

**Eliane Alves de Souza
Jorge Adrihan N. Moraes
Karen Santos D´Oliveira
Luciene Suzarte Santos
Maria José Silva Almeida Trindade
(Organizadores)**



Metodologias e Práticas de Ensino: (re) Contextualizações Contemporâneas

VOLUME 1

**METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE
ENSINO: (RE) CONTEXTUALIZAÇÕES
CONTEMPORÂNEAS.**

Rio de Janeiro
2022

Os autores da presente obra são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos, dados e discussões contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, nem comprometem a organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do IDEHP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Conselho Científico do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:

Claudineide Ana de Lima (SEE/PE)
Dany Thomaz Gonçalves (SME/Rj)
Eliane Alves de Souza (UFRJ)
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes
(IDEHP)
Karen Santos D'Oliveira (PMM/RJ)
Luciene Suzarte Santos (PMC/SP)
Maria José Silva Almeida Trindade
(PMC/SP)

Mario Sergio Mangabeira Junior (SME/Rj)
Maria Madalena de Pontes Melo
(CECIERJ)
Monique Siqueira de Andrade (FEUC)
Patricia Vesz (UNIASSSELVI)
Pedro Carlos Pereira (UFRRJ)
Soraya Aline de Castro Assis (SME/Rj)
Thamyres Gonçalves Gomes (SME/Rj)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Metodologias e práticas de ensino [livro
eletrônico] : (re) contextualizações
contemporâneas : volume 1 / organização Eliane
Alves de Souza...[et al.]. -- Rio de Janeiro, RJ :
IDEHP, 2022.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Jorge Adrihan N. Moraes,
Karen Santos D'oliveira, Luciene Suzarte Santos,
Maria José Silva Almeida Trindade.

Bibliografia.

ISBN 978-65-993426-4-6

1. Aprendizagem 2. Ensino - Metodologia 3. Ensino
híbrido 4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica
6. Professores - Formação 7. Tecnologia educacional
I. Souza, Eliane Alves de. II. Moraes, Jorge Adrihan
N. III. D'oliveira, Karen Santos. IV. Santos, Luciene
Suzarte. V. Trindade, Maria José Silva Almeida.

22-96858

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de ensino : Educação 371.3

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional

Ed. Rua 22, nº 73 - Sepetiba.

Rio de Janeiro, RJ 23547-220 - Brasil.

E-mail: idehp@hotmail.com

Site: www.institutoidehp.com / Contato: (21) 99952-0044

**ELIANE ALVES DE SOUZA
JORGE ADRIHAN N. MORAES
KAREN SANTOS D'OLIVEIRA
LUCIENE SUZARTE SANTOS
MARIA JOSÉ SILVA ALMEIDA TRINDADE
(Organizadores)**

METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO: (RE) CONTEXTUALIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Autores:

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Arilda da Costa Rocha Vellasco
Barbara Corrêa da Silva
Elaine Melochero Torres
Eliane Alves de Souza
Érica de Souza Paixão
Érica Raquel Marchesine dos Santos
Fabiana Suzi Ferreira da Silva

Hérika Cristina Oliveira da Costa
José Ronaldo de Freitas Machado
Karen Santos D'Oliveira
Luciene Suzarte Santos
Maria José Silva Almeida Trindade
Sheila Lima Martiniano
Tatiana Gonçalves Ribeiro
Vanda Balduino dos Santos
Viviane Dias de Souza e Souza



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	10
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE.....	12
<i>Arilda da Costa Rocha Vellasco</i>	
OS JOGOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO.....	26
<i>Karen Santos D'Oliveira</i>	
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
<i>Luciene Suzarte Santos</i>	
ENSAIO SOBRE A DISCIPLINA “FINANÇAS PESSOAIS” E SUA INFLUÊNCIA NOS HÁBITOS FINANCEIROS DOS ESTUDANTES DESTE CURSO.....	42
<i>Eliane Alves de Souza</i>	
DEFICIÊNCIA X EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA NOS DIAS ATUAIS.....	52
<i>Maria José Silva Almeida Trindade</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS COMO APOIO DE APRENDIZADO.....	60
<i>Aline dos Santos Moreira de Carvalho</i>	
REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA E AS EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA.....	68
<i>Érica de Souza Paixão</i>	
AS TENDÊNCIAS DO <i>UPCYCLING</i> NA ARTE. QUAIS ASPECTOS DA ARTE SE CONECTAM COM AS TENDÊNCIAS DO <i>UPCYCLING</i> NO BRASIL.....	76
<i>Barbara Corrêa da Silva e Elaine Melochero Torres</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	85
<i>Érica Raquel Marchesine dos Santos</i>	
AUTISMO X ESCOLA E FAMÍLIA: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO.....	92
<i>Fabiana Suzi Ferreira da Silva</i>	
O NEUROPSICOPEDAGOGO E A ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA.....	102
<i>Sheila Lima Martiniano</i>	

A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO MOTIVACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA.....	109
<i>Hérika Cristina Oliveira da Costa</i>	
FATOS HISTÓRICOS, FUNDAMENTAÇÃO E A PRÁXIS DA PSICOPEDAGOGIA.....	119
<i>José Ronaldo de Freitas Machado</i>	
O ALUNO PROTAGONISTA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM.....	132
<i>Viviane Dias de Souza e Souza</i>	
INTERVENÇÕES DIDÁTICAS PARA CONSOLIDAR A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E LEITURA NA 2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	139
<i>Vanda Balduino dos Santos</i>	
LÁPIS “COR DE PELE”: REFLEXÃO DO PROFESSOR ATUAL E CRÍTICO.....	148
<i>Tatiana Gonçalves Ribeiro</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES.....	155

PREFÁCIO

Foi com grande satisfação e alegria que recebi o convite para prefaciar esta obra literária, é com responsabilidade que eu a faço e com orgulho ao perceber o surgimento e amadurecimento de novos escritores e pesquisadores no cenário nacional e internacional.

Este livro, com todas as suas relevantes e inéditas informações, cumpre com o seu papel social de não só transmitir o conhecimento para a população, mas principalmente por democratizar os profundos e robustos saberes que nele se encontra.

Esperamos que cada um dos autores ganhe mais motivação para continuar nessa importante caminhada acadêmica - científica, e que cada pessoa, ao apreciar a leitura dessa obra, perceba não só as informações, mas o carinho depositado na sua construção e a esperança de que um dia, a engrenagem científica do nosso Brasil e no Mercosul seja mais democrática, coletiva e cooperativa.

Professores, durante o processo ensino e aprendizagem, sejamos sempre pesquisadores em parceria com nossos alunos e com toda a comunidade escolar.

Votos de sucesso e um forte abraço!

Prof. Dr. Mauricio Diascânio

APRESENTAÇÃO

Bem-vindo caro leitor e leitora. É com muita alegria que nós do Instituto IDEIA em parceria com o Instituto IDEHP apresentamos a primeira edição da coletânea **"Metodologias e Práticas de Ensino - (re) Contextualizações Contemporâneas"**. Esta obra é fruto de um trabalho intenso e cheio de saberes das mais diferentes regiões do Brasil com a intenção de refletir e buscar o entendimento do quanto precisamos nos desconstruir para desenvolver uma educação mais humanitária e planetária. A pluralidade desta obra reflete a necessidade de que produções teóricas riquíssimas e inovadoras precisam ser socializadas para além dos muros e bibliotecas universitárias e de conversas não registradas. Foram aceitos textos que versaram sobre as seguintes temáticas:

- Relatos de Experiência, processos e recursos pedagógicos em sala de aula;
- Tecnologias e Metodologias Ativas;
- Currículo e Sociedade;
- Formação de Professores.

Um projeto desta envergadura encontra uma série de obstáculos. Eis alguns exemplos: quantitativo de participantes que farão parte da coletânea e previsão do número de volumes, quantitativo de autores/as em cada livro, distribuição de textos por tema e volume, execução das diagramações, enviar aos autores para suas avaliações, impressão (para livros físicos) e disponibilização online (para Ebook). Mesmo diante de tantos obstáculos, faz-se necessário o debate plural e permanente em defesa da valorização e da construção de novos caminhos para a Educação.

Portanto, na atual conjectura sociopolítica de nosso país, em que cada vez mais direitos são retirados dos cidadãos e cidadãs, em um momento de grandes crises, a obra emerge com (re) posicionamentos educacionais, em vista de um fazer pedagógico que resiste e reexiste ao longo do tempo, mesmo em meio às situações mais complexas. Precisamos elucidar o papel da educação e do docente na sociedade. Como já dizia o grande Paulo Freire, "a Educação não pode tudo, mas pode alguma coisa". Nesta semente, buscamos esperar e lhe encorajar a

continuar na luta por uma educação humanística e planetária, inclusiva e diversa, com olhares para as realidades e para as individualidades.

O objetivo principal da obra é disseminar conhecimentos que possam contribuir para a área educacional, por acreditarmos que este material será de grande valia para que os processos formativos e educativos possam dialogar entre si e que sejam capazes de mudar as realidades do mundo contemporâneo.

Esperamos que esta obra seja uma referência para educadores e formuladores de políticas que reconheçam a Educação como uma prática social para um Brasil mais justo.

Boa leitura!

Saudações dos organizadores desta obra,

Eliane Alves de Souza

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

Karen Santos D'Oliveira

Luciene Suzarte Santos

Maria José Silva Almeida Trindade

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE

Arilda da Costa Rocha Vellasco¹

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar uma experiência profissional que a autora desenvolveu na área de ensino-aprendizagem, e que dialoga com os ensinamentos pedagógicos e humanos de um dos maiores educadores latino-americanos: o professor Paulo Freire.

Trata-se da implantação da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos do município de Maricá, no período compreendido entre janeiro de 2009 e maio de 2015. Durante este tempo, sob minha coordenação, foi implementado um intenso projeto pedagógico, realizado com uma equipe que englobava professores, orientadores educacionais e pedagógicos, alunos e pais, resultando em um trabalho que se baseou intensamente nos ensinamentos de Paulo Freire.

Para ele, a educação dever ser uma prática libertadora, dialógica, baseada na esperança de um mundo melhor. Trata-se de uma educação que se funda na criticidade e na desocultação da ideologia opressora, que compreende os sujeitos como seres históricos sociais, cuja trajetória é marcada pelo acúmulo de saberes ao longo do caminho, de modo que tornem-se capazes de transformar sua própria realidade política e social. Assim, quando trazemos o contexto dos alunos para o processo educacional estamos criando possibilidades de uma experiência escolar mais inclusiva, harmoniosa, amorosa e feliz. Com os objetivos de discutir as contribuições de Paulo Freire nos processos de ensino-aprendizagem, na EJA, e de demonstrar como os conhecimentos sobre as práticas pedagógicas deste autor influenciaram em minha vida profissional como educadora, este texto se ancora nas histórias de vida, nos relatos de experiência, na busca de promover uma articulação entre a teoria e a prática, ou seja, entram as experiências por mim vivenciadas e as leituras que, até então, realizei sobre Freire. Portanto, ao adotar esta metodologia, vou fazendo um exercício prático, pois à medida que vou escrevendo, pensando, vou refletindo sobre a minha ação, sobre a interação com os estudantes, enfim, sobre o papel da escola.

¹Universidade Estácio de Sá; Mestranda em Educação; arildarocha@hotmail.com

Quanto à organização, este texto está organizado em quatro partes: a primeira delas, são estas notas introdutórias, que apontam para os caminhos deste estudo, os seus objetivos e os procedimentos metodológicos adotados.

Na segunda, relato sobre a origem, os meus primeiros contatos com os ensinamentos de Paulo Freire, assim como a experiência única de assistir ao vivo a uma palestra do autor. Já a terceira parte se dedica a narrar como as reflexões sobre a práxis de Paulo Freire se traduziram em um trabalho desenvolvido pela autora no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, as considerações finais completam o texto, ressaltando os principais ensinamentos obtidos com o desenvolvimento do trabalho.

2.A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: UMA AULA-LIÇÃO PARA A VIDA

Durante toda a trajetória da graduação em pedagogia, cursada na Universidade Federal Fluminense-UFF, em Niterói, Paulo Freire era um autor presente em praticamente todas as disciplinas. Era normal ler, falar e discutir as ideias deste grande educador brasileiro, estudado mundialmente.

Os principais temas trabalhados pelos professores, sobre o autor, tratavam de: sua experiência com alfabetização emancipatória de adultos, os círculos de cultura, suas principais obras e história de vida, suas contribuições para uma sociedade inclusiva, e acima de tudo, a “amorosidade” que exercia como educador.

Em março de 1996, quando cursava o 7º período do curso na UFF, fomos informados pelos professores que Paulo Freire estaria presente na universidade para receber o prêmio Dr. Honoris Causa. Logo começaram os comentários nos corredores e a ansiedade era geral, para que chegasse logo o dia de nos encontrarmos com ele, de ouvi-lo. Ainda me recordo que, tão logo anunciaram o dia e o horário da homenagem ao professor Paulo Freire, fiquei bastante receosa se poderia ou não participar do evento. Afinal, residente do município vizinho de Maricá, distante cerca de 40 km da universidade e, ainda, na época, trabalhando o dia todo, seria bastante difícil adequar-me à programação.

Ao chegar à reitoria da universidade, mesmo que atrasada, encontrei várias pessoas deixando o auditório. Como era esperado, o espaço estava completamente lotado e alguns não conseguiam mais entrar. Mesmo assim, nadando contra a maré, eu não desanimei. Segui em frente e, aos poucos, conseguia avançar um pouco mais até que conquistei um lugar de pé, que não era nada cômodo: não era possível mover-me e não dava nem para respirar direito.

Paulo Freire era uma referência para os alunos da universidade e todos queriam ouvi-lo. Esse respeito e carinho pelo educador foi semeado pelos professores da época,

que estudavam o autor e, com isso, conseguiram estimular os seus alunos a o estudarem, motivo que levou a, neste dia, lotarem o auditório da universidade.

Após conquistar um lugar naquele espaço, fiquei imóvel, entre professores e alunos, aguardando aquele momento de encontro, de escuta e de diálogo, que são três categorias recorrentes no pensamento do autor e essenciais ao processo de ensino-aprendizagem. Quando anunciaram a presença de Paulo Freire as manifestações do público foram tamanhas: gritos, assobios e aplausos. De onde estava mal conseguia avistar a barba branca e comprida que o caracterizava. Mas, o mais importante eu consegui: ouvir algumas das suas sábias palavras, que costumava apenas ler em seus livros.

Apesar de muito cheio, o silêncio reinava no auditório. O público acompanhava todo o seu discurso com tanta atenção, reforçando a importância da escuta e o seu papel nas práticas escolares, sobretudo nas relações que se tecem no cotidiano da escola. Ele falou um pouco da sua experiência, contou histórias, agradeceu o convite e a homenagem. Os que podiam, desfrutavam das doces palavras do autor, sentados. No meu caso, após um longo dia de trabalho, o cansaço me fez ajoelhar sobre o chão do auditório. Mas, mesmo estando em uma posição física desconfortável, naquele dia, pude constatar que tudo que aprendi sobre aquele grande homem era verdadeiro: humildade, simplicidade, encanto, amor e dedicação. Eu também me senti, assim como o público, dialogando com ele, envolvida pelo conteúdo humano e pelas experiências de vida do autor. É pensando nestas experiências, no papel formativo que elas exercem, que resolvi expressar, neste texto, parte da minha.

Quando a palestra acabou, apesar do meu esforço, infelizmente não consegui chegar próximo de Paulo Freire. Fiquei até o final, busquei avançar algumas posições, mas foi em vão e, totalmente compreensível. Havia muitas autoridades presentes e professores da casa que o admiravam e que o tinham como referência.

Esse foi um momento da minha vida acadêmica que guardo com muito carinho, pois aprendi com as palavras de Freire que “educar é um ato de amor”. Para ser educador temos que amar as pessoas. E amar implica em encontro, em escuta e em diálogo. Hoje, vejo profissionais da educação recorrendo a práticas que desrespeitam os alunos e, lamento o fato de eles não terem como base autores como Paulo Freire e tantos outros que defendem uma educação mais humanizada. No meu caso, ouvir um pouco das palavras de Paulo Freire me ajudou a pensar mais a minha prática como professora. E, apesar de sua morte em 02 de maio de 1997, um ano após a sua vinda à UFF, ele pode ser conhecido a partir de suas obras e de estudiosos e estudiosas que se debruçam sobre o seu pensamento e que o atualizam a cada ano.

Ressalto que aquele momento na UFF resultou em uma experiência²tão impactante para a minha formação que eu resolvi buscar mais sobre a práxis *freireana*, através de leituras mais aprofundadas de livros, textos e revistas que falavam da prática pedagógica e vida de Paulo Freire. Iniciei este processo com a leitura da *Pedagogia do Oprimido* que revela como é forte e sufocante a opressão das classes dominantes sobre os oprimidos e que “... há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor” (FREIRE, 2005, p. 55).

É sabido que a nossa sociedade surgiu sobre as bases do paradigma europeu branco e masculino, conduzidos atualmente pelos padrões de ordem capitalista que oprime, hierarquiza, divide, explora, e nos deixa muitas vezes com a falsa ideia que ser superior é bom, que mandar nas pessoas emite um tom de superioridade, que sua condição de inferior, injustiçado sempre existirá, o melhor é aceitar.

Freire afirma que para libertação, é necessário uma educação baseada na dialogicidade, reflexão e ação sobre a realidade para mudá-la. Quando a pessoa se liberta consegue enxergar os detalhes alienantes desses padrões de vida que escravizam o ser humano e o impede de buscar sua própria identidade. Buscamos³, portanto, em Paulo Freire nossa compreensão sobre a luta de classes entre opressores e oprimidos, baseados na sua afirmação que é doloroso esse dilema “A libertação, por isto é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo” (FREIRE, 2005, p. 38). Assim, para Freire

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos (FREIRE, 2005, p. 45).

O despertar consciencioso transforma-nos em novos sujeitos, dispostos a caminhar na luta por uma filosofia de vida e de mundo mais humanizada, através da qual as pessoas, conscientes do seu papel na sociedade, atuam como sujeitos, exercendo o “Ser-Mais”, como diria Freire. Uma consciência crítica que se tece, como força, frente aos obstáculos que pareciam (ou parecem) ser intransponíveis. Trata-se de lutar contra a tirania, a violência física, moral e psicológica, a vitimização de crianças, jovens, adultos e idosos, na luta pela educação e por todos os direitos negados. É quando despertamos para tudo isso, para esta realidade contraditória, marcada por situações de opressão, que nos conscientizamos do nosso papel, individual e coletivo, e notamos a força que possuímos para transformar aquilo que nos oprime.

² O sentido de experiência aqui utilizado é o adotado por Larrosa (2004), quando o autor se refere ao que nos passa, ao que nos acontece. O que nos faz transformar diante do mundo.

Freire nos lembra da capacidade de renovar-se, de superar-se ante a situações de conflitos, das relações de poder, de como classe trabalhadora pode fortalecer a sua luta por uma vida digna, ao invés de lutar por sobrevivência. Para tanto, ele adverte que para o opressor “... o que interessa é a permanência das classes populares em estado de imersão” (FREIRE, 2005, p. 43).

Diante disso, acreditamos que para sair desse estágio de imersão, das situações de opressão, precisamos de escolas com autonomia para transformar vidas e sujeitos conscientes de sua realidade social. Espaços voltados para o diálogo, respeito ao próximo acima de tudo.

Retomando a questão do opressor, é importante dizer que ao tentar manter as classes populares neste estado de apatia, de submissão, o controle e o domínio estão garantidos já que, fragilizados, serão incapazes de derrubarem “as cercas” de opressão que lhes são impostas. Por isso, o despertar da força interior, a conscientização por parte do oprimido, o desocultamento da realidade, se tornam imprescindíveis, pois revelam que “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44).

Voltando esta discussão para a sala de aula, destaco que este é um espaço privilegiado de construção e socialização de saberes, de expectativas, de descobertas coletivas. Não há mais como conceber o educador como o único detentor do saber. Sobre esse assunto Paulo Freire já nos lembrava: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78). Portanto, uma prática pedagógica sem o compromisso de criar as condições para que o educando possa avançar, externar toda sua “bagagem” cultural, valorizar e explorar os conhecimentos prévios, e, a partir dos mesmos, ampliá-los, fatalmente cairá no vazio. Cabe-nos, enquanto educadoras e educadores, estarmos constantemente nos perguntando, a serviço de quem está a nossa prática? Mas não somente a prática, o modelo de educação e o currículo, por exemplo, estão a serviço do opressor ou do oprimido? Esta me parece uma questão constante na prática pedagógica que tem como base o pensamento freiriano.

Nas leituras de Paulo Freire fica claro que devemos respeitar os conhecimentos prévios dos educandos/as, a sua “bagagem cultural”, mas, acima de tudo, temos que empoderá-los, que reconhecer a importância dos diversos conhecimentos que eles trazem para a escola, das suas “leituras de mundo”, para que possam avançar, caminhar em busca de um mundo melhor para todos.

³ Em alguns momentos no texto é utilizada a primeira pessoa do plural. Isso se explica porque se considera que, a exemplaridade da práxis de Paulo Freire influencia a todos nós, educadores, que lutamos pela educação emancipatória e inclusiva.

Ao objetivar seu mundo, nele o alfabetizando reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu círculo de cultura, que segundo os ensinamentos de Paulo Freire são espaços onde o tempo todo se ensina e se aprende através do diálogo, tendo como base a cultura local dos estudantes, ou seja, as suas experiências de mundo. Podemos chamar de círculo o local onde todos, reunidos, formam uma figura geométrica circular, onde cada um pode ver um ao outro, o tempo todo. Durante o período em que estão juntos, aprendem uns com os outros, discutindo questões referentes à prática social para o exercício da cidadania. Tudo isso pautado na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas da vida e do trabalho. Assim, eles aprendem e ensinam modos próprios de pensar e agir no mundo e com o mundo.

Na concepção de Paulo Freire, os educadores devem partir daquelas palavras que estão presentes no universo vocabular dos educandos. Antes, porém, conscientizando-se do poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. São significações que se constituem em comportamentos seus, portanto, significações do mundo e suas também. Nosso pensamento, como educadores, vai ao encontro de Paulo Freire com relação ao exercício da educação libertadora, comprometida, crítica e problematizadora da realidade. É nesse sentido que a educação em Freire se configura como ato político.

Através da decodificação⁴ não apenas da palavra, mas da cena em que se insere, ao provocar o diálogo, o alfabetizando vai se descobrindo como ser humano, sujeito de todo processo histórico. Para Paulo Freire, a educação não possui qualquer atitude paternalista em relação aos sujeitos não alfabetizados. Alfabetizar-se é emancipar-se através da palavra. Segundo ele, a alfabetização é um processo que não pode ser reduzido a decifrar códigos, devendo ser visto como um resgate à liberdade, à autonomia, à autoestima e à cidadania plena (FREIRE, 2005). A alfabetização é também auto conhecimento e conhecimento do grupo social.

As lições de Paulo Freire, observadas em várias de suas obras, tornam-se uma referência na caminhada da prática educacional. Não é possível supor êxitos no campo social, político e econômico, sem o alicerce de um povo que se educa coletivamente, em comunhão com os outros. Pensando assim, baseamos a nossa prática pedagógica no seguinte ensinamento: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Uma proposta de trabalho com base nos ensinamentos de Freire aponta para uma educação transformadora, reflexiva, que possibilite gerir práticas pedagógicas

⁴ Segundo Paulo Freire, a codificação consiste na representação de uma situação existencial. Já a decodificação resulta da discussão entre educador e educandos, para capturar os elementos existenciais escondidos na codificação (slides, representação visual, etc.).

construtivas, dialógicas, baseadas nos conhecimentos e nas práticas desses educandos.

O segmento social representado pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta características específicas de aprendizagem, o que requer a implantação de um projeto político pedagógico e a construção de um currículo voltado para sua realidade, seu ritmo, seus conhecimentos prévios, situações de vida e experiências. O olhar do educador para esse público deve voltar-se para validar suas necessidades e interesses, questionando a todo o momento o significado e valor de cada conteúdo, focando temáticas que mais lhes interessem e desejem aprender.

Para Freire (1996), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Assim, quando respeitamos as necessidades reais dos alunos, quando maior a solidariedade empregada nestes espaços, maiores as possibilidades do surgimento de uma aprendizagem democrática, que valorize os aspectos cognitivos e afetivos desses alunos.

No caso da EJA, somos conscientes que estamos diante de um público portador de muitos saberes e experiências, porém, muitas vezes, estes saberes são considerados por outras pessoas e, por si mesmos, como incompetente, incapaz e sem perspectiva de avançar. É um grupo que, em geral, não têm consciência do seu potencial criador. Isto é, que possui uma imagem negativa de si mesmo.

O tempo de aprendizagem do educando da EJA é um tempo diferente dos que frequentam o ensino regular. Alguns, por nunca terem frequentado a escola. Outros, porém, por terem passado pela mesma, de forma irregular e precária, chegam aos espaços educativos com a autoestima destruída, sentindo medo do novo, do desconhecido e não valorizam seus próprios conhecimentos. Diante disso, se calam.

As marcas de fracasso e exclusão, impressas em suas vidas, são trazidas para a sala de aula e se traduzem em timidez, insegurança e, muitas vezes, em tristeza. Elas são características de pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento vindo da escola. E, assim, os alunos da EJA se tornam estigmatizadas pela sociedade, e até mesmo pela própria escola, como sujeitos sem voz, que têm dificuldade de aprender.

Para Freire, a educação é uma prática política, assim como toda prática política é pedagógica. Não há educação neutra. Sua fala é um convite a analisarmos como a educação está atravessada pelas questões políticas e como estas influenciam tanto nos modelos como nos projetos de educação implementados em todas as esferas, seja federal, estadual ou municipal. Diante desse contexto está a responsabilidade do educador em estimular, em desafiar o educando para assumir seu papel de sujeito do conhecimento. Assim, o educador faz sua opção por uma política pedagógica transformadora, partindo da certeza de que a aprendizagem e o conhecimento são problemas políticos.

Contudo, vale ressaltar que esta opção feita pelo educador nem sempre é fácil, tendo em vista as forças políticas que incidem sobre a escola, fazendo com que este educador, muitas vezes, reme contra a maré.

Cabe, portanto, ao educador, comprometido e ético, buscar junto ao educando o desenvolvimento do espírito crítico e autônomo, liberto dos condicionamentos sociais, políticos, religiosos, culturais e históricos a que está submetido. Nesse sentido, as limitações impostas pela ordem social, que impedem o indivíduo de ser sujeito cognoscente, não devem tornar-se um obstáculo na construção do pensamento crítico que leva à transformação dessas imposições. Esse é o desafio para a pedagogia freiriana e, sobretudo, para a escola que muitas vezes encontra-se distante da mesma, que ainda reproduz práticas bancárias – reprodutivistas e silenciadoras.

Nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, os aspectos ligados à realidade dos educandos, à autonomia, ao desenvolvimento do pensamento crítico, à valorização da autoestima, os trabalhos em grupos mediados pelos temas geradores e a aprendizagem baseada na pedagogia por projetos, são situações que possibilitam a integração dos conteúdos aplicados em sala de aula, e a problematização dos mesmos, desencadeando em um processo de ensino-aprendizagem com participação ativa, o que contribui para a construção de conhecimentos desses sujeitos sociais.

Paulo Freire (2005, p. 5) faz a seguinte afirmação de que “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. É dessa forma que o educador comprometido com a educação libertadora vai nortear suas práticas para fomentar a esperança de que a mudança é possível. É nesta práxis dialógica e problematizadora com esses sujeitos sociais, que esse profissional se assume como um educador por inteiro, com sonhos, utopias e compromissos, com coerência entre o que diz e o que faz.

Como educadores, ao nos integrarmos ao universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), passamos a vivenciar um ambiente sobre o qual entender o educando, de forma profunda, passa a ser uma necessidade. É uma perspectiva de encarar a educação, o ensino e a aprendizagem, como um processo contínuo, de renovação constante com os alunos. Sobre este assunto, busco discutir com maior profundidade no tópico a seguir, uma vez que a discussão está pautada em experiências com EJA no município de Maricá-RJ.

3.A APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA EM MARICÁ

No início de 2009, uma nova equipe assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Maricá. Naquele momento, fui convidada a fazer parte da equipe, na função de Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos. Função essa que desempenhei até o mês de maio de 2015.

Quando assumi a coordenação da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, pude avaliar com a equipe de trabalho, que professores e alunos, em sua maioria, estavam sem acompanhamento pedagógico. E, ainda, a presença de gestores e equipes sem o compromisso com a unicidade e o diálogo, acerca de uma prática que garantisse a construção de uma proposta pedagógica unificadora, pautada na história de vida de jovens e adultos.

O que se observava naquele contexto era que muitos alunos, depois de anos afastados, retornavam à escola na esperança de terminar o curso. Mas, com o modelo de educação empregado no município, poucos eram os casos de sucesso. Para lograr uma transformação eficaz é preciso estabelecer diálogo e conhecer os alunos, o que passa pelo planejamento das suas atividades, o redimensionamento da carga horária e a própria concepção de currículo. Diante disso, é preciso que o planejamento contemple uma concepção de ensino que seja eficaz, capaz de envolver os alunos. Para tanto, é necessário que a proposta de trabalho seja apropriada à vida do aluno, não comprometendo a quantidade média de horas dedicadas à sua atividade principal de sustento: o trabalho.

Apesar de ser professora da Educação de Jovens e Adultos, portanto conhecedora da rotina deste trabalho, fiquei bastante insegura em assumir um cargo de coordenação, e, com ele, o desafio de contribuir para superar as barreiras existentes. Ao pensar em qual direção seguir, busquei inspirar-me nos ensinamentos do mestre Paulo Freire. Em decorrência disso, ao assumir esta nova responsabilidade, acabei rememorando o dia da homenagem ao autor, na minha universidade, em 1996, conforme relatei na seção anterior. Foi então que comecei a buscar os livros e revisitar os pensamentos, conceitos, e assim tudo foi tomando uma direção. Com vista no trabalho com professores e professoras, organizei um material de base e dei início a uma jornada de reuniões pedagógicas, primeiramente, com os gestores que considerei primordiais para alavancar o processo de transformação na EJA, em Maricá. E, em seguida, com o restante da equipe técnica.

Considero este trabalho, frente à Coordenação EJA, de grande aprendizado, pois foi possível envolver toda a equipe no seu processo, e o resultado foi muito gratificante, pois logramos dar vida a projetos desenvolvidos com os alunos, dentro das escolas. Daí resultaram projetos onde eles puderam dialogar, trocar experiências, sorrir e, acima de tudo, mostrar o que cada um sabia fazer de melhor.

A integração entre as equipes das dez escolas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos resultou em uma experiência singular, que se mostrou presente e deu origem a diferentes projetos tais como: Jornadas de Leitura, Caça Talentos, Campeonato de Futsal, Festas Regionais, entre outros.

O projeto Caça Talentos foi o mais bem-sucedido, o mais aguardado pelos alunos. Cada um mostrava, no evento, aquilo que mais gostava de fazer como cantar, dançar, cozinhar, tocar instrumentos musicais, plantar, desenhar, fazer artesanatos, pinturas em tecidos, azulejos, telhas, etc. Havia uma variedade incrível de atividades e produtos. O projeto foi desenvolvido a cada semestre letivo na Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, cada escola o realizava internamente, mas, o momento mais esperado, era o final do semestre, quando todas as escolas se reuniam em um grande evento. Era uma grande festa.

