais as suas principais atribuições no contexto da gestão escolar, e, conseqüentemente, os principais desafios que este profissional precisa enfrentar para cumprir as demandas impostas ao cumprimento de sua missão. Nas práticas cotidianas surgem muitas indagações sobre quais as responsabilidades designadas ao gestor escolar e ao coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino. A Educação não pode ser vista como um “produto” a ser comercializado, pois possui características inegociáveis, envolve um compromisso filosófico e um ideal humanitário. No entanto, cabe ressaltar que o fator econômico é fundamental para viabilizar a aplicação desses aspectos. Se não cumprir exigências legais e não honrar compromissos financeiros, a instituição fica incapaz de se manter e atingir seus objetivos educacionais. As responsabilidades do coordenador pedagógico estão voltadas à organização e planejamento do sistema educacional e na elaboração e execução dos projetos pedagógicos, garantindo a melhoria sistemática da qualidade da educação na sua instituição. Além de definir estratégias, métodos e conteúdos que serão aplicados e promover avaliação, capacitação e motivação do corpo docente, deve intermediar a participação das famílias e da comunidade nos processos coletivos, visto que a gestão participativa democrática tem ganhado força nas últimas décadas. Entretanto, o coordenador pedagógico se depara com situações desafiadoras no seu dia-a-dia. Sendo ele um profissional experiente, acaba sofrendo um desvio de funções, tendo de tratar uma série de questões do ambiente escolar que o afasta dos seus objetivos principais.

INTRODUÇÃO

A principal atribuição do coordenador pedagógico é estruturar e acompanhar todas as ações relacionadas aos seus principais agentes: alunos e corpo docente. Atentar à capacitação e formação continuada dos professores para que atinjam os objetivos pedagógicos e produzam o desenvolvimento progressivo dos alunos.

A tarefa de coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil, é complexa porque envolve uma clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos plenamente assumidos (LIBÂNEO, 2001 p 39).

A formação requerida para a função de coordenador não deve se restringir apenas ao acúmulo de títulos, mas necessita de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas e como elas se atualizam e afetam seus alunos, a comunidade à sua volta, e o os agentes escolares, especialmente os professores.

O coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas (GRINSPUN, 2006 p 31).

INCUMBÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Enquanto a gestão escolar se ocupa da organização e da administração da instituição, adequando espaços físicos, contratando profissionais diversos, gerindo os recursos humanos, materiais e financeiros, cumprindo à legislação vigente para evitar prejuízos que levem a instituição ao fracasso, o Coordenador pedagógico é o profissional responsável pela atividade fim: promover uma educação de qualidade e que permita que a instituição seja conceituada e se perpetue.

É função do coordenador pedagógico, articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais. O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das

relações de aprendizagem no interior da escola. Ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente, sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo (OLIVEIRA, 2009 p 27).

Além da preocupação com a qualidade de ensino, que passa pela constante qualificação do corpo docente, o que requer tomada de decisões e mudanças para que a equipe ensine mais e melhor, também existem outras atribuições no seu dia-a-dia: envolver os profissionais de ensino com a comunidade para fortalecer relações comunitárias e democráticas. Avaliar sistematicamente o trabalho pedagógico para validar ações iniciadas e propor outras que levem à excelência. Criar um ambiente que desperte o desejo recíproco de ensinar e aprender. Buscar processos de ensino que melhorem o desempenho e o desenvolvimento dos alunos.

O coordenador tem na escola, ou pelo menos deveria ter, uma função articuladora, formadora e transformadora, ser o elemento mediador entre currículo e professores. Além disso, no modo particular de ver, é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais. O coordenador acompanha, supervisiona, apóia, assessora e avalia as atividades pedagógicas curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Além disso, cabe ao coordenador relacionar-se de maneira profissional com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico e didático (PLACCO, 2003 p. 67).

O coordenador pedagógico é figura fundamental para o desenvolvimento escolar, que busca arduamente a melhoria do ensino e da aprendizagem. Para isso, além de ações pedagógicas muito bem definidas, é essencial que ele elabore um plano de trabalho, detalhando as ações, o período de realização de cada uma delas, os recursos necessários para realizá-las, bem como os responsáveis por cada uma dessas atividades.

O coordenador é peça fundamental no quebra-cabeças da dinâmica escolar mas é preciso que esse quebra-cabeças esteja em constante processo de formação. Com peças dispersas por todo canto, peças às vezes perdidas e não lembradas, mas ele vê o todo e organizará o aparente caos. Tanto o planejamento dos professores quanto o plano de trabalho do coordenador devem ser flexíveis, tendo como objetivo orientar suas ações de forma a atingir as metas da instituição de ensino. À medida que surgem questões, dificuldades ou problemas no decorrer do seu trabalho,

o coordenador deve tratá-las imediatamente (FRANCO, 2008 p. 128).

O sucesso da atuação do coordenador pedagógico depende de algumas ações importantes: É necessário conhecer muito bem o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como o Regimento Escolar da instituição que ele coordena. Estes dois documentos são o alicerce daquilo que a escola se propõe a realizar no processo educativo, bem como garantem que o trabalho seja coletivo, compartilhado e vivido intensamente por todos os agentes da instituição. Além disso, o coordenador é quem faz a ponte entre a família e a escola, orientando quanto ao desempenho escolar dos alunos e propondo soluções para as dificuldades de aprendizagem ou conflitos disciplinares, entre outros.

Junto aos pais, o coordenador elabora e executa programas e atividades de integração e estreitamento de relações. Esta parceria pode ocorrer tanto de maneira informal, no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, quanto formal, pela participação nos conselhos. A escola deve aprender a partilhar sua responsabilidade com os pais, por isso é de suma importância a presença dos pais em todas as instâncias de decisão das escolas. Além dessas atividades, o coordenador pedagógico propõe estudos, discussões e revisão do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, estimula a inter-relação entre projetos didáticos, assegurando a unidade pedagógica. Também deve acompanhar o processo avaliativo escolar e institucional cuidando dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas; elaboração do horário escolar; organização das turmas; distribuição de professores; organização e conservação de material e equipamentos didáticos; planejamento e coordenação do Conselho de Classe. Também é assegurada, no âmbito da coordenação pedagógica, a articulação entre gestão e organização da escola, mediante o exercício de gestão democrática participativa, descentralizadora e autônoma (VASCONCELOS, 2002 p. 107).

Apesar de tantas funções essenciais, é perceptível que este profissional atua em constante desvio e acúmulo de funções, realizando tarefas que pouco agregam em suas responsabilidades. Muitas vezes, a falta de profissionais para desenvolver todas as atividades exigidas no dia-a-dia de uma instituição, acarreta este tipo de situação. Entretanto, os desafios encontrados para que ele cumpra eficazmente os seus propósitos são inúmeros e merecem uma cuidadosa apreciação.

DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O coordenador pedagógico é um profissional que atua apagando incêndios, resolvendo toda sorte de problemas pontuais, inviabilizando ações de longo prazo, tornando-os reativos e impedindo-os de agirem planejada e preventivamente. Formar

equipes docentes preparadas e que possam fazer a gestão de pequenos conflitos em sala de aula, já seria de grande valor no trabalho do coordenador.

Um fardo pesado é colocado sobre ele, cobram-lhe o sucesso da escola (como se ele fosse o único responsável), e querem que ele resolva todos os problemas do cotidiano. Assim, várias metáforas são construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico. “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Ainda acrescentam: “fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos. Poderíamos resumir em poucas palavras as funções do coordenador, “faz tudo”, qualquer problema, é só enviar ao coordenador que ele resolve. Não é de estranhar que não sobre tempo para o pedagógico. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

Estas ações pontuais freqüentes afetam a autonomia do coordenador para realizar suas funções. Juntos, a direção e a coordenação pedagógica, tem o papel de desenvolver o Projeto Político Pedagógico e suportar os professores a realizarem os planos educacionais definidos para a sala de aula. Toda averiguação, ajustes no processo e feedbacks são feitos pelo coordenador, o qual precisa de autonomia para transitar entre docentes e direção, para tomar decisões ágeis e objetivas, e impactar o mínimo possível o ambiente escolar.

É preciso convencer o diretor a direcionar recursos para novas tecnologias, fazê-lo acreditar em algo desconhecido até então, na funcionalidade e nos benefícios que serão obtidos. Além disso, o coordenador precisa ser capaz de transmitir as vantagens também para quem irá utilizar os novos recursos. Os coordenadores, em geral gostam da idéia de utilizar tecnologias atuais, mas precisam de investimentos por parte da direção e, posteriormente, a adesão dos professores. Também é raro que certos professores não se sintam confortáveis com o suporte oferecido pelo coordenador pedagógico, principalmente no que diz respeito ao tipo de didática empregada e aos métodos de avaliação utilizados. Por mais que o coordenador pedagógico mantenha uma postura orientadora baseada no diálogo e na construção conjunta de conhecimentos, existem docentes que têm dificuldades para aceitar críticas e sugestões (BLOG SOMOSPAR, 2016).

Outra característica indispensável ao coordenador pedagógico é ter uma boa comunicação, saber expressar-se de forma clara e objetiva, fazendo-se entender facilmente, visto que deve ser um mediador das relações interpessoais e pedagógicas. Para isso, ele precisa estar informado sobre as questões da escola, interagir ativamente na instituição, sair de seu local e caminhar pelos corredores e salas, pesquisando também os sujeitos que dela fazem parte, para poder interferir eficientemente, mas sem autoritarismo, nas situações que lhe são conferidas. Saber elogiar, mas, sobretudo, saber criticar construtivamente, é um dos principais desafios que precisam ser enfrentados todos os dias.

As relações interpessoais são um requisito importante em todo espaço no qual transitam diversas pessoas, e saber mediar as relações é um fator imprescindível a todo profissional que desempenha um papel de liderança. No âmbito da escola não é diferente, por isso cabe ao coordenador pedagógico, como educador e líder nesse espaço, ter boas relações com todos os segmentos da escola. Sabendo que as tensões entre os diversos segmentos da escola sempre irão surgir, tendo em vista a diversidade cultural apresentada neste contexto, é relevante que esse profissional tenha a capacidade de saber ouvir e perceber aqueles a quem lidera, e também fazer as observações necessárias no momento adequado, consciente de que é preciso tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os seus próprios desejos (BRUNO, ALMEIDA e CHRISTOV, 2009 p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proceder uma breve reflexão a respeito do papel do coordenador pedagógico, suas atribuições, suas expectativas e seus principais desafios, foi o objetivo deste artigo. É incontestável a importância deste profissional no contexto escolar atual, entretanto, no cotidiano da instituição, ele se perde num oceano de demandas que fogem totalmente às suas prerrogativas profissionais, dificultando sobremaneira alcançar seus propósitos.

Buscar melhor aproveitamento dos alunos e evolução constante do corpo docente mediante ações de formação continuada, construir um projeto político pedagógico coletivo e democrático, conhecer os estatutos da instituição e ser um agente motivador, pronto para fazer aplicar todas as ações e metas estabelecidas, é o ideal do coordenador pedagógico, que ele nem sempre consegue realizar.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, Jan a Jun. 2008.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Alternativa. Goiânia, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. *Revista de Educação*, vol. 2, n. 4 - Jul./Dez. 2007.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PLACCO, Vera Maria N. de S. **O. Coordenador Pedagógico e o espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

SOMOSPAR, Blog educacional. Artigo: **Os desafios do coordenador pedagógico**. Em <https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/> Acesso Dez/2018.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002



AS DIFICULDADES DE NA PRENDIZAGEM COMO UM SINTOMA

Carla Renata Bortoleto Rosati

Formada em Pedagogia e em Letras, com Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

RESUMO

No século XXI, a educação deverá transmitir, de maneira eficaz, o conhecimento teórico e técnicos evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, como base das competências para o futuro, encontrando e definindo orientações para conservar e construir projetos individuais e coletivos. (UNESCO – Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI). Conforme Sara Paín (1985), a Educação, e, por conseguinte, a aprendizagem se caracteriza pela transmissão de cultura entre as gerações. A garantia de perpetuação desse processo, está presente nas funções que a educação possui, são quatro essas funções: a primeira é a mantenedora, a qual reproduz as normas que garantem a continuidade da espécie humana; a segunda é a função socializadora, que é o uso da linguagem, dos objetos, entre outros, com vistas a transformar o indivíduo em sujeito na sociedade; a terceira é a função repressora, a qual regulamenta por meio de regras as ações do indivíduo a fim de que ele se adeque às normas da sociedade, e, por fim, a função transformadora da educação, centrada na formação de sujeitos que venham causar rupturas com as regras já transmitidas, criando assim, formas de expressão revolucionárias. Ainda, segundo a autora, nessa dimensão da educação, a aprendizagem se torna, simultaneamente, alienante e libertadora. Logo, o sujeito que não aprende, que não se enquadra em nenhuma das funções da educação, ao mesmo tempo em que acusa o fracasso dela, sucumbe ao fracasso também.

INTRODUÇÃO

Em nossa cultura, não aprender os conhecimentos determinados pela escola é não corresponder às expectativas primordiais à infância, e isso pode ter um efeito

trágico, pois é a aquisição desses conhecimentos que irão determinar a direção da vida de cada indivíduo. Assim, ou a criança sucumbe à evasão ou permanece nos bancos escolares totalmente alheia a aprendizagem ofertada. (BOSSA, 2002)

De acordo com Paín (1985), um grave problema que se instala no processo de transmissão da educação é quando o indivíduo que não aprende, faz isso por se colocar numa situação de atividade cognitiva pobre, mecânica e passiva, ou seja, aquele que poderia se desenvolver muito além do que se permite, deixando de explorar suas potencialidades.

Diante disso, aqui já se faz necessário determinar o que são os problemas de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são problemas enfrentados por um sujeito no processo de aprender, segundo Paín (1985), há os problemas de aprendizagem por condições externas, como a má integração ao grupo, resistência às ordens escolares, pobreza ou falta de estímulos adequados para o aprender, e, os que são de ordem das condições internas, que envolvem a emoção, a história familiar, ou seja, subjetivas ao indivíduo. Segundo Winnicot (1971), há crianças cuja capacidade de aprender se bloqueia devido a ansiedades e sobrecarga emocional. São estas questões subjetivas que nos interessam na abordagem dessa pesquisa, por estarem intimamente relacionadas ao emocional e psíquico do sujeito.

A aprendizagem não se constitui como uma estrutura, mas sim, um efeito, e, por isso um lugar de articulação de esquemas. (Paín,1985). Por articular esquemas de ordem orgânica, de uma etapa genética da inteligência e de um sujeito, ela possui dimensões: a biológica, a cognitiva e a social.

A dimensão biológica da aprendizagem se refere às estruturas orgânicas do indivíduo que o predispõem para aprender, sendo elas a conservação da memória (aquisição e conservação da aprendizagem) e a antecipação. A dimensão cognitiva da aprendizagem é a que se dá frente ao novo, por meio do ensaio e erro, e erro para êxito. Também por meio da regulação que rege a transformações dos objetos, de confirmar ou substituir hipóteses por meio da manipulação numa constante assimilação e acomodação do conhecimento. E por último, a dimensão social da aprendizagem que diz respeito à transmissão de cultura e conhecimentos formais, sejam da instituição (escola) e secundário (família), é por essa aprendizagem que o sujeito se forma e constitui-se como portador da cultura, mantenedor e produtor de conhecimento.

O SINTOMA É UMA INTELIGÊNCIA “ATRAPADA”

Segundo Nádya Bossa (2002), a escola e o mundo moderno postulam a criança ideal ou um sujeito aprendente universal, pensando assim, eles acabam por negar a subjetividade e individualidade da criança, e quando ela não consegue responder a esse ideal pedagógico, o denuncia na forma de um “aluno problema” ou “um aluno que não aprende”, “quando se postula um ideal, acaba-se por impedir a emergência do singular, daquilo que, como diferença, distancia-se do ideal” (BOSSA, 2002, p.54).

O que se constata na realidade das escolas, hoje em dia, são pais e professores que se desesperam com a criança que não aprende, o discurso destes é sempre muito parecido: “parece que não quer aprender”, “é muito inteligente para outras coisas, mas as coisas da escola não entram na sua cabeça”. Nessa guerra contra “o não aprender”, está de um lado a escola, que lança mão de todos os métodos para que a criança aprenda, do outro, a família, querendo ver o progresso do filho, e no centro, uma criança mal interpretada, que sinaliza um problema comumente confundido com preguiça, birra, ou, pior, falta de maturação cognitiva.

Bossa (2002), defende que é na denúncia/sinal que a criança faz em relação ao não aprender que se encontra uma solução: a de fazer-se sujeito por meio de um sintoma, “a criança que não aprende se faz um sujeito eclipsado, que só pode ser ouvido por meio de seu sintoma”. Assim, quando são descartados os fatores externos da aprendizagem e as disfunções neurológicas, e quando a Pedagogia já não dá mais conta do “não aprender”, cabe encarar o fracasso na aprendizagem dentro da questão emocional do sujeito, dentro do que o “não aprender” representa: um sintoma.

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa em uma constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação”. (PAÍN; 1985, p. 27).