Um aluno, o senhor Joaquim, de 60 anos, que era jardineiro, levava suas plantas no dia do evento e ensinava os outros alunos a como plantar e cuidar delas no dia a dia. Dizia, com o amor de que falava Paulo Freire: "... temos que cuidar com amor das plantas" e, completava: "Eu amo as plantas". As palavras do senhor Joaquim me levam a dialogar com Freire, pensando nesta relação entre os sujeitos e o mundo.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 1996, p. 24).

Naquele contexto, ao cuidar das plantas, o senhor Joaquim estava sendo no mundo, fazendo história ao cuidar das plantas, na relação com o meio ambiente. Ao mesmo tempo, estávamos valorizando as suas leituras de mundo, os seus saberes, e trabalhando as questões ambientais, a necessidade de preservação do meio ambiente.

Além disso, os professores montavam bandas musicais e corais, juntos com os alunos. O professor de Inglês, por exemplo, cantava em inglês, enquanto seus alunos tocavam bateria, baixo e outros instrumentos, exercendo a sua criatividade. A participação e a interação entre todos favorecia para que juntos mostrassem as suas habilidades e aprendessem com elas.

O coral dos alunos da escola Joana Alves, por exemplo, era esperado a cada semestre, com ansiedade, porque encantava a forma como se dedicavam ao canto. Desse modo, as pessoas se envolviam ao participarem: amigos, pais, filhos, esposas, esposos, funcionários, filhos de funcionários, enfim, todos formavam uma grande família e aprendiam em conjunto, a partir da escuta, da participação e do diálogo.

Acredito que o educador é quem direciona sua prática pedagógica. Dessa forma, com amorosidade e dedicação, além de recursos e infraestrutura, é possível construir situações que possibilitam o crescimento pessoal dos educandos. Para tanto, há que se trabalhar o seu bem-estar psicológico, sua autonomia, a fim de criar relações mais positivas, a fim de superar os desafios que os interpelam todos os dias: o sentido da escola, os questionamentos sobre permanecer ou não na escola.

Dito isso, quero advertir acerca do caráter político e ideológico da escola. Qual o modelo de educação adotado? A quem se dedica? Compreender tudo isso é imprescindível para que a escola se torne um espaço de trocas afetivas, de trocas de saberes mais consistentes, onde as pessoas possam aprender e ensinar, juntas. Tudo isso resulta em uma forma de contribuir, de ressaltar o compromisso ético de cada educador: a luta pelo direito que o indivíduo tem de aprender por toda a vida.

Sobre as experiências com a EJA, tenho muitas histórias e ensinamentos na função de educadora, e poderia citar os inúmeros exemplos, mas lembro com grande emoção do processo de ensino-aprendizagem de dois alunos, em especial, que julgo importante relatar: Luiz Carlos e Alzira. Ambos estavam matriculados numa escola localizada, entre o mar e a lagoa, no bairro de Ponta Negra - Maricá, quando da minha atuação como professora da EJA.

Luiz Carlos, quando iniciou o curso de alfabetização relatava que deixou a escola ainda na infância porque apresentava, nas palavras dele, “problema de nervoso”⁵, o que o impedia de aprender. Durante as aulas na EJA este problema expresso por ele – as dificuldades enfrentadas – podia ser percebido quando o mesmo não conseguia realizar alguma atividade. Diante disso, ele saía da sala de aula xingando, dizendo que nunca mais voltaria. Para completar, jogava o caderno dentro das águas do canal de Ponta Negra. Contudo, dois dias depois, ele retornava à escola e ficava um pouco constrangido, do lado de fora. Os colegas de turma, por sua vez, falavam: “Professora, o Luiz está lá na rua, sentado!”. Demonstrando a maior paciência do mundo, eu ia ao seu encontro e lhe entregava um novo caderno. Pedia que ele tivesse tranquilidade e, assim, ele retornava

⁵Trata-se de um processo pelo qual muitos alunos sofrem durante a trajetória de aprendizagem, conhecido como patologização do fracasso escolar. Esses alunos geralmente não sofrem problema algum. Apenas apresentam dificuldades em aprender da maneira que a escola ensina. Caso ocorra uma modificação da forma de ensino aprendizagem praticada, eles podem aprender de maneira eficaz.

para assistir as aulas. Isto aconteceu algumas vezes até o aluno iniciar o seu processo de leitura e escrita. Assim, quando ele percebeu que estava progredindo, lendo e escrevendo, se encantou e nunca mais jogou o caderno fora.

Já a aluna Alzira cursava a IV Fase, correspondendo à antiga 3^a série, na mesma unidade da EJA. Era uma excelente aluna, que na infância não pode estudar em idade própria porque ajudava sua mãe a cuidar dos irmãos e das tarefas domésticas. Mas, com muito sacrifício ela resolveu retornar à escola, com o objetivo de concluir seus estudos. Alzira tinha três filhos, inclusive uma delas era professora na mesma escola.

Certa vez, numa aula em que ensinava conta de dividir para os alunos, empregando dois algarismos, tive dificuldades em ensiná-los. Não conseguia fazê-los compreender o processo. A aluna Alzira conversou comigo e pediu que eu observasse como ela executava o processo de divisão, que era diferente do que eu tentava ensinar aos alunos. Com a minha autorização e incentivo, no quadro Alzira demonstrou, para toda a classe, a forma que ela utilizava para realizar aquele tipo de equação. O resultado foi que, imediatamente, todos os alunos conseguiram entender o processo apresentado por ela. O que foi possível apreender de tudo isso é que eu, educadora, posso no decorrer da minha prática aprender com os educandos, sobretudo a partir da escuta, do diálogo e da troca de saberes com os educandos. E nesse movimento, foi possível lograr que todos os alunos aprendessem, com êxito, o conteúdo que havia programado ensinar.

Dois meses depois deste episódio, Alzira começou a faltar muitas aulas. E, preocupada com o seu rendimento escolar, fui ao seu encontro para averiguar o porquê da ausência continuada. Segundo relato dela, a dificuldade em frequentar a escola decorria de uma questão familiar de saúde com um de seus filhos.

No dia em que tomei conhecimento do problema de Alzira fui para casa pensando em uma forma de ajudar a solucionar a questão, para que, mais uma vez, esta aluna não deixasse a escola. No dia seguinte, fui à luta. Envolvi-me com a causa e busquei ajuda para o problema. Uma vez resolvido, um mês depois a aluna Alzira retornou à escola e conseguiu concluir seus estudos com êxito. Anos depois, fui convidada para ir a sua formatura de conclusão do Ensino Médio. Foi um momento emocionante como educadora.

Em suma, atento que comecei esta seção falando da coordenadora e terminei com a professora, a fim de demonstrar que estou em constante processo de formação, visto que sou inconclusa e inacabada, conforme sugeriu Freire. Quiz, portanto, demonstrar que assim como é importante escutar os estudantes, na sala de aula, também é importante escutar e envolver os professores, quando se está assumindo uma função de coordenação ou gestão. Por outro lado, esta seção apontou para como a solidariedade e o respeito ao outro, à sua história de vida, posto que ao analisá-la, ao sistematizá-la,

assumimos a nossa condição de aprendente, algo que procurei fazer no decorrer deste texto, a partir da reflexão e do exercício de escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo a linha de pensamento de Paulo Freire, de uma educação transformadora, libertadora, acredito que para transformar o mundo é preciso sonho, utopia e amor. Acredito que “os sonhos são projetos pelos quais se luta”, e a Educação de Jovens e Adultos, para mim, é um desses sonhos, é uma dessas lutas.

Conforme os casos relatados neste texto, muitas foram às contribuições de Paulo Freire para a minha atuação como educadora de jovens e adultos, principalmente no segmento de alfabetização. Ressalto que no decorrer da minha prática, busco estar com os alunos e poder trocar experiências com eles. Em função disso, aprendo coisas muito importantes para a minha vida, à medida que convivo com cada aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Pensar esta relação entre Paulo Freire e a EJA, me faz pensar no caráter político desta modalidade de ensino que é tão desvalorizada no Brasil, apesar das lutas travadas neste campo. Nesse sentido, o presente estudo abre caminhos para pensá-la em diálogo com estudantes e professores, a partir de políticas que valorizem suas histórias de vida, suas relações como o mundo, e não apenas como mera preparação para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, ele sinaliza para a necessidade de mais estudos no campo, face a descontinuidade das políticas públicas que ano após anos, afeta a educação brasileira.

Portanto, este diálogo com Paulo Freire, um dos precursores da Educação de Adultos, pois somente com a LDBEN nº 9.394/1996, a mesma assume este caráter de modalidade de ensino, voltando-se, também, para os jovens. Todavia, ousou dizer que Freire trouxe vida, amadurecimento, reconhecimento e fundamentação teórica para esta que, hoje, é uma modalidade de ensino. Nesse sentido, nos ensinou que é importante sonhar e lutar, principalmente na possibilidade de um mundo mais justo e solidário, mais democrático, mais humano acima de qualquer coisa.

Por fim, concluo que entre os diversos conceitos trabalhados por Freire, a conscientização, o amor, a solidariedade e o diálogo são recorrentes, tanto na minha formação como na prática, de educadora, de coordenadora. Isso significa dizer que não basta ensinar o educando a ler e a escrever, mas levá-lo a compreender a sua realidade para assim poder transformá-la. Portanto, as experiências aqui relatadas acerca de Alzira e Luiz Carlos, assim como todos os projetos desenvolvidos no período da Coordenação demonstram o quanto nós educadores aprendemos ao ensinar aos alunos. Ao mesmo

tempo, esse processo ressalta a importância da troca entre professores e da sistematização das experiências, no sentido de aprender com este processo de reflexão sobre a prática. No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, quando valorizamos as experiências e as capacidades dos alunos, quando os envolvemos no processo e estimulamos a sua criatividade, tudo isso acaba influenciando o processo de ensino aprendizagem e, por conseguinte, o rendimento dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir(org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. SO: Cortez: IPF; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. 3. ed. ampliada. Fondo de Cultura Económica. México, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras Freireanas sobre educação**. São Paulo, Unesp, 2003.

VALE, Maria José. **Paulo Freire Educar para transformar** – Almanaque histórico. São Paulo, Mercado Cultural, 2005.

OS JOGOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Ma. Karen Santos D'Oliveira⁶

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo, especialmente por se tratar de uma relação próxima com questões que cercam o desenvolvimento humano e se entrelaçam com propostas de um local público, que tem como principal complicação o alinhamento com a política. Assim, o que se tem neste local é uma convergência de teorias, considerações, realidades diversas e posicionamentos que precisam ser considerados a partir da perspectiva de um espaço de desenvolvimento. Logo, ao se pensar em uma educação inclusiva, que tenha como base um processo que possa ser acessado por todos, tem-se a realidade de que é preciso analisar o contexto de forma mais ampla (COELHO, 2010).

A inclusão é um tópico que tem sido, cada vez mais, alvo de considerações e de desenvolvimento de políticas. Mais do que se pensar em um espaço que seja para poucos, o processo de inclusão é uma resposta à exclusão social que grupos específicos, como deficientes físicos, viveram durante séculos, assumindo a posição de cidadãos e garantindo que lhe sejam garantidos todos os direitos. Nesse contexto, há de se observar que a educação tem sido essencial para que haja um acolhimento desses setores sociais e para que sejam considerados desenvolvimentos mais complexos (SANTOS, 2018).

No entanto, não se pode ignorar que a educação é um tema complexo e que está atrelada a uma série de desenvolvimentos e acontecimentos que tem como base a sociedade e as teorias de ensino-aprendizagem. O que se observa é que mais do que garantir o acesso a um espaço de construção real e significativa de uma opção de garantia de desenvolvimento da aprendizagem de forma completa (BRUNO, 2018).

A hipótese do trabalho é: seriam os jogos uma opção para a aprendizagem efetiva em uma realidade de uma educação inclusiva? A escolha dos jogos se deu devido a seu papel dentro da educação ter sido variado durante os anos, saindo de um local que era periférico até o centro das considerações acerca de seu potencial educacional.

O trabalho se justifica devido a atualidade do tema, que tem sido levantado em espaços escolares, além de também alinhar a proposta com o estudo de um espaço que

⁶ Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação pela *Universidad Colúmbia – Asunción - Py*; Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; Graduada em Pedagogia. oliveira.karen@yahoo.com.br

pode ser observado como complexo. Assim, faz-se necessário cada vez mais investigar o tema, a partir de perspectivas diversas.

O objetivo geral é: compreender como os jogos podem auxiliar no processo de aprendizagem em uma educação inclusiva. Como objetivos específicos, propõe-se: i) analisar a presença de jogos em contextos escolares; ii) observar o desenvolvimento do processo de aprendizagem; iii) abordar a forma como os jogos podem auxiliar na questão educacional.

A metodologia do trabalho é baseada em uma revisão bibliográfica crítica. Para o trabalho, foram definidas palavras-chaves para a pesquisa de produções acadêmicas de diferentes tipos, sendo que a maioria foi selecionada em um primeiro momento para uma leitura e a segunda seleção. Ficou determinado que não seriam utilizados trabalhos anteriores a 2010, uma vez que o tema está em constante atualização e é importante que se tenha uma caracterização atual do tema. Além disso, foi determinado que os autores clássicos e consagrados poderiam entrar no sentido de complementação dos estudos, mas que o foco eram as obras mais recentes.

2. O BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Não se pode negar a importância do brincar na vida da criança. Como destaca Coelho (2010), é por meio da brincadeira que a criança, mesmo enquanto ainda não sabe ou não consegue se expressar verbalmente, se comunica com o mundo e interage com ele. A autora compara o brincar da criança com o trabalhar do adulto: são dois momentos essenciais, cada qual com as suas próprias características, e não devem ser ignorados pelos locais sociais em que estão inseridos.

Assim, estar na escola não é um requisito para deixar de brincar, sendo que esse espaço deve se preparar para conseguir agregar a realidade da criança e permitir que ela tenha como se expressar da maneira que conhece. Coelho (2010) ainda destaca que essa é uma capacidade essencial para o amadurecimento e o avanço do homem na sociedade, uma vez que garante o desenvolvimento de ferramentas psíquicas que permitem o constante avanço social.

Outro ponto que relaciona o brincar com o desenvolvimento infantil é que essa ação permite que o aluno se envolva e, com isso, seja capaz de interagir com o mundo ao seu entorno, e de construir sua aprendizagem. O brincar, também, é a primeira atividade da criança que não envolve ações que visam diretamente a sobrevivência, como respirar ou comer. Assim, não se pode ignorar que essa é uma forma importante de interagir com o mundo e garante que haja uma série de possibilidades (BRUNO, 2018).

Para adentrar na questão dos jogos em ambiente escolar, e a forma como eles envolvem o desenvolvimento educacional, é preciso antes considerar que há um longo caminho a ser compreendido. Araújo *et al* (2019) destacam que os jogos educativos não são uma novidade e que, na verdade, foram desenvolvidos pensando em atender as necessidades dos alunos. Por isso, sua primeira expressão foi acompanhando os formatos tradicionais, com princípios como papel, papelão, entre outros.

No entanto, conforme a tecnologia avançava, foram se tornando cada vez mais presentes os jogos eletrônicos que têm como meio o processo digital, bem como o desenvolvimento de produtos que tinham como base materiais mais refinados e tecnológicos, tornando o jogo mais interessante e divertido. Os autores destacam que, por mais que tenha havido esse desenvolvimento do processo de fabricação, há ainda uma parte da indústria de jogos que busca manter o processo tradicional, que envolve o uso de materiais mais conhecidos, além de ter como foco jogos bastante conhecidos e que já fazem parte do conhecimento de mundo de muitos (ARAUJO *et al*, 2019).

Outro ponto que Araújo *et al.* (2019) trabalham é a maneira como os jogos educativos são utilizados nesse processo. Por mais que se encaixem na categoria educativos, esses jogos estão mais relacionados com um processo mais complexo, uma vez que a abordagem educativa não é explicitada em seu processo e envolvem, na verdade, processos como memória, atenção entre outros. O que os jogos fazem é focar em uma área e trabalhar para que o aluno se sinta motivado a estudar e a conhecer o mundo de forma mais complexa. Além disso, ainda é possível observar que nem todos os jogos desse tipo são essencialmente para serem utilizados em ambiente escolar. Muitos conseguem devido ao seu caráter lúdico, ter sucesso e motivar a criança também no ambiente familiar.

Miranda (2019) aborda a relação do jogo com a escola e a forma como ele contribui para o desenvolvimento dos alunos. O autor trabalha com conceitos da linha histórico-sociológica para ofertar um desenvolvimento mais assertivo quanto a essa questão. Nesse sentido, observa-se que o jogo é um movimento livre, que não conta com amarras expressivas de realidade, permitindo que as crianças se desenvolvam de forma lúdica, com liberdade para experienciar o mundo.

O segundo ponto que o autor trabalha é que o jogo não está atrelado à realidade, ou seja, não é um formato de desenvolver a realidade imediata, mas sim, é uma interpretação dessa realidade. Assim, é uma oportunidade para que se tenha uma abstração do real, sem que se perca o contato com ele. Nesse sentido, fica claro que para a criança não há dúvidas entre o real e o faz de contas: eles compreendem quais são esses limites e entendem como atuar nas linhas que se estabelecem nesse espaço.

Por isso, quando há uma brincadeira de chá com as bonecas, por exemplo, a criança sabe o que é real e o que não é naquele espaço, da mesma forma que outras experiências de brincadeiras que são desenvolvidas (MIRANDO, 2019).

Miranda (2019) destaca que essa concepção é primordial quando se tem a projeção do uso dos jogos em um espaço de educação. Assim, observa-se que esse é um tema que vem sendo estudado e busca-se compreender quais os desenvolvimentos que se tem desde os escritores mais clássicos que não estavam imediatamente ligados com o desenvolvimento da educação, mas que tinham interesse nesse sentido. E esses estudos permitiram o desenvolvimento de teorias importantes para a concepção de uma prática pedagógica alinhada com a realidade do desenvolvimento educacional completo. Nesse caminho, os jogos foram se estabelecendo como uma opção não apenas possível mas que passou a ser considerada como uma possibilidade, a partir da forma como o tema foi observado em momentos diversos.

Desde esses primeiros encaminhamentos que foram realizados, a pesquisa e a utilização de jogos passaram a ser cada vez mais presente na educação. Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) abordam a forma como a questão do uso dos jogos passou a ser analisada também a partir de uma perspectiva que une a questão da Educação e da Psicologia. Nesse caminho, alguns pontos importantes foram estabelecidos, considerando quais são as particularidades essenciais para o desenvolvimento dos jogos: “três fatores são determinantes: a qualidade de provisão de recursos para o brincar, o valor atribuído aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos.” (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019, p. 10).

Os autores também destacam que a importância dos jogos ultrapassa a Educação, sendo que se envolve em momentos diversos do desenvolvimento da criança. No entanto, não se pode negar como a presença desse recurso é uma realidade importante no ambiente escolar e auxilia no desenvolvimento em sentidos diversos, como a presença de um espaço que auxilia na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) também afirmam que a presença de jogos no ambiente escolar, não apenas para as crianças, mas também para os adolescentes, pode ser essencial para o retorno da escola no sentido mais fino de sua realidade, aproximando o modelo a sua principal realidade: a de ensinar. Assim, os jogos constituem uma poderosa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento completo de características únicas que são essenciais para a aprendizagem. No entanto, para que esteja alinhado com essa concepção de aprendizagem, é essencial que o professor saiba como lidar com a questão dos jogos em sala de aula.

Os autores destacam que não pode ser uma obrigação para as crianças o processo de brincar e de realizar o lúdico, assim, deve-se ter normas, mas elas não podem confundir esse uso com a obrigação de brincar, pois se esse processo se estabelece, há de se compreender que ele deixará de ser lúdico e passará a ser realizado de forma mecânica. A atividade deve ser prazerosa e garantir aos alunos a oportunidade de explorar e reconhecer novos espaços, bem como permitir que sejam testados certos limites de como interagir com o entorno a partir das experiências que são experienciadas em um espaço que é seguro e com características específicas. Também, é preciso se distanciar dos períodos de descanso que são conhecidos como intervalos, como recreio, pois os jogos em sala de aula cumprem um papel educacional e geram momentos de divertimento e de reflexão, mas isso não pode ser confundido com os momentos que não estão ligados diretamente com o processo de aprendizagem a qual a escola está conectada. Assim, o momento de jogos e atividades lúdicas em sala não são, de forma alguma, um espaço de pura recreação, mas sim, uma atividade dirigida.

Nesse sentido, é importante compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e como, especialmente, a aprendizagem ocorre, para entender melhor de que forma os jogos podem ser utilizados em um contexto de sala de aula. Oliveira e Paiva (2018) abordam a complexidade de campos que têm se dedicado a compreender o tema e estabelecer conhecimentos que possam auxiliar no avanço significativo da educação como um espaço voltado à realidade do aluno. Entre os espaços que tem se dedicado a desbravar a aprendizagem, os autores destacam as Ciências Naturais e Médicas, que trabalham em conjunto com a Psicologia para estabelecer de que maneira a mente e o cérebro, em conjunto com os recursos da mente, se desenvolvem e atuam no processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira e Paiva (2018) os estudos de ondas cerebrais têm auxiliado a compreensão da forma que o cérebro funciona quando uma atividade educacional é aplicada. Nesse caminho, observa-se que mais do que apenas aplicar uma proposta com o uso de jogos, é também importante estabelecer de que maneira esse processo ocorre em relação a outros sistemas, como o acionamento da memória, por exemplo.

Outro ponto que os autores destacam é que ao analisar atividades cerebrais durante o processo de atuação em tarefas cognitivas permite também compreender a maneira como outros processos são considerados nesse sistema, como a linguagem e a criatividade, que passam então a ser consideradas como processos que estão relacionados com a aprendizagem e que precisam ser estimuladas. Além disso, compreender melhor de que forma a aprendizagem ocorre é também uma forma de desenvolver novos métodos que possam ser mobilizados para o desenvolvimento da educação de forma mais alinhada com a realidade dos alunos.

A partir desses estudos, é possível também estabelecer o que cada atividade deve atender e de que forma é possível desenvolver os jogos para que eles estejam cada vez mais alinhados com o processo biológico que se estabelece no desenvolvimento da aprendizagem:

Para a educação, tal área atualmente é indispensável, pois a mesma proporciona grande esclarecimento no processo de aprendizagem e suas diversas formas de concretização, levando ao profissional educador, a partir de uma efetiva formação neuroeducacional, investigar, analisar, e trabalhar com seus alunos, as potencialidades cognitivas (OLIVEIRA; PAIVA, 2019, p. 2).

No entanto, não se pode negar que entender melhor como ocorre o processo de aprendizagem é também importante para estabelecer uma educação cada vez mais inclusiva. Garcia *et al* (2015) retoma que o conceito de inclusão, com uma proposta de Educação para Todos, nasceu com a Declaração de Salamanca, de 1994. Foi nesse momento que a Educação passou a desenvolver um espaço que foi pensado para todas as pessoas, independente de condições anteriores e médicas que os alunos possam ter.

Assim, pessoas com todos os tipos de deficiências e as neuro divergentes passaram a ser atendidos em salas regulares e o ensino passou, de forma completa, a buscar estratégias que pudessem criar um espaço de aprendizagem ativo para todos os alunos. Segundo os autores, esse processo: “trata-se de um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, não somente no campo pedagógico e acessibilidade, mas inclusive com relação à socialização das pessoas com deficiência no âmbito escolar” (GARCIA et al., 2015, p. 03).

Esse processo está também atrelado às políticas públicas de desenvolvimento da educação e de atendimento à população de forma igualitária. O que os autores também destacam é que quando se trata de políticas que envolvem a educação, não se pode ignorar que se deve haver uma união da parte teórica e da ação efetiva, para que se possa realmente aplicar e se diferenciar o desenvolvimento (GARCIA et al., 2015).

O que Gracia *et al.* (2015) afirmam é que dessa forma há uma união do trabalho com a realidade, uma vez que se tem que pensar o contexto complexo que se tem no desenvolvimento de opções efetivas de atendimento à diversidade da sala de aula e dos alunos. Além disso, esse processo garante que o paradigma educacional seja considerado, permitindo que sejam atendidas as necessidades individuais e coletivas que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso compreender o que são as políticas públicas para entender melhor o processo de inclusão no contexto educacional, além de observar quais são os meios que podem ser mobilizados para que as políticas públicas sejam efetivamente inseridas na realidade escolar.

Um dos pontos que Bruno (2018) destaca é a questão de que a política é um processo que envolve uma série de questões e que está em constante transformação, buscando sempre atender a realidade a que se está inserido. No entanto, a autora destaca que não se pode ignorar que as políticas são mais complexas e que tem relação com uma realidade mais ampla, na qual não se pode concretamente ver uma política pública, mas sim, observar as transformações que ela pode executar.

Além disso, para que seja realizada, uma política depende da ação de uma série de pessoas que estão relacionadas com esse contexto, levando em consideração todos os desdobramentos possíveis no contexto de transformação que se tem a partir da política a ser executada. Assim, quando se trata de inclusão na Educação, há uma relação com todos os espaços educacionais, em todos os níveis, bem como todo um processo de ensino que ultrapassa a sala de aula.

Por isso, o que Bruno (2018) destaca é que se deve pensar como um primeiro passo em relação às políticas públicas a inserção de formas e meios de manter os alunos dentro da sala de aula e da escola, garantindo o seu acesso completo e permitindo que ele tenha acolhimento. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve também ser inclusivo, considerando as limitações do aluno em específico e garantindo que todos os alunos possam ter acesso às informações e conteúdo de maneira igualitária.

Por exemplo: no caso de crianças cegas, é essencial que se tenha material adaptado e em braile para que possam acompanhar todo o conteúdo, já em outros casos, pode-se necessitar de um material que seja de fácil manuseio. Assim se segue o processo sem se desconsiderar que todo o caminho envolve não apenas o professor, que precisa identificar e compreender as necessidades específicas, mas também o governo e demais organismos, que devem possibilitar o acesso aos materiais necessários e demais necessidades que forem observadas.

No mesmo sentido, tem-se a observação de que o processo é mais complexo e envolve a garantia de outros pontos que são essenciais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Assim, mais do que apenas conhecer a questão, é preciso estar atento a forma como o teórico e o prático se encontram e de que maneira isso afeta a forma de se expressar.

Observa-se que:

No atual contexto histórico e social, marcado pela ascensão das reivindicações e lutas dos diversos grupos sociais, vários questionamentos são levantados a respeito da função política e social da educação, uma vez que a mesma se constitui como um reflexo da sociedade, através da transmissão dos valores socioculturais e dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade, promovendo, deste modo, a inserção dos novos membros da comunidade aos valores e concepções culturais vigentes. (SANTOS, 2018, p. 09)

Logo, observa-se que para garantir que os alunos tenham uma educação que atenda às necessidades, tanto educacionais como sociais e históricas, tem-se a necessidade de garantir que os métodos sejam observados. Segundo Reis (2016), tem-se a percepção de que os jogos, que contam com um sucesso considerável dentro da perspectiva educacional, e que sua adoção é de grande valia para o projeto de integração dentro da educação inclusiva.

A possibilidade de criar laços, estabelecer conversas e ter momentos que envolvem aprendizado, convivência social e o lúdico faz com que os jogos sejam instrumentos importantes no desenvolvimento das aulas e garantam, ao mesmo tempo, a possibilidade de desenvolvimento de práticas outras que estejam alinhadas com informações e desenvolvimentos diferentes. Além disso, o autor destaca que: “[...] os alunos que apresentam alguma Necessidade Educativa Especial (NEE) em particular, serão talvez, os que mais poderão beneficiar do uso e potencialização do jogo nas suas mais variadas formas [...]” (REIS, 2016, p.12).

Outro ponto que o autor também destaca é a possibilidade de os jogos auxiliarem no desenvolvimento da personalidade e permitir que quaisquer limitações sejam observadas de forma mais efetiva, garantindo que os alunos tenham um momento único educacional, no qual independentemente de sua condição eles podem se expressar e vivenciar a realidade a partir de um espaço seguro. Há também que se considerar que os jogos permitem que as interações sigam uma proposta sócio cognitivista, na qual é a partir também da vivência em sociedade, com outras crianças, que se desenvolve. Por conta disso, o autor considera como um recurso que permite no cerne da educação inclusiva os alunos desenvolverem suas habilidades cognitivas de forma assertiva, a partir do conhecimento que se tem de uma série de conhecimentos a serem mobilizados a partir dos jogos.

Reis (2016) ainda destaca que o uso de jogos garante que os alunos estejam em contato com propostas desafiadoras e que fazem com que os estudantes sejam inseridos em um local de desequilíbrios e reequilíbrios que fazem com que o desenvolvimento social e educacional aconteça de forma mais efetiva e garantida, também, a construção de um conhecimento alinhado com a realidade que se vive. Assim, os jogos também atuam como um mediador na assimilação de processos e da realidade, uma vez que a depender da condição do aluno, há certas questões que são retratadas de forma mais complexa.

Para alguns, a interação não é um problema, enquanto para outros a convivência com outras pessoas pode ser um desafio. Assim, em um espaço de jogos, com uma proposta pedagógica, se garante que os problemas e as dificuldades individuais sejam possíveis de serem consideradas e observadas em sua complexidade, sem que haja um estresse no sentido da realidade. Como abordado anteriormente, os jogos permitem que

os alunos estejam em um espaço de faz de conta, mas sem que se perca a referência da realidade, o que garante que eles estão sendo atrelados a realidade imediata.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão no contexto educacional é um tema bastante complexo e estudos frequentes são realizados com o intuito de encontrar formas e maneiras que garantam que esse processo tenha o máximo de desenvolvimento possível. Assim, a busca por estratégia é uma proposta contínua, que segue sendo importante para o desenvolvimento de uma educação cada vez mais alinhada com a realidade das escolas. Por outro lado, observa-se que a forma de se desenvolver a Educação precisa, constantemente, ser atualizada em busca de novos meios de garantir que não apenas a inclusão, como também a educação de qualidade, seja um dos principais marcos nesse contexto.

Na outra ponta, sabe-se que encontrar uma proposta educacional que não seja voltada para o desenvolvimento dos alunos e que não considere o momento em que se encontram não pode ser considerada como efetiva. Dessa forma, buscando equilibrar os lados, tem-se o debate sobre como potencializar o espaço educacional com o uso de jogos e a forma como eles podem auxiliar no processo de inclusão. Nesse sentido, há de se considerar que a proposta de um espaço que seja alinhado com a realidade dos alunos garante uma potencialidade no processo de ensino-aprendizagem, considerando que deve-se ter um direcionamento que aborda uma forma que seja alinhada com a realidade dos alunos.

Assim, observa-se, a partir dos autores consultados, que os jogos são opções importantes para o desenvolvimento educacional, quando bem aplicados, e que podem garantir aos alunos uma conquista importante no quesito desenvolvimento de conceitos e no processo de aprendizagem. Assim, da mesma forma, há de se observar que a inclusão é um contexto mais amplo, que está alinhado com a presença de oportunidades de continuidade dentro do espaço escolar, além de permitir que os envolvidos tenham real concepção dos processos em que estão inclusos. Da mesma forma, a educação que tem como base o desenvolvimento de jogos pode apresentar resultados importantes, mas precisa ser conduzida de forma eficiente e considerando a realidade do processo.