O sintoma se torna um entrave que sinaliza que alguma coisa não vai bem. Se é função do sintoma sinalizar, a escola torna-se o lugar mais apropriado para que esse sinal ocorra, pois, além de produzi-lo, a escola pode também ser um local de denúncia do mesmo. (BOSSA, 2002)

Freud chegou à noção de sintoma, quando observou que algumas enfermidades de pacientes histéricas não encontravam respostas nas abordagens terapêuticas da medicina da época, então, foi a partir da palavra e da escuta, que ele encontrou um caminho para a cura. Com base nessa construção teórica de Freud, foi

possível pensar em “formações do inconsciente” e no sintoma, “o inconsciente não se manifesta em forma direta, nem se pode circunscrever ou delimitar, aparece através de fraturas: o “chiste”, o lapso, o ato falho, o sonho e o sintoma.” (FERNÁNDEZ,1991, p. 84).

Quando o “não aprender” se manifesta como sintoma, ele se configura por um profundo mal-estar do inconsciente, que para se equilibrar precisou manifestar-se na “não aprendizagem”. Esse processo é desconhecido pela criança, pois ocorre em seu inconsciente e ela não consegue verbalizar, podemos entendê-lo “como um estado particular de um sistema [...], que merecia um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem”. (PAÍN,1985, p. 28).

O sintoma quer demonstrar algo que se quer esconder, algo que está estruturado, que pede atenção, mas que não se mostra por completo, e ao se comunicar, ele o faz com uma linguagem pouco comunicável, para Mannoni (2004) o sintoma é movido pela angústia, ele aparece como uma solução, e em outros momentos, um pedido de ajuda, “uma mensagem encapsulada”. Dessa forma, ele se constitui como um mal necessário, pois é um recurso que a estrutura psíquica utiliza para o trato da angústia, segundo Winnicott (1982, p.143), “a natureza forneceu para defesa contra a angústia e o conflito intolerável”.

Corroborando Paín (1985) salienta, que a não aprendizagem não é o contrário de não aprender, mas sim, uma aprendizagem de adaptação do psíquico da criança frente a uma situação que ela não consegue lidar, por exemplo, quando uma criança recebe carinho de seus pais, esta pode gratificá-los com uma boa aprendizagem porque sabe que isso os agrada, já uma criança que não recebe tal carinho, pode denunciar essa falta pelo não aprender, dessa forma, as dificuldades de aprendizagem se tornam um modo de defesa do aparelho psíquico, levando a criança a uma inibição intelectual, ao não aprender ou não reter o que aprendeu. Para Fernández (1985, p. 40), “há crianças que apresentam um mau rendimento escolar para ganhar certa legitimidade”.

Alicia Fernández (1991) define que um problema de aprendizagem é uma anulação das capacidades e bloqueio das possibilidades, ou seja, um “atrape” da inteligência do sujeito, “o que se *atrapa* é a inteligência, e mais precisamente a capacidade de aprender” (1991, p. 86). A estrutura inteligente é uma parte do inconsciente, é a aprendizagem a função originada da relação entre a estrutura inteligente e a desejante, ambas inconscientes, assim aprender é uma atividade inconsciente do indivíduo, regida tanto pela estrutura maturacional de esquemas de Inteligência como pelo emocional.

O atrape da inteligência é como um preso que constrói sua cela, ele não foi colocado lá por outros, e sim, construiu as paredes e grades em torno de si, e, é o único que pode se libertar de lá, o que podemos fazer por ele, é convidá-lo a sair da situação de enclausuramento. Assim, a inteligência está presente no sujeito, mas, por motivos inconscientes, se enclausurou, e usa o sintoma como expressão de algo a motivou a se enclausurar. (Fernandez,1991).

O sintoma é um signo, um símbolo, “um sinal com significação simbólica” um retorno de algo que se encontra reprimido, algo que está entre a luta do consciente com o inconsciente, dessa forma forçando o reprimido para que não apareça, é a tentativa de manter reprimido algo que se sucedeu no passado e foi sepultado “o sintoma alude e ilude ao conflito. O ilude para não contatar com a angústia, mas ao mesmo tempo está mostrando uma marca, assinalando, quer dizer, aludindo ao conflito.” (Fernández, 1991, p. 85). Como forma de denunciar que algo não vai bem, o sintoma escolhe se comunicar por meio da não aprendizagem, ou segundo Paín (1985), o “sintoma-problema de aprendizagem” torna-se uma “inteligência atrapada” por desejos inconscientes, ou seja, com tudo que indica relações com o saber, o não saber, o mostrar, o ocultar e o apropriar-se.

A criança renuncia ao aprender, ou aprende perturbadamente, marcando a construção de sua inteligência e de seu corpo. O sintoma-problema de aprendizagem traz consigo, habitualmente, perturbações instrumentais expressas no corporal; à medida que está *atrapada* a possibilidade de aprender e esta instala-se na infância, perturbará conseqüentemente estrutura cognitiva e a imagem corporal.” (FERNÁNDEZ,1991, p. 85).

Assim, o não aprender pode constituir-se de dois fatores: o sintoma que é a repressão de um acontecimento que a função do aprender pode representar, ou a inibição, considerada por Freud (apud PAÍN, 1985) como uma diminuição da função, uma retração intelectual do ego. Essa retração pode se manifestar em três situações: quando um órgão comprometido com a função do saber está comprometido com outra ação, por exemplo, a masturbação. Uma segunda situação é quando há uma evitação do êxito ou a constante procura pelo fracasso como forma de castigar-se pelo “querer ser”. E uma terceira forma, quando o ego está direcionado para outra ação psíquica, como a elaboração de um luto pela criança. (PAÍN;1985), assim, diferente do sintoma, a inibição cognitiva requer um aparato psíquico bem mais desenvolvido do que um sintoma, e por estar relacionada mais com uma evitação de contato com o objeto do pensamento, do que como uma transformação da função, “não é característico da inibição a alteração do pensar, mas o evitar o pensar.” (FERNÁNDEZ,1991, p. 87).

Paín (1985, p.31) também enfatiza que os problemas para o aprender podem surgir quando há uma reação neurótica do sujeito frente a interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade ou pela busca constante da satisfação da fantasia, como o desejo de não crescer.

O SENTIDO DO SINTOMA

Os sintomas “têm um sentido e se relacionam com as experiências do paciente”. (FREUD, 1917, p. 12).

Depois de distinguido as diferenças entre as dificuldades de aprender e explicitado a relação destas com a subjetividade do indivíduo, nos deparamos com um sintoma, agora é pertinente identificar o significado do sintoma. Fernández (1991), elucida que é imprescindível recorrermos a história pessoal da criança, ou, em outras palavras, à sua história vital e relações familiares, “através da história da criança podemos reconstruir um jogo de acontecimentos que os pais significam, necessariamente, de uma ou outra maneira, e poderão ressignificar resignando-se e, portanto, dando passagem à simbolização”. (1991, p. 40). Mannoni apud Fernández defende, que para entendermos uma criança é necessário recorrermos até à terceira geração de antecessores.

Fernández (1991) exemplifica essa investigação na família da criança atrapada com a metáfora do zagueiro de um time de hóquei, que a mostrar baixo desempenho, necessita de uma intervenção que ocorra dentro da estrutura de toda a equipe, pois o entendimento das regras do jogo e os tipos de jogadas da equipe é primordial para que, posteriormente, se pense numa intervenção com o jogador. “Não podemos entender a patologia no aprender de uma criança analisando somente o presente, fazendo unicamente um corte transversal da situação, ainda que incluamos, além o individual, o grupo familiar.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 41)

A criança ao nascer, desejada ou não, traz consigo muitas significações e códigos positivos ou negativos, desde a escolha de seu nome até as expectativas pensadas para ela, pois ela vem para preencher um lugar já preparado, e tais expectativas, determinam, inconscientemente, a inserção da criança no lugar ao qual foi pensada.

Ao pensar e dar um nome para a criança, há a produção de um confronto entre o imaginário e o real, os pais quando idealizaram um nome ao filho, podem tê-lo feito pensando na significação que esse nome carrega (imaginário) e com isso criam

expectativas em relação ao que esse nome representava em seu filho. Depois de nascer, se esta criança não corresponde ao que esse nome profetizava para ela (real), instaura-se um conflito, o qual obriga seus pais a ressignificarem (resignar) dentro do simbólico a situação, ou seja, gerando outras expectativas em torno do que a criança deverá ser. No entanto, há a possibilidade desses pais ao se confrontarem com um real diferente do imaginado, não se resignarem e continuarem vendo o imaginário no filho, criando, assim, uma distância entre o que eles supõem amar (o imaginado) e o objeto de seu amor (o real). A investigação entre o imaginário e o real em relação ao sintoma, é importantíssima, pois é a impossibilidade da criança em simbolizar o que pode desencadear um sintoma. (FERNÁNDEZ,1991). A essa assertiva corrobora Mannoni (1983) ao afirmar que a criança é marcada pelas projeções de seus pais:

O que se depreende é a maneira pela qual uma criança é marcada, não somente pela maneira como é esperada antes do seu nascimento, como também pelo que vai representar para um e outro dos pais em função da história de cada um. Sua existência real vai se chocar com projeções paternas inconscientes, donde vêm os equívocos. (MANNONI, 1983, P. 65).

Assim como o significado do nome pode associar-se ao sintoma, a funcionalidade que o não aprender tem para a família e para criança pode também representar no nível simbólico uma significação dentro na dinâmica familiar, exemplifica-se essa funcionalidade do não aprender no caso dos mandatos intelectuais (conscientes e inconscientes) dados à criança, por exemplo, um pai pode desejar que seu filho faça o curso universitário, todavia, boicota essa possibilidade, por, frequentemente, dizer que deseja que os filhos fiquem por perto na mesma cidade, impedindo-o de pensar a possibilidade de estudar fora quando esta for a única possibilidade que se lhe apresenta. (FERNÁNDEZ;1991)

O sintoma também pode manifestar-se como “um perigo de conhecer”, isto é, o desejo de saber “conversa” com o desejo de não saber. O saber se torna perigoso a partir da fantasmática inconsciente do ser humano. Assim, acontecimentos ou circunstâncias que não são ditas e ficam retidas no imaginário, podem converter-se em sintoma. Pais que não se resignam e permanecem atrapados no imaginário, travam o conhecimento, ou seja, não delimitam a distância entre o que supõem conhecer e o conhecimento em si, isto é, ante os segredos e ao não dito, dessa forma, inconscientemente, evitam, inibem ou ocultam o conhecimento, atrapando a inteligência. Mannoni (2004) ressalta que não é o confronto com a verdade penosa que causa na criança a razão para sintoma, mas sim, o valor da verdade, ou seja, o

fantasma que ela se transforma quando ocultada ou dita em forma de mentira. Pode-se exemplificar o não dito numa situação comum de adoção, quando um casal adota uma criança e decide esconder dela sua origem, transformam em segredo não dito uma verdade relativa ao conhecer, fazendo assim, eles obstruem ao filho a possibilidade de simbolizar, enterrando a atitude investigadora dele. (FERNÁNDEZ,1991, p. 40).

A CONSTRUÇÃO PSÍQUICA DA CRIANÇA - O COMPLEXO DE ÉDIPO COMO ESTRUTURANTE DO SUJEITO

Todo ser humano tem sua origem em um pai e uma mãe, independente, desse pai ter assumido o filho ou não, ou a família ter se constituído mononuclearmente, toda pessoa não pode escapar da triangulação pai –mãe –filho que constitui o cerne da constituição do indivíduo. Essa relação triangular é denominada por Freud como Complexo de Édipo, uma das bases fundadoras da teoria psicanalítica para a formação do psiquismo humano. Segundo Freud, o Édipo é a “experiência central dos anos da infância, o maior problema do início da vida e a fonte mais intensa de inadequação posterior” (FREUD,1940, p. 205). Assim, a estrutura edípica se configura pela forma como cada um responderá às questões sobre o amor, identificação, ódio etc., ou seja, sua inserção social.

Inicialmente, Freud fez menção ao drama edípico em uma carta endereçada a Fliess, em 15 de outubro de 1887, nessa carta, ele relatava a descoberta em seu próprio caso do fenômeno da paixão por sua mãe e do ciúme de seu pai. Na ocasião, Freud passou a considerar o fato como universal à primeira infância de todo ser humano. A teoria edípica foi escrita gradualmente durante sua obra, mas foi só depois da formulação da teoria da “Pulsão de Morte” e a partir da articulação com a castração, é que ele deu dimensão ao Complexo de Édipo como conceito fundador para a constituição psíquica do indivíduo.

Ao criar o Complexo de Édipo, Freud fez uma analogia ao drama mitológico grego vivido pelo rei Édipo escrito por Sófocles, foi no livro “A interpretação dos Sonhos” (1999), que ele registrou sua teoria:

“Édipo, filho de Laio, Rei de Tebas, e de Jocasta, foi enjeitado quando criança porque um oráculo advertira Laio de que a criança ainda por nascer seria o assassino de seu pai. A criança foi salva e cresceu como príncipe numa corte estrangeira, até que, em dúvida quanto a sua origem, também ele interrogou o oráculo e foi alertado para evitar sua cidade, já que estava predestinado a assassinar seu pai e receber sua mãe em casamento. Na estrada

que o levava para longe do local que ele acreditava ser seu lar, encontrou-se com o Rei Laio e o matou numa súbita rixa. Em seguida dirigiu-se a Tebas e decifrou o enigma apresentado pela Esfinge que lhe barrava o caminho. Por gratidão, os tebanos fizeram-no rei e lhe deram a mão de Jocasta em casamento. Ele reinou por muito tempo com paz e honra, e aquela que, sem que ele soubesse, era sua mãe, deu-lhe dois filhos e duas filhas. Por fim, então, irrompeu um a peste e os tebanos mais uma vez consultaram o oráculo. É nesse ponto que se inicia a tragédia de Sófocles. Os mensageiros trazem de volta a resposta de que a peste cessará quando o assassino de Laio tiver sido expulso do país. A ação da peça não consiste em nada além do processo de revelação, com engenhosos adiamentos e a sensação sempre crescente de que o próprio Édipo é o assassino de Laio, mas também de que é o filho do homem assassinado e de Jocasta. Estarrecido ante o ato abominável que inadvertidamente perpetrara, Édipo cega a si próprio e abandona o lar. A predição do oráculo fora cumprida” (FREUD, 1999, p. 261-262).

E acrescenta ainda:

“Seu destino comove-nos apenas porque poderia ter sido o nosso – porque o oráculo lançou sobre nós, antes de nascermos, a mesma maldição que caiu sobre ele. É destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe, e nosso primeiro ódio e primeiro desejo assassino, para nosso pai. Nossos sonhos nos convencem de que é isso o que acontece. O Rei Édipo, que assassinou Laio, seu pai, e se casou com Jocasta, sua mãe, simplesmente nos mostra a realização de nossos próprios desejos infantis” (FREUD, 1999, p. 263).

Na teoria edípica, todas as crianças, ou a grande maioria, devem passar pelo momento edípico, fator essencial para a constituição de cada indivíduo como sujeito, somente a partir da sua resolução é que o menino, inconscientemente, irá renunciar o desejo incestuoso pela mãe em troca da promessa de um dia ser homem como seu pai, assumindo, assim, sua identidade sexual, e a partir disso aprenderá “como articular seu desejo com uma lei humana universal que a regulamenta: a lei do incesto”. (KUPFER, 1992, p. 66).

No Complexo de Édipo, Freud observou haver uma fantasia sexual infantil, assim como o fenômeno da castração. Segundo ele, é destino de todo menino dirigir seu primeiro impulso sexual à mãe e seu primeiro ódio ao pai, idealizando-o como rival frente ao objeto desejado: a mãe. Durante a infância, “apaixonar-se por um dos pais e odiar o outro figuram entre os componentes essenciais do acervo de impulsos psíquicos que se formam nessa época. ” (FREUD apud MIRANDA, 1900, p.261). Já com as meninas, o objeto desejado é o pai, e a disputa é dirigida à mãe. Quando esse conflito ocorre na relação pai – mãe – filho (a), Freud considera que o Édipo agiu positivamente.

Após ter criado a teoria edipiana centrada no caso dos meninos, em 1931, Freud reconheceu que o Complexo de Édipo se relacionava muito limitadamente ao caso feminino, foi então que ele criou o termo “pré-edipiano”, podendo assim, manter na estrutura edípica o cerne do desenvolvimento psíquico para ambos os gêneros, o que ele fez foi diferenciar o percurso deste para as meninas. Assim, a fase edipiana nas meninas se estenderia um pouco mais, até por volta dos cinco anos, aí então, ela rejeitaria sua mãe, que ora era objeto de seu amor, voltando sua atenção ao pai na procura fantasiosa por um pênis, pois, devido à castração, sua mãe não pode lhe dar um, mas seu pai poderia dar-lhe, na forma de um filho/falo. É nessa mudança de foco que Freud restaura o Édipo para as meninas. Então, pela ameaça de castração, o menino sai da situação edipiana, e a menina, por se ver castrada, sente na castração a mola propulsora para entrar na situação edipiana, voltando para o pai o amor que era de sua mãe.

Segundo Kupfer (1992), o Édipo tem também a função de definir o ser humano como sexuado, constituindo os seres segundo os modelos recebidos pelo pai e pela mãe, ou por quem venha ocupar essa função, ou seja, aprendem a ser homem e mulher, mesmo que nessa identificação prefiram assumir um sexo oposto ao seu biológico. É importante salientar, que essa identificação ocorre de maneira inconsciente, ou seja, não é uma simples imitação do que faz o pai ou a mãe, prova disso, são os filhos que seguem carreiras totalmente diferentes das dos pais, ou uma menina que decide se profissionalizar, enquanto a mãe segue como dona de casa.