O presente trabalho conseguiu alcançar todos os objetivos propostos. Para encaminhamentos futuros, considera-se a necessidade de uma avaliação mais complexa, que inclua a efetividade do uso de jogos na realidade escolar, bem como o alinhamento com outros tópicos importantes, como a forma como os jogos efetivamente ajudam os alunos que estão no processo de inclusão e como ele pode ser estendido para demais situações, com a devida observação de certas características a serem mantidas e aquelas

que devem ser realizadas. Além disso, os próximos trabalhos sobre o tema também devem se aprofundar nos conceitos e tipos de jogos, garantindo que os alunos tenham acesso a diferentes oportunidades e permitindo que se desenvolvam nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Moreira, et al. **Os jogos e brincadeiras no processo de inclusão escolar**. VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: um a análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 1, n. 2, abr. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/589/554>>.

COELHO, Vânia Maria. **O jogo como prática pedagógica na escola inclusiva**. Universidade Federal de Santa Maria. 2010.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 nov. 2021.

GARCIA, Adriana, et al. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. 2015. Master's Thesis. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

MIRANDA, Simão de. **Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo a alegria do aprender**. 2019.

OLIVEIRA, FDAS; PAIVA, DCD. **Ensino, aprendizagem, e a inclusão escolar pelo método de gamificação**. V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2018, 1-9.

REIS, Doutor Victor. **Jogo e Inclusão Atitudes e Percepções dos Docentes**. Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração. 2016.

SANTOS, Natália do Nascimento. **Os jogos como prática pedagógica integradora que propicia a inclusão**. V Semana Nacional de Pedagogia. 2018.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciene Suzarte Santos⁷

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância talvez seja a fase mais fascinante de toda nossa existência. Durante a vida, é neste período que exteriorizamos nossos sentimentos, nossas experiências e fundamentalmente nossa criatividade da forma mais espontânea que existe: brincando.

Por meio das atividades lúdicas, a criança interage com a realidade e estabelece relações com o mundo em que vive. O lúdico na educação infantil não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

As atividades lúdicas estão presentes no dia a dia das crianças contribuindo para o avanço da aprendizagem por meio das interações com outras crianças e com adultos. Quando uma criança brinca com um adulto, ela brinca consigo mesma.

Brincar e jogar contribui para o processo de aprendizagem dos pequenos aprendizes quando são trabalhados corretamente como recursos pedagógicos na escola. Em especial na educação infantil, tais recursos oportunizam o desenvolvimento global das habilidades necessárias para o processo educativo das crianças.

O lúdico na educação infantil não é simplesmente uma atividade recreativa, mas um recurso pedagógico potente para o processo de aprendizado. Assim, faz-se necessário o entendimento por parte dos educadores da educação infantil de que por meio do brincar as crianças também aprendem e se desenvolvem.

Portanto, é muito importante trabalhar a ludicidade por meio dos brinquedos e brincadeiras no espaço escolar, de forma que a mesma desperte nas crianças a vontade de aprender, pois ao brincar as crianças aprendem a conviver de forma respeitosa entre os pares, a resolver problemas, aprendem habilidades sociais.

Uma prática pedagógica que tem como base as atividades lúdicas geram mudanças significativas para o processo, pois nos remete à transformação do espaço escolar em um espaço integrado, dinâmico, onde a prioridade ultrapassa o

⁷ Mestra em Ciências da Educação e Doutoranda pela Universidad Columbia del Paraguay. Atualmente desenvolve a função de Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras – SP. Graduada em Pedagogia pela Uninove (Universidade Nove de Julho). Licenciada em História pela Faculdade Paulista São José. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Lucinda de Moraes. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho, em Supervisão Escolar e Africanidade pela Faculdade de Conchas.
Email: lusantossuzarte@gmail.com

desenvolvimento cognitivo dos discentes, mas trata com benevolência a plenitude da formação do indivíduo.

Conceitos relevantes para a aquisição de conhecimentos são desenvolvidos pelas crianças através da brincadeira, por meio dela o aluno organiza seu pensamento, planeja, e reflete sobre atividades cognitivas necessárias para o seu desenvolvimento.

A brincadeira pode auxiliar o docente na resolução de dificuldades de aprendizagem, na assimilação do conteúdo transmitido, nos problemas emocionais apresentados pelos alunos, bem como, no comportamento inadequado. O brincar é tão relevante para o desenvolvimento das crianças que se tornou direito delas garantido por lei.

Para que a criança se sinta integrante do meio em que está inserida, é preciso que a escola ofereça um ambiente agradável em que a mesma se sinta bem e à vontade. Muitos educadores, mesmo trabalhando em escolas de educação infantil, não apresentam conhecimento consolidado dos benefícios que a brincadeira, jogos ou brinquedos trazem para o desenvolvimento global das crianças. E quando reconhecem nem sempre sabem direcionar de forma que ajude de fato no desenvolvimento global da criança.

No ambiente escolar a brincadeira precisa ser direcionada pelo professor, afinal as crianças brincam de forma diferente em outros espaços, mas na escola deve haver uma intencionalidade por parte do docente. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor deve criar ações intencionais que permitam que a criança viva uma diversidade de experiências melhorando o seu desenvolvimento.

Tais experiências oportunizam a essas crianças a observação e indagação (BRASIL, 2017, p.41). A criança aprende por meio da atividade lúdica a encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para suas necessidades. Logo, é necessário que o professor faça o seu planejamento baseado nos objetivos que os alunos possam desenvolver, considerando a escolha de diferentes materiais, organização da sala ou qualquer outro espaço bem como a organização das crianças.

A criança aprende por meio das atividades lúdicas a encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para suas necessidades. O jogo e a brincadeira, além de serem processos que envolvem o sujeito e sua cultura, são aliados importantes para o ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança.

2. O BRINCAR E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar cotidianamente 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 e é nesse ponto que iremos focar. (BRASIL, 2017, p. 36)

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos às crianças integrantes da Educação Infantil.

A ludicidade oferece ao indivíduo esforço e prazer, dois elementos característicos do fazer algo brincando, intensamente e de forma ampla, produzindo um clima agradável de entusiasmo, satisfação e euforia. O lúdico proporciona à criança a relação do meio em que vive considerando como meio de expressão e aprendizado.

Para Santos (2001, p.53) “A educação por meio do lúdico propõe-se uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”.

Assim, ações lúdicas requerem sim um esforço, mas excitam e motivam o sujeito que as praticam. Momentos de caráter lúdico proporcionam a mobilização dos processos mentais. Considerando que a atividade lúdica é caracterizada pelas atividades física e mental, percebe-se que ela aciona e acelera as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

O lúdico é tão relevante para a criança que é capaz de mudar o seu comportamento, ofertar-lhe autonomia e valorizar a afetividade que envolve o processo do aprender. Quando brinca, as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidade, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais; enfim, a viver em sociedade (ROJAS, 2006).

Assim, a criança encontra estabilidade entre o real e o imaginário e tem a chance de se desenvolver de maneira prazerosa. Conforme Áries (1986, p.276) “Hoje nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância”.

Neste contexto, a postura do professor é extremamente significativa, pois ele pode ofertar aos alunos atividades que priorizem o lúdico.

Dessa maneira:

Quando a situação lúdica é intencionalmente criada pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem surge a dimensão educativa. Desde que sejam mantidas as condições para expressão do jogo, e tenha ação intencional da criança para brincar o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2000, p.40).

No processo de ensino e aprendizagem, o brincar é uma necessidade, pois através das brincadeiras o aprendiz começa a se conhecer, tomar consciência da realidade, assim ela busca forças para adquirir conhecimentos com prazer.

No entanto, o brinquedo, como atividade agradável, não deve ser confundido com um jogo de sentido de “competições”, que podem significar obrigação, treinamento, atividade difícil, ansiedade etc.

Para Vygotsky (1998) o brinquedo exerce enorme influência na promoção do desenvolvimento infantil, apesar de não ser o aspecto predominante da infância. Para ele, o termo brinquedo refere-se essencialmente ao ato de brincar, à atividade.

Brincando a criança imagina-se além da sua idade de fato, conforme enfatiza (VYGOTSKY, 2007) que nos mostra que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Ainda de acordo com o autor mencionado acima, o conceito de brinquedo refere-se fundamentalmente ao ato de brincar e fazer. A característica que melhor define o brinquedo é imaginação.

A imaginação é psicológica, parte do pensamento ativo, ou seja, é uma ação pensada, uma forma de funcionamento psicológico específica dos seres humanos que não é atribuída aos animais, porém essa consciência não é encontrada nas crianças menores de três anos de idade.

Para Piaget (1973), atividades lúdicas são significativas na vida da criança, porque proporcionam desenvolvimento, pois ao explorar materiais diversos, elas reorganizam e reinventam as coisas, o que requer adaptação; porém, tal adaptação só é possível através de uma evolução interna, o que permite a transformação das atividades lúdicas, que é o concreto de sua vida em linguagem escrita o que antes era abstrato.

O brinquedo satisfaz os desejos impossíveis de realizar das crianças, supre a necessidade de que ela tem de ação relacionada ao mundo adulto, ou seja, é através do brinquedo que a criança dirige um carro, cozinha seu próprio alimento, pilota um avião dentre outros.

A brincadeira tem o poder de resolver conflitos, pois através dela a criança pode executar ações que só serão permitidas de fato no futuro, quando ela for adulta. Enquanto isso, a criança brinca imaginando que pode fazer o que quiser.

Segundo Vygotsky, as crianças aprendem muito antes de ingressar no ambiente escolar. Elas chegam à escola com muitos conhecimentos prévios. Antes de a criança

estudar as operações numéricas, como somar, subtrair, multiplicar e dividir, já teve muitas experiências no campo da Matemática.

Na ótica de Vygotsky (1988, p. 21):

O brincar abre espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade.

Ele afirma que a aprendizagem ocorre em um processo relacionado ao sujeito que ensina e ao sujeito que aprende, inclusive na ligação entre esses indivíduos. Os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky defendem o conceito de mediação, permitindo a passagem do ser biológico do indivíduo para sócio-histórico, oportunizada pela sua interação com o mundo.

A diferença é que os conhecimentos do aluno são pautados no senso comum, enquanto a escola tem sua prática apoiada nos fundamentos do conhecimento científico. Vygotsky (1998) afirma que “aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança”. Segundo ele o desenvolvimento se dá por dois níveis: o real e o proximal.

O primeiro nível considera o que a criança consegue fazer sozinha e o segundo nível é estabelecido pela resolução de problema orientado por adultos ou companheiros mais capacitados.

Portanto, o que a criança faz necessitando de ajuda hoje, amanhã fará sozinha. A função da imitação no processo de aprendizagem é reavaliada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Assim sendo, de acordo com o pensamento de Vygotsky, o uso de material concreto pelo professor na resolução de problema é entendido pela criança com mais facilidade, porém se ele usar processos matemáticos mais complexos a criança certamente terá dificuldade para compreender independentemente de quantas vezes seja explicado ou copiado.

Brincar e jogar contribuem para o processo de aprendizagem dos pequenos aprendizes quando são trabalhados corretamente como recursos pedagógicos na escola. Em especial na educação infantil, tais recursos oportunizam o desenvolvimento global das habilidades necessárias para o processo educativo das crianças. Biscoli (2005, p. 25) “a diferença entre jogar e brincar é definida com o aparecimento das regras”. Assim sendo, existe a necessidade de se formarem estratégias e respeitar as regras estabelecidas para alcançar o objetivo.

Logo, a afirmação de que a forma como o lúdico é trabalhado resulta em aprendizagem significativa em qualquer ambiente em que este for introduzido, é

verdadeira; lembrando que ferramentas lúdicas não são somente jogos ou brincadeiras, mas sim qualquer atividade que proporcione prazer a quem pratica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo concluiu que é muito importante que a criança já na educação infantil seja estimulada, pois sua criatividade precisa corresponder à sua curiosidade, por meio de diferentes descobertas não abstratas, mas concretas do cotidiano educacional, levando-as a ter maior segurança de si mesma e do outro, além de elevar sua autoestima. Por meio do lúdico, o vocabulário da criança é enriquecido, o repertório é ampliado e o raciocínio lógico é aumentado. Esse recurso pedagógico oferece ao aluno a oportunidade de avançar em suas hipóteses. Dessa forma, a criança aprendiz tem o processo de ensino aprendizagem desenvolvido e sua alfabetização concluída de maneira divertida.

Sendo assim, nos momentos de atividades lúdicas, as crianças partilham os conhecimentos adquiridos com seus pares e assim vão desenvolvendo habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso no dia 28 de novembro de 2021.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. / Philippe Áries; tradução Dora Flaksman. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2. AVEDON, E. & KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2000.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ROJAS, L. **O Lúdico**: hora de ensinar x hora de brincar. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

VYGOTSKY, _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENSAIO SOBRE A DISCIPLINA “FINANÇAS PESSOAIS” E SUA INFLUÊNCIA NOS HÁBITOS FINANCEIROS DOS ESTUDANTES DESTE CURSO

Eliane Alves de Souza⁸

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio é resultado do estudo desenvolvido para a dissertação de Mestrado da *Universidad Columbia Del Paraguay (UCP)* - Asunción-Py, na Linha de Pesquisa Curriculum, Ensino e Sociedade do Programa de Pós-Graduação.

A pesquisa se norteou pelo seguinte problema científico: a disciplina Finanças Pessoais do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) influencia os hábitos financeiros dos estudantes deste curso? Para responder ao problema científico, foram traçados os objetivos geral e específicos. O objetivo geral foi analisar se a disciplina Finanças Pessoais do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) influencia os hábitos financeiros dos estudantes deste curso. Os objetivos específicos foram cinco, a saber: comparar os hábitos financeiros dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais com os hábitos financeiros dos estudantes também de Ciências Contábeis que ainda não a cursaram; aferir os hábitos financeiros dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis ANTES e DEPOIS de cursarem a disciplina Finanças Pessoais; contrapor os hábitos financeiros dos estudantes dos demais cursos de graduação que NUNCA cursaram Finanças Pessoais com os hábitos financeiros de TODOS os estudantes que já cursaram esta disciplina; verificar junto aos estudantes de graduação da UFRJ o interesse pela oferta desta disciplina em todas as grades curriculares dos cursos de graduação; apontar quão necessária seria a oferta desta disciplina, mesmo na condição de optativa, a todas as carreiras acadêmicas.

A metodologia utilizada se ancorou na pesquisa descritiva, de natureza básica, com abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa. A pesquisa de campo (*survey*) originou um banco de dados composto por 25 variáveis, 1.501 observações e 3 entrevistas semiestruturadas com docentes. As 25 variáveis foram compostas por 4 perguntas de caracterização, como: sexo, estado civil, curso de graduação da UFRJ,

⁸ Mestra e doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay - Asunción-Py*, especialista em Administração Estratégica pela UNESA – Brasil, bacharel em Ciências Contábeis pela Federação das Faculdades Celso Lisboa – Brasil, funcionária pública federal-UFRJ. Email: elianealves44@yahoo.com.br

período do curso; e mais 21 questões fechadas do questionário utilizado para coleta de informações. Após o recebimento dos questionários preenchidos pelos participantes da pesquisa, iniciamos o tratamento estatístico e análise dos dados com a utilização do software “R” (versão 3.6.3). Aplicou-se o coeficiente *Alfa de Cronbach (AC)* e/ou Confiabilidade Composta (CC) onde os resultados foram acima de 0,60, ou seja, todos os resultados estatísticos apresentaram os níveis exigidos de confiabilidade.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi baseada na Pedagogia crítica de Michael Apple, teórico de referência no campo curricular por sua particular preocupação em entender como a Educação, ou a falta dela, age na Economia.

2. A AUSÊNCIA DE DISCIPLINAS LIGADAS À EDUCAÇÃO FINANCEIRA E/OU FINANÇAS PESSOAIS NAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Disciplinas vinculadas a Educação Financeira, ou a falta delas, impactam toda a sociedade e sua Economia, uma vez que todos nós tomamos decisões desta natureza individualmente, ou em família, ou em parcerias comerciais. Disciplinas ligadas à Educação Financeira ainda não chegaram às grades curriculares dos cursos de graduação, principalmente quando as carreiras não são da área gerencial. A Universidade Federal do Rio de Janeiro é uma das pouquíssimas universidades brasileiras que oferece, num curso de graduação, a disciplina Finanças Pessoais. A pesquisa justificou-se não só pela atualidade do tema, mas também pela análise da influência desta disciplina sobre os hábitos financeiros de seus estudantes, que resultou na reflexão sobre a eficácia pedagógica de seu conteúdo e da necessidade de sua extensão a todas às carreiras acadêmicas.

As universidades, públicas ou privadas, formam profissionais para que, no exercício de suas profissões, contribuam para o desenvolvimento do país. A questão é que esta contribuição passará por decisões financeiras inteligentes, e os futuros profissionais não são preparados para isso durante os anos acadêmicos, pois os currículos universitários não contemplam disciplinas sobre Educação Financeira e/ou Finanças Pessoais.

Belloni (1989) defende que:

A educação é um serviço ou bem público não só porque recebe recursos públicos, mas principalmente porque seus benefícios (profissionais qualificados, cidadãos conscientes, conhecimento produzido e disseminado) atingem toda a sociedade (BELLONI, 1989, p. 55)

O teórico Michael Apple vincula a grade curricular à estruturação da Economia.

De acordo com Lopes e Macedo (2011),

[...] por intermédio da transmissão de conhecimentos, valores e disposições, a escola tanto contribui para manter privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, como também atua no processo de criar e recriar a hegemonia dos grupos dominantes. Por meio desse entendimento, Apple considera importante, mas insuficiente, a investigação do que acontece em sala de aula e das interações entre professores e alunos ao negociarem como significam o mundo. Para ele, o trabalho de investigação no campo do Currículo exige conectar esses processos à estrutura econômica da sociedade. Em suma, conectar conhecimento e Economia. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 81)

Há alguns anos que a Educação Financeira é um diferencial no currículo de várias escolas privadas, o que não acontece em instituições públicas de ensino. A conexão que Michael Apple faz entre a distribuição seletiva de conhecimentos e a Economia nos leva a entender a falta de disciplinas de conteúdo financeiro nos currículos escolares e universitários durante várias gerações e seu reflexo, por exemplo, na Economia brasileira. A teoria de Apple (2008) confronta o modelo curricular tecnicista, advogando que o currículo não é um aglomerado de informações, e sim o resultado das decisões de determinados grupos sociais que definem o que será ou não ensinado em ambiente escolar. Segundo Apple (2008, p. 63), “quem dita o padrão de significados e valores da sociedade é o sistema político e também o econômico”. Daí a importância do conhecimento para a formação e desenvolvimento da análise crítica. Para o teórico:

O padrão de significados e valores pelos quais as pessoas conduzem suas vidas inteiras pode ser visto, durante um tempo, como algo autônomo, que evolui de acordo com seus próprios termos. Contudo, é bastante irreal, sem dúvida, separar esse padrão de um sistema político e econômico determinado, que pode estender sua influência às mais inesperadas regiões de sentimento e comportamento. (APPLE, 2008, p. 63)

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federal de 1988, art. 205).

Pelo artigo constitucional percebe-se que a educação tem objetivos claros que vão além da qualificação profissional quando faz referência ao “pleno desenvolvimento da pessoa” e ao “preparo para o exercício da cidadania”, o que vai ao encontro da teoria de Michael Apple quando o teórico chama a atenção em suas obras para a necessidade de uma prática curricular emancipatória.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005, anexo, p.6) orienta a países membros e não membros que “a Educação Financeira deve

ser vista como um processo contínuo, permanente e vitalício, especialmente a fim de capturar a maior sofisticação dos mercados, as necessidades variáveis em diferentes fases da vida, e informações cada vez mais complexas”. Nesta orientação da OCDE está implícita a necessidade da inserção de disciplinas ligadas a Educação Financeira no currículo universitário, pois o processo educativo é “contínuo, permanente e vitalício”. Mesmo diante desta orientação da OCDE em 2005, somente a partir do ano de 2020 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu a Educação Financeira entre os temas transversais que deverão constar nos currículos de todo o Brasil das escolas de ensinos infantil, fundamental e médio. Uma observação importante é que muitos dos respondentes desta pesquisa, desenvolvida em 2020, não foram contemplados com a obrigatoriedade do ensino de Educação Financeira em seus respectivos anos escolares, chegando à universidade com esse déficit educacional.

3. APRESENTAÇÃO E BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não foram observadas diferenças significativas entre os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que estudaram Finanças Pessoais e os hábitos dos estudantes, também de Ciências Contábeis, que não a cursaram. Este resultado nos levou a concluir que os alunos de Ciências Contábeis já recebem ao longo do curso uma carga de conhecimentos de Finanças, já têm uma educação financeira global, daí não ser observada uma diferença significativa entre os hábitos financeiros das duas amostras.

A pesquisa oportunizou aferir os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis ANTES e DEPOIS de cursarem a disciplina. Foram observados progressos nos quesitos “organização financeira”, “pesquisa de preços e planejamento de compras” e “hábito de poupar dinheiro”. Este resultado, além de responder ao problema científico da pesquisa em questão, vai ao encontro da visão do teórico Michael sobre a produção comportamental dos sujeitos pelas escolas, no Sistema Econômico. Segundo LOPES e MACEDO:

Na visão de APPLE a escola produz os sujeitos que atuam como agentes no Sistema Econômico e simultaneamente produz conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema Econômico. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 82).

Foi possível contrapor os hábitos financeiros dos estudantes dos demais cursos de graduação que NUNCA cursaram a disciplina Finanças Pessoais com os hábitos financeiros de TODOS os estudantes que já a cursaram.

Observou-se que a proporção de estudantes que não pensavam no planejamento da futura aposentadoria era maior quando o estudante NÃO tinha cursado disciplinas de

Educação Financeira como, por exemplo, Finanças Pessoais. O autor Cerbasi (2015) explica que o zelo pela futura aposentadoria deveria ser ensinado desde a escola:

Ao longo de nossa carreira, é nossa obrigação – pena que não nos ensinam isso na escola – zelar pela futura aposentadoria e construção de reservas financeiras suficientes para mantermos nossa família durante o período de redução ou esgotamento de nossa atividade profissional (CERBASI, 2015, p. 16)

A pesquisa verificou que 94,36% dos estudantes de TODOS os cursos de graduação responderam que gostariam, sim, de cursar a disciplina Finanças Pessoais durante os períodos acadêmicos, antes de se formarem. Muitos profissionais bem qualificados em suas áreas passam por problemas financeiros devido às decisões equivocadas sobre dinheiro, o que seria evitado por uma formação básica de Finanças Pessoais e/ou Educação Financeira no último período de cada curso de graduação. Futuros profissionais como dentistas, advogados, arquitetos, veterinários, e outros tantos, não serão funcionários públicos, não trabalharão em alguma grande Estatal ou empresas privadas, mas serão proprietários de clínicas, escritórios, sócios em empreendimentos etc. Serão autônomos! Serão patrões de si mesmos e empregadores de outros tantos profissionais. Alguém poderia argumentar que empresários contam com serviços de Contabilistas para a gerência financeira e patrimonial de suas empresas. Realmente, esses profissionais são importantíssimos e totalmente necessários na legalização de empresas junto à Receita Federal, Juntas Comerciais etc. A Educação Financeira não vai fazer um arquiteto mudar de profissão, por exemplo; mas, o habilita a tomar decisões inteligentes e otimizadas do ponto de vista financeiro, não só para seu escritório/empresa como para suas finanças pessoais; e o habilita também a entender melhor como funciona o controle e administração das finanças corporativas por profissionais da área gerencial. Existe um ditado que diz o seguinte: “quem sabe mais, se defende melhor...”. O autor HALFELD (2006) faz a seguinte declaração em sua obra sobre Investimentos:

Em minha carreira de professor universitário, tenho tido a oportunidade de conviver com pessoas muito inteligentes e bem informadas. Entretanto, percebo que nossas escolas têm deixado uma grande lacuna na formação dos cidadãos brasileiros. Muitos médicos, dentistas, advogados, engenheiros e jornalistas nunca tiveram a oportunidade de conhecerem os princípios de administração, contabilidade ou de matemática financeira. Essas pessoas, embora sejam muito bem capacitadas profissionalmente, acabam equivocando-se diante de decisões sobre dinheiro. (HALFELD, 2006, apresentação)

Apesar da obra de HALFELD ser do ano de 2006, o assunto continua atual e os problemas financeiros da sociedade brasileira também. Mais adiante, neste texto, iremos conhecer os dados atuais da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor

(Peic), realizada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), onde aponta que o endividamento bate novo recorde e atinge 74,6% das famílias brasileiras.

A necessidade da oferta da disciplina Finanças Pessoais em todos os cursos de graduação foi pontuada, frente ao resultado da comparação do nível de conhecimentos na área de finanças dos indivíduos que cursaram e dos que não cursaram a disciplina. Os indivíduos que cursaram a disciplina demonstraram um nível maior de conhecimentos nessa área, como juros, valor do dinheiro no tempo e investimentos. De acordo com o autor HALFELD (2007),

Não são poucos os profissionais competentes que ganham bastante dinheiro durante alguns anos, mas que não conseguem fazer um “pé-de-meia”. Alguns jogadores de futebol servem como exemplos de maus administradores de suas finanças pessoais. Muitos dizem que a insuficiente formação intelectual desses atletas os levou aos problemas financeiros no final da carreira. Entretanto, muitos outros profissionais cultos e inteligentes cometem erros ainda mais graves. (HALFELD, 2007, p. 15).

4. CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E A SITUAÇÃO ATUAL DO NÍVEL DE ENDIVIDAMENTO DAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS

De acordo com organizações internacionais como a ONU e OCDE, países como a Finlândia, Noruega, Dinamarca, Suécia, Israel e Canadá são os que mais investem em alfabetização financeira já na educação infantil. Um ponto muito importante a ser levado em consideração é que programas de Educação Financeira objetivam também o desenvolvimento de competências empreendedoras nos jovens, visando a formação de uma geração autônoma e preparada para a administração financeira em novos formatos de Economias futuras. Diante de milhões de desempregados no Brasil, essa formação é importantíssima, pois quem garantirá que haverá emprego para todos no futuro? Talvez, o que conhecemos atualmente sobre o que seja “emprego” desapareça em breve, e o empreendedorismo passe a ser, sim, a solução mais viável à médio prazo! Mas, empresas “quebram” e já aprendemos que gerações podem ser surpreendidas por situações inesperadas como uma pandemia, por exemplo. Como preparar as futuras gerações para novos formatos de sobrevivência financeira? E como fica a geração de universitários que adentram aos cursos de graduação sem terem vivenciado a Educação Financeira em seus anos escolares? E o que dizer dos atuais profissionais com problemas financeiros, causados por decisões equivocadas na administração de suas empresas ou por questões econômicas no país, resultando em falências e mais desemprego? Existem infinitas questões a espera de soluções urgentes! O debate e a pesquisa na área educacional sobre essas questões não podem, não devem parar!

Um tema que está preocupando as lideranças mundiais é a tal da “sustentabilidade”. O autor Reinaldo Domingos explica que “Educação Financeira e Sustentabilidade são temas distintos, porém que possuem relação direta entre si”:

Alguns assuntos, quando não aprendemos desde pequenos, fazem falta durante a vida; educação financeira e sustentabilidade são dois deles. Aspectos como poupar antes de gastar, reaproveitar produtos e conservar o meio ambiente devem ser introduzidos na rotina das crianças, para que, no futuro, tenhamos gerações mais conscientes e sustentáveis.

Os conceitos de ambos os temas estão diretamente relacionados com os 5Rs, a partir dos quais se aprende como simples ações diárias podem reduzir os impactos sobre o planeta. São eles:

- Repensar os hábitos de consumo e descarte;
- Recusar produtos que prejudicam o meio ambiente e a saúde;
- Reduzir o consumo desnecessário;
- Reutilizar ao máximo antes de descartar;
- Reciclar materiais.

Da mesma forma acontece quando se fala em educação financeira. Se as pessoas entenderem que se deve repensar o comportamento com relação ao uso do dinheiro, recusar comprar apenas por apelos publicitários, reduzir os impulsos consumistas e começar a reutilizar e reciclar produtos, também haverá reflexo direto nas finanças, havendo uma diminuição dos gastos supérfluos.

Mas, como a maioria da população não foi educada financeiramente, a saída é correr atrás do prejuízo, procurando informações em cursos, palestras e livros sobre o assunto. Se esse é o seu caso, oriento que defina o que é prioridade, antes de sair às compras. Às vezes, adquirimos alguns produtos que não precisávamos por não termos ciência do que realmente necessitamos.

O consumo consciente é uma prática imprescindível, inclusive porque ajuda o meio ambiente e contribui para um melhor controle das finanças pessoais. Para quem tem filhos, é de extrema importância procurar transmitir esses hábitos a eles, para que cresçam com a noção de responsabilidade social, constituindo uma sociedade mais sustentável – também financeiramente. DOMINGOS, R. (InfoMoney – Finanças em Casa)⁹

Segundo a Superintendência de Seguros Privados (SUSEP)¹⁰,

Fóruns globais e regionais como o G20 e a Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (APEC) já reconheceram a importância dos esforços nacionais de educação financeira para sustentar a estabilidade econômico-financeira e o desenvolvimento social inclusivo. No âmbito dos países do G20, de modo especial, as estratégias nacionais de educação financeira têm-se proliferado. Cerca de metade deles já desenvolveram uma estratégia: Austrália, Brasil, Japão, Holanda, África do Sul, Espanha, Reino Unido e Estados Unidos. (SUSEP – Site MEU FUTURO SEGURO – Portal SUSEP de Educação Financeira)

O Brasil tem a sua Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF)¹¹, que é uma política pública válida, porém esta iniciativa não inclui as Universidades.

⁹InfoMoney – Finanças em Casa – disponível em: <https://www.infomoney.com.br/colunistas/financas-em-casa/educacao-financeira-e-sustentabilidade-caminham-juntas/>, acesso em 21/12/2021.

¹⁰ Susep – Meu futuro seguro – Portal SUSEP DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA, disponível em: <https://www.meufuturoseguro.gov.br/apresentacao/educacao-financeira> - acesso em 22/12/2021.