Ainda em relação ao Édipo, a figura do pai (ou aquele que exerça essa função) é muito importante, pois enquanto terceiro simbólico, ele se torna o responsável pela intersecção da díade mãe-filho, mostrando para o filho que a mãe não é somente sua, e a partir de então, o filho inicia a construção de sua individualidade. Winnicott (1989) defende que é nesse confronto, que o pai entra na vida da criança representando um outro lado da mãe:

Acaba entrando na vida da criança como um aspecto da mãe que é duro, severo, implacável, intransigente, indestrutível, e que, em circunstâncias favoráveis, vai gradualmente se tornando aquele homem que se transforma num ser humano, alguém que pode ser temido, odiado, amado, respeitado. (WINNICOTT, 1989, p. 103),

Após essa explosão de experiências vividas pela criança e pela resolução do Édipo, pai, mãe e filho são postos em suas funções, e então a criança passa a se abrir para novas experiências com novos pares e com o mundo, ou seja, insere-se na cultura da humanidade, nas palavras de Leda Bernardino:

A partir da concepção do “Complexo de Édipo”, Freud (1913) mostrou como cada ser humano revive, no seio de sua família e nos primeiros anos da infância, o processo de inserção da humanidade na cultura, através da Lei básica que a fundou: a lei de proibição do incesto. (BERNARDINO, 2006, p.24)

Um momento também muito importante na vida de toda criança e que ocorre antes da resolução do Complexo de Édipo é o que Freud chamou de “investigações sexuais infantis”, a partir das diferenças que a criança observa, ela começa a elaborar investigações sobre as genitálias, e, é a partir dessas “teorias” que ela começa a entender o mundo.

Para Freud, as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual”. (KUPFER,1992, p.81).

A SEXUALIDADE INFANTIL

Até então, a criança pensava que todos os seres se constituíam possuidores de pênis, então elas percebem que há os que possuem e o que não possuem o pênis, contudo, a angústia, que cita Freud (apud KUPFER, 1992), não é a constatação de que falta pênis nas meninas e, que em algum momento ou por qualquer motivo, os meninos podem vir a perdê-lo, mas, que dessa falta, outras perdas ressurgem, a esse momento Freud nomeia de “angústia de castração”. “A angústia provém de uma nova compreensão de antigas perdas à luz desse novo sentimento de perda. “Aqui perdi, e sei agora que também perdi o seio, as fezes...” (op. cit. 1992, pg. 81). Essa angústia se resume no pensamento inconsciente que a criança poderia ter ao descobrir passar por essa descoberta.

A menina não percebe a falta de seu pênis, o que acontece é que ele é pequeno e ainda não cresceu, num outro momento é que menino e menina vão perceber que as mulheres não têm pênis. Para os meninos, essa percepção se dará por comparação, quando um menino vir uma menina, ele, inicialmente, não perceberá que ela não tem pênis, somente quando ele fizer a comparação do corpo dela com o seu, então ele perceberá, que embora ele tenha pênis, este pode ser perdido. É essa descoberta que fará o menino sentir o medo da castração e, portanto, renunciar o amor da mãe, aceitar a lei do pai, e sair, assim, do momento edipiano, “introduz o objeto materno como proibido e deve ser sustentada pelo pau, suposto detentor do falo, que ameaça com a castração aquele que não a cumpre. ” (BERNARDINO, 2006, p.24)

A castração para a menina se dará quando ela descobrir que, diferentemente dos meninos, não recebeu seu pênis e se considerará inferiorizada, por isso sentirá vontade de tê-lo, nesse momento edípico, ela se voltará para seu pai, desejando-o, mas sofrerá a interferência da mãe, então, a menina sentirá a angústia pela perda do amor. (FREUD, 1924).

Assim, essa descoberta sexual que ocorre concomitante ao Édipo e a angústia que a acompanha é o que faz a criança querer saber, e para chegar às respostas de seus questionamentos, que ela não faz de forma direta, haja vista, envolver angústia, para isso ela investe nas “investigações sexuais infantis”.

De acordo com Freud, ao final do conflito edípico, as crianças saem com partes dos seus questionamentos reprimidos, sublimando-os em “pulsão do saber”, “pulsão do domínio” e “pulsão do ver”. Ao sublimar nasce o desejo do saber, princípio da aprendizagem em si, dessa forma, o aprender se torna intimamente relacionado ao dominar, ao ver e ao saber. (KUPFER, 1992, p. 81).

Compreender a sexualidade infantil, é antes de mais nada, compreender como se instaura na criança o desejo de saber, pois para Freud, o desejo de saber depende de como a criança resolverá suas inquietações sobre as teorias sexuais. “No curso dessa trajetória, a criança realiza uma série de investigações intelectuais sobre a vida sexual, que culminam na elaboração de uma fantasia para sustentar sua própria posição sexuada.” (SANTIAGO, 2005, p. 121-122).

O estabelecimento das teorias sexuais infantis é de grande importância para entender” o aprender” nos indivíduos, pois, é a partir delas, que as crianças começam a fazer a diferença entre os sexos e constroem a capacidade de discriminar. É também nesse momento, que as pulsões sexuais deixam de estar em foco, caindo na repressão. Pelo menos parte dela, sublima-se em pulsão do saber, associada a pulsão de domínio e pulsão de ver, então a criança entra no período de latência, e a curiosidade que antes estava toda voltada para o pênis, tê-lo ou não ter, direciona-se para o conhecer as coisas do mundo, esse processo é denominado por Freud como Sublimação. (FREUD, 1924 apud DI GIORGI, 2004).

O DESEJO DO SABER E AS PULSÕES

Para Freud, “a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual.” (Kupfer; 1992:84). O ponto de partida é a investigação que a criança realiza acerca da questão intrigante: “De onde vêm os bebês?”. E o ponto de chegada é o saber sobre a falta, ou a castração. “O progresso da trajetória investigativa da criança tende a ser

inibido por uma ignorância sobre a castração e por falsas teorias que o estado de sua própria sexualidade lhe impõe”. (Santiago, 2005, p. 128).

Esse lugar sexual é situado em relação aos pais, ao que eles esperam que o filho seja. Essa espera resume-se no desejo dos pais para com o filho. Dessa forma, as questões intrigantes da criança: “de onde viemos” equivale a “qual é minha origem em relação ao desejo de vocês?; “para onde vamos” ao “por que me colocaram no mundo? ”, “para atender a quais expectativas e o que esperam que eu me torne? ”. Então, resgata-se o Édipo e instaura-se o desejo do saber na criança. (op. cit., 1992)

Santiago (2005) ressalta como as investigações sexuais das crianças na primeira infância são importantes para que haja o desejo do saber, nas palavras da teórica:

É surpreendente constatar de que maneira a “sexualidade” e “atividade do pensamento” caminham juntas durante a primeira infância e se definem, tanto sob a influência das trocas com as figuras parentais e com o mundo externo, quanto, sobretudo, pela relação do sujeito com o saber inconsciente. (SANTIAGO, 2005, p, 121-122).

A sublimação, para Freud, ocorre quando as crianças deixam de lado suas investigações sexuais por uma necessidade própria de sua constituição, e não porque os adultos lhe disseram que é feio, mas porque renunciar ao saber sexual é “nada saber” sobre isso, de maneira que elas direcionam, inconscientemente, sua curiosidade para as coisas não sexuais, assim como perguntavam na investigação sexual, passam a perguntar sobre as coisas do mundo para poder continuar pensando nas questões fundamentais. (KUPFER, 1992)

A sublimação traz à tona a pulsão do domínio, pois o “saber associa-se com o dominar”. (KUPFER, 1991, p. 82). Assim, saber é ter curiosidade e explorar, mesmo que para isso seja necessário o destrinchar, inclusive, Freud associou o dominar com a “pulsão de morte”, mas não a pulsão em seu estado puro, mas sim, combinada com outras.

O dominar também se relaciona com o ver, “o visual não é i, elemento acessório ou secundário nas esferas das pulsões sexuais. Ao contrário, é um aspecto constante e constitutivo delas. ” (KUPFER, 1991, p. 83). A fantasia da cena primária (relação sexual dos pais, “é objeto de uma visão pela qual o sujeito imagina (põe em imagens) a sua origem”. (KUPFER, 1991, p. 83). É por essa fantasia imagética que a criança representa tanto sua origem, assim como imagina-se personagem nessa cena, pela identificação com um dos personagens dela.