¹¹ <https://www.vidaedinheiro.gov.br/>

De acordo com a Pesquisa Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic) da Confederação Nacional do Comércio (CNC)¹²,

Mesmo com juros em alta, brasileiros seguem ampliando a contratação de dívidas: percentual de famílias endividadas aumentou 1 ponto percentual entre outubro e novembro, alcançando 75,6% dos lares no País. Na esteira do aumento mais destacado dos juros, o indicador de contas ou dívidas atrasadas é o maior desde setembro de 2020. (Relatório Peic/CNC – novembro de 2021)



Nível de Endividamento – Faixa de Renda

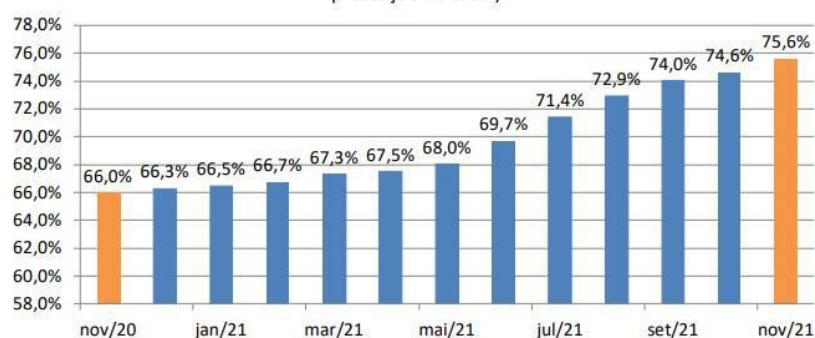
Nível de endividamento			
(Cheque pré-datado, cartão de crédito, carnê de loja, empréstimo pessoal, prestação de carro e seguro)			
Novembro de 2021			
Categoria	Total	Renda Familiar Mensal	
		Até 10 SM	+ de 10 SM
Muito Endividado	14,8%	16,2%	8,0%
Mais ou Menos Endividado	27,3%	28,2%	24,2%
Pouco Endividado	33,5%	32,6%	38,1%
Não Tem Dívidas desse Tipo	24,4%	23,0%	29,7%
Não Sabe	0,0%	0,0%	0,0%
Não Respondeu	0,0%	0,0%	0,0%
Famílias Endividadas	75,6%	77,0%	70,3%

Fonte: Pesquisa Nacional CNC/Peic – novembro de 2021



Endividados

Percentual de Famílias Endividadas (% do total)
(cartão de crédito, cheque especial, cheque pré-datado, crédito consignado, crédito pessoal, carnê de loja, prestação de carro e prestação de casa)



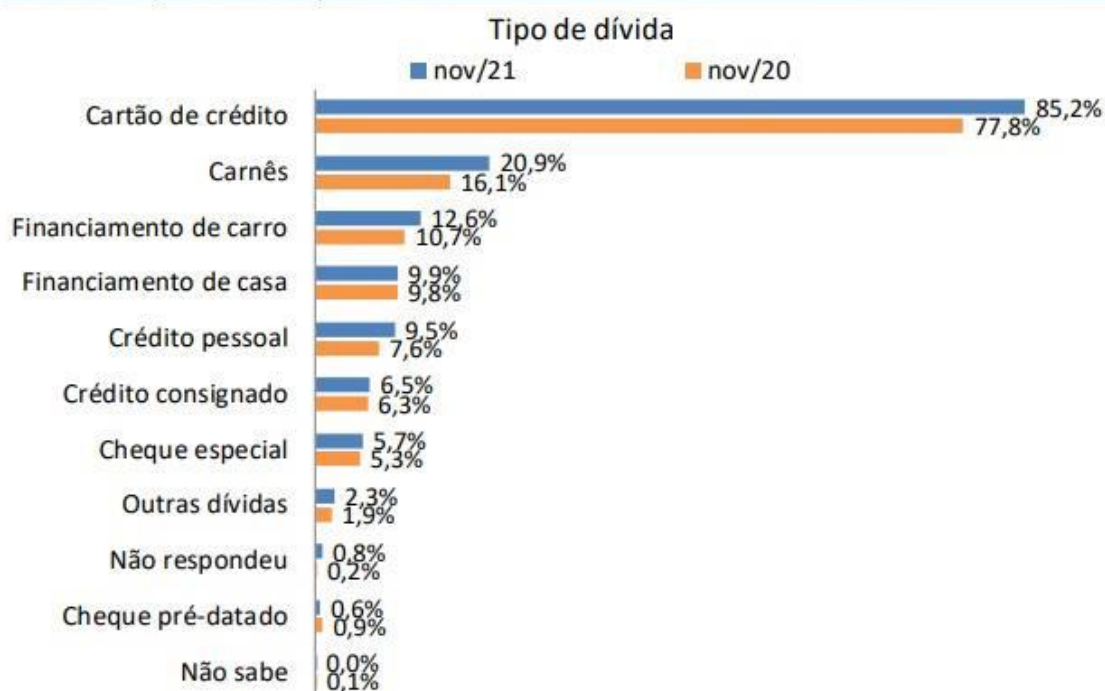
Fonte: Pesquisa Nacional CNC/Peic – novembro de 2021.

¹² <https://www.portaldocomercio.org.br/>

A pesquisa aponta também para os tipos de dívidas:

A proporção do total de famílias endividadas no cartão de crédito segue avançando, com 85,2% dos endividados com compromissos na modalidade, considerado crédito de curto prazo e o meio de pagamento mais difundido no País. Em relação a novembro de 2020, a modalidade avançou 7,4 pontos no endividamento, o maior incremento anual da série histórica do indicador. Comparativamente a novembro de 2019, antes da pandemia, o incremento é de 6,3 pontos. Os carnês de lojas e o financiamento automotivo seguem entre as principais modalidades no endividamento, sendo os carnês e o crédito pessoal as modalidades que mais cresceram em relação a novembro de 2020 (4,8 e 1,9 ponto percentual, respectivamente). (Relatório Peic/CNC – novembro de 2021)¹³

Principais Tipos de dívida



Fonte: Pesquisa Nacional CNC/Peic

CONCLUSÃO

Apesar de todas as iniciativas em políticas públicas de governo, e da sociedade civil, em torno do incentivo à implementação de uma cultura de Educação Financeira no Brasil, ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois o país paga pelo déficit educacional nesta área, imposto às várias gerações passadas.

¹³ <https://www.portaldocomercio.org.br/publicacoes/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-novembro-de-2021/394846>

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo** [recursos eletrônico] 3ª ed. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELLONI, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. In: VIEIRA, Sofia Lerche, *et al.* **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20/12/2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996
- CERBASI, G. **Como organizar sua vida financeira** [recurso eletrônico], 1ª ed., Rio de Janeiro: sextante, 2015.
- DIASCÂNIO, José Maurício. **Etapas da pesquisa científica** – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020.
- ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (ENEF)**, 2021. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/> Acesso em: 22/12/2021.
- HALFELD, M. **Investimentos: como administrar melhor seu dinheiro**. 1ª ed. – São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2001.
- _____. **Investimentos: como administrar melhor seu dinheiro**. 3ª ed. – São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. *Recommendation of the Council*. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 15/12/2021
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO OCDE. **National Strategies for Financial Education**. 2017. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financialeducation/nationalstrategiesforfinancialeducation.htm>. Acesso em: 15/12/2021
- PESQUISA DE ENDIVIDAMENTO E INADIMPLÊNCIA DO CONSUMIDOR (Peic). Confederação Nacional do Comércio. Disponível em: <http://www.cnc.org.br/publicacoes> Acesso em: 22/12/2021
- PESQUISA DE ENDIVIDAMENTO E INADIMPLÊNCIA DO CONSUMIDOR (Peic). Confederação Nacional do Comércio. **Análise Peic – novembro de 2021**. Disponível em: <https://www.portaldocomercio.org.br/publicacoes/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-novembro-de-2021/394846>. Acesso em 22/12/2021
- SOUZA, Eliane A. **A Disciplina finanças pessoais do curso de graduação em ciências contábeis e a sua influência nos hábitos financeiros dos estudantes deste curso**. / Eliane Alves de Souza. - Asunción, PY, 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidad Columbia del Paraguay, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, 2021.
- SUPERINTENDÊNCIA DE SEGUROS PRIVADOS (SUSEP) - **Meu futuro seguro** – Portal SUSEP DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA, disponível em: <https://www.meufuturoseguro.gov.br/apresentacao/educacao-financieira> - acesso em 22/12/2021.

DEFICIÊNCIA X EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA NOS DIAS ATUAIS

Maria José Silva Almeida Trindade¹⁴

1. INTRODUÇÃO

Neste breve artigo iremos discorrer sobre o trabalho com educação inclusiva em sala de aula e a necessidade permanente de atualização, devido às reformas constantes, inclusive e, sobretudo, no que tange à inclusão de alunos na rede regular de ensino público e a busca constante de subsídios que embasem e fortaleçam nossas crenças e objetivos.

Percebe-se que as aceleradas e sucessivas mudanças que têm ocorrido no mundo, principalmente nas últimas décadas, resultam em desafios para nossa escola que, da mesma forma, deve promover sua adaptação e seu desenvolvimento e, assim, acompanhar essa evolução cada vez mais efervescente onde se faz necessário reforçar a máxima de que todos, sem distinção, temos direito à Educação.

Consequentemente, podemos dizer que nem sempre o que é considerado como “normal” pode sê-lo ou não em outro País ou cultura.

Entendo, a grosso modo, que uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões previamente estabelecidos pelo ambiente na qual está inserida. Nesse sentido,

Devemos ter em mente que nenhum ser humano é igual ao outro; mesmo os gêmeos mais idênticos apresentam algumas diferenças físicas e comportamentais. O mesmo ocorre com as pessoas com deficiência: nenhuma pessoa com deficiência é igual à outra. O que devemos lembrar é que as particularidades individuais das pessoas com deficiência devem ser levadas sempre em conta (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 14).

Tendo em vista os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade e por ela é transformado.

¹⁴ Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia UNOPAR (Universidade Norte do Paraná). Especialista em Psicopedagogia UNINOVE (Universidade Nove de Julho). Pós-graduada em Gestão Escolar FALC (Faculdade Aldeia de Carapicuíba). Pós-graduada em Educação especial inclusiva FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento FACON(Faculdade de Conchas), Pós-graduada em Psicomotricidade FACON (Faculdade de Conchas). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras SP. E-mail: mariajose.trindade@yahoo.com.br

2. COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

Para compreender o presente buscou-se a história desde os primórdios. Baseados nessa concepção, entendemos que se fazem necessárias pesquisas bibliográficas acerca de como a sociedade, através dos tempos, se portou frente às pessoas com necessidades educacionais especiais.

No decorrer das várias épocas, que foram várias as maneiras de se entender essas pessoas que sempre estiveram à mercê do meio social na qual estavam inseridas.

O meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais em diferentes momentos históricos (BUENO, 1997, p. 163).

De acordo com Honora e Frizanco (2008), entre os povos primitivos havia duas maneiras distintas de tratar as pessoas com deficiência:

- extermínio, por serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários;
- proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilaram na guerra (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 11 e 12)

Para Gayoso (2006, p. 39), “a deficiência foi inicialmente considerada um fenômeno metafísico, denominado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados dos seus semelhantes”.

Séculos de inquisição católica e posteriormente rigidez moral e ética, da Reforma Protestante contribuíram para que as pessoas com deficiências fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e até mesmo de extermínio através da morte. O ideal de perfeição e beleza do ser humano encontra suas raízes em lugares longínquos na história da humanidade (GAYOSO, 2006, p. 39).

A Roma antiga agia de maneira tão severa com “os diferentes” que garantia ao patriarca a possibilidade de matar a criança defeituosa.

Assim é que, na Roma antiga, a Lei das Doze Tábuas garantia ao patriarca das famílias o direito de matar os filhos que nascessem com deficiências ou anomalias. Para os hebreus, quaisquer deficiências, por menores que fossem, indicavam um certo grau de impureza ou pecado. Já os espartanos lançavam os deficientes do alto de despenhadeiro (XAVIER, 2006, p. 13).

Segundo Honora e Frizanco (2008, p. 12) os hebreus entendiam a deficiência como forma de punição divina e impediam qualquer deficiente de ter acesso aos serviços

religiosos. Os hindus, ao inverso, estimulavam os deficientes visuais a entrar nas funções religiosas, pois acreditavam que eram possuidores de uma “sensibilidade interior mais aguçada”.

Os atenienses, por influência de Aristóteles, protegiam seus doentes e deficientes, concedendo-lhes a possibilidade de exercer uma função produtiva, quando era possível, ou sustentando-os, quando sua condição não permitia nenhuma atividade. Tal sistema era semelhante a nossa Previdência Social, em que todos contribuíam para a manutenção dos deficientes e dos heróis de guerra e suas famílias (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 12).

De acordo com Bianchetti e Freire (2006, p. 29), os espartanos, por exemplo, valorizavam e idealizavam a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força. Se a criança, ao nascer, “apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada. Praticava-se, assim, uma eugenia radical, na fonte”.

Na Idade Média, deficientes podiam ser entendidos como seres diabólicos ou como bobos da corte.

Caracterizada como fenômeno metafísico e espiritual, a deficiência foi atribuída ora a desígnios divinos, ora à possessão pelo demônio. Por uma razão ou por outra, a atitude principal da sociedade com relação ao deficiente era de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos (ARANHA, 1995, s/p).

De acordo com Honora e Frizanco (2008, p. 13), sob a influência do Cristianismo, os senhores feudais mantinham casas de assistência para amparar os “deficientes e doentes”.

Ainda na Idade Média, que se estende entre os séculos V e XV, de acordo com Bianchetti e Freire (2006, p. 30), a pessoa que não se enquadra no padrão tido como normal, “ganha direito à vida, porém passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão-católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado”.

Com Isaac Newton (1642-1727), impõe-se a visão mecanicista do universo, criando uma linguagem em que as metáforas são utilizadas para definir partes do corpo humano. [...] Portanto, o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina em funcionamento. Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça da máquina. Ou seja, se na Idade Média a diferença estava associada a pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade. (BIANCHETTI; FREIRE, 2006, p. 36).

A Idade Moderna mostra a passagem de um período de extrema ignorância para o surgimento de novas ideias.

Ela ocorreu do ano de 1453 (Século XIV), quando da tomada de Constantinopla pelos Turcos otomanos, até 1789 (Século XVIII) com a Revolução Francesa. O período mais festejado é o que vai até o Século XVI, com o chamado Renascimento

das artes, da música e das ciências, pois revelaram grandes transformações, marcada pelo humanismo (GUGEL², 2000)

Segundo as autoras (2008, p.13), a partir de 1789, vários são os inventos “com o intuito de propiciar meios de trabalho e locomoção para as pessoas com deficiência”.

Entre a Revolução Francesa e o século XIX, surge a ideia de capitalismo mercantil e de divisão social do trabalho. Também nessa época vem à tona o modelo de deficiência como questão médica e educacional, que encaminha o deficiente para viver em conventos ou hospícios, inclusive com ensino especial, criando o paradigma da institucionalização de vínculo permanente do indivíduo (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 13).

O século XIX ficou marcado na história das pessoas com deficiência, pois percebeu-se que elas não necessitavam apenas de hospitais e abrigos, mas, também de atenção especializada.

É nesse período que se inicia a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos e Alemanha. (GUGEL, 2008, s/p)

De acordo com Honora e Frizanco (2008, p. 14), “nesta mesma época o Código Braille foi criado por Louis Braille e proporcionou perfeita integração dos deficientes visuais ao mundo da visão escrita”.

O BRAILLE é lido da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos. Cada célula permite 63 combinações de pontos. Podem-se designar combinações de pontos para todas as letras e para a pontuação da maioria dos alfabetos. Vários idiomas usam o BRAILLE. Pessoas com prática conseguem ler até 200 palavras por minuto (GUGEL, 2008, s/p).

Segundo Bianchetti e Freire (2006, p. 37 e 38), com John Locke (1632-1704) inicia-se a luta contra a monarquia, os “privilégios supostamente advindos de Deus” e a “prática comum dos privilégios hereditários”.

[...] destaca-se em Locke a ideia empirista – “nada está no intelecto que antes não tenha estado nos sentidos” – da tabula rasa³, que no fundo é a ideia de igualdade, um dos cinco pilares do liberalismo consagrados pela Revolução Francesa que são: individualismo, liberdade, propriedade e democracia, somados à igualdade (BIANCHETTI; FREIRE, 2006, p. 37).

Um fato de suma importância a se considerar é que no início do século XIX, um médico chamado Jean Marc Itard (1774-1838) “desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Pelo feito, foi reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, pois tinha a convicção de que a “inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia

recebido” (MIRANDA, 2003, p.2).

O despertar da atenção para a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho aguçou-se a partir da Revolução Industrial, quando as guerras, epidemias e anomalias genéticas deixaram de ser as causas únicas das deficiências, e o trabalho, em condições precárias, passou a ocasionar os acidentes mutiladores e as doenças profissionais[...] (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 14).

Segundo Gugel (2008, s/p) “o século XIX, ainda com reflexos humanistas da Revolução Francesa, ficou marcado na história das pessoas com deficiência”, pois foi possível perceber que elas precisavam de hospitais, abrigos e, também, de atenção especializada. Ainda, comenta a autora, que entre os anos 1092 e 1912, na Europa, cresceu o número de instituições voltadas à pessoa com deficiência, havendo uma grande preocupação com os locais onde essas pessoas se abrigavam e a percepção da necessidade delas participarem e se integrarem na sociedade.

As duas grandes guerras mundiais, do século passado, trouxeram consigo sequelas em seus sobreviventes.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo precisou se reorganizar. A Europa estava devastada [...]. As cidades exigiam reconstrução, as crianças órfãs precisavam de abrigo, comida, roupas, educação e saúde. Os adultos sobreviventes das batalhas têm sequelas e precisam de tratamento médico e reabilitação (GUGEL, 2008, s/p).

Das atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde, em seu artigo primeiro, consta que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

[...] Somente no início do século XX começam a surgir escolas destinadas a pessoas com necessidades especiais. Essas escolas, contudo, segregavam os deficientes pelo simples fato de serem exclusivas a estas pessoas. Em muitos lugares do mundo surgiram escolas para surdos, cegos e portadores de outras deficiências (RAMOS, 2005, p. 178).

Bianchetti e Freire (2006) comentam que chegamos ao final do século XX sem que nada, em absoluto, nos mostre “que tenha havido uma melhora na forma de conceber e tratar os chamados indivíduos excepcionais”.

De acordo com Jannuzzi (2006, p. 7) a educação das crianças com necessidades educacionais especiais surgiu no Brasil institucional, mastimidamente, entre os séculos XVIII e XIX.

Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), na Conjura Baiana (1817) que reunira numa mesma luta uma série de profissionais médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados

etc., na Revolução Pernambucana (1827), acentuadas, sobretudo a partir da independência (JANNUZZI, 2006, p. 7).

Gugel (2008, s/p), cita que em nosso país, por insistência de D. Pedro II (1840-1889), seguiram-se os moldes do movimento europeu. Em 12 de setembro de 1854 criou-se, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant.

No entanto, esta tão importante criação, não alcançou seu objetivo, pois, para Silveira Bueno (2004, p.86), "a partir das inúmeras dificuldades encontradas, levando-se em conta o caráter marcadamente assistencialista, o Instituto Benjamin Constant tornou-se um asilo de inválidos".

Mesmo assim, durante o próximo século, e apesar de algumas iniciativas, a educação para pessoas “deficientes” não apresentou grandes avanços.

Para Jannuzzi¹⁵ (2006, p. 6), no século XIX, podiam se perceber diversas crianças órfãs com anomalias não acentuadas que recebiam o mesmo tratamento das demais, ou seja, acesso à escola. Em contrapartida, as crianças que traziam defeitos físicos ou mentais “eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”.

Ainda, de acordo com Jannuzzi (2006, p. 10), “em 1893, o Poder Legislativo autorizou a abertura de um asilo para alienados, próximo à estação de Juquery”, pois o hospício existente na capital estava superlotado e sem condições higiênicas. Enquanto isso, no interior, os “loucos” eram recolhidos nas cadeias de polícia.

No Brasil, segundo Bueno (1993), até a década de 50 do século passado, praticamente não se falava em educação especial, mas na educação de ANEE. Na década de 70, a Educação especial sofreu uma ampliação com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas [...]. Criam-se classes especiais, fase que se inicia com a categorização e classificação de deficientes mentais [...] (MOSQUERA e STOBÁUS, 2004, p. 18).

A partir do século XX, encontramos iniciativas de atendimento aos deficientes, por parte do Governo Federal, que promoveu uma série de campanhas destinadas a este fim.

¹⁵ Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi é formada pelo curso de nutricionistas da Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) e em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp). Fez o mestrado em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutorado em História da Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trabalhou no Serviço Social da Indústria (Sesi), lecionou no primeiro grau em colégio particular e no ensino superior na Puccamp e na Faculdade de Educação da Unicamp, onde foi assistente do Prof. Dr. Casemiro dos Reis Filho, seu orientador de mestrado e doutorado. Publicou o livro: A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

A legislação específica (campanhas, LDBN) foi, a meu ver, não só a manifestação da crença no seu poder impulsionador, que tem acompanhado a nossa construção histórica [...]. Porém, em termos de deficientes atingidos, o resultado não foi significativo, porque o que entravava a transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos (JANNUZZI, 2006, p. 136).

Ainda, de acordo com Jannuzzi (2006, p.137), a década de 1970 foi um marco na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, pois pela primeira vez, cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para definir metas governamentais específicas a estas pessoas.

Para Mosquera e Stobäus (2004, p. 19) depois de 1980, aparecem no Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul, “os estudos e aplicações da Estimulação precoce em bebês de zero a três anos de idade”. A partir daí e até os dias atuais, vários foram os órgãos e programas do governo com fins específicos de incluir os tidos como “deficientes”.

3. CONCLUSÃO

A partir do exposto, há muito que se estudar, complementar, criar e, principalmente, agir. Enquanto profissionais e seres humanos, devemos buscar novos estudos e práticas com o intuito de atender às pessoas deficientes, com a consciência plena de que somos agentes dessa transformação, onde, certamente, uma das maiores barreiras encontradas é o preconceito.

A inclusão de alunos com necessidades especiais é um processo que precisa envolver a todos: família, escola e comunidade escolar e a sociedade em geral; é preciso estar atento às condições necessárias para a efetivação que o processo inclusivo propõe.

Este trabalho é apenas o início de um novo olhar sobre a realidade que se faz presente no dia a dia de toda uma sociedade. Mesmo com esse preconceito ainda tão enraizado, em grande parcela da população, vivemos uma etapa onde o princípio da igualdade entre os homens precisa existir, apesar de ser um processo tão antigo quanto nossa própria história, respeitar as diferenças, precisa ser visto como o verdadeiro sentido da vida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete F. (org.) **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004

_____. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica**. Temas em Psicologia, número 2, 1995, pp. 6370. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia. (APOSTILA).

_____. **Inclusão Social e Municipalização**. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/especiais.asp. Acessado em novembro de 2021.

BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE Mara. **Um olhar sobre a diferença**. 7ª ed. São Paulo: Papiros, 2006.

BUENO, J.G. **A Produção da Identidade do Anormal**. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF, 1997.

CARMO, Sonia Maria. Artigo: **Um Breve Panorama do que já foi feito pela Educação Especial no Brasil e no Mundo**. Site: www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm, acessado em novembro de 2021.

GAYOSO, Rosely Souza, **Entre amor e ódio: os dilemas da educação especial no limiar do século XXI**. 2006. Disponível em: http://www.cbc.ufms.br/tesesimplificado/tde_arquivos/6/TDE-2008-09-29T073201Z-248/Publico/Rosely.pdf. Acessado em novembro de 2021.

GROSSI, Gabriel. **Educação para Todos: crônica de Dacar**. Revista Nova Escola, Edição 133, 2000. Site: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0133/aberto>. Acessado em novembro de 2021.

GUGEL, Maria Aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica 2007.
HONORA, Márcia; FRIZANCO. Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências- Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda cultural, 2008.

JANUZZI, G.S.de M. A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

MÂNGIA, Elisabete Ferreira et Alii. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: vol. 19, n. 2. maio/ago. 2008. p. 121-130.

_____ **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Disponível em www.pro-inclusao.org.br/textos.html. Acesso em novembro de 2021.

In MANTOAN, M.T. FOREST, M e PEARPOINT J. **Inclusão: um Panorama Maior. Apud Integração de Pessoas com Deficiência**. MANTOAN e Colaboradores. São Paulo, Memnon, 1997.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=109>. Acessado em Novembro de 2021.

MOSQUERA J. J. Mouriño e STOBÄUS, ClausD. (orgs.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

RAMOS, Rossana Regina Guimarães. **Novos Caminhos da Inclusão**. In: Educação em São Paulo: Contextos e Protagonistas. IV Congresso Municipal de Educação. Novembro de 2005.

XAVIER, Gláucia do Carmo. **O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 197f. 2008. Dissertação (Mestrado). Pontifícia universidade católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO APOIO DE APRENDIZADO

Aline dos Santos Moreira de Carvalho¹⁶

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade tem vivido constantes e rápidas transformações, fazendo com que as esferas sociais se mobilizem para acompanhar um mundo contemporâneo, tecnológico, veloz, plural e inclusivo.

A educação, há décadas, tem se dedicado a acompanhar tais mudanças. No Brasil, as reformas educacionais em curso desde a década de 90 (século XX) refletem essa necessidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), buscam atender a essa nova demanda através do desenvolvimento de competências, que buscam relacionar conhecimentos, habilidades, valores para resolver as demandas da vida cotidiana e da sociedade, ou seja, dos desafios da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas são compreendidas como caminhos ou possibilidades metodológicas para alcançar tal objetivo, destacando, nesse contexto, o processo inclusivo.

As metodologias ativas são desenvolvidas de diversas maneiras, priorizando o aluno como protagonista.

Devido a necessidade de explorar a temática, assim como realizar um levantamento bibliográfico a respeito desta, o estudo assim justifica-se, objetivando conceituar, caracterizar e significar metodologias ativas, a sua relação com a aprendizagem e sua relevância no contexto inclusivo.

Para tal, a metodologia utilizada neste estudo é de caráter qualitativo pois tal abordagem oferece e possibilita uma visão para “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO *et al.*, 2009, p. 21).

¹⁶Bióloga - Saquarema/RJ, graduada em Biologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia Educação Especial e Inclusiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Ludopedagogia, Psicomotricidade e Gestão Escolar pela Faculdade Única – MG, Citologia Clínica pela Faculdade Souza Marques – RJ, Análises Clínicas pela Faculdade Integrada Maria Thereza - RJ, aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; <https://orcid.org/0000-0001-9965-9566>

Em relação aos objetivos, é uma pesquisa exploratória e descritiva (GIL, 2008) pois busca explorar possibilidades de metodologias ativas, sua relação com a aprendizagem na Educação Básica e com a educação inclusiva, abordando o Transtorno do Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade (TDAH).

No que concerne aos procedimentos de pesquisa, o estudo caracterizou-se como bibliográfico que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente em artigos científicos e livros. A pesquisa foi realizada em meio virtual, em bases de dados confiáveis como *Scielo*, com artigos científicos e livros em formato PDF assim como anais de congressos, com os descritores: metodologias ativas, educação inclusiva e aprendizagem.

2.METODOLOGIAS ATIVAS, CONCEITO E VARIEDADES

A pedagogia contemporânea, diante das transformações e inovações sociais e tecnológicas, incluindo as mudanças no mercado de trabalho, tem buscado traçar o processo educativo através do desenvolvimento de habilidades e competências. Dentro dessa nova perspectiva, as metodologias ativas estão sendo popularizadas e sua utilização tem se tornado crescente na educação brasileira, apoiada pela Psicologia, Neurociência e Pedagogia (MORAN, 2018 apud SILVA *et al.*, 2021).

Entende-se por competências como está conceituada na BNCC (2018) “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8 apud SILVA *et al.*, 2021, s.p.)

De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 17 apud SILVA *et al.*, 2021, s.p.) são “práticas que incitam a curiosidade, propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o que fazer, propiciando-lhes trabalhar em colaboração e desenvolver a autonomia nas tomadas de decisão”.

As metodologias ativas transferem o foco do aprendizado do educador para o educando, envolvendo-o por meio de descobertas, investigações e solução de problemas (VALENTE, 2018 apud SILVA *et al.*, 2021).

No contexto de transformações pedagógicas, as metodologias ativas são inovações da prática pedagógica que tem como princípio o aluno como protagonista do aprendizado, aliando o desenvolvimento emocional, social, afetivo, cognitivo que propõem autonomia, proatividade, resolução de problemas, trabalho em equipe, autoestima (SILVA; PIRES, 2020).

As vantagens de se utilizar metodologias ativas podem ser destacadas tanto para os educandos como para os educadores. Para os educandos, destacam-se: melhor comunicação e qualidade de ensino, desenvolvimento de trabalhos em equipe, responsabilidade e autonomia, desenvolvimento de criticidade, resolução de problemas e criatividade. Para os educadores, algumas vantagens são: dinamismo e engajamento dos alunos, maior satisfação dos familiares com a metodologia aplicada e resultados, e maior produtividade dos alunos (SANTIAGO, 2021).

As metodologias ativas enriquecem o ambiente educacional à medida que fomentam problematizações, construção de soluções, conexões, conhecimentos, discussão, reflexões que envolvem o estudante no processo. Porém faz-se necessária a observação de algumas questões fundamentais a serem seguidas: delimitar o objeto de aprendizagem, quais competências e habilidades serão desenvolvidas, qual estratégia deve ser aplicada, utilizar recursos e ferramentas que despertem o interesse e engajem os alunos, atividade significativa e verificação da aprendizagem (SILVA; PIRES, 2020).

As metodologias ativas são muitas. De acordo com Santiago (2021), podem ser destacadas:

- aulas colaborativas: os alunos assumem o protagonismo, recebendo o desafio de apresentar o conteúdo em determinada aula, ou trazendo uma explicação e discussão acerca de alguma dúvida de aulas anteriores;
- ensino híbrido: equilíbrio entre aulas à distância e presenciais, desenvolvendo responsabilidade, proatividade, concentração e independência devido a utilização de tecnologias;
- gamificação: são utilizados jogos e dinâmicas para promover o engajamento pois os jogos são desafiadores captando a atenção e engajando os estudantes;
- ensino de projetos: elaboração de projetos individuais ou em grupos, desenvolvendo a independência e autonomia no aprendizado, análise de problemas e situações assim como o trabalho em equipe;
- seminários: os alunos desenvolvem a argumentação e promovem discussões, o que colabora para o engajamento;
- aula invertida: os alunos estudam o conteúdo em casa e fazem exercícios, discussões, grupos de estudo na sala de aula, promovendo argumentação e engajamento; e
- estudo de caso: nessa metodologia, o professor apresenta um caso real e pede que os alunos desenvolvam e resolvam o caso, fazendo-os direcionar a aprendizagem. Geralmente utiliza-se para desenvolver conhecimentos práticos (SANTIAGO, 2021).

Resolução de problemas é uma outra metodologia ativa, apoiada pela teoria de Libâneo (2013 *apud* SILVA; PIRES, 2020) que visa a educação como transformadora da sociedade. Essa coloca o aluno como protagonista para recorrer a conhecimentos prévios e desenvolver novos, orientado pelo professor, para a solução dos problemas apresentados.

Prado (2019, p. 166 *apud* SILVA; PIRES, 2020) corrobora que “uma metodologia ativa deve permitir que o aluno rompa com a passividade e adentre em um universo colaborativo que o permitirá integrar-se a uma comunidade maior, a comunidade de aprendizagem”.

Outros exemplos de metodologias citados na literatura são: educação em pares, mesas-redondas, exposições dialogadas, oficinas, peças teatrais, filmes, musicais, dentre outras (SILVA; PIRES, 2020).

Portanto, as metodologias ativas contribuem para a aprendizagem de diferentes maneiras, principalmente promovendo o engajamento e tornando o aluno protagonista desse processo.

3. METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM

As metodologias ativas têm gerado resultados positivos na aprendizagem significativa de alunos em todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A aprendizagem significativa, segundo Grapiglia *et al.* (2021), ultrapassa o acúmulo de conteúdos, promovendo mudanças no comportamento e na personalidade.

Masini (1993 *apud* GRAPIGLIA *et al.*, 2021) a aprendizagem significativa tem a responsabilidade de promover no aluno a disposição para aprender unindo as estruturas cognitivas anteriores ao saber novo (o aprendizado precisa ser significativo para ser incorporado).

Santos (2009 *apud* GRAPIGLIA *et al.*, 2021, 214) defende que:

A aprendizagem profunda ocorre quando a intenção dos alunos é entender o significado do que estudam, o que os leva a relacionar o conteúdo com aprendizagens anteriores, com suas experiências pessoais, o que, por sua vez, os leva a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverarem até conseguirem um grau aceitável de compreensão sobre o assunto. A aprendizagem profunda se torna real, então, quando há a intenção de compreender o conteúdo e, por isso há forte interação com o mesmo, através do constante exame da lógica dos argumentos apresentados.

Acrescenta Moran que “a aprendizagem mais profunda requer espaços de práticas frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, são

importantes o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes” (Moran, 2018, p. 3 *apud* GRAPIGLIA *et al.*, 2021, p. 215).

Nessa perspectiva, as metodologias ativas concretizam mudanças profundas, desenvolvem novas práticas do fazer pedagógico e desenvolvem o que significa aprender a aprender, trazendo propostas que implicam “movimento, participação, construção, conhecimento, crescimento” (GRAPIGLIA *et al.*, 2021, p. 216). Essas também exigem, na perspectiva da aprendizagem, um olhar para o ambiente, ou seja, para a arquitetura do espaço onde a aprendizagem acontece, uma vez que essa recebe uma visão de amplitude que compreende a si mesmo, o outro e o ambiente para que seja significativa, e para que as metodologias ativas possam acontecer coletivamente em ambientes colaborativos e valorizar o individual, suas competências e habilidades (GRAPIGLIA *et al.*, 2021).

Estudos, pesquisas e revisões destacam alguns resultados de aprendizagem mediante metodologias ativas.

Reis e Barreto (2017 *apud* SILVA *et al.*, 2021) apresentam o *think pair share*, combinando situação problema com aprender em pares, que resultou em aprendizagem investigativa e argumentativa.

Costa (2021 *apud* SILVA *et al.*, 2021) utilizou o tema transversal Meio Ambiente para engajamento em situações problemas, numa abordagem interdisciplinar.

Damiano, Ishiba e Rezende (2020 *apud* SILVA *et al.*, 2021) realizaram um projeto de construção de uma horta escolar, aprender fazendo, para atingir a aprendizagem significativa, com aulas teóricas e práticas.

Silva, Silva e Sales (2018 *apud* SILVA *et al.*, 2021) sobre o ensino híbrido no Ensino Médio, afirmam que a utilização das tecnologias potencializam a aprendizagem desenvolvendo autonomia e proatividade.

Nesse contexto, pode-se relacionar o rápido avanço da utilização de metodologias ativas com a necessidade de mudanças nos processos educativos, sinalizadas tanto pelos discentes quanto pelos docentes.

4. METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As metodologias ativas são um caminho metodológico para que a Educação abarque e acompanhe as mudanças velozes e as novas demandas da contemporaneidade. Todavia, as mesmas são uma poderosa ferramenta de aprendizagem também quando aplicada à educação inclusiva devido ao seu caráter dialógico e de protagonismo dos alunos.

Sobre esse aspecto, Silva *et al.* (2021) afirma que as mudanças de paradigmas metodológicos devem considerar a aplicabilidade e a contextualização das metodologias ativas nas realidades encontradas na educação (SILVA *et al.*, 2021).

Zabala afirma que:

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa mudam. Em primeiro lugar, e isto é muito importante, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoais, de relação interpessoal e de inserção social. (ZEBALA, 1998, p. 197 apud SILVA; PIRES, 2020, s.p.)

Para Esquinsani *et al.* (2021), tratar de metodologias ativas e educação inclusiva remete aos conceitos de Defectologia de Vygotski (1997), e o conceito de compensação assim como o de plasticidade cerebral, defendido pela Neurociência. No conceito da Defectologia, a criança com necessidades especiais não se desenvolve menos ou mais lentamente, mas sim, de outra forma, qualitativamente diferente, o que faz que seja gerada outra capacidade compensatória na mesma.

Esse desenvolvimento ocorre “de distinto modo, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir essa criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 17 *apud* ESQUINSANI *et al.*, 2021, p. 22)

Sobre o conceito de plasticidade cerebral, Izquierdo (2011 *apud* ESQUINSANI *et al.*, 2021) afirma que essa é a capacidade das células nervosas de mudarem as respostas a determinados estímulos diante de mudanças ocorridas nos mesmos, ou seja, a capacidade que permite o aprendizado ao longo da vida, remodelando e reestabelecendo conceitos e significados para adaptação a novas situações e ambientes.

O potencial de neuroplasticidade e de aprendizagem humano é permeado pelas condições e possibilidades que o contexto de vida apresenta, seja biológico ou social – este, mesmo não determinando, influencia o desenvolvimento. Assim, nos sujeitos com privações de condições materiais e experienciais, onde não há a presença diferentes estímulos, bem como em sujeitos com alterações cerebrais, o desenvolvimento torna-se diferenciado ou com algumas dificuldades sem, no entanto, deixar de ocorrer (ESQUINSANI *et al.*, 2021, p. 24)

Nessa perspectiva, os autores acrescentam o papel fundamental do professor enquanto facilitador do processo de aprendizagem, assim como interventor e orientador do mesmo. E concluem enfatizando que as metodologias ativas são constituídas como “possibilidades de fomentar a participação de todos os estudantes e estimular a aprendizagem por outros meios e percursos, a partir das demandas e dos desejos trazidos pelos alunos” (ESQUINSANI *et al.*, 2021, p. 29)

Moran (2015) reflete que as metodologias ativas auxiliam o processo de valorização da diversidade, observando o processo de autonomia dessa população, assim como fomenta a construção de aprendizagens e a emancipação auxiliando na aprendizagem na educação inclusiva. O mesmo afirma “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18).

Notadamente, as metodologias ativas são fundamentais no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais uma vez que essas priorizam o aluno como protagonista de sua aprendizagem, utilizando diversidades de instrumentos e ferramentas, trabalhando as possibilidades múltiplas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas têm sido popularizadas na educação nacional devido ao seu caráter dialógico e ao seu objetivo de colocar o aluno como protagonista de seu aprendizado.

Compreendendo desde aprendizagem em pares à exposição de danças e musicais, aquelas têm possibilitado aprendizagens significativas em todas as etapas da Educação Básica, assim como demonstram estudos e pesquisas de alguns casos.

À medida que valoriza as diversidades e potencializa a autonomia dos estudantes, as mesmas tornam-se fundamentais no processo inclusivo de crianças com necessidades educacionais especiais não somente em classes regulares como no âmbito social.

Portanto, as metodologias ativas englobam as novas demandas da educação contemporânea, desenvolvendo competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ESQUINSANI *et al.*, Rosimar Serena Siqueira. **Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral**. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Org.) Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva. 1. Santa Maria –RS: FACOS-UFSM, 2021. P. 18-33. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/08/Metodologias-Ativas-na-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAPIGLIA *et al.*, Franciele Xhabiaras. **Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral**. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Org.) Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva. 1. Santa Maria –RS: FACOS-UFSM, 2021. P. 210-222. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/08/Metodologias-Ativas-na-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTIAGO, Beatriz. **BNCC: seis metodologias ativas para engajar os alunos**. 2021. Disponível em: <https://www.letrus.com.br/bncc-metodologias-ativas-para-engajar-seus-alunos/>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, OfeliaElisa Torres (Org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SILVA, Rosimary Batista da; PIRES, Luciene Lima de Assis. **Metodologias ativas de aprendizagem: construção do conhecimento**. CONEDU, *Anais*. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68868>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

SILVA *et al.*, Robson Veríssimo. **Metodologias ativas no Ensino Básico: uma análise de relatos de práticas pedagógicas**. *Scielo*, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727/4784>

REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA E AS EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA

Ma. Érica de Souza Paixão¹⁷

1. INTRODUÇÃO

Walter Benjamin (2009) deixa em textos fragmentados uma concepção de infância. Esta fase é retratada pelo autor, pelas experiências vividas nos livros infantis, nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Assim, mostra uma reflexão sobre a “experiência” da criança, o autor, no entanto, deixa claro o quanto a infelicidade e a culpa tornam-se máscaras para o adulto. Este por já ter vivenciado essas experiências e não ter sido valorizado quando criança, depois da vida adulta e “experiente” passa a não levar em consideração as vivências da criança, seja a experiência vivenciada entre seus pares ou entre adulto-criança. A concepção sobre a infância está diretamente ligada à concepção histórica e social de cada época, período e lugar. Philippe Ariès (2016) faz um estudo histórico sobre a infância e da família, por muito tempo não existiu o sentimento de infância, a transmissão de valores e conhecimentos, não eram assegurados pela família. Aos poucos que a família se organiza em torno da criança, mostrando um sentimento moderno de infância. Seja na família, ou de forma estrutural, Ariès (2016) revela que independente do contexto histórico e social, a história da criança é marcada por uma experiência de violência. A intenção deste trabalho é refletir sobre experiências de violência contra a criança, traremos exemplos da violência na forma estrutural, familiar e na literatura.

2. EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E VIOLÊNCIA

Quando Benjamin (2009) diz que refletir sobre a experiência do adulto é como compará-la com uma máscara inexpressiva e impenetrável e que por detrás desta máscara possivelmente encontraremos amargura e uma certa intimidação, significa que o adulto já vivenciou ideais, esperanças e a própria juventude, no fim descobre que tudo não passa de ilusão. O fato de ter sido jovem um dia e não ter acreditado nos seus pais e no decorrer do tempo a vida ensina que eles (pais) possuíam razão, faz com que o estado de acomodação se torna viável e gera um sentimento de superioridade, conforma-se até mesmo com a máscara de amargura. Essa ideia reflete o sentido da vida, para o adulto experimentar o novo e outras coisas é no fundo muito desencorajador.

¹⁷ Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram. (BENJAMIN, p 22, 20019).

A infância, assim como a juventude, são períodos socialmente construídos. De acordo com Corsaro (2011), crianças são agentes sociais que colaboram com a produção das sociedades adultas, são ativas e possuidoras de uma vasta capacidade de criar. Para a criança, a sua infância e juventude, são períodos passageiros, no entanto de forma estrutural, é uma categoria permanente, “suas experiências nos lembram que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16).

Neste sentido, é possível refletir sobre a consciência de não menosprezar a sensibilidade, a presença e as influências que jovens e crianças trazem para o meio que vivem, como observa Benjamin (2009), por ter o hábito de não valorizar o jovem e sua experiência, muitas vezes o adulto aconselha este a zombar de si mesmo, pois se lembra da sua juventude com incômodo, seus sonhos mais florescentes foram aniquilados, o jovem vivencia exemplos de adultos intolerantes e com ausência de espírito em sua “experiência”.

Consideremos, então, que a criança é curiosa por natureza e, de acordo com Benjamin (2009), possui um espírito grandioso e generoso, por isso a importância de mostrar exemplos que irão incentivar e desenvolver cada vez mais essas características. No entanto, das inúmeras experiências desagradáveis vividas pelas crianças, as mais naturalizadas são as situações de violência. Estas sempre fizeram parte da experiência e do cotidiano da criança; de acordo com Aries (2016), era uma situação que todas as crianças, independente da sua classe social e da condição a que eram submetidas, vivenciavam situações de espancamentos e violência psicológica, constituindo-se em atos normatizados pela sociedade.

Observamos abaixo um trecho do texto de Whitman (1841, *apud* Manguel, 2005, p.307), com o título “Morte na sala de aula”, o conto de horror já anunciava a necessidade e o desejo de mudanças com o modo de tratamento à criança.

Então o jovem cavalheiro dormiu!”, disse. “Vamos ver se achamos alguma coisa para lhe fazer cócegas nos seus olhos. O maroto parece não se preocupar com uma surrinha de nada, já que nem isso é capaz de mantê-lo acordado”. Lugare sorriu de novo ao fazer essa observação. Pegou a vara firmemente e deixou o seu lugar. Com passos mansos e furtivos, atravessou a sala e postou-se ao lado do infeliz. O garoto continuava incôscio da punição iminente. Talvez estivesse em sonhos dourados de juventude e prazer; ou num lugar distante, no mundo da fantasia, sentindo prazeres que a fria realidade não pode oferecer. Lugare ergueu a vara bem acima da altura da cabeça, e, com a mira exata e a experiência adquirida em longa prática, desceu-a sobre as costas de Tim numa pancada forte, que parecia suficiente para acordar um homem gelado da letargia mais profunda. Rápidas, as pancadas se sucederam. Sem esperar o efeito da primeira ferida, o desgraçado

usou seu instrumento de tortura primeiro num lado das costas, depois do outro, e só parou no final de dois ou três minutos por exaustão. Mas Tim continuava imóvel. Sentindo-se afrontado pela inercia do menino, Lugare empurrou um dos braços, sobre o qual o garoto se apoiava na carteira. A cabeça caiu no assoalho, com um baque surdo; o rosto virou-se para cima e ficou exposto à visão geral. Quando Lugare viu aquilo, ficou imóvel [...]. O menino estava morto. Provavelmente havia algum tempo, pois os olhos estavam virados para cima, e o corpo, completamente gelado. A morte estava na sala de aula, e Lugare açoitara um cadáver¹⁸.

Na literatura também não faltam exemplos das representações de crianças vivenciando um cotidiano de violência. O livro “Lazarilho de Tormes”, datado de 1554, é considerado o primeiro romance epistolar e picaresco, com uma narrativa cronológica e linear, traz uma sátira social do período histórico que o personagem com apenas oito anos vive, conta como foi seu crescimento, sendo cuidado por três mestres e foi vítima de maus tratos por todos, sendo que a sua própria mãe quem o doa para seu primeiro tutor, um cego que deseja ensinar-lhe a viver a vida; o segundo mestre é um Clérigo que justificava sua crueldade com discurso de Deus e o último um cavalheiro que tinha o discurso da honra.

Quando sentiu que eu tinha a cabeça bem junto da pedra, ele enrijeceu a mão e, com força, deu-me uma grande cabeçada no diabo do touro, deixando-me mais de três dia com a dor da chifrada. [...] E riu muito da brincadeira. (LAZARILHO TORMES, 2005 p. 37)

A sociedade tradicional na Idade Média não apreciava a criança e menos ainda o adolescente. Eram tratados como pequenos adultos. A socialização, a transmissão de valores e conhecimentos não eram garantidos pela família. Havia o “sentimento de paparicação”, reservado apenas para o bebê em seus anos iniciais. Nesta fase, a criança tinha de seus pais e demais adultos um pouco de apego e afetividade, mas, passando essa fase, misturava-se ao mundo dos adultos em seus jogos, conversas, de acordo com Aries (2016). Um outro trecho do romance que mostra a violência vivida por Lázaro pelo segundo mestre, o Clérigo havia jogado um jarro na cabeça do pequeno: “Tão forte foi a pancada, que fiquei tonto e perdi os sentidos. [...] o jarro espatifou-se e seus pedaços entraram no meu rosto, arrebatando-o em vários pontos e quebrando-me os dentes, sem os quais até hoje estou.” (LAZARILHO DE TORMES, 2005, p. 45 e 47).

No século XVIII a mentalidade sobre a infância estava no momento de transição e era um modo de esperança. Segundo Priore (2007) a gestação era o momento de preces endereçadas a São Francisco e Santa Margarida, para afastar os perigos que pudessem

¹⁸ O trecho retirado do livro “Contos de horror do século XIX: escolhidos por Alberto Manguel”, com o título “*Morte na sala de aula*” (1841), já anunciava a necessidade e o desejo de mudanças com o modo de tratamento à criança. De acordo com nota do organizador Manguel, Gilberto Freyre descreve Whitman como um criador do universo. Além de professor, era um poeta e político.

sobrevir ao bebê. E com o desenvolvimento do capitalismo, as mudanças no comportamento moral, o mundo da criança e do adulto vão se separando, a criança passa a ser vista como um ser moldável, necessitando de cuidados diferenciados, surge um sentimento moderno de infância.

No século XX, começam as teorias psicológicas da infância e Corsaro (2011) ressalta que na interação adulto-criança são apresentados para as crianças conhecimentos e acontecimentos do mundo adulto que, para elas, ainda são subjetivos, não compreendem totalmente; essas interações persistem ao longo da vida infantil, experiências que devem ser trabalhadas com os adultos. Deste modo a criança torna-se parte da sua própria cultura e dá sentido ao seu lugar no mundo.

Com a consolidação do cenário urbano, a violência cria formas, eixos e níveis diferentes como, por exemplo, a violência estrutural e doméstica. Conforme Minayo (2002) a violência estrutural está relacionada às condições de vida de acordo com o contexto-histórico, social e econômico. Os elementos que possibilitam o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos são escassos ou simplesmente não existem e possuem em seu caráter uma aparência “naturalizada”.

De acordo com Diógenes (2011), a violência surge de forma recorrente, a partir da década de 1990 no Brasil, agregada a outros fatores sociais, vinculada na maioria das vezes por duplas conceituais, como exemplos: a segurança e a violência, a pobreza e a violência ou drogas e violência, de forma que a violência foi aos poucos se tornando um fenômeno, principalmente com o surgimento de programas sensacionalistas policiais exibidos em redes televisivas.

A metropolização e a intensa migração do campo para a cidade, assume traços e dinâmicas diferente de violência:

Tratava-se de uma geografia que até então inspirava o planejamento urbano nas cidades e ativava seus fluxos. Tentativas de zoneamento pretendiam definir usos e ocupações do espaço e acabavam produzindo cidades paridas e desiguais, compondo o mesmo cenário. A segregação espacial, a separação entre o lugar dos ricos e os espaços reservados para o confinamento da pobreza, subsistiu por décadas no Brasil. Em quase todas as grandes metrópoles brasileiras, podia-se identificar facilmente os limites dessas fronteiras. (DIOGENES, 2011, p.210).

Neste sentido, a violência foi empregada como um artifício associado a segurança, sendo necessário o estado de alerta para o risco de não se misturar, de acordo com as fronteiras geográficas consideradas de risco, o discurso passa a dar ênfase ao medo do outro, assim como o enfrentamento da violência estaria no campo da política urbana e da segurança pública, conforme explica Diógenes (2011).

O modo como são disseminadas as informações a respeito da violência nos meios de comunicação, impacta profundamente o inconsciente infantil. Segundo Assis (2002), além de reforçar a visão de perigo, atinge as instituições como a escola e família, criando dificuldades cotidianas e até mesmo gera relações violentas entre essas crianças, sobretudo se essa violência está próxima de sua comunidade. As instituições por sua vez transformam em patamares mais violentos, “a violência social é potencializada, numa relação contínua de retroalimentação” (ASSIS, 2002, p.115).

Neste sentido é importante pensar a respeito do papel da criança na sociedade. Qvortrop (2007) expõe dois sentidos: um protecionista e o participacionista. Nenhum irá retirar a importância do outro, tanto as crianças necessitam de proteção, assim como a participação, em sua comunidade e sociedade, visto que são sujeitos de direitos. Para entender o bem ou mal-estar infantil é importante observar a importância entre o Estado e a ordem, o mercado e irregularidades, neste mecanismo a criança ou seus pais tem pouco ou nada a dizer:

Com base em evidências disponíveis, há o direito de temer que, no reino dos inimigos invisíveis, nos países, em desenvolvimento, em geral, e suas crianças, em particular, estejam sofrendo mais, que a pobreza esteja aumentando, as condições de saúde deteriorando e, conseqüentemente, também fertilizando o solo que produz mais trabalho infantil, trazendo tensões nas quais crianças são não somente vítimas, mas também parte como soldados ou combatentes. (QVORTROP, 2007, p 51)

No entanto, há muitos desafios para os pesquisadores que desejam compreender o tema da infância. Como o inimigo invisível, está relacionado à pobreza e ao mercado, pois este não tem rosto, no entanto, gera riquezas para seu dono e para as nações e ninguém se responsabiliza pelas suas conseqüências. “A mão invisível não pertence a ninguém. Ninguém requer aplausos pelas conseqüências, ninguém pode ser culpado. O mercado não tem rosto, é um amigo ou inimigo invisível, de acordo com o momento.” (QVORTROP, 2007, p 49).

O autor ainda ressalta que é necessária uma abordagem que dê rosto aos inimigos invisíveis, que por muito tempo tiraram vantagens em relação a vida das crianças. Quando houver a luta simultânea entre violência estrutural e a violência intraclasse para minimizar os efeitos da violência, iremos reparar a qualidade de vida das crianças e adolescentes deixando de ser uma realidade apenas no papel.

[...] só deixará de ser uma realidade de papel se e quando a luta contra a violência entre classes sociais (violência estrutura de que a infância pobre, prostituída explorada no trabalho etc. são alguns frutos) e a luta contra a violência intraclasses sociais (de que a infância vitimizada no lar é uma conseqüência) forem levadas simultaneamente. (AZEVEDO, 2002, p.126)

Neste sentido seria necessário construir possibilidades para os sujeitos extraírem forças emancipatórias dentro dessa realidade contraditória e desafiadora. Souza Neto (2010) ressalta que é neste cenário que o educador social deveria intervir pedagogicamente, mediando às relações seja nos grupos, famílias, instituições, visando assim, o bem-estar individual e social.

Conforme dados constatados por pesquisadores (Jorge; Gotlieb; Laurenti, 2002) a criança tornou-se objeto de preocupação e de estudo há pouco tempo, iniciando pela Declaração de Genebra, em 1924, no entanto somente em 1959 que a ONU reconheceu que a criança necessitava de proteção e cuidados especiais e foi a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (1989) que as ações em prol da sua defesa, principalmente do ponto de vista internacional, passam a ser colocadas em prática, governos e entidades sociais.

Em seu primeiro artigo, a Convenção declara que a criança é todo ser humano menor de 18 anos, a menos que sua maioria seja alcançada antes conforme a legislação. No segundo artigo é assegurado o direito à proteção pelo Estado e independente de sua raça, cor, sexo, religião, opinião política, da criança ou de seus pais. Uma das questões que possuem um elevado grau de importância já citado por Qvortrop (2007), é a criança colaborar enquanto sujeito de direitos e participativo dos processos que irão influenciar direta ou indiretamente o seu bem-estar:

ARTIGO 17.º Os Estados Partes reconhecem a importância da função exercida pelos órgãos de comunicação social e asseguram o acesso da criança à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental. Para esse efeito, os Estados Partes devem: a) Encorajar os órgãos de comunicação social a difundir informação e documentos que revistam utilidade social e cultural para a criança e se enquadrem no espírito do artigo 29º. (Convenção sobre os direitos da crianças, 1989).

Para as crianças em situação de vulnerabilidade é fundamental o trabalho do educador social, de acordo com Souza Neto (2010), para garantir o acesso ao diálogo, à criatividade e que aprendam a lidar com seu contexto social. O autor observa que a educação não entende o sujeito como um ser passivo, como um receptor de comandos, entende o sujeito como um ser em desenvolvimento físico, estético e intelectual, necessitando desenvolver processos de convivência e aprendizagem.

Westphal (2002) cita a importância do teatro, da música, das manifestações artísticas em geral, como formas de expressão e um canal para iniciar o diálogo com a juventude na qual, muitas vezes, a Escola formal não aborda de forma eficaz. Os jovens e as crianças que praticam a violência, agem em reação à violência a qual são submetidos, observa Diógenes (2011).

É dessa forma que as festas, a música, as torcidas organizadas, os jogos em geral parecem mobilizar, concentrar e fazer explodir energias dispersadas, contidas e silenciadas nos espaços padronizados de conduta pública. É possível ler a juventude ao seguir pegadas das múltiplas vias e vidas que os jovens experimentam nas cidades. Eles produzem imagens que fazem ver a cidade, nem que seja pelo confronto ou pela via da depredação, pichação, pelas “tretas” incessantes com a polícia. (DIOGENES, 2011, p.216)

Nesta perspectiva, Souza Neto (2010) adverte que os valores da solidariedade e do amor se convertem em instrumentos mercadológicos, assim como a escola utiliza a educação para transformar o sujeito em consumidor e produtor a serviço do mercado, as vítimas desse sistema – crianças e adolescentes – são tratadas como coisas. Sendo este um dos efeitos da violência operacional, que está na esfera do abuso e aniquilamento do outro, conforme mostra Minayo (2002), a coisificação da infância, nega a esses o direito de serem tratados como sujeitos, neste eixo de violência existem a omissão dos pais, parentes, instituições, que são capazes de causar danos físicos, sexual e psicológico a vítima.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que a concepção de infância tenha mudado ao longo dos séculos, as permanências das situações de violência ainda são manifestadas na sociedade, seja na forma estrutural ou doméstica. A escola que poderia trabalhar as experiências que os jovens vivem, quer nas cidades, quer nas suas comunidades ou nos espaços sociais, poderia transformar estes conhecimentos em saberes. Todavia essas crianças ainda são tratadas como coisas, como Benjamin (2009), Souza Neto (2010) e Minayo (2002) descrevem, a coisificação da infância gera consequências psicológicas, físicas para o resto da vida adulta. Sendo assim, é necessário um plano político que envolva as diversas situações de aprendizagem e de atividades que envolvam a mobilização dos jovens, principalmente daqueles em situações de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

ASSIS, Simone Gonçalves. Crescendo em meio a violência. In: WESTPHAL, Marcia Faria (org) **Violência e Criança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

AZEVEDO, Maria Amélia. **Contribuições brasileiras à prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. In: WESTPHAL, Marcia Faria. **Violência e Criança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BEJNAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. In: **Pactos da Humanidade, 24 documentos que influenciam o presente e o futuro**. Editora Aldeia Sul, Passos fundo, RS, 1997.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DECLARAÇÃO DE GENEBRA: 10 de outubro de 2007. Disponível em: http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_assistencia/Arquivos/declaracao_direitors_crianca.pdf; Acesso em: 03 de Abril de 2019.

DIOGENES, Gloria. **Enigmas do medo – juventude afetos e violência**. In: JUAREZ, Dayrell; MOREIRA, Maria I. Costa; STENGEL, Marcia; (organizadores): **Juventudes contemporâneas um mosaico de possibilidades**. Minas Gerais: Editora PUC MINAS, 2011.

JORGE, M. Helena P.M.; GOTLIEB, Sabina L.D.; LAURENTI, Ruy. **Criança, Adolescentes e Jovens do Brasil no fim do século XX**. In: WESTPHAL, Marcia Faria (org). **Violência e Criança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

LAZARILLO DE TORMES - anônimo / edição de Medina del Campo, 1554; organização, edição do texto em espanhol, notas e estudo crítico de Mário M. González; tradução de Heloisa Costa Milton e Antonio R. Esteves; revisão da tradução de Valeria De Marco. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O significado Social e para a Saúde da Violência contra a Crianças e Adolescentes**. In: WESTPHAL, Marcia Faria (org). **Violência e Criança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

PRIORI, Mary Del. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império**. In: Priori, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

QVORTRUP, Jeans. **Bem-estar infantil em uma era de globalização**. In: SEATA, Beatriz Regina; SOUZA NETO, João Clemente; NASCIEMNTO, M^a Leticia B.P. **Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas**. São Paulo: Ed Expressão e Arte, 2007.

SOUZA NETO, João Clemente. **Pedagogia Social: A formação do educador social e seu campo de atuação**. Vitória. Volume 16. Cadernos de pesquisa em Educação PPGE: UFES, 2010.

AS TENDÊNCIAS DO *UPCYCLING* NA ARTE.

QUAIS ASPECTOS DA ARTE SE CONECTAM COM AS TENDÊNCIAS DO *UPCYCLING* NO BRASIL

Barbara Corrêa da Silva ¹⁹

Elaine Melocho Torres ²⁰

1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe traçar diálogos entre a arte-educação e as tendências do *Upcycling* na arte. Com o intuito de pensar a respeito das práxis pedagógicas e a diversidade de materiais disponíveis para um aprendizado significativo. Tendo em vista a dificuldade de obter recursos em uma escola pública para atender a demanda de alunos na práxis pedagógica no atual momento histórico em que vivemos, principalmente em relação ao reuso de materiais em todas as áreas de nossas vidas, é relevante investigar, compreender e, por consequência, valorizar as relações que o tema do *Upcycling*, aprendizado e sustentabilidade no reuso de materiais, se apresenta no cotidiano e abre as portas para um aprendizado significativo.

O material utilizado na pesquisa bibliográfica será dividido entre livros e sites que apresentem conteúdo referente não só à história da arte até a contemporaneidade, como também sua aplicação na Educação. Enquanto os livros estarão mais voltados para a parte de história da arte e arte-educação, com autores Giulio Carlo ARGAN, Fritz BAUMGART, Graça PROENÇA e A. BARBOSA, os *sites* tratarão de artigos sobre *Upcycling* e sua utilização na arte-educação.

2. CONCEITO DO *UPCYCLING*, USOS E CARACTERÍSTICAS NA ARTE CONTEMPORÂNEA

O *Upcycling* de materiais ou a reutilização de materiais não é um assunto novo, mas é recorrente em nosso meio, ele propõe o reaproveitamento de objetos antigos e esta técnica permite exercer a criatividade e poupar o meio ambiente. Nos últimos tempos o *upcycling* está na moda no universo sustentável. A técnica do *upcycling* consiste em, com criatividade, dar um novo e melhor propósito para um material que seria descartado,

19 Graduada em Artes Visuais e Pedagogia pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), Pós-Graduada em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), Pós-Graduada em Arte Educação e Terapia, Pós-Graduada em Arte na Educação: Dança, Música e Teatro pela FACCONNECT (Faculdade de Conchas). Professora de Arte no Município de Caieiras – SP. Email: professorabarbaracorrea@gmail.com

20 Graduada em Artes Visuais e Pedagogia pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), Graduada em Música pela FAMOSP (Faculdade Mozarteum de São Paulo), Pós-Graduada em Arte e Musicalidade, Pós-Graduada em

sem degradar a qualidade e composição do material. Um item que passou pelo *upcycle* normalmente possui uma qualidade igual ou superior que a de seu original.

A palavra *upcycle* é usada para se referir aos objetos que foram criados a partir da técnica do *upcycling*, que consiste no reaproveitamento de objetos e materiais para criar novos itens, muitas vezes com funções diferentes, sem alterar as principais características do objeto original.

O primeiro registro do termo *Upcycling* data de 1994 em uma entrevista dada pelo empresário e ambientalista Reine Pilz GmbH para Kay Thornton da Salvo e foi utilizado posteriormente no livro *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*, de 2002, de William McDonough e Michael Braungart, onde afirmam que “o objetivo do *upcycling* é evitar desperdício de materiais potencialmente úteis, fazendo uso dos já existentes.”