O objeto dessa pulsão é, então, essa cena primária imagina. Mas já se disse que essa pulsão, sublimada, transforma-se, após a associação com a pulsão de domínio, em “pulsão de saber”. Transforma-se em curiosidade agora dirigida, porque sublimada, a objetos de modo geral. ” (KUPFER, 1991, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, para que haja o desejo de saber e aprendizagem é necessário que a pulsão sexual seja transformada em pulsão do saber, pois, toda a energia que ora era voltada para a compreensão sexual, torna-se sublimada, a criança entra num período de latência e se volta para a compreensão intelectual, para curiosidade de aprender a coisas do mundo não sexuais, ou seja, para uma curiosidade sublimada, segundo Kupfer (1992:42), “uma pulsão é sublimada quando deriva para um alvo não sexual. Além disso, visa a objetos socialmente valorizados”.

É pela passagem bem resolvida pelo Complexo de Édipo e pela investigação sexual que a criança tem sua estrutura psíquica organizada e, é também por meio dessa organização que o pensamento lógico-operatório é construído, essa última etapa do pensamento cognitivo infantil é fundamental para a aquisição da leitura e escrita e noção de número. Na resolução do Édipo, a criança internaliza a Lei e compreende a ordem simbólica das coisas, podendo assim, compreender os signos do mundo, processo fundamental para alfabetização, essa compreensão simbólica permite a ela compreender que a escrita é a reprodução dos sons da fala e como se estrutura essa representação, um processo essencialmente simbólico. (LAJONQUIÈRE, 1992). A sublimação na teoria sexual é tão importante que “é dessa teoria inesquecível e constrangedora que vão pulular os corpos das letras, as formas das frases, os sinais de pontuação, fazendo obstáculo ao acesso ao sentido.” (CASTILHO, 2012, p.20-36).

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. (org) **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BOSSA, Nádia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DI GIORGI, M. Z. A. **As encruzilhadas do Édipo: caminhos para a possibilidade de aprendizagem. Colóquio de monografias do Curso de psicanálise**. São Paulo, 2004. Disponível em : < <http://www.sedes.org.br>>. Acesso em : 25 mar 2020.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1992.

LAJONQUIÉRE, L. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. Petrópolis (RJ): Vozes, (1992).

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise: um clássico da psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **A criança, sua “doença” e os outros**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FREUD. Sigmund. **A Resolução do Complexo de Édipo** (1924). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 2.a edição, 1987. vol. XIX.

_____. **Interpretação dos sonhos**. In: Edição Comemorativa -100 Anos. (W.I de Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1999.

_____. **O sentido dos sintomas**. Editora Standard Brasileira, 1917. (Coleção Obras Completas, v. XVI).

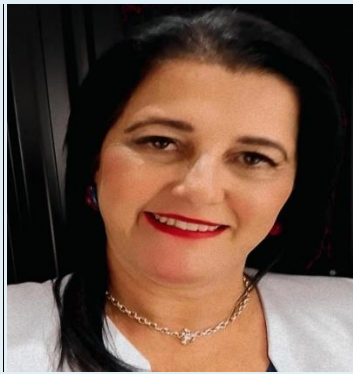
_____. Um exemplo de trabalho psicanalítico (1940), v. XXIII, p. 197-207.

PAÍN. Sara. **Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SANTIAGO, A. Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

WINNICOTT. Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO PARA ALFABETIZAR BRINCANDO

Ana Cristina Oliveira Teixeira Santos

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Ensino Lúdico; Psicopedagogia Institucional, Docência no Ensino Superior e Alfabetização e Letramento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é reconhecer a importância do desenvolvimento da aprendizagem da criança e, segundo Piaget e Vygotsky, como ela ocorre. Também, a necessidade dessa aprendizagem ser significativa e lúdica para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira mais eficaz, pois, sabemos da importância do brincar na vida da criança em todo o seu processo de desenvolvimento infantil, contribuindo também para o seu desenvolvimento pessoal e social. A ludicidade tem importante contribuição na alfabetização, como uma ferramenta útil e tão necessária nos dias de hoje, tanto aos professores quanto aos alunos, desde que planejada e bem instruída para os momentos deste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Brincar; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

As escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental deveriam cada vez mais abrir espaços para as brincadeiras dirigidas e integrá-las com atividades de alfabetização, utilizando-as como recursos para promoverem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, levando o brincar para a sala de aula.

Faz-se também necessário preparar os profissionais de educação para que possam compreender e interpretar o brincar, introduzindo-o como ferramenta pedagógica na construção da aprendizagem do educando.

Para que isso aconteça, o professor deve ser presente e participante nos momentos lúdicos, pois é na interação com a criança que o aprendizado ocorre. O brincar, a brincadeira e os jogos são importantes meios para que a criança desenvolva

habilidades motoras, emocionais, sociais e sensoriais, facilitando assim, a aquisição da leitura e da escrita.

O início da alfabetização é uma época rica em descobertas, onde a criança se apropria das letras, números e signos e quando tais descobertas são dirigidas de maneira lúdica, alfabetizar torna-se algo significativo e profundamente enriquecedor.

Não estamos abordando o brincar por brincar. As brincadeiras livres são bem-vindas, mas abordamos aqui o brincar dirigido, planejado, o brincar somatório no processo de ensino aprendizagem, como apropriação de conhecimentos, como parte integrante do processo de alfabetização.

A importância do tema está baseada na dificuldade de se alfabetizar de maneira prazerosa tornando a aprendizagem mais significativa.

Buscaremos comprovar tal importância através de pesquisas que abordem como a aprendizagem ocorre, segundo alguns teóricos. Também, relacionando o brincar e sua relevância no desenvolvimento de potencialidades, habilidades e competências.

COMO OCORRE O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Muitos estudiosos contribuíram ao longo do tempo através de pesquisas e teorias dos diferentes processos de aprendizagem. Estudos sobre o desenvolvimento da inteligência e da relação professor-aluno, puderam contribuir com o processo de ensino aprendizagem e nortear os professores no entendimento frente às dificuldades dos alunos.

Ora, a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifesta quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimentos, mas esse transito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do bom brincar que são justamente, memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e sobretudo, a ação (ANTUNES, 2009, p.31).

Foi grande a contribuição dos estudos de Piaget quanto ao desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento, bem como os meios que o homem percorre para desenvolver e construí-lo. Segundo Piaget, a inteligência é uma questão de adaptação ao meio, e a inteligência se dá através da organização e reorganização das ideias, através da assimilação, acomodação e equilíbrio dos conhecimentos novos com os que já possuem, ou seja, as novas aprendizagens baseiam-se nas anteriores, assim, a inteligência humana

desenvolve-se: aprendizagens simples servem de base a outras aprendizagens mais complexas.

Piaget (1998), nos revela que a inteligência passa por estágios, que podem ser divididos em sensório motor, pré-operatório e operatório. O estágio sensório motor (de 0 a 24 meses), é um estágio rico em conhecimento que se torna base para a vivência para a construção da fala, pois, ela irá construir o que falar a partir da sua vivência e de seu aprendizado dessa fase. É uma fase de inteligência prática, onde ação e percepção andam juntas, aprende a associar a inteligência com a ação. Já na fase pré-operatória, a qualidade da ação se modifica, ela entra no estágio da representação do objeto pelo nome, ou seja, no mundo das representações. Acontecem também nessa fase o desenvolvimento da linguagem, e a entrada da criança no mundo da comunicação e da moralidade. Porém nessa fase inicia-se a dificuldade da criança de perceber o outro. Contudo no período operatório, podemos salientar que a criança trabalha o mundo, interioriza o mundo e representa o mundo, trabalha seu pensamento no sentido concreto e no sentido abstrato. A teoria de aprendizagem de Jean Piaget alertou os educadores para o respeito ao estágio de desenvolvimento do pensamento infantil, adequando as atividades escolares às características evolutivas das crianças.

Piaget (1998) coloca a criança e não o professor como centro dos processos de aprendizagem, atribuindo a ela um papel ativo, como responsável e agente do seu próprio processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento, com isso cabe ao professor o papel de ser desafiador provocando desequilíbrios, conflitos para que a criança esteja sempre sendo estimulada.

O professor deve ser o mediador entre a atividade proposta e o aluno, sendo o responsável em desafiar, aguçando a curiosidade do aluno, como ser ativo, para que o mesmo seja estimulado para construir sua aprendizagem, construindo assim seu conhecimento.

Abordando a teoria de Vygotsky (2000) podemos destacar a grande contribuição dos seus estudos nas relações sociais. É a partir das relações do sujeito com o mundo, da interação e da compreensão do mundo que o homem constrói o seu conhecimento. A base da sua teoria está no desenvolvimento do indivíduo como um resultado de um processo sócio histórico, tendo como fundamental importância a comunicação entre as pessoas. O homem aprende através do contato com o outro e com o mundo e suas interações, através dessa interação e da mediação entre os sujeitos, ela é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das

funções psicológicas como parte da maturação do organismo, possibilitando o despertar de processos internos de desenvolvimentos.