Podemos nos valer de várias definições básicas, cujo próprio termo em inglês sugere e não devemos confundir os conceitos de *recycling*, *downcycling* e *upcycling*, através da oposição entre *down* e *up*, logo o termo *upcycling*, ainda sem tradução para o português, seria algo oposto ao *downcycling*, atribuindo maior durabilidade, maior valor aos materiais reutilizados. São vários aspectos que envolvem o conceito de *upcycling*, desde o econômico e o educativo, que por sua vez relacionam-se com o artístico e ambiental pelo viés da preocupação das próprias empresas em explicar para o seu público o valor que a reutilização criativa de materiais pode ter no nosso cotidiano de maneira sustentável. “*Upcycling* é o processo de recuperação de materiais que seriam descartados de qualquer forma, e que não teriam outro destino além do lixo. Materiais com potencial de utilidade são reaproveitados (o máximo possível ainda em sua forma original) para se tornarem um produto de maior valor e maior qualidade. E tudo isso feito sem o uso de qualquer energia durante as etapas, tornando o *upcycling*, assim, um processo totalmente benéfico à natureza. A prática do *Upcycling* reduz a quantidade de resíduos produzidos que passariam anos em aterros sanitários. Além disso, o *upcycling* diminui a necessidade de exploração de matéria-prima para a geração de novos produtos. No caso do plástico, isso significa menos petróleo explorado, menos árvores derrubadas no caso da madeira e, no caso do metal, menos mineração. Isso tudo também conta com uma economia significativa de água e energia, usadas tanto na exploração dos recursos naturais quanto na reciclagem, ainda que em menos quantidade nesse último caso.

A prática do *upcycling* é um dos grandes exemplos da Economia Circular, que propõe que os resíduos sirvam de insumo para a produção de novos produtos. Além de ecologicamente correto, o *upcycling* (que é o processo de fazer *upcycle* com algum objeto ou material) está despontando como uma excelente oportunidade de negócios.

2.1 - Contexto histórico do *Upcycling*/Reuso nas artes.

O contexto histórico mostra-nos que as práticas executadas com o reuso de materiais é recorrente. Se visualizarmos a arte rupestre encontraremos as primeiras representações preservadas, as do homem pré-histórico: as Vênus, feitas com pedras, chifres de animais e restos de ossos. “A arte não é, como vemos, algo isolado das demais atividades humanas. Ela está presente nos inúmeros artefatos que fazem parte do nosso dia a dia”. (Graça Proença, História da Arte, pg.8) e como a história nos comprova o homem pré-histórico reutilizava materiais para reproduzir suas imagens: óxidos minerais, ossos carbonizados, carvão, vegetais e sangue de animais, os elementos sólidos eram esmagados e dissolvidos na gordura dos animais caçados para produzir suas “tintas”.

Dentre diversas civilizações que se desenvolveram e faziam o reuso de materiais naturais citamos os Olmecas (por volta de 1100 a.C a 200 d.C) que realizaram esculturas rústicas, mas de grande força expressiva se utilizando de pedras gigantescas e materiais raros como Jade, suas obras impressionavam por sua grandeza. No percurso do tempo, o homem fez uso de variadas técnicas e utilizou da arte para registrar sua religião, seus ídolos, sua cultura e forma de vida; temos amplamente registrado os exemplos dos egípcios, gregos, sumérios, babilônios entre outros.

“mas é preciso que se diga, creio que a verdadeira resposta é que o artista moderno quer criar coisas. A ênfase é na criação e nas coisas. Ele quer sentir que criou algo que não existia antes. Não somente uma cópia de um objeto real, por maior que seja a maestria em sua execução; mas algo mais relevante e duradouro que ambas, algo que ele sente ser mais real do que os objetos baratos da nossa existência banal. Se quisermos compreender essa disposição, teremos de retornar à nossa infância, a um tempo em que ainda nos sentíamos capazes de fazer coisas com tijolos e areia, quando transformávamos um cabo de vassoura em varinha de condão e algumas pedras em castelo encantado. Às vezes essas coisas que construíamos adquiriam a maior relevância para nós, talvez tanta quanto a imagem poderia ter para o primitivo. Creio que é essa intensidade de sentimentos em face do caráter único de cada obra criada pela mágica das mãos humanas”. (GOMBRICH, 2013, p. 453).

E nesse contexto de artista moderno e da renovação da arte que nos encontramos no século XX, com os estudos de Freud e as incertezas políticas que criaram um clima favorável para o desenvolvimento de uma arte que criticava a cultura europeia e a frágil condição humana diante de um mundo cada vez mais complexo e durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) artistas e intelectuais de diversas nacionalidades, contrários ao envolvimento de seus países no conflito exilaram-se em Zurique na Suíça e acabaram fundando um movimento que deveria expressar suas decepções com o

fracasso da ciência, da religião e da Filosofia existentes até então, pois se revelaram incapazes de evitar a destruição que assolava toda a Europa; “O Dadá”, o nome não tinha importância, tanto fazia ser essa como outra palavra qualquer, pois a arte perdia todo sentido, já que a guerra havia instaurado o irracionalismo no continente Europeu. Dessa forma os dadaístas propunham que a criação artística se libertasse das amarras do pensamento racionalista e sugeriam que ela fosse apenas o resultado do automatismo psíquico, selecionando e combinando elementos ao acaso.

Na pintura essa atitude foi traduzida por obras que usaram o recurso da colagem, só que agora a intenção não é plástica e sim de sátira e crítica. O dadaísmo e principalmente seu princípio do automatismo psicológico propiciou o surgimento do Surrealismo na França em 1924. Com o foco no uso e ressignificação de objetos encontramos nesse período Marcel Duchamp.

Marcel Duchamp (1887 – 1968) prepara o dadaísmo ao levar a *ad absurdum*, isolando completamente simples objetos de uso cotidiano como o Moedor de Chocolate de 1914, retirando –os da vida, privando-os de sentimento e declarando-os obra de arte. Um prazer estético na forma especial do objeto não deveria fazer com que se levasse o quadro a “sério”. A ironia por trás disso torna-se clara quando se lembra que em 1913 Duchamp tomou a roda de uma bicicleta, montou-a sobre um banquinho de madeira e expôs, explicando que assim o objeto real, um chamado ReadyMade, enquanto objeto de exposição, automaticamente se tornaria uma “obra de arte”. Inúmeras manifestações da atualidade que inundam o mercado como Anti – arte e nada mais são que imitações do processo inventado por Duchamp [...] (BAUMGART,1999, p. 348 e 349).

Marcel Duchamp foi um artista vanguardista da arte contemporânea, responsável pela quebra de paradigma nas artes com suas obras no movimento *ReadyMade*. Argan (1992) afirma que o *Readymade* é o ponto culminante da negação da técnica como uma operação artística programada. O *readymade* consiste na apropriação de um objeto industrial, destituído de valor artístico e sua apresentação em espaços especializados como galerias e museus, pelo artista. O artista é quem escolhe e valora o objeto selecionado. Nesse ato não existe um procedimento operativo, pois o artista não confeccionou nada, não houve trabalho, entretanto, existe um alteração do juízo de valor, uma atitude diferente em relação a realidade, um ato mental. Outra obra icônica do movimento criada por Duchamp foi o Urinol-fonte de 1917.

De acordo com Baumgart (1999), “O paradoxo irônico é que ele descobriu, de certo modo contra a vontade, os elementos formais, coloridos e tácteis de tais materiais enquanto valores estéticos, criando com isso novas possibilidades de expressão”. A partir de Duchamp a utilização de objetos vulgares e o *Upcycling* de materiais na arte contemporânea se intensificou, vemos amostras disso na arte de Jean Tinguely, número Cinq. 1960 que utiliza madeira e ferro em sua composição, além de outros objetos, com

Claes Thure Oldenburg artista originário da Suécia que utiliza em suas obras alimentos e objetos da vida (como o artista classifica) e nos mostra em sua obra *Soft telephone*, 1963, que utiliza plástico, feltro pintado, tecido e madeira ou Tom Wesselmann ao associar uma toalha de banho e outros objetos de banheiro reais com um nu feminino pintado, exemplos que se multiplicam na arte contemporânea em todo o mundo até a atualidade, onde a reutilização e o *Upcycling* ganha nova importância.

3. UPCYCLING E ARTE CONTEMPORÂNEA

Os educadores atuais estão empenhados em levar às escolas o conhecimento da técnica do *upcycling* trabalhando com materiais que seriam descartados e realizando oficinas de arte em escolas estaduais e municipais de baixa renda, ensinando os alunos do ensino fundamental a importância da sustentabilidade e do reaproveitamento de objetos. Sem qualquer tipo de patrocínio, todo o material que é arrecadado para a produção dos alunos, provém de resíduos recicláveis/materiais reaproveitados das casas dos professores, das cercanias e das casas dos alunos. Mesmo sem intenção, essas técnicas ainda estão em fase de evolução criativa, e elas se assemelham muito com as utilizadas no *upcycling*, que consiste no reaproveitamento de objetos e materiais para criar novos itens, muitas vezes com funções diferentes, sem alterar as principais características do objeto original. Um item que passou pelo *upcycle* normalmente possui uma qualidade igual ou melhor que a de seu original, já que muitas vezes ganha um toque de *design* que valoriza a peça.

O *upcycling* de objetos reduz a quantidade dos resíduos produzidos que passariam anos em lixões ou aterros sanitários, além disso, o *upcycling* diminui a necessidade de exploração de matéria-prima para a fabricação de novos produtos, sendo um dos grandes exemplos da Economia Circular, que propõe que os resíduos sirvam de insumo para a produção de novos produtos.

Podemos adotar como exemplo o artista Jota Azevedo que é considerado um artista contemporâneo, por ser inovador e por ter uma tendência artística que incentiva a reflexão subjetiva sobre suas obras, como na arte contemporânea que rompeu com alguns aspectos da Arte Moderna, ajudando a configurar uma nova mentalidade no mundo artístico. No entanto, muitos dos valores defendidos pela Arte Moderna foram mantidos na Contemporânea, como o desejo pelas invenções e experimentações artísticas, por exemplo.

Segundo Celso Favaretto, as principais mudanças introduzidas pela arte moderna e arte contemporânea, começa pela forma de encarar a arte, ver e significá-la, o que antes era chamado obra de arte passa a ser chamado de objeto de arte, pois a palavra

obra não consegue mais abranger a arte nos moldes atuais. Muda o conceito de arte, a figura do artista e com isso a imagem da criação artística e muda a forma como a arte se apresenta socialmente, culturalmente. O campo da arte moderna e contemporânea abriga experimentações das mais diversas, o campo da arte se estende para dimensões antes não exploradas e exige de nós uma nova forma de ver o que está sendo representado, o observador de arte passa a ganhar um novo papel nesse contexto tendo ele que ser produtivo no olhar, sempre se questionando a respeito do que é arte.

As obras de Jota Azevedo levam a beleza por meio do reuso e ressignificação de materiais e aborda temas de grande importância como poluição, preservação do meio ambiente, consumo consciente, sustentabilidade e conscientiza a todos sobre o lixo que emitimos, o conceito básico de seu trabalho é esse: encontrar lixo pelas ruas e transformá-los em arte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar sobre as tendências da *Upcycling* na arte com o intuito de identificar aspectos educacionais foi possível concluir que a técnica de ressignificação de materiais descartados sempre esteve presente. A criança cria a partir de sucata, recurso que tem disponível, e na fase adulta mantém conscientemente um novo olhar para aquele material, fazendo com que resíduos se transformassem em insumos para a produção de suas obras, que é exatamente a proposta do *Upcycling*.

A partir da escassez de fontes em português sobre o tema, foi possível constatar que ainda existe pouca produção acadêmica sobre *Upcycling* nas artes, o que torna ainda mais relevante a discussão sobre ele no presente trabalho. Por isso, o empenho em levar às escolas o conhecimento e os princípios da técnica do *upcycling*. Verificamos a importância de se trabalhar com a ressignificação de materiais de forma a incentivar e instigar os jovens a conhecê-lo e praticá-lo cada vez mais. Nesse aspecto, vale ressaltar a importância da escola dentro da sociedade.

Dentro do espaço educacional, é de fundamental importância levar os educandos a perceberem que são parte integrante do meio em que vivem e que, por isso, são também responsáveis por unir esforços e promover ações que visem o uso sustentável dos recursos naturais, em prol da qualidade de vida das gerações atuais e a garantia de vida às gerações futuras. Para isso, destacamos o importante papel do professor que, munido das informações presentes nesta pesquisa, poderá atuar como mediador e curador desse processo de conhecimento oferecendo mecanismos que possam instigar os educandos a configurarem uma nova mentalidade no mundo artístico.

Ao aplicarmos nosso plano de curso no ambiente escolar constatamos alguns de seus aspectos na prática e concluímos que ele é uma opção viável ao educador, além de oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver capacidades de: compreender, analisar e avaliar crítica e esteticamente a produção; trabalhar individual e coletivamente; resolver problemas de ordem estética e relacional; realizar as ideias pré-concebidas; fruir com a interação de suas próprias criações e com as dos colegas; descobrir novos significados e usos para os materiais. Os resultados finais foram impressionantes, pois os alunos descobriram de forma criativa uma nova maneira de vivenciar a arte.

CURSO: UPCYCLING NAS ARTES

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental II

CARGA HORÁRIA: 6 aulas

Justificativa: Hoje dentro de um contexto social e financeiro, os recursos destinados a arte andam escassos e cabe ao professor de Artes encontrar novas formas de possibilitar aos alunos experiências diferenciadas nas criações artísticas a um baixo custo para execução.

Objetivos: Apresentar para os alunos a ampla capacidade de utilização e reutilização de materiais que seriam descartados, conceitos de reuso, reciclagem e despertar a criatividade.

Materiais Necessários: Tinta Guache; Tinta Acrílica; Papel de alta gramatura; Régua; Pincel; Caneta, lápis, borracha...; Godê ou seu equivalente; Potinho para limpeza dos pinceis; Pano para a limpeza de mãos e pinceis; Camiseta velha/ avental (qualquer equivalente para que os alunos não sujem as roupas da escola com tinta); Saco plástico para a proteção das mesas; Bandejinha de Isopor reutilizada; Papel sulfite; Embalagem que o aluno decidiu que seria transformada; Tesoura sem ponta; Embalagem de garrafa pet; Cola Branca líquida; Retalhos de tecidos e fitas de cetim (se optado pelo aluno); Sobras de papéis diversos; Caixa de papelão/ pedaços de papelão; Fita crepe ou qualquer fita adesiva.

Desenvolvimento

1º Aula – Aula de Apresentação; Objetivos da aula: Apresentação dos artistas para servir de inspiração para nosso trabalho com *Upcycling*; Atividade diagnóstica de

conhecimentos prévios, Contextualização *Upcycling*/reuso, *Downcycle*/reutilização e *Recycling* ou reciclagem;

2° Aula – Estudos das cores; Objetivo da aula: Trazer de volta ao aluno a sensibilidade ao manuseio do pincel e o conhecimento dos resultados obtidos através das misturas de cores primárias, secundárias e obtenção das cores terciárias, harmonização das cores e seus usos para os trabalhos futuros com o reuso de materiais.

3° Aula – Conhecimento da técnica de Xilogravura; Objetivo da aula: Trabalhar com a Xilogravura e a harmonia das cores apresentadas. No fim da aula, já com os resultados obtidos, fazer um bate papo sobre o processo encontrado e os resultados da própria criação e da criação dos colegas.

4° Aula - Um novo uso a “Materiais que seriam descartados”; Objetivo da aula – Trabalhar com a organização de ideias e criatividade para execução do trabalho proposto “ressignificar uma embalagem que seria descartada” e como dar uma nova utilidade a ela.

5° Aula – Projeto Jardim Sustentável; Objetivo da aula – A utilização de uma garrafa pet plástica para conseguir um vaso/recipiente, que será utilizado para o semeio de sementes/mudas, integrando o aluno com o verde.

6° Aula – Transformando o Papelão; Objetivo da aula - O intuito será mostrar como transformar um material tão simples pode ser ressignificado, valorizando-o.

Avaliação

Será contínua. O aluno será avaliado coletivamente pela participação nos trabalhos desenvolvidos, empenho na execução dos trabalhos, compromisso com os colegas de grupo e o uso da cidadania e individualmente pelas monografias entregues (respeitando as datas de entrega, conteúdo apresentado e elaboração da mesma), empenho na execução dos trabalhos propostos e resultado final dos mesmos.

Bibliografia do Plano de Aula

AZEVEDO, Jota. **Blog do artista** - Disponível em <http://jotazevedo.blogspot.com/> Acesso em 23/12/2021

BARBOSA, Ana Mae (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados**, 3(7), 170-182. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010> Acesso em 23/12/2021.

BRASIL- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS de Artes. (pg. 26,27,45,46,47,61,62,63,66 e 67). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> - Acesso em 23/12/2021

GOMBRICH, E.H, A História da Arte. Rio de Janeiro: LTC, 2013

PROENÇA, Graça, **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna - do Iluminismo aos Movimentos Contemporâneos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AZEVEDO, Jota. **Blog do artista** - Disponível em <http://jotazevedo.blogspot.com/>

BARBOSA, A. (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. *Estudos Avançados*, 3(7), 170-182. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>. Acesso em 23/12/2021.

BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino da arte** - Disponível em http://www.repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Ensino%20da%20Arte%20BARBOSA_A.pdf. Acesso em 23/12/2021.

BAUMGART, Fritz. **Breve Historia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes 1999. 2ª Edição (pg. 347, 348, 349, 350 e 351).

BENGIN, Léo - **O Reuso de materiais descartados e o papel do design para um planeta mais sustentável**. Disponível em <http://www.ideafixa.com/posts/o-reuso-de-materiais-descartados-e-o-papel-do-design-para-um-planeta-mais-sustentavel>.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática 2002. 16ª Edição. (pg.165 e 166).

FAVARETTO, Celso - Vídeo de Itau Cultural. **Isto é arte?** Disponível em <https://youtu.be/-XG-71wqwUI>. Acesso em 23/12/2021.

A nova tendência no Brasil - Disponível em <https://zupi.co/upcycling-a-arte-da-reutilizacao/>
Upcycling a proposta para o reaproveitamento de objetos antigos. **A Técnica permite exercer a criatividade e poupar o meio ambiente** - Disponível em <https://www.ecycle.com.br/77-upcycling-upcycle>

Amostra dos Trabalhos de Jota Azevedo. Disponível em <https://www.behance.net/jazevedo> - **Westwing**. <https://www.westwing.com.br/guiar/upcycling/> Acesso em 23/12/2021.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Érica Raquel Marchesine dos Santos ²¹

1. INTRODUÇÃO

As metodologias ativas surgiram para que os modelos tradicionais de ensino sejam repensados, pois é uma nova forma de abordar o processo de aprendizagem. É, na verdade, uma inovação desde o conceito de relação aluno/professor até na forma mais ativa de estimular o aluno, colocando-o no centro de todas as etapas.

O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

Essa nova forma de olhar para a Educação, ao invés do professor ser o detentor do conhecimento, ele passa a ser um colaborador, estimulando o aluno a aprender sozinho e, principalmente, da forma que mais se identifica.

Embora as metodologias ativas sejam um tema contemporâneo, muitos autores e estudiosos já defendiam a inovação do ensino e aprendizagem desde o século XX. Um deles foi John Dewey que em 1930 já defendia uma educação com prática e teoria em conjunto e dizia que o pensamento e a ação devem ocorrer de forma simultânea, sendo assim, o professor deve apresentar o conteúdo em forma de problemas, estimulando o aluno a raciocinar e confrontar tal problema com o conteúdo sistematizado.

Kilpatrick (1975) defendia o ensino através de projetos, afirmando que o aprendizado precisa partir de problemas reais, do cotidiano dos estudantes. Para ele, as atividades curriculares podem realizar-se por meio de projetos, sem a necessidade de uma organização sistematizada.

Na Escola Nova de 1932, Dewey (1932) defendia o aprender fazendo (*learning by doing*) a proposta era uma educação de reorganização e reconstrução da experiência do aprendiz, dessa forma a Educação deixa de ser a preparação para a vida para ser algo que acompanhe e desenvolva o aluno como pessoa e ser humano. Esse movimento veio em oposição ao ensino tradicional, colocando o aluno no centro do processo como protagonista da construção do próprio conhecimento.

²¹ Graduação em Letras pela Universidade Paulistana, graduação em Artes Visuais pela UNIJALES; Pós-graduada em Arteterapia pela UNIP e em Metodologia da Língua Portuguesa e Arte pela FAVENI, mestranda em Letras pela UNIFESP. Arte educadora na Prefeitura Municipal de Franco da Rocha e Prefeitura Municipal de Caieiras – SP. <http://lattes.cnpq.br/3024213179686581>

Ausubel (1982) reforça as afirmativas de Dewey (1932) e de Kilparick (1933), dizendo que para o processo de aprendizagem tenha resultado é necessário que o aluno tenha envolvimento e que o conteúdo seja articulado com a vida do estudante.

Essa é uma pequena amostra de autores que contribuíram com suas teorias e estudos para o que hoje chamamos de metodologias ativas, porém ainda existe uma ampla listagem de outros tão importantes quanto esses, como Paulo Freire e Montessori.

2. TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

2.1 Aprendizagem baseada em projetos (ABP)

Essa modalidade de metodologia ativa, conhecida em inglês como *Problem-based Learning*, consiste em um processo em que o aluno deve analisar informações, utilizando recursos adequados às suas habilidades: pesquisa em livros, vídeos, fóruns, recursos que podem ser utilizados além dos livros didáticos. Esse tipo de metodologia permite que o aluno seja **criativo, investigativo, autônomo e crítico**, que não fique preso apenas em uma forma de estudo.

Ao professor, nesse caso, cabe a orientação sobre quais conteúdos o aluno deve explorar, além de oferecer *feedbacks* contendo erros e acertos, ou seja, intervindo no processo somente como mediador.

2.2 Aprendizagem baseada em problemas (ABP)

O método PBL oferece ao aluno uma atividade mais prática, enquanto o ABP tem seus esforços concentrados na teoria para solução de problemas.

Nesta metodologia, a aprendizagem se forma por meio de interações e **discussões em grupo**, sempre referenciada por autores e pesquisas. Essa discussão leva o aluno a seguir em busca do próprio conhecimento, o que **aumenta o nível intelectual** do sujeito.

Cabe ao professor, neste método, apresentar o tema a ser discutido e formar com no máximo 10 alunos, para concluir a aula, o professor reúne todos os alunos e faz mediação para que todos cheguem a uma conclusão geral.

2.3 Gamificação/ Gamification

Utilizando a aprendizagem baseada em jogos é possível potencializar o envolvimento dos alunos com as atividades escolares de maneira bastante eficiente.

Afinal, os jogos são dinâmicos, trazem desafios, narrativas aprofundadas e grande colaboração, uma lista de benefícios interessantes para o ambiente escolar.

Os jogos na sala de aula podem ser desde eletrônicos (*games*) até os mais tradicionais (tabuleiros) que podem incentivar o raciocínio, criação de estratégias, conscientização de regras e trabalho em equipe.

2.4 Sala de aula invertida (Flipped Classroom)

O aluno pesquisa e se atualiza, de forma autônoma, sobre um tema proposto pelo professor, cujo conteúdo fará parte de uma aula futura que, na sequência, deve compartilhar com a turma, os dados e elementos encontrados nessa pesquisa, construindo junto com os colegas e professor, uma conexão de ideias e informações. Numa aula tradicional, o professor introduziria o tema e o aluno se aprofundaria em casa; na aula invertida, não há uma ordenação e sim, um foco no aluno como pesquisador.

2.5 Aprendizagem baseada em times (Team-Based Learning-TBL)

É uma metodologia que aplica técnicas para o trabalho em grupo afim de obter equipes com altos desempenhos, assim estimulando habilidade de comunicação, trabalho em conjunto e a importância do trabalho em equipe. A principal característica desse tipo de aprendizagem é que o professor deixe a figura autoritária no passado para adquirir o papel de facilitador.

2.6 Aprendizagem baseada em vídeo (Video Based Learn)

É a aprendizagem baseada em vídeos interativos que se relacionam ao assunto a ser abordado em sala de aula. Essa modalidade de metodologia ativa estimula a atenção, relevância, confiança e satisfação, além de aproximar a aula do entretenimento. Os vídeos são recursos poderosos, já que trazem as informações através de vários elementos ao mesmo tempo: imagens, gráficos, músicas e animações.

3. PORQUE DEVEMOS UTILIZAR AS METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA?

Atualmente, deparamo-nos com alunos que podemos chamar de “nativos digitais”, pois já nascem utilizando os meios digitais e ainda dominam a tecnologia de forma assustadora. Para concorrer com crianças e jovens com esse perfil, a escola deve inserir as metodologias ativas, abolindo os tipos de aulas em que um professor fala e os alunos

devem apenas ouvir e obedecer. As instituições devem seguir métodos de ensino mais dinâmicos nos quais os alunos possam ter a oportunidade de transitar de forma autônoma pela realidade em que vivem, solucionando problemas criativamente, projetando as diversidades de um século em que a tecnologia é a palavra-chave.

“O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente)” (MORAN; 2018; p.5)

A maior parte do tempo na Educação, ensinamos por meio da leitura e escrita, geralmente utilizando materiais pré-elaborados. Sabemos o quão importantes são esses materiais e esse recurso de forma geral, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Por exemplo: para aprender a dirigir um carro, não é necessário ler muito sobre esse tema; o ideal é experimentar, rodar, explorar em situações com supervisão, para depois poder assumir o volante de um veículo de forma autônoma. Sendo assim, qualquer tema dentro do processo de ensino-aprendizagem deve ter como metodologia a prática atrelada à teoria. MORRÁN (2018; p.17) diz que

“quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.”

É evidente que a memorização e reprodução de conteúdos não colaboram para a aprendizagem efetiva, é necessário partir da realidade na qual o aluno está imerso, e por meio de experiências, construir a aprendizagem de modo significativo. “As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes” (MORAN, 2019a, p.66).

Entre os estudos dos meios mais eficientes para a assimilação de conteúdo, temos como referência uma teoria de William Glasser (2020), psiquiatra americano, que explica como as pessoas geralmente aprendem e quais os métodos mais eficazes para o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Glasser, não se deve trabalhar apenas com memorização e leitura, pois a maioria dos alunos esquecem os conceitos após determinado período. O psiquiatra indica um processo baseado na prática, ou seja, no fazer.

Esta teoria foi melhor exemplificada numa ilustração chamada ‘a Pirâmide de William Glasser’ (2020), apresentada abaixo que nos permite considerar que os métodos mais eficientes quando se trata de aprendizagem estão inseridos na metodologia ativa.



FIGURA 1 – PIRÂMIDE DE WILLIAM GLASSER²²

Embora a pirâmide de Glasser e outros estudos mostrem que a escrita e a leitura não devem ser as atividades centralizadas dentro da sala de aula, ainda assim, são as mais utilizadas pelas instituições até hoje.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais benefícios de utilizar as **metodologias ativas** de ensino em sala de aula é instigar o desenvolvimento de cada indivíduo como ser humano, cidadão e profissional, além da transformação na forma de conceber o aprendizado, ao proporcionar que o aluno pense de maneira diferente, sendo criativo a ponto de modificar o ambiente e a situação que o envolve.

Antes de dar qualquer passo em direção a esse tipo de educação “mão na massa”, o ideal é reestruturar os espaços da escola, dispor de mesas para grupos de alunos, pufes ou mesmo dar um pouco de cor à sala de aula, criando um ambiente mais criativo e propício para a formação e trabalho em equipe.

A eficiência nesse método está, também, no ato de investigar, jogar, resolver, construir, dentro de um processo de aprendizagem que oferecer maior liberdade, favorecendo a autonomia para que o estudante desenvolva suas aptidões, habilidades e percepções sobre o mundo que o cerca.

²² <https://medium.com/@renatho/pir%C3%A2mide-de-william-glasser-ou-cone-da-aprendizagem-49a4670afc9a>

Para que as metodologias utilizadas pelo professor sejam efetivas precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se a finalidade é que os alunos sejam proativos, as metodologias adotadas precisam envolver os alunos em atividades cada vez mais complexas, tomando decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se o objetivo é que sejam criativos, precisam explorar várias possibilidades de expor suas criações.

Utilizar essas metodologias na esfera escolar é ajudar a construir uma sociedade mais justa, indo ao encontro da equidade, por meio do conceito de rede interligada de saberes que promove o desenvolvimento de todos. É trabalhar para a formação integral do indivíduo, exercitando o diálogo, a reflexão e a criticidade, através de atividades que impulsionam competências que são essenciais para a sociedade contemporânea que está mergulhada em tecnologias de informação e comunicação.

Talvez as escolas não estejam preparadas e nem treinadas para trabalhar com tanta tecnologia e inovação, contudo devemos pontuar as habilidades trazidas pela metodologia ativa, trilhando novos caminhos em direção a uma sociedade melhor, mais criativa e que saiba lidar com os problemas e adversidades, contribuindo e equilibrando a evolução com os obstáculos.

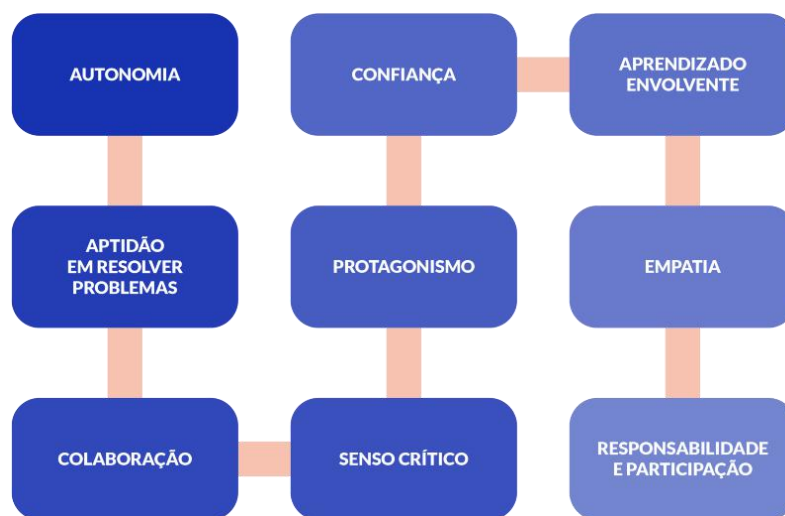


FIGURA 2
HABILIDADES DESENVOLVIDAS COM AS METODOLOGIAS ATIVAS

Nova Escola

A figura 2 nos traz as habilidades mais desenvolvidas com as metodologias ativas, sendo as mais necessárias para que um cidadão se amplie e viva eficientemente dentro da sociedade. Dessa forma, a escola não está preparando cidadãos aptos, criativos,

proativos para um exercício futuro. Utilizar as metodologias ativas na escola, é o mesmo que investir no futuro social.

REFERÊNCIAS

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS. **A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser**. Acesso em: 31 de agosto de 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto F.; DAROS, Thuinie M. (2018-03-21T22:58:59). **A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo (Desafios da Educação)**. Grupo A Educação. Edição do Kindle.

GAROFALO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>> acesso em 16/01/2021.

GOMES, Silvia Trentin e HILDEBRAND, Renato. **A APRENDIZAGEM ATIVA E A LEITURA DE IMAGENS ARTÍSTICAS POR MEIO DE UM JOGO**. Campinas: 2017. Disponível em <>SPfile:///E:/ARTIGO%20P%C3%93S/26encontro____GOMES_Silvia_Trentin_HILDEBRAND_Hermes_Renato.pdf > acesso em 16/01/2021.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019a.

MORRÁN, Edgar. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf> acesso em 02/04/2021.

SILVA, Andressa Regina Lopes da (org). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em < <https://www.slideshare.net/PimentaCultural/ebook-metodologia-ativa-na-educao>> acesso em 07/04/2021.

SIQUEIRA, RENATO. **Pirâmide de William Glasser ou “Cone da Aprendizagem.”** Disponível em <<https://medium.com/@renatho/pir%C3%A2mide-de-william-glasser-ou-cone-da-aprendizagem-49a4670afc9a>> acesso em 07/04/2021

AUTISMO X ESCOLA E FAMÍLIA: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Fabiana Suzi Ferreira da Silva²³

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema o autismo, tendo como objetivo central a escola e a família; diante disto, irão compreender transtorno global do desenvolvimento infantil, o autismo, as dificuldades existentes na família, escola e professor para que consigam garantir a essa criança o direito de inclusão em todos os âmbitos

Quando se fala de uma criança com autismo, devemos salientar que a união faz a força, ressaltando a importância do trabalho em conjunto com a família e a escola, pois com a parceria o desenvolvimento dessa criança ganhara força, obtendo grandes resultados futuros, pois sem essa entrega a probabilidade de fracasso é grande.

“As pessoas com autismo nunca vão fingir amor, nunca dirão palavras amorosas sem que elas signifiquem exatamente o que estão sentindo. E, além disso, não enganarão os desavisados com paixões falsas. Também não serão melosas e românticas demais, mas mostrarão um amor vivido na prática. Essas pessoas possuem amor do bem”. (Silva, 2012, p.135)

No momento em que ouvimos a palavra “Autismo”, logo imaginamos uma criança que não fala, que se bate, vive isolada, não brinca, se balança a todo o momento, tem movimentos repetitivos, no entanto, não é bem assim: se refere a pessoas com habilidades absolutamente reveladoras, e nos fazem refletir sobre a visão primitiva e estigmatizada que temos acerca desse mundo singular. No entanto, isso não significa dizer que a pessoa com autismo não consiga e nem possa exercer seu papel social.

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. (MORIÑA, 2010, p. 17)

²³ Graduada em Pedagogia pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho). Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela FAMOSP (Faculdade Mozarteum de São Paulo). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela UNICID (Universidade Cidade de São Paulo). Pós-Graduada Arte de Contar História pela FACON (Faculdade de Conchas). Pós-Graduada em Libras pela FALC (Faculdade de Aldeia de Carapicuíba). Pós-Graduada Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica em FAP (Faculdade Paraná). Pós-Graduada Educação Especial Inclusiva em FAP (Faculdade Paraná). Professora de Educação Básica no Município de Caieiras-SP. E-mail-fabianastarsuzi@hotmail.com.

O papel do professor é essencial para que ocorra uma inclusão, pois somente ele irá garantir que todos, sem exceção, tenham o direito a educação assegurado sem diferenças ou distinção.

Falar de inclusão escolar na rede regular de ensino é mais comum do que parece e grande parte dos professores e gestores reconhecem o direito desses alunos e confirmam conhecer a existência de leis, contudo, não é incomum também, encontrar argumentos que apontam para as dificuldades de implementação da educação inclusiva na prática da sala de aula.

As dificuldades desses profissionais perante o tema autismo, insegurança, receio são fatores que desencadeiam no educador ao receber um aluno autista, por simplesmente não conhecer a síndrome e por medo de não conseguir ajudar essas crianças pedagogicamente.

Levantamos neste trabalho a abordagem sobre o autismo, as vivências e os desafios das famílias e as expectativas e inquietudes dos professores sobre essa questão.

2. O QUE É AUTISMO? CONHECENDO O AUTISMO

Autismo é conhecido como TEA- Transtorno do Espectro Autista, isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como devem nas respectivas áreas cerebrais, alterando sua capacidade de se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente.

O autismo faz parte de uma família de distúrbios da socialização com início precoce e curso crônico, que possuem um impacto variável em áreas múltiplas de desenvolvimento, desde o estabelecimento da subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas. (KLIN; MERCADANTE, 2006, p.9).

A expressão “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. O autismo é chamado de Síndrome (conjunto de sintomas) e, como qualquer síndrome o grau de comprometimento pode variar do mais severo ao mais brando, apresenta-se um quadro com características e diversas manifestações.

Klin (2006) afirma que as anormalidades no funcionamento dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. O mesmo autor mostra que estudos revelam que há uma maior incidência de autismo em meninos, com proporções médias relatadas de cerca de 3,5 a 4 meninos para cada menina.

A criança diagnosticada com autismo costuma apresentar déficit de atenção que pode ocorrer de diversas formas, como: apresenta dificuldade em se relacionar, não se interessa por coisas que as outras crianças propõem, dificuldade em iniciar conversas ou

responder a questionamentos, dificuldade de entender a linguagem não verbal, dificuldade de adaptação em diferentes situações sociais.

Falar das características do autismo obriga a falarmos de Leo Kanner: foi este que, há cerca de meio século, publicou num artigo famoso, onde faz uma descrição sobre criança cujos comportamentos lhe pareciam ser diferentes de todos os outros até então destacados pela literatura científica internacional.

“As características do autismo eram: • Um profundo afastamento autista; • Um desejo autista pela conservação da semelhança; • Uma boa capacidade de memorização mecânica; • Expressão inteligente e ausente; • Mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva; • Hipersensibilidade aos estímulos; • Relação estranha e obsessiva com objetos”. (Leo Kanner, 1943, p.22)

Segundo o psicopedagogo e jornalista Eugênio Cunha existem alguns sintomas cardeais que se forem percebidos precocemente na criança ajudam no reconhecimento do transtorno:

- Calma excessiva;
- Apego e manuseio não apropriados de objetos;
- Movimentos circulares no corpo;
- Sensibilidade a barulhos;
- Estereotipias;
- Retrair-se e isolar-se das outras pessoas;
- Ecolalias;
- Não manter contato visual;
- Resistir ao contato físico;
- Resistência ao aprendizado;
- Não demonstrar medo diante de perigos reais;
- Agir como se fosse surda;
- Birras;
- Não aceitar mudança de rotina;
- Usar as pessoas para pegar objetos;
- Hiperatividade física;
- Agitação desordenada;
- Não manifestar interesse por brincadeiras de faz de conta.

O diagnóstico não pretende rotular de forma negativa a pessoa, ao contrário disso, ele auxilia na comunicação entre os profissionais, na busca por direitos, ajuda a guiar as intervenções e a orientar os familiares.

Além disso, de acordo com Klin (2006) a compreensão de que a identificação precoce e a intervenção possibilitam um prognóstico mais positivo, também incentivam a tendência ao estabelecimento de diagnósticos mais precocemente.

Em dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou que o dia 2 de abril seria o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, celebrado pela primeira vez em 2008. Pode parecer um pequeno passo, mas até bem pouco tempo atrás o autismo sequer era citado nos meios de comunicação. Portanto, é causa de alegria constatar que o autismo está saindo de um lugar de tabu e está começando a ser abordado com coerência, clareza e compaixão (Ana Beatriz, 2012, p.15).

3. DESAFIOS DA FAMÍLIA AUTISTA

Receber a notícia de que seu filho tem Autismo é um grande impacto emocional, esta notícia costuma arrasar as expectativas e expor, na família, a perspectiva de que o filho com autismo terá sempre que ser conduzido, levado a várias clínicas de intervenção, tomar medicação e estudar em escolas especiais, que sempre terá que ter um auxílio de uma pessoa da família.

“Entra num consultório e ouvir a palavra autismo, ainda que o médico tenha citado como apenas uma das hipóteses, não é nada fácil. O autismo ainda é um transtorno estigmatizante e que carrega consigo muitos preconceitos”. (SILVA, 2012, p. 198)

Estudos mostram que o autismo pode gerar, nos pais da criança, sentimentos de baixa autoestima, culpa, perda de confiança no futuro, estresse conjugal, crises de ansiedade e pânico, problemas de sono e redução de renda familiar. No que tange a renda, esta família passa a gastar dinheiro com diversas terapias e eventuais medicações além do fato de que um dos familiares normalmente ou reduz carga horária de trabalho ou pede demissão do trabalho para poder cuidar melhor desta criança.

Os pais de uma criança com autismo têm muitas dificuldades, pois diariamente necessitam ter, paciência, persistência, fiscalização, disciplina, criatividade e aumento da estrutura familiar, com participação ativa de todos os diretamente envolvidos na criação desta criança.

Indivíduos com autismo apresentam prejuízos no reconhecimento, entendimento e compartilhamento de suas emoções com outros. A inabilidade social seria resultante da dificuldade em entender o próprio estado mental, assim como o dos outros. (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009, p.32).

O impacto que produz o autismo no âmbito familiar, traz graves tensões e, por momentos, pode parecer o fim do mundo, mas não é o fim da família; muitos tem conseguido vencer e suas experiências ajudam a outros a enfrentarem a maior fonte de preocupação, que é o medo ao desconhecido.

O apoio profissional pode ajudar a lidar com uma criança autista, os especialistas ajudam aos pais a aprenderem a forma de manejar as condutas, durante as sessões, tirando dúvidas e acompanhando de perto, questionando objetivos e técnicas do tratamento.

As intervenções corretas dos profissionais e dos pais podem melhorar os comportamentos inadequados e reforçarem positivamente os comportamentos mais funcionais, bem como estimularem e intervirem o desenvolvimento motor.

O tratamento não é fácil e não pode ser indiferente tanto os pais quanto a criança com autismo devem aderir às técnicas propostas para aprender aquilo que por si só não aconteceria naturalmente, como o desenvolvimento da fala, interação social, habilidades motoras e cognitivas. Quanto maior for o empenho dos envolvidos, melhores serão os resultados.

“O ser humano é, antes de tudo um ser social. Busca, desde pequeno, fazer amigos, agregar pessoas a sua volta e dividir momentos e experiências. E através da socialização que o indivíduo aprende as regras e os costumes da sociedade em que habita”. (SILVA, 2012, p. 21)

A convivência da criança autista no grupo social simboliza um desafio, mas, também, uma superação quando conquistada e nada melhor que a família para incentivar comportamentos e atitudes que impulsionarão a vida dos pequenos. O ambiente do lar é propício para oferecer a eles situações que, muitas vezes, podem ser criadas, cuja finalidade será a de educá-las para a vida no meio social em que elas estarão inseridas.

Conhecer uma pessoa com autismo pode trazer um aprendizado especial para nossas vidas. Uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver e para que isto aconteça são necessárias ações motivadoras, de forma que ela sinta vontade de participar de atividades e com pessoas que ela tenha o prazer em estar; essas são algumas etapas para que essa criança seja resgatada do seu mundo e estabeleça vínculos com as pessoas ao seu redor. Pais, professores, profissionais e a sociedade como um todo necessitam mergulhar em seu universo e compreender o mundo da mesma forma que eles o veem, pois somente assim os resultados serão surpreendentes e transformadores.

4. O PROFESSOR E A INCLUSÃO

De acordo com CAMARGO e BOSA (2009), no processo de inclusão, a instituição e os professores demandam tanta atenção quanto a criança. Na inclusão são os sistemas educacional e social que devem se adaptar para receber a criança.

A inclusão educacional trata do direito à educação. A criança tem seu direito assegurado por lei, pois esta experiência é excelente e deve ser vivenciada por cada indivíduo. A escola é um lugar para se aprender conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, mas também é um lugar onde se prevê o desenvolvimento intelectual do aluno e de seu pensamento. O aluno aprende também a se conhecer, conviver em grupo, socializar, trabalhar em equipe e o mais importante: aprender a conviver com as diferenças.

A Educação inclusiva é caracterizada como uma política social que se refere a alunos com necessidades educacionais especiais, tomando-se o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, lingüística e outras. Devem acolher crianças com deficiência ou bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p.17-18)

A escola é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus educandos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Como Carvalho (1999) afirma que, a inclusão traz benefício a todos, pois podem desenvolver solidariedade, respeito às diferenças e cooperação. Logo, a inclusão dos autistas nas escolas públicas é imprescindível.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, nº 9.394/96) trata, em seu capítulo V, da Educação Especial, lançando para toda a sociedade, incluindo a escola, o desafio da inclusão.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (LDB, nº 9.394/96, art. 58)

O Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCN, 1998) diz que a Escola Inclusiva é uma tendência internacional. É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e de especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

A Constituição Federal também tem sua posição quanto à inclusão onde relata que a pessoa portadora de necessidades especiais tem direitos e garantias fundamentais em nossa sociedade:

É competência comum da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: Cuidar da Saúde e Assistência Pública, dar proteção e garantia as pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, CF 1988, art. 23, II)
É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta, prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CF 1988, art. 227)

A educação deve ser vista como parte integrante da educação comum, devemos ter claro que a atuação do professor é fundamental, uma vez que essa criança terá nesse profissional a primeira acolhida e neste momento inicia-se o ensino aprendizagem.

Como Silva (2012) diz, o professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especialista nessa área. Com amor, dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança.

O professor ao se formar não tem como saber e conhecer tudo sobre todas as deficiências, pois as mesmas diferenciam-se de caso para caso, mesmo tratando-se de um mesmo tipo de necessidade educativa especial (NEE).

O autismo requer do professor, assim como todas as outras necessidades educacionais especiais, uma preparação adequada, uma capacitação, pois os educando necessitam dessas tais competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva, posto que sua aprendizagem necessita do preparo do educador.

Para que o trabalho ganhe consistência, é importante que se tenha informações sobre o assunto, que o professor tenha o auxílio de seus coordenadores e que se tenha o auxílio dos especialistas que integram o corpo educacional, pois somente assim esse educador terá o suporte necessário para realizar um trabalho. O seu empenho pode fazer uma enorme diferença dando significado e garantindo o seu desenvolvimento dessa criança futuramente.

Cabe esclarecer que não é função dos professores fazer o diagnóstico de crianças com autismo. Eles, em sua grande maioria, não tiveram treinamento de como identificar sinais e sintomas nesse grupo de crianças. Porém, os professores passam muitas horas do dia com essa turminha e são sensíveis à percepção das pequenas dificuldades e alterações de comportamento (SILVA, 2012, p.111)

Não cabe ao professor diagnosticar, mas cabe a ele aguçar e valorizar os talentos de pessoas fantásticas que precisam de ajuda para mostrar o seu brilho.

Desde a Declaração da Salamanca (1994) já se destacava que a formação dos professores seria a mola mestra do processo inclusivo. Sem formação adequada, os professores não são capazes de trabalhar a inclusão nas suas diferentes áreas.

Dessa forma, deve ser garantido o preparo do docente para a educação inclusiva, pois somente assim o trabalho inclusivo será garantido.

A escola possui o importante papel de ser o local dos primeiros grupos sociais dos pequenos. Lá eles encontrarão coleguinhas que, por vezes, os acompanharão pela vida por muitos anos.

“As crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem por falta de sentido, direção, porque não são utilizadas para alcançá-las no outro, desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, senão de crescimento, ao menos de conservação das capacidades já adquiridas.” (KUPFER & PETRI, 2000, p.116).

O contato social com crianças com necessidades especiais é importante também para os demais alunos quebrarem os preconceitos e eles, juntos, vão aprender uns com os outros construindo um mundo mais tolerante e solidário.

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão escolar. Na verdade, a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros.

A inclusão, num sentido mais amplo, significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer.

A cidadania do portador de necessidades especiais é um caminho recente e que evolui timidamente, pois toma corpo somente na década de 90 com o movimento de “Educação para todos”, apesar de ter início em forma de diretrizes políticas, pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Santos 2001).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa sem dúvida, um grande marco no processo de inclusão social da pessoa portadora de necessidades especiais. Ainda que não seja um documento especificamente destinado à Educação Especial, este favorece indiretamente o movimento de inclusão social do portador de necessidades educativas especiais, pois propõe a igualdade entre os homens e o direito à educação a todos os indivíduos.

A inclusão educacional trata do direito à educação comum a todas as pessoas e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares.

De acordo com Bosa (2006), o planejamento do atendimento à criança com autismo deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento dela. Por exemplo, em crianças pequenas as prioridades devem ser a fala, a interação social, linguagem e a educação, entre outros, que podem ser considerados ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com autismo.

A importância da escola, do afeto do professor e dos amigos para o autista é essencial, pois é nesse momento que se formam os primeiros vínculos sociais, onde ele aprende, e ensina a sociedade, a conviver com as diferenças.

É preciso, também, que a escola se empenhe em promover essa participação ativa da família nas atividades escolares de seu filho, de modo a entender que se trata de uma ação conjunta, de um trabalho colaborativo, que não é somente de responsabilidade da instituição escolar, mas sim de toda a sociedade.

É de suma importância procurar compreender os comportamentos autistas e estipular objetivos a atingir, estimulando e acompanhando a criança no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem e contribuindo para a sua integração plena na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o autismo possibilitou um melhor entendimento desde sua história até as características do comportamento do indivíduo autista, visto que é um transtorno que envolve complexidade em todos os âmbitos sociais e no âmbito escolar.

A inclusão de alunos autistas na escola regular da rede pública é um grande desafio, pois para que a inclusão seja uma realidade é necessária a preparação dos docentes e de todo corpo escolar.

A relação família-escola é valiosa para o trabalho inclusivo, pois através desse relacionamento é possível promover qualidade na inclusão e a comunicação da família junto à escola contribui para o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente.

Faz-se necessário que a família e escola estabeleçam uma parceria para a promoção do desenvolvimento dos alunos, em especial dos alunos com autismo. No entanto, a escola precisa dispor de todos os recursos necessários para que a inclusão de fato ocorra e é preciso que a escola esteja preparada para receber esses alunos.

A escola tem uma responsabilidade social muito grande, pois é ela o desenvolvimento atuando como mediadora na construção do conhecimento. É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, adaptação e colaboração. Embora outras instituições como a família ou igreja tenha papel muito importante, é da escola a maior parcela. (MELLO in MANTOAN, 1997, p.13).

A inclusão é um processo que envolve família, escola e comunidade escolar. Desse modo, para que ela não seja apenas uma teoria, é preciso estar atento às condições necessárias para a efetivação que ela propõe, caso contrário, uma escola que prega ser inclusiva estará contribuindo para prejudicar o aluno autista, por não oferecer atos e recursos importantes para a realização da mesma.

O trabalho de conscientização é muito importante para o processo de inclusão escolar, pois quando cada um entender e desempenhar verdadeiramente o seu papel dentro desse processo escola, família e sociedade, aí, sim, apresentarão resultados positivos no ensino dessas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSA, C. & CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

CAMARGO, Siglia Pimentel Ho (tem um trema aqui) her; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 28, Supl I, p. S3-11, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo**/ Ana Beatriz Barbosa Silva, Mayra Bonifácio Gaiato, Leandro Thadeu Reveles. – Rio de Janeiro: Objetiva,2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 1994.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Vol. 1. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Ministério da Educação, Brasília,1988.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. (Lei 9.394/96) Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF/SEESP 1996.

O NEUROPSICOPEDAGOGO E A ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Sheila Lima Martiniano ²⁴

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desafio do neuropsicopedagogo está relacionado entre as atividades pedagógicas desenvolvidas, a conscientização do aluno/paciente e familiares para os saberes do trabalho desenvolvido pelo profissional e a importância das atividades para uma educação constante, destacando que o pedagogo hospitalar desenvolve atividades pedagógicas de acordo com a necessidade e a capacidade de cada aluno/paciente, respeitando sempre suas limitações. É importante salientar que o vínculo entre o neuropsicopedagogo e o aluno/paciente gera uma segurança fortalecendo e motivando a família e o aluno. A SBNPq (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), entende a Neuropsicopedagogia como a área que aplica as Neurociências à educação juntamente como a Psicologia, focando nos aspectos psicológicos dos sujeitos, estudando o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano e a Pedagogia, que promove a instrução e a aquisição de habilidades e conhecimentos, por meio da Educação.

A Neuropsicopedagogia é uma ciência que tem como objetivo central compreender como ocorre o aprendizado do ser humano, interligando conhecimentos de psicologia cognitiva e de pedagogia, para possibilitar o entendimento da maneira que o cérebro das pessoas receptivas assimila as informações recebidas. Ela é bem recente no Brasil e estuda a interação entre o cérebro, a mente e o aprendizado, por meio de metodologias científicas, que direcionam para planejamento de intervenções criteriosas na intenção de executar o desenvolvimento dos indivíduos e sua relação com o conhecimento.

2. O NEUROPSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O neuropsicopedagogo nas instituições de ensino é essencial para auxiliar o papel do educando nas dificuldades de aprendizagem, para que todos possam aprender respeitando suas dificuldades e limitações.

²⁴ Graduada em Pedagogia pela Uniban (Universidade Bandeirante de São Paulo). Licenciatura em História pela Faculdade Paulista São José. Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Universidade Nove de Julho, em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada de Araguatin. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras – SP. Email: sheilamartiniano40@gmail.com

O neuropsicopedagogo que tem a titulação Institucional atua com a coletividade dentro dos seguintes espaços de atuação:

- Instituições escolares
- Centros e Associações Educacionais
- Instituições de Ensino Superior
- Terceiro Setor, como ONGs e OSCIPs.

A neuropsicopedagogia teve entrada no Brasil a partir do Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós-Graduação (CENSUPEG) em 2008, no estado de Santa Catarina, sabidamente é uma área que vem ganhando notoriedade, devido à contribuição científica e educacional que vem proporcionando (Hennemann, 2012).

A neuropsicopedagogia atua como divisora de águas entre o sucesso e o fracasso escolar e oferece possibilidades para o profissional da educação perceber o sujeito em sua totalidade. Esta área permite que os professores entendam o processo do desenvolvimento da aprendizagem de cada ser humano e mostra que a aprendizagem é possível a todos os indivíduos, basta que haja atividades diferenciadas e muito estímulo e no tempo de cada um.

No ambiente escolar o professor deve sempre valorizar o que a criança sabe e para que a aprendizagem efetivamente ocorra é necessário lançar desafios às crianças.

Diante disso, pode-se afirmar que a perspectiva da escola é preparar o cidadão para a vida e os métodos pedagógicos renovados, devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos preparando-se para a vida social. Em Psicocinética, a concepção da aprendizagem permite propor uma metodologia que se baseia as aprendizagens motoras em um desenvolvimento metódico das aptidões psicomotoras; seu coroamento se manifesta por uma disponibilidade corporal, a tradução objetiva da imagem do corpo operatório.

O neuropsicopedagogo com os conhecimentos que possui em relação às dimensões neurológicas, psicológicas e cognitivas do sujeito, bem como os aspectos afetivos e culturais em que está inserido, é capaz de desenvolver um trabalho de acompanhamento mais eficaz, proporcionando assim um processo de aprendizagem eficiente.

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia que tem como objeto formal de estudo a relação entre cérebro e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar. (Art. 10º. Resolução 03/2014 – SBNPp)

Compreender o cérebro da criança ou do adolescente e seus processos cognitivos colabora na intervenção, quando necessária, no desenvolvimento linguístico, psicomotor, psíquico e cognitivo destes, estabelecendo, dessa maneira, alternativas no processo educativo para que se tornem possíveis a inclusão das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Contudo, é importante ressaltar que essa inclusão só acontece quando há um trabalho conjunto de toda uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais que atuam coletivamente para que esse processo aconteça de forma tranquila e segura, respeitando, desse modo, as limitações de cada indivíduo.

O trabalho neuropsicopedagógico deve ser pautar na identificação das potencialidades cognitivas do sujeito, independentemente do tipo de dificuldade de aprendizagem, distúrbio, transtorno ou qualquer anomalia neuropsíquica que esteja presente no estímulo do desenvolvimento dessas potencialidades, com base no conhecimento do funcionamento e programação das suas redes neurais.

Em síntese, a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo em que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino. (FONSECA, 2014, p.1).

Diante do exposto faz-se necessário formar os professores e orientar os pais no entendimento neuropsíquico cognitivo de seus alunos e filhos, visando possibilitar a verdadeira inclusão escolar e social, bem como identificar os sintomas que dificultam o processo ensino-aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

A atuação do Neuropsicopedagogo tem o objetivo de promover uma educação de qualidade, com foco no trabalho efetivo no atendimento prioritário às crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. A função deste profissional inserido no âmbito escolar visa atender as demandas relacionadas aos processos de aprendizagem, tratando as particularidades relacionadas à construção do conhecimento, com o intuito de promover o desenvolvimento socio pessoal e educacional de todos os alunos que possuem dificuldades.

As dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz.

A Neuropsicopedagogia enfoca a compreensão da relação entre funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana, embasados na interface entre Neurociências Aplicada a Educação, Psicologia Cognitiva e Pedagogia em uma abordagem

transdisciplinar, promovendo desta forma a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção frente às dificuldades e distúrbios das aprendizagens.

A neuropsicopedagogia é um novo olhar para as diversas dificuldades de aprendizagem, à cerca da neurociência no contexto educativo, Chedid (2007) aponta que [...] Em pleno século XXI, os indivíduos deparam-se com formas diversas de informação que ultrapassam o letramento formal, é necessário conhecer e ensinar outras linguagens que possibilitam o acesso a informações imprescindíveis para a comunicação. [...] Faz-se necessário conhecer as referidas informações e entender suas modificações, direcionar o olhar para os cérebros a fim de saber como eles funcionam e determinar mudanças em como ensiná-los. (p.28).

O sujeito deve ser respeitado na dimensão físico, social, intelectual e emocional, com fatores que devem ser reconhecidos não só apenas na realidade do dia-a-dia escolar, mas no seu meio sociocultural de uma aprendizagem que acontece na *“hora da concepção deste ser”*.

Os alicerces da prática neuropsicopedagógica são as teorias de aprendizagem e as estratégias para o ensino-aprendizagem, acrescidos do conhecimento neuropsíquico cognitivo.

A aprendizagem é o processo de alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos.

O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro.

Para Skinner, citado por Carrara (2004), aprendizagem está conectada à mudança de comportamento, o organismo aprende, em relação a sua história e sua experiência de vida, por meio dos reforços recebidos do ambiente externo.

Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Na verdade a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem. Ninguém aprende se não estiver motivado, se não desejar aprender.

As atividades do Neuropsicopedagogo Institucional da Educação Especial Inclusiva, o qual pode atuar em escolas e no terceiro setor, devem ser cumpridas de forma cautelosa no sentido ético, técnico e profissional.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (Vygotsky, 1991 p. 101).

As neurociências se somam à Educação para aperfeiçoar e potencializar o complexo (compreendido aqui não como difícil, mas como uma rede, uma teia quase infundável de relações, do latim *complexus*) processo do qual se constitui a aprendizagem humana. Complexo porque reúne muitas variáveis que estão para além somente da alimentação do corpo daquele aluno. É também um processo de tomada de decisões docentes, o que requer um alto grau de autonomia do professor, normalmente provinda de suas formações contínua e continuada, tanto dos que estão em serviço como dos que estão em formação inicial, medial.

Vale salientar que a formação em Neuropsicopedagogia que, embora ainda não se constitua ciência, é uma práxis responsiva e contingente diante dos fatos que se dão na escola, e os professores ficam sem saber o que fazer.

O neuropsicopedagogo é um especialista da junção da neurociência, psicologia e pedagogia, que busca compreender o funcionamento do cérebro, além de adaptar às melhores metodologias educacionais aos indivíduos com sintomas cognitivos e emocionais debilitados.

De antemão, esse profissional, deve conhecer as anomalias neurológicas para desenvolver um papel de acompanhamento pedagógico as pessoas que apresentem essas sintomatologias, sendo assim um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003).

Algumas dificuldades de aprendizagem podem ser avaliadas com sinais apontados por notas ruins em todas as matérias, notas ruins em matérias específicas, desatenção, agressividade, choro excessivo, dificuldades no relacionamento com os pares, oposição excessiva e preguiça de estudar.

Através dos conhecimentos neuropsicopedagógicos existe a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, proporcionando-lhe melhoras nas perspectivas educacionais e dessa forma desmistificar a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns; na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

Ramos (2014), afirma que a importância da motivação para aprender está comprovada pela neurociência, já que o centro da motivação é o hipocampo e a

consolidação da memória está diretamente ligada a ele. Baseando-se nesta concepção da neurociência a autora sugere que a exposição a diferentes ambientes promove a plasticidade neural e, conseqüentemente, o aprendizado; o cérebro humano é modulado pela repetição de estímulo; o estresse moderado, como desafio, estimula a aprendizagem.

Outra questão importante para o aprendizado, segundo estudos, é o despertar das emoções e significado para a criança.

A aprendizagem modifica o sistema nervoso central, e isso nos faz pensar em plasticidade cerebral que é um processo adaptativo dando ao indivíduo possibilidades de aprender, mesmo frente às novas situações ambientais.

O ato de ensinar requer que os neuropsicopedagogos transformem a vida dos alunos através de processos permanentes de aprendizagem. Os docentes devem auxiliar os estudantes na construção da identidade pessoal e profissional, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação, de modo a torná-los cidadãos realizados, produtivos e éticos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa foi possível observar que na área educacional os estudos que envolvem as ciências aqui citadas como a Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia são fundamentais para que se possa entender melhor tudo que envolve o desenvolvimento cognitivo, afinal a atribuição do neuropsicopedagogo é observar, avaliar, diagnosticar e atender Instituições e alunos que precisam de auxílio para sanar as suas dificuldades de aprendizagem.

Portanto, o profissional da Neuropsicopedagogia deve ter conhecimentos intelectuais baseados em conhecimentos técnicos que possam oferecer um trabalho de qualidade e atual, logo o mesmo deverá ampliar seus conhecimentos detalhadamente sobre todos os tipos de deficiências, cognitivas e físicas, pois terá como dever e ética fornecer instrumentos de execução e avaliação do aprendizado visando oferecer ao sujeito respostas positivas para suas dificuldades de aprendizagem no processo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

CHEDID, Kátia. **Psicopedagogia, Educação e Neurociências**. Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Vol 10, nº 75 São Paulo: ABPp, 2007.

HENNEMANN, A. L. **Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio**. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012

MARQUES, Ramiro. **A Escola e os Pais: Como Colaborar?** São Paulo: Texto Editora, 1997.

RAMOS, A. S. F. (2014). Dados recentes da neurociência fundamentam o método “Brain- based learning”. **Revista Psicopedagogia**, 31(96), 263-274. Recuperado em 05 de novembro de 2021, disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300004&lng=pt&tlng=pt

SKINNER, Burrhus F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TABAQUIM, Maria L. M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. (1991). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO MOTIVACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Hérika Cristina Oliveira da Costa²⁵

1. INTRODUÇÃO

A gamificação é um tema recente que vem sendo abordado há um pouco mais de cinco anos. É uma metodologia ativa, que protagoniza o aprendizado do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O termo *Gamification*, vem da origem da palavra *game*. Porém, a gamificação é muito mais que jogos, vai muito além da diversão. É uma metodologia muito mais ligada a motivação, a mudança de comportamento em que se usa elementos dos jogos para engajar as pessoas em um processo.

O autor Karl Kapp publicou diversos livros e um desses com o tema “Jogar para aprender” que enfatiza sobre Gamificação. Em que diz “Motivar ações, envolver pessoas, promover a aprendizagem e resolver problemas através de uma mecânica baseada em jogos.”

Isso significa que é motivar as pessoas com o que os jogos têm de significativo e interessante para a prática de ações.

Para tanto se realizou uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, *sites* e periódicos, a fim de familiarizar-se com o tema em questão. Por meio de revisões literárias constatamos que uma das opções para a prática de uma aprendizagem mais ativa destacamos a gamificação no contexto educacional.

Mas o que é a motivação e o como poderemos engajar mais as pessoas?

Como a gamificação pode auxiliar nas aulas de matemática?

A motivação está muito mais associada a fatores externos e internos, ou seja, comportamentos intrínseco e extrínseco.