Vygotsky (1998) sempre deu importância em seus estudos ao processo histórico-social; o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo e principalmente a sua interação com o meio, como principal mola propulsora para o desenvolvimento da sua aprendizagem, adquirindo conhecimentos a partir de relações de troca com o meio, a partir de um processo denominado por ele como mediação.

A linguagem é muito importante para Vygotsky, (1998) para ele, é o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico, social, cultural e histórico. Segundo ele, a aprendizagem não começa apenas na escola, a criança já chega à escola com conhecimentos prévios. O ambiente social da escola e as suas interações devem se aproximar e realizar essas trocas. É no cotidiano das crianças, que elas observam o que os outros dizem, o porquê dizem, o que falam, porque falam, e vão internalizando tudo que é observado, e com isso se apropriando do que viu e ouviu. Depois disso, recriam e transferem novamente para o grupo. A criança vai adquirindo estruturas linguísticas e cognitivas, mediada pelo grupo em que vive.

A interação da criança com o meio, é a base do desenvolvimento do indivíduo, e a comunicação entre eles, amplia essa possibilidade de interação com o mundo e o despertar dos processos internos, é essa mediação que vai se construindo e despertando o desenvolvimento do indivíduo.

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimentos infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2000), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (BORBA, 2006, p.35).

A função principal do brincar nesse caso é a socialização da criança, ou seja a sua interação com o meio social, não sendo apenas um brincar por brincar, pois ela representa o mundo através do brincar, fazendo a interpretação do mundo, dando a ele novos significados.

Vygotsky (2000) afirma que o aprendizado inicia-se antes da criança entrar na escola, valorizando as experiências individuais e suas interações fora dela.

Porém para que o aprendizado possa ocorrer de maneira mais significativa e prazerosa ele tem que ser significativo, ou seja, a criança tem que estar realmente envolvida dentro do processo de ensino aprendizagem, ele tem que ter significado para ela.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais por sua vez descrevem que a aprendizagem significativa acontece quando o aprendiz consegue “estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados” (PCN, 1997, p.52).

Vygotsky descreve que “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.” (1994, p. 103), ou seja, a aprendizagem humana é um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam, pois, está sempre relacionada com as relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Portanto o aprender não ocorre se não tivermos o outro.

A troca de conhecimentos entre as pessoas é fundamental para o processo de troca de conhecimentos, é na interação com as pessoas que nos cercam que os conhecimentos se ampliam e se estabelece as relações entre as pessoas. O aprender depende das trocas e das interações entre os indivíduos.

Se o professor ao repensar a sua prática, procurar metodologias mais prazerosas, estará propiciando aos seus alunos um aprendizado mais significativo.

Libâneo (1998), acrescenta que a escola sendo de qualidade e oferecendo serviços de qualidade, tornará os aprendizes plenos do exercício de sua liberdade política e intelectual e terá cumprido o seu papel de ter tornado a aprendizagem deste significativa.

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas (NASCIMENTO, 2006, p.31).

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que, de forma lúdica, a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Santos (2002) está relacionada ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo, facilitando a interação com pessoas as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

A essas ideias associamos nossas convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural. Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. Observamos, deste modo que a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

O BRINCAR E A ALFABETIZAÇÃO

Segundo Antunes (2009) havia um tempo em que era nítida a separação entre o brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e os momentos de outra eram separadas e não achava que fosse possível aprender quando se brincava e vice versa.

Na escola muitas vezes o brincar fica limitado a hora do intervalo e as crianças têm que estudar somente dentro da sala, copiando lição de maneira repetitiva e sem nenhum interesse e significado. Não se pensa em tornar as aulas mais significativas, mais prazerosas, buscando que os alunos estejam mais envolvidos dentro do processo de ensino aprendizagem.

Essa ideia foi lentamente sendo substituída por uma outra que preconizava que existiam “brincadeiras apenas lúdicas” e que sua finalidade seria animar, alegrar e distrair, mas que existiam também algumas outras brincadeiras que poderiam ensinar um ou outro conceito, desenvolver esta ou aquela habilidade (ANTUNES, 2009, p.30).

A importância das atividades lúdicas na alfabetização, visto que jogos e brincadeiras são, segundo estudiosos, experiências significativas e muito eficazes no

processo de ensino aprendizagem, devem ser levadas em conta e aplicadas nas crianças em fase escolar. E hoje embasadas por teóricos, essa proposta de trabalho permite afirmar a existência de jogos e brincadeiras infantis, que, se bem aplicadas, certamente ajudarão no desenvolvimento e na aprendizagem da educação psicomotora e conseqüentemente, no sucesso escolar, principalmente na alfabetização

Sabemos que, tanto o jogo quanto a brincadeira estão intimamente ligados no universo da criança, então, oferecer uma aprendizagem onde eles aprendam jogando, a possibilidade de se construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa é algo muito grande. Os jogos fazem parte do ato de educar, um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

Houve um tempo em que era extremamente nítida a separação entre o brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e os momentos de outra eram separadas por rígido abismo e não se concebia que fosse possível aprender quando se brincava (ANTUNES, 2009, p.30).

As atividades realizadas em forma de jogos, quando utilizadas na hora certa e de maneira correta, irão, com certeza, proporcionar à criança condições para que elas desenvolvam um trabalho conjunto no sentido de metas comuns ou através dos agrupamentos produtivos, onde durante os jogos os amigos se ajudem mutuamente. A criança precisa de ajuda para aprender com atitude de compreensão e aceitação, pois, quando as crianças estão em grupos produtivos, o aprendizado ocorre de maneira significativa para todos os envolvidos.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte de sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (BORBA, 2006, p.41).

Na alfabetização, o brincar é de fundamental importância para resolução dos problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento da criança, pois, essa fase de construção da escrita, é uma fase muito difícil e quando estão estimuladas e felizes, sentem-se mais à vontade e menos pressionadas.

A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e às

vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação (ANTUNES, 2009, p.31).

O brincar como base para o aprendizado se dá em um ambiente mais agradável, é uma aula que é igual ao brincar de uma maneira dirigida, onde a criança possa ser criativa, capaz de fazer com que a criança tenha vontade de participar da aula podendo trabalhar vários conteúdos, envolvendo contação de histórias, música, teatro, artes visuais, confecções de brinquedos ou jogos de sucatas e que muitas vezes estavam entrelaçados com assuntos diversos como meio ambiente, numerais, leitura e escrita, etc..

Quando se consegue conciliar jogos, brincadeiras e alfabetização, integram-se o prazer e o aprender. Nesse sentido, o jogo tem a função de auxiliar o educador para promover o aprendizado da prática da leitura, da escrita e da oralidade e no raciocínio lógico matemático, portanto é necessário que a escola ofereça aos alunos, oportunidades de contato com a leitura e a escrita como práticas sociais com significados, nas quais se busca a interação com o outro.

Teóricos e estudiosos destacam a importância do lúdico. Piaget e Vygotsky segundo seus estudos nos mostram que os jogos têm importância fundamental para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção do conhecimento e na socialização, conforme já citamos anteriormente.

Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso se insista em uma separação, esta seria a de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda (ANTUNES, 2009, p.31).

Então, se brincar é algo que não podemos separar da vida e do imaginário da criança, podemos fazer uso do brincar no processo de alfabetização para torná-lo mais atraente e buscar resultados mais significativos.

Alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (SOLÉ, 1998, p. 50).

Na Educação Infantil, quando a criança aprende com prazer a euforia das brincadeiras e as práticas sociais prazerosas que mostram a liberdade do aprender espontâneo, eles começam a entender o sentido de ir escola, o sentido social dessa

instituição, o por que a escola existe, qual a sua função social do aprender tantas coisas, bem como a função social do professor.

Os signos e os significados são transformados em conceitos e esses vão ganhando espaços em forma de conhecimentos significativos no desenvolvimento desse aluno que em breve estará no ensino fundamental.

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006, p.20).

A criança deve entender que dentro da escola existem regras de convivência, regras sociais e até mesmo os famosos combinados escolares para o bom andamento da vida escolar, porém tudo isso deve ser realizado em um clima onde haja bom senso por parte dos educadores e que as crianças sejam tratadas com todo o carinho e respeito, pois, só assim elas aprenderão a tratar os outros com o mesmo carinho e respeito.

Não é porque a criança chegou ao ensino fundamental que a brincadeira acabou, que ela chegou à escola dos alunos grandes que tudo ficou para trás, o brincar dirigido e organizado pode e deve continuar fazendo parte do processo de ensino aprendizagem, pois, ele é um importante recurso didático nesse processo e um grande facilitador para auxiliar essas crianças para se adaptarem nessa nova etapa que vem pela frente.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo da sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridades. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!” Nosso convite e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nelas estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo (NASCIMENTO, 2006, p.30).

Em outras palavras, a brincadeira tem também uma função pedagógica e tanto a escola quanto o professor, devem promover atividades lúdicas. No entanto vale salientar novamente a necessidade dessas atividades serem pensadas antes de serem

propostas. Devem ser planejadas, organizando-se o tempo, o espaço, e acima de tudo ter claros os objetivos que se deseja alcançar.

O papel do professor nessa proposta do ensino é fundamental, é nela que se constitui a base de tudo, é no professor que se encontra a principal força criadora dessa proposta.

É na figura do professor que essa brincadeira se estrutura em momento pedagógico, é ele que organiza essa base estrutural do brincar em aprendizado, através de oferta de objetos, de recursos, de brinquedos, de jogos, de desafios, de espaços, de brincadeiras e de outros tantos recursos que hoje se tem disponíveis para que esse brincar possa ser levado a sala de aula tornando a aula atraente e mais interessante para o nosso aluno e que ele sinta além de tudo prazer em aprender, pois quando se faz o que gosta, fazemos com prazer.

Mas de maneira podemos assegurar nas nossas práticas escolares que o brincar seja vivido como experiência de cultura? Vamos pensar juntos alguns caminhos. Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades feitas e criem-se culturas. Colocando a disposição das crianças materiais e objetos para descobertas e ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplice, parceiro, apoiando-as, respeitando-as, e contribuindo para aumentar seu repertório (BORBA, 2006, p. 44).

A prática de ensino do professor, o planejamento das aulas, a compreensão de como ocorre os processos de ensino e de aprendizagem nas crianças são de extrema importância para o professor poder planejar suas aulas e adequar a melhor metodologia a fim de alcançar o objetivo desejado. O principal objetivo de um planejamento é possibilitar um trabalho sistemático e organizado dos conteúdos e habilidades que envolvam os processos de alfabetização e letramento, para que haja uma continuidade de seu trabalho, para que o mesmo possa planejar as atividades adequadas, adequar os jogos e as brincadeiras para produzir os resultados positivos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Quando o brincar perde a sua essência enquanto divertimento e passa a ser usado exclusivamente para sistematização, ele perde a sua função dentro do processo, o objetivo é que o aluno aprenda através da brincadeira, fazendo uso dela, e que ela não seja uma obrigatoriedade. Que ele sinta prazer em estar naquele processo de brincar, que ele esteja envolvido na brincadeira ao ponto de aprender com ela.

A criança tem o direito de ter uma escola onde ela consiga aprender e ser feliz, essa escola tem que estar preparada para ela, ela tem que ser acolhedora, motivadora, cheia de desafios que a faça querer aprender cada vez mais.

É necessário que a escola reflita a infância em sua pluralidade, reveja os conceitos do aprender e do ensinar, os espaços que ela oferece, os recursos que tem disponíveis, perceba a necessidade de se trabalhar o sentido da infância em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva, social e psicológica.

É o papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, nas suas dimensões afetivas, ou seja, nas suas relações com o meio e com o outro; nas suas dimensões cognitivas, através da construção dos seus conhecimentos e da troca com seus pares; é responsável pelo desenvolvimento na dimensão social, através das interações sociais e culturais e enfim é responsável pelo desenvolvimento em sua dimensão psicológica, enquanto espaço de fala e escuta, carinho, atenção e respeito aos seus direitos (MEC, 2005).

Porém, essa não é só uma tarefa da escola, é uma tarefa de todos, pois, todos somos responsáveis por essas crianças.

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois, nunca se falou tanto na infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil (NASCIMENTO, 2006, p.29 -30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, a brincadeira e o jogo são importantes meios para que a criança também desenvolva suas habilidades motoras e sensoriais, facilitando assim, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Brincando a criança conhece a si própria e aos outros, aprende os limites, as possibilidades e as regras para fazer parte de um grupo social.

Através da brincadeira a criança conhece o uso cultural dos objetos, desenvolve a função simbólica, a leitura e a escrita, bem como o desenvolvimento da linguagem. Começa a estabelecer os limites entre o imaginário e o concreto, utilizando-se de simples objetos reais transformando-os em brincadeiras e brinquedos. Ao brincar

a criança constrói o conhecimento e autoconfiança. E por isso, uma das qualidades mais importantes do brincar é a confiança que a criança tem quanto às próprias conclusões de forma autônoma.

Descobrimo a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se com ele e adaptando-se as condições que o mundo lhe oferece, a criança aprende a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Brincando, a criança conscientiza-se de si mesma como ser agente e criativo. Ao mesmo tempo em que se abre para o que está ao seu redor, tornando escritor e leitor do mundo letrado de maneira prazerosa e significativa.

A forma como a criança brinca, a maneira como representa a realidade, revela suas condições intelectuais, emocionais e orgânicas, fornecendo dados sobre a sua saúde física e mental.

O modo como a criança brinca, revela o mundo interior da mesma.

Por meio da brincadeira, a criança realiza aprendizagens significativas. Assim, podemos afirmar que a brincadeira propõe à criança um mundo do tamanho de sua compreensão, no qual ela experimenta várias situações, entre elas o fazer comidinha, o limpar a casa, o cuidar dos filhos, etc.

A brincadeira é uma forma de atividade social infantil. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo aquelas situações do seu cotidiano, além de uma rica oportunidade de trocar conhecimentos entre os agrupamentos.

A atividade lúdica, na busca de novos conhecimentos, exige da criança uma ação ativa, indagadora, reflexiva, socializadora, criativa, relações estas que constituem a essência da origem da educação, em total oposição à passividade, submissão e alienação

O significado da atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendido quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências e realização simbólica dos desejos, entre outros. Essa atividade pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças, com diferentes pontos de vista. Nesta experiência elas tentam resolver as diferenças usando regras dos próprios jogos aos desejos colocados por elas. Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus pares na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva, onde a criança aprende de maneira significativa.

Na brincadeira ocorre um processo de troca, de partilha, de confronto e de negociação; gera momentos de desequilíbrio e equilíbrio, e assim propicia novas conquistas individuais e coletivas. Ao mesmo tempo a atividade lúdica é fonte de prazer e conhecimento.

Por meio da brincadeira, a criança realiza aprendizagens significativas. Assim, podemos afirmar que a brincadeira propõe à criança um mundo do tamanho de sua compreensão, no qual ela experimenta várias situações, entre elas o fazer comidinha, o limpar a casa, o cuidar dos filhos, etc.

A brincadeira infantil pode construir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente.

É de suma importância utilizar das brincadeiras no processo pedagógico da alfabetização. Trata-se de exercícios de habilidades necessárias ao domínio e ao bom uso de nossa inteligência emocional, auxiliando-nos a encontrar a maneira de como passar o que queremos, de forma lúdica adquirindo compreensão e como agir diante de forças que atuam no meio em que vivemos.

O que discutimos aqui é o uso do brincar dentro do processo de ensino aprendizagem tornando assim esse processo mais prazeroso, interessante, motivador e que venha a ter um resultado significativo na vida das crianças.

São apenas diferentes maneiras de ensinar e aprender, onde a ludicidade pode propiciar novas e interessantes relações, interações, experiências e resultados entre as crianças e essas com o processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil. Prioridade Imprescindível**. 6 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

AURÉLIO. Mini, **O Dicionário da Língua Portuguesa**. 7 ed. Editora Positivo, 2009.

AUSUBEL, D.Novak, **J. Psicologia Educacional Interamericana**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Interamericano, 1978.

BOCK, Ana Maria Bahia; TEIXEIRA, Maria de Lourdes; FURTADO, Odair. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. 13 ed. São Paulo. SP. Saraiva, 1999.

BOM SUCESSO, E.P. **Afeto e Limite: uma vida melhor para pais e filhos**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

BONTEMPO, Edda (org.) **Jogo, Brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Proinfantil - **Programa Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**. Brasília. MEC, 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução**. Brasília. MEC/SEF, 1997.

_____. **ENSINO DE 9 ANOS.- Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. MACIEL, Francisca Isabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte.: Autentica Editora. Ceale, 2009. - (Coleção Alfabetização e letramento em sala de aula).

GALLAHU, David L. OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Ph Arte e Editora, 2003.

KISHIMOTO, M. Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo. Cortez, 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora UnB, 1999.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RIOS, Terezinha. **Compreender a ensinar**. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

SOLÉ, Isabel; BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

TAILLE, Y. Et.al. Piaget, Vygotsky, e Wallon: **Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº. 92, fev. 2002.

Revista AUTÊNTICOS

Instituto P2G Educacional
Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga
CEP 04162-001- São Paulo - SP

Nossos Contatos:
Fone: 11-2947-3283
Whatsapp: 11-95123-9337

www.revistaautenticos.com.br
E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br
Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP –CEP 04162-001 Fone: (11)
2947-3283.