E é exatamente neste contexto de motivação intrínseca que consideramos a gamificação como metodologia motivacional dentro do processo de aprendizagem na

²⁵ Pedagoga/Matemática – Macaé/RJ – graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará, Graduada em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa, tutora em EAD pela UNINTER (Universidade Internacional de Curitiba), especialista em supervisão, orientação e coordenação pela FAEL e aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia del Paraguay*, em parceria com o Instituto IDEIA – BR, Professora da Rede Municipal de Carapebus-RJ e do Instituto Nossa Senhora da Glória (INSG) – Macaé – email: h_co_c@hotmail.com

disciplina de Matemática. O objetivo é fazer com que os alunos se motivem intrinsecamente.

Segundo Daniel Pink (2019, p.87): “Os motivadores principais são a liberdade, o desafio da tarefa e o propósito da própria realização; quaisquer outros ganhos são bem-vindos, porém são mais como um bônus. ”

Desta forma, segundo ele o comportamento intrínseco é adquirido, não é inato.

2. MÉTODO

Quando se refere em fatores externos, nós ou qualquer outra pessoa se sente em um estado de apatia (estado de desmotivação), nesse meio a pessoa é consciente que não está a fim de fazer nada. Então considera-se que ela esteja apática.

Desta forma para que nela desperte a motivação, são oferecidos fatores externos como, por exemplo: Um bom salário, um aumento, uma recompensa, qualquer coisa que possa tirar do estado de desmotivação. Porém tais incentivos requerem cuidados. Os mesmos podem ser usados, mas não de forma rotineira. O ideal é despertar a motivação intrínseca, de maneira contínua, acompanhada pela motivação da introjeção. Nesse processo a pessoa está mais próxima à motivação intrínseca, pois nessa etapa desperta-se a valorização. O outro passo é a identificação, quando a pessoa se percebe como importante, independente do olhar da outra pessoa. Percebe-se o caminhar para um fator mais interno, mesmo que ela não queira fazer, mas fará porque é importante.

Outra fase importante nesse processo é a integração, a pessoa toma consciência de que mesmo que ela não queira fazer. Ela faz, sente-se satisfeita, porque a ação realizada a agradou, conduzindo-a a estado de bem-estar.

Na gamificação o objetivo principal o foco é a motivação intrínseca, o que não significa que a motivação extrínseca não pode ser utilizada em outro momento.

O autor e escritor do livro *Motivação 3.0*, Daniel Pink, cita 3 pilares para despertar a motivação intrínseca e mantê-la. Os três pilares são: Autonomia, Excelência e Propósito.

No primeiro princípio Pink (2019) incentiva a autonomia do indivíduo, pois faz-se necessário querer aprender e incentivar as pessoas a fazer e gostar de fazer.

Já a excelência, segundo princípio citado pelo referido autor se dá quando o sujeito decide realizar as atividades e ficar cada vez melhor.

A última que está relacionada ao propósito, está relacionada vontade de ver aquilo que se faz tornando-se cada vez maior, e numa proporção mais elevada.

Quando se toma como base esses três pilares, é possível direcionar a motivação intrínseca do indivíduo, ou seja, direciona-se as ações visando causar mais motivação.

Neste viés, a Teoria de Flow de Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo húngaro que escreveu o livro “A psicologia do alto desempenho e da felicidade-Flow”, afirma que o sujeito quando se encontra concentrado em alguma coisa é capaz de perder a noção do tempo, esquecendo-se de comer, dormir etc. entrando numa concentração, intitulada de Flow por Csikszentmihalyi, ou estado de equilíbrio.

O referido autor com base em décadas de pesquisas é conhecido mundialmente por ter estudado a temática, pois esse fator aguçou sua curiosidade e os seus estudos. O mesmo explica como essa condição pode não apenas ser controlada, mas também ser provocada.

“As atividades de flow levam ao crescimento e à descoberta. Uma pessoa não consegue fazer a mesma coisa no mesmo nível por muito tempo. Ficamos cada vez mais entediados ou frustrados: então o desejo de voltar a apreciar o jogo nos leva a ampliar nossas habilidades ou a descobrir novas oportunidades de usá-las.” (CSIKSZENTMIHALYI, 2020, p.95).

Desta forma é necessário que o desafio atinja um nível mais elevado para que se possa entrar nesse estado de equilíbrio.

Nesta situação, quando o desafio se torna mais difícil e a gente não possui habilidades para desenvolver ou até mesmo para resolver os problemas, os obstáculos, ficamos ansiosos. E de certa forma isso é interessante no campo da Educação, pois é fundamental conhecer e perceber o seu aluno. Dando pista, mudando estratégias, fazendo o uso da interdisciplinaridade para que esse equilíbrio volte ao normal, fazendo com que os alunos entrem neste estado de flow.

Ainda segundo Csikszentmihalyi entrar no estado de flow faz-se necessário ter objetivos claros, entender por que fazer uma determinada tarefa com foco e não fazer por fazer. Isso também é levado em consideração para o planejamento das atividades para os alunos.

Outro objetivo apresentado é o Feedback, pois este é um mecanismo de retorno imediato capaz de sinalizar se o sujeito está indo bem. O feedback é um fator fundamental que mostra ao indivíduo se tem avançado ou não nas etapas de cada experiência ou tarefa. Entendermos se estamos avançando cada etapa dentro daquela experiência ou de uma tarefa. Tanto o estado de flow quanto a estratégia de gamificação estão interligados.

Em resumo, quanto mais equilibrada estiver as habilidades nas atividades e quanto mais adequado for os desafios para as habilidades, mais fácil entra-se no estado de flow defendida por Csikszentmihalyi. Ele afirma que: “O flow é importante tanto para apreciar o momento presente quanto para gerar a autoconfiança que nos permite desenvolver habilidades e fazer contribuições significativas para a humanidade.” (CSIKSZENTMIHALYI, 2020, p.57)

Assim sendo, é nessa sintonia que se utiliza os elementos dos jogos e dos games para motivar as pessoas no que há de legal nos jogos.

Pensando nesses elementos todos, o estudo da taxonomia de Bartle citado por Karinne (2020) no livro Gamificação: jogando para o sucesso, aborda sobre os perfis de jogadores, ou seja, perfil de comportamento enquanto se está jogando.

Conforme segue:

O primeiro perfil é nomeado por **competidores**, em que são pessoas focadas em vencer na disputa, A motivação está em vencer a outra pessoa.

O segundo perfil são os **conquistadores ou acumulador**, em que este tem o comportamento parecido com dos competidores. A busca por metas, a motivação não está na outra pessoa, não importa a colocação, o que importa é cumprir a meta e alcançar o objetivo.

O terceiro são os **sociais**, são pessoas que estão mais focadas na interação e não no jogo em si, são pessoas mais coletivas, interação, participação em equipe.

O quarto perfil são dos **exploradores**, em que pessoas dessa categoria são mais curiosas, estão interessadas na proposta, pessoas que querem descobrir e desvendar. Não estão preocupadas com o outro, mas o de explorar o meio.

Porém, a autora Nayra Karinne (2020) afirma que:

“O próprio Bartle já afirmou que se trata de uma teoria incompleta quando utilizada em cenários diversos, tendo em vista que foi desenvolvida nos anos de 1970. Atualmente, a classificação dos jogadores vem sendo revisitada, principalmente por designers como Andrzej Marczewski, um dos autores que busca atualizar tal conceito.” (MENEZES, 2020, p.60-61)



FONTE: PÁGINA DO MAKE INDIE GAMES, disponível em: <http://www.makeindiegames.com.br/game-design/os-4-perfis-de-jogadores-definidos-por-richard-bartle/> acesso em: 16 de dez de 2021

Portanto, o importante é o diálogo com o grupo para descobrir o perfil de cada. Até porque dependendo do ambiente cada pessoa acaba sendo um pouco de tudo, mas sempre é bom saber para que na hora do planejamento das atividades possa se criar uma boa estratégia para as atividades.

Para cada perfil é preciso ter pontos e progressos (barra de progresso), conquistas (selos, troféus, medalhas) regressivas e esperas (tempo de espera), notificações e interações, sorteios e apostas (roleta, caça níquel). Sendo que para cada elemento podemos especificar para cada um desses perfis de jogadores, basta usar a criatividade e o planejamento.

Um dos grandes desafios da gamificação é obter o equilíbrio entre motivação, recompensas, objetivos e preferências de quem participará das atividades. Portanto, a classificação de Beartle solucionam o problema, possibilitando criar uma mecânica que possa aumentar o engajamento e potencialize o interesse dos alunos.

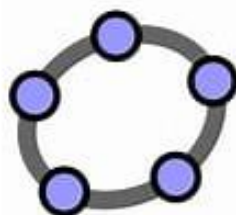
3. SOFTWARE EDUCATIVOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA



FONTE: PÁGINA DO APKPURE, disponível em: <https://apkpure.com/angle-meter-visual-bubble-ruler-compass/com.thraciansoftware.anglemeter> acesso em 16 de dez de 2021.

- **Angle Meter Visual + Bubble:** é um aplicativo que também pode ser instalado no computador. É um medidor de ângulo.

GeoGebra



Geogebra – aplicativos matemáticos gratuitos. Disponível em: <<https://www.geogebra.org>>

- **Geogebra:** é um app utilizado para as aulas de geometria, incluindo gráfico.



Photomath – aplicativos matemáticos gratuitos, disponível em: <<https://www.photomath.com>>

- **Photomath 2.0:** é um app que decompõe cada problema matemático em passos simples e fácil. Através de uma foto ele consegue detectar o cálculo.



Mathway – aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://www.matway.com>>

- **Mathway Does More:** Esse app resolve uma série de problemas desde estatístico até trigonométrico.



MyScript Calculator 2 – aplicativos matemáticos gratuitos, disponível em: <<https://www.myScript.com/calculator>>

- **My Script Calculator:** Com esse aplicativo, na própria tela você obtém os resultados.



Know Abacus – aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://play.google.com>>

- **Know Abacus:** é um app que você resolve os cálculos matemáticos e ele ainda mostra a resolução no ábaco.



Math 42 – aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://play.google.com>>

- **Math 42:** é um aplicativo que resolve problemas matemáticos.



Simple Soroban – aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://play.google.com>>

- **Simple Soroban Learning:** é um app que é um ábaco simples.



Symbolab – aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://pt.symbolab.com>>

- **Symbolab:** é uma calculadora de solução álgebra, trigonométrica e cálculo.



Carmetal - aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://carmetal.uptodown.com>>

- **Carmetal:** é um app de geometria dinâmica.



Dr Geo - aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://www.gnu.org/software/dr-geo/>>

- **Dr Geo:** é um software livre de geometria dinâmica e interativa.

FreeMat

FreeMat - aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://freemat.sourceforge.net>>

- **Freemat:** é um ambiente gratuito, de programação gratuita igual ao Matlab.



Graph - aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://graph.softonic.com.br>>

- **Graph:** é uma ferramenta simples para a matemática que o ajuda com as funções gráficas.



Malmath- aplicativos matemáticos gratuitos disponível em: <<https://www.malmath.com>>

- **Malmath:** é um solucionador de problemas matemáticos.

O uso dos aplicativos acima no ensino da matemática, podem servir de ferramentas e contribuições nas aulas. O professor como mediador pode utilizá-los de forma planejada em suas aulas. O uso desses recursos tecnológicos tem permitido que os professores possam dinamizar as suas aulas no processo de ensino e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se neste estudo que as perguntas problema “Como a gamificação pode auxiliar nas aulas de Matemática? E como poderemos engajar e motivar os alunos?” foram respondidas com êxito, pois a gamificação pode ser entendida como a utilização de elementos dos jogos, mecânicas e dinâmicas com o objetivo de engajar pessoas e resolver problemas, além de despertar o interesse e desenvolver o cognitivo dos alunos.

Portanto, a utilização da gamificação é motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Matemática, de modo que o conhecimento seja adquirido de diversas formas, em que o aluno seja o protagonista de seu desenvolvimento, pois os jogos digitais, aplicativos e softwares são capazes de proporcionar um aprendizado mais lúdico, prazeroso e motivacional, pois provoca um entretenimento positivo no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional**. Joinville: SC, 2018.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, Lilian, MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: dvseditora, 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: A psicologia do alto desenvolvimento e da felicidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DA SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho; DE SOUSA TEIXEIRA, Cenidalva Miranda. **O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.

DA SILVA COSTA, Cássia Eufrásia et al. **Aplicabilidade da gamificação em sala de aula em períodos de pandemia**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 79789-79802, 2020.

FARIA, Flávio. **Gamificação: como destravar a fase secreta**. 1ª ed. São Paulo, 2018.

MENEZES, Nayra. **Gamificação: jogando para o sucesso**. São Paulo: Leader, 2020.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa**. SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016.

PINK, Daniel. **Motivação 3.0**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SOARES, Victor Tchiya. **Jogos digitais e o ensino aprendizagem: Gamificação**. REVISTA SANTA RITA, p. 20. Disponível <<https://www.makeindiegames.com.br/game-design/os-4-perfis-de-jogadores-definidos-por-richard-bartle/>>Acessado em: 28 de novembro de 2021.

FATOS HISTÓRICOS, FUNDAMENTAÇÃO E A PRÁXIS DA PSICOPEDAGOGIA

José Ronaldo de Freitas Machado²⁶

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa encarrega-se em apresentar fatos históricos acerca da Psicopedagogia, ciência essa que é merecido fazer os apontamentos sobre os pressupostos a partir de sua definição, com a finalidade em explicitar seu objetivo geral, sua magnitude, tal como, sua colaboração direta em contexto na França, transcorrendo-se pela América do Norte, eclodindo na Argentina e surgimento no Brasil, como desenvolvimento significativo para a docência.

Deveras, este artigo, enseja-se em redigir tópicos sobre os relevantes fatos históricos da Psicopedagogia, igualmente, as devidas reflexões centralizam-se na sua formação no Brasil, a partir das notáveis influências dos argentinos, que serão apreciadas, logo após sua chegada à década de 70, de comum acordo com os registros dos pesquisadores, que serão elencados nesta pesquisa.

Porquanto, os pressupostos estão amparados nas reflexões históricas dos fatos descritos, como apresentados nos documentos que nos serviram de auxílio para essa pesquisa, diga-se de passagem, sem ao menos presumir esgotar o tema. Ademais, o tema deste artigo, se suprimiu na observação de alguns pontos expressivos da Psicopedagogia, como já fora supramencionado, a saber, na Europa, e sua trajetória em direção a América do Sul, além de sua construção pedagógica, bem como, a fundamentação da Psicopedagogia, e conseqüentemente sua *práxis* a partir das abordagens na construção do ensino-aprendizagem.

Não obstante, a elucidação dos tópicos sobreditos, procura evidenciar a indispensabilidade do conhecimento histórico, na ocasião em que se originou a Psicopedagogia, com argumentação sólida que evocou sua existência. Entretanto, a exposição, *a priori*, será sobre o que é a Psicopedagogia, como se ergueu com a nobre

²⁶ Especialização em Docência do Ensino Religioso, em História e Cultura Afro-Brasileira e em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - (Faveni). Especialização em Direitos humanos e em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário de Maringá - (Unicesumar). Especialização em Ciência da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - (Facel). Licenciatura em Geografia, e em Letras/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá - (Unicesumar). Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos - (Unimes). Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales - (Unijales). Bacharelado em Teologia pelo Centro Universitário de Maringá - (Unicesumar). Atuo como professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Leciono palestras nas áreas de Teologia, História, Docência e orientação de Metodologia Científica e Escritor. E-mail: pr.ronaldo2009@hotmail.com/jr.ronakoronald@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8026976631953005>. ORCID: 0000-0001-8416-259X.

missão em ajudar corrigir as dificuldades da aprendizagem na educação. Além do mais, serão redigidos comentários acerca da fundamentação da Psicopedagogia como novo modelo de atuação na formação docente no Brasil.

Observa-se que esta pesquisa, está documentada de referências bibliográficas, recortes de artigos, dissertações, teses, livros e comentários históricos; pois, trata-se de fatos históricos da Psicopedagogia, de forma *sui generis* na fundamentação do ensino-aprendizagem, e de suas abordagens metodológicas.

2. FATOS HISTÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA NA EUROPA

Esta pesquisa, *a priori*, norteia os fatos históricos acerca da Psicopedagogia, pois, assim importa-se que se faça com coerência os marcantes momentos de sua historicidade. Conseqüentemente, tecer-se-á a respeito de sua fundamentação para o ensino-aprendizagem, tal quanto, sua formação na docência e a *práxis* psicopedagógica. Não obstante, sabe-se que não seria oportuno, enumerar as características da fundamentação com respeito à Psicopedagogia num primeiro momento, muito menos, a sua *práxis* no ensino. Muito embora, as exposições supramencionadas, tragam consigo tamanha relevância para esta pesquisa é compreensível que, todo fato histórico, possui um contexto histórico, que lhe confere a estruturação basilar no campo das pesquisas científicas, tanto quanto, na edificação dos saberes formadores do sujeito da educação.

Por isso, preliminarmente será redigido acerca dos fatos históricos que lhe possibilitaram o seu posicionamento academicamente e como disciplina de tamanha envergadura formadora, e ao seu turno, o seu método pedagógico no que tange a sua *práxis* formadora do sujeito na educação, fala essa, já exposta num momento anterior.

Por quanto, de acordo com os materiais que foram usados para este artigo, enfatizam-se que a história da Psicopedagogia, não teve o Brasil como lugar de origem, porém, a partir dos estudos dos americanos, tal como dos europeus, que passaram por influenciar os argentinos nessa premissa da aprendizagem educacional, e que por fim despertou ao Brasil interesse e aplicação na aquisição do conhecimento e aprendizado das crianças, adolescentes, jovens na formação histórico-crítico e também de forma reflexiva tanto quanto social, conforme (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2016).

No entanto, a respeito da temática em apreço, a saber, sobre a Psicopedagogia, as pesquisadoras (COSTA; PINTO; ANDRADE, 2013, p.12) reiteram que: “A Psicopedagogia originou-se na Europa, a partir do século XIX. Inicialmente, pensaram sobre o problema de aprendizagem: os filósofos, os médicos e os educadores”. Da mesma forma as pesquisadoras, verbalizaram que na França, teve início um método híbrido, com conexões dos saberes médicos, psicológicos, filosóficos e pedagógicos, com o objetivo de

sanar a maioria dos problemas das pessoas, a partir do campo behaviorista e que enfrentavam suas dificuldades na aprendizagem.

Tendo em vista, que no ano de 1898 na França, inúmeras pesquisas foram realizadas acerca da defasagem e da aquisição dos conhecimentos para aprendizagem, assim percebeu-se que havia pessoas especiais, que mereciam uma educação mediadora nos parâmetros metodológicos que emparelhassem de forma especial as pessoas que se encontravam nesta posição de dificuldades. A partir desses pressupostos das pesquisas, teve origem na educação pública as chamadas classes especiais, conforme postularam as pesquisadoras (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2016). Os estudos na área da Psicopedagogia foram avolumando-se, ao ponto de se estabelecer consultas médicas-pedagógicas, na intenção de criar um direcionamento coerente para auxiliar as crianças que sofriam de casos psíquicos que lhes bloqueavam a aprendizagem, tanto quanto, a socialização com o meio de convivência.

Contudo, ainda no final do século XIX, pode contar com a contribuição de muitos psicólogos com suas pesquisas, para identificar qual a melhor forma de conduzir formação adequada às crianças que sofriam pela falta de QI que lhes ajudariam na construção, assimilação dos signos e significados para sua formação educacional. Entretanto, diante deste fato, quem se destacou foi Maria Montessori, psiquiatra italiana, que construiu uma aprendizagem metódica, a partir dos sentidos, que se destinava a princípio às crianças que possuíam retardo mental (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2016). Ademais, outro psiquiatra da época, Ovide Decroly, contribuiu com o seu método em técnicas de observação seguido por filmagem em situações de aprendizagem, e assim, seu legado a sociedade de seu século, foi deixado e por fim a criação de Centros de Interesses conforme os relatos das pesquisadoras supracitadas.

Até o presente momento, os fatos históricos explicitados, tiveram como surgimento na França, que impreterivelmente procurou alinhar a Psicopedagogia com outras ciências, a saber, com a Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, além de dialogar com a Filosofia da Educação e o campo sociológico, tendo como interesse tratar os comportamentos que se julgava socialmente inadequados de crianças, *a priori*, na escola e *a posteriori* no lar, com vista da sua adaptação. Ademais, a pedagogia tem a função de conduzir o aluno na construção do saber, era vista como o saber “pedagógico da cura” e por fim passou ao reconhecimento de “Psicopedagogia” que merece reconhecimento por sua interdisciplinaridade, na habilitação profissional ao docente na sua formação.

Entretanto, os pesquisadores na área da psicopedagogia, tem o conhecimento, de que os métodos, atuações e estruturações psicopedagógicas, marcharam pela França, depois influenciaram os americanos, e por último atracou-se na Argentina onde surgiram as primeiras bases de formação acerca da Psicopedagogia de forma precisa conduzindo

consigo, os mais belos resultados na formação, e igualmente na atuação de acordo com (FERNÁNDEZ, 1990).

3. FATOS HISTÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA NA AMÉRICA DO SUL

É fato, que a psicopedagogia, conforme a contribuição de Bossa (2011, p.48): “[...] surgiu com o intuito de ajudar as pessoas com problemas de aprendizagem, e seus ramos de atuação situam-se, sobretudo, nas ações preventivas em instituições e na clínica com atendimentos individualizados”.

Sendo assim, a história da Psicopedagogia na América do Sul, surgiu de acordo com Beyer (2007 *apud* MANTOVANI, 2018, p. 5) a partir das: “[...] ideias francesas influenciaram a ação psicopedagógica argentina, de grandes nomes como Sara Paín, Alicia Fernandez e Jorge Visca” e foi a Psicopedagogia argentina, que influenciou a práxis brasileira. Todavia, somente na década de 60 que a Psicopedagogia chegou ao Brasil, conforme Bossa (2000a *apud* PACHECO, 2015 p. 19) com finalidades de ajudar nas dificuldades de aprendizagem apresentadas como disfunção neurológica da pessoa.

A pesquisadora Pacheco (2015) deixou claro que somente na década de 70 que a Psicopedagogia começou ganhar estruturação no campo de atuação a partir dos estudos de autores brasileiros, que entenderam a Psicopedagogia focada na preocupação das deficiências que geravam problemas de aprendizagem, do que a outros fatores, afirmou (Bossa, 2000).

Sendo assim, merece observação o postulado de (PACHECO, 2015 p. 19-20):

Pode-se destacar como traços da Psicopedagogia no Brasil os seguintes: o Desmembramento das faculdades de educação em faculdade de Pedagogia e Psicologia, comprometimento do currículo, demanda por profissionais mais qualificados, revisão curricular na universidade e busca por um referencial mais globalizante e menos tecnicista no final dos anos 70 e início da década de 80, profissionais que trabalhavam com crianças com problemas de aprendizagem buscam um aprofundamento maior, pesquisas na Argentina e a vinda ao Brasil do Professor Quirós, criação dos primeiros cursos com enfoque psicopedagógico no início da década de 70 na PUC/São Paulo, profissionais que atuavam nas escolas não tinham visão clara dos problemas de aprendizagem [...].

A contribuição da pesquisadora supracitada com respeito a psicopedagogia no Brasil, deixa transparente a dificuldade dos profissionais concernente aos pressupostos educacionais através do viés psicopedagógico. Para tanto, isso é reflexo de uma aceitação tardia da estruturação da Psicopedagogia no Brasil, que teve seu reconhecimento, somente nas décadas de 70 e 80 do século XX, contando com a contribuição dos estudos dos pesquisadores franceses, argentinos, pressupondo-se aos brasileiros a necessidade da construção de parâmetros a que viesse alcançar os que são excluídos por sua dificuldade na aprendizagem. Os nomes que ganharam destaque acerca da temática

foram: Janine Mery, Alicia Fernández, Sara Paín, Nadia A. Bossa, dentre outros que entenderam que havia necessidade se fazer algo para atuação psicopedagógica, com propósitos distintos nas dificuldades de aprendizagem das crianças.

Tendo em vista essa preocupação, declarou Fernández (1991, p. 18) que: “A libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender”. O que Fernández está pontuando é que a princípio necessita-se despertar na criança o interesse pelo aprendizado que fora bloqueado devido suas dificuldades neurais. Assim, a principal tarefa em relação aos alunos-pacientes é “mediar na recuperação do prazer pelo aprender”; e, por conseguinte, aos profissionais da área, resgatar o prazer de trabalhar aprendendo e de aprender trabalhando (FERNÁNDEZ, 1991). Ademais, a BNCC, em sua estruturação procurou esclarecer (BRASIL, 2017, p. 23), que: “[...] as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade [...]”, visando à aprendizagem, tanto quanto, o desenvolvimento de competências sociocultural e socioemocional, com amplitude a todos os estudantes.

Ademais, concordavam outros autores com o posicionamento de Fernández, a saber, sobre o despertar pelo desejo em aprender, porém, os desafios no que tange a essa tarefa, eram patentes. Nessa tecitura, aprouve-se descrever que “[...] em relação ao objeto de estudo da Psicopedagogia sugerem que há certo consenso quanto ao fato de que ela deve-se ocupar em estudar a aprendizagem humana, afirmou (BOSSA, 2011). Todavia, sabia-se que não havia concordância em tudo para caminhar juntos, na missão da aprendizagem, pois é algo complexo do próprio ser humano, em sua existência. Não obstante, a estruturação e planejamento para se alcançar resultados esperados, inspira-nos a lutar na construção de novas ideias mediante a tantas diversidades de pensamentos com respeito ao assunto.

Portanto, compreende-se a Psicopedagogia, com a missão de inclusão do ser humano que por algum instante de sua existência, deixou de pensar como um ser, como alguém da sociedade, excluído por suas dificuldades e rejeição por muitos. Não obstante, a função da Psicopedagogia, conforme os estudos realizados a respeito, segundo (LEMOS; GENGHINI, 2019, p. 14) tratam-se em: “[...] conhecer a criança e o seu meio, para compreender a dificuldade de aprendizagem e determinar uma ação reeducadora, além de diferenciar os que não aprendem, mesmo sendo inteligentes, daqueles que apresentam alguma deficiência [...]”.

Em súmula, os pareceres pontuados, estão totalmente alinhavados com as preocupações psicopedagógicas, que tem como missão, a tarefa na aprendizagem. Entrementes, ressalta-se o desconforto encontrado no limiar desse artigo a partir dos apontamentos realizado pelos pesquisadores, em associar características da Psicologia à

Pedagogia, assim pressupondo que a comparação teria conformidade com os pressupostos elaborados pelas inúmeras pesquisas no saber da Psicopedagogia, no entanto, seria uma inverdade.

Desta maneira, aprecia-se clarificar, que o âmago da Psicopedagogia é a sua contribuição na aprendizagem daquelas crianças que possuem a defasagem, tanto quanto, as dificuldades na construção do ensino-aprendizagem em suas vidas para que possam se situar conviver como pessoas, por direito de inclusão na sociedade. Assim, contemporiza-se no objetivo de que a “[...] Psicopedagogia busca compreender fatores que intervêm nos problemas dentro do contexto familiar, escolar e social, objetivando alternativa de ação para uma mudança significativa frente ao ensinar e ao aprender (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2016)”.

4. A FUNDAMENTAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

Os comentários acerca da fundamentação sobre as bases da Psicopedagogia estão implícitos na reflexão concernente sua origem teórica, e assim entende-se como as diversas áreas dos conhecimentos, podem ser aproveitadas na transformação de um quadro teórico de propriedades novas, advindo da somatória com outras ciências e saberes. Para tanto, a fundamentação psicopedagógica, está diretamente alinhada nas esferas socioculturais, biológicas, filosóficas e psicológicas.

Por conseguinte, essa pesquisa, fará abordagens reflexivas, a partir dos pressupostos que entrelaçam as fundamentações que foram supramencionadas na mediação psicopedagógicas, de forma compreensível e de fácil acesso de acordo com as pesquisas já realizadas sobre o tema para sua construção fundamental.

4.1. A Fundamentação Sociocultural

Ao mencionar a fundamentação sociocultural, nos conduz a inúmeras situações do ser humano e sua complexidade em sociedade. Além do mais, desde sua origem, sempre houve essa carência de socializar-se, contudo lhe conferia o direito de apropriação de novas culturas e assim acabava por lhe influenciar em sua construção com outros povos. Tendo em vista, a diversidade cultural, moral e ética do ser humano, o ser complexo, não seria viável pressupor arguições separadamente dos seus sentimentos, nem de forma cognitiva, e sem dúvida do físico.

Certamente, leva-se em conta a singularidade, tanto quanto, a diversidade de cada um, por acreditar que cada ser humano constrói a sua própria rede, mesmo em convivência familiar. Por exemplo, cada um tem uma forma de ser, de agir, de pensar, e conseqüentemente *a posteriori* através desse olhar, confere-se suporte ao professor para

que consiga trabalhar com as diversidades, realizando seu trabalho de maneira individualizada, porém, processando a inclusão e a participação da vida social, educacional em comunidade.

Sendo assim, essa pesquisa, compactua-se com a descrição de que o sujeito da aprendizagem precisa ser entendido em seu contexto, a partir de um olhar psicopedagógico considerando “[...] a questão do aprendente a partir da compreensão das suas múltiplas dimensões: aspecto orgânico, aspecto relacionado com a subjetividade, somado ao cenário sociocultural” (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2016). Destarte, ao examinar a fundamentação sociocultural, enseja-se afirmar que sua contribuição está diretamente ligada às contribuições das epistemologias geradas na Argentina, de acordo com Bossa (2000), que descreveu sobre o resgate historiográfico das Psicopedagogias, nos orientando acerca do movimento da Psicopedagogia no Brasil.

4.2. A Fundamentação Biológica

A respeito da fundamentação biológica, é mister, elencar sua associação nas questões orgânicas. Pois, o assunto, conta com a relevante contribuição de Mary (1985) que produziu uma lista importantíssima por meio de suas pesquisas de educadores da área da Psicopedagogia, como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin que desde o final do século XIX, produziram formulações e passaram a se dedicar às crianças que apresentavam as dificuldades de aprendizagem devido a múltiplos fatores biológicos orgânicos. Assim sendo, os fatores de acordo com (MANTOVANI, 2018, p. 14) são: “Itard – estudos do retardo mental; Pereire – educação dos sentidos; Pestalozzi - método de estudo das percepções; Seguin – método fisiológico da educação”. Portanto, para Bossa (2000) a partir de Mary, descreveu esses educadores como os verdadeiros pioneiros no tratamento dos problemas de aprendizagem com características sensoriais e não numa reeducação adaptada.

Sequencialmente, acerca da fundamentação biológica, se destacou a psiquiatra italiana Maria Montessori, com seu método de aprendizagem, que tinha como preocupação primordial, na educação a partir dos sentidos, da vontade e da alfabetização por meio da via sensorial dos órgãos (BOSSA, 2000). Em suma, o fundamento biológico, entende que o desinteresse, a perda pelo prazer na aprendizagem, estava estritamente relacionado às disfunções orgânicas de cada criança, sendo uma parede de obstrução no seu desejo de aprender, e se construir através do ensino. Todavia, acredita-se que haja outros fundamentos que merecem ser abordados, por ser um conjunto das dificuldades de cada ser.

4.3. A Fundamentação Filosófica

A partir da exposição do termo filosófico como um dos fundamentos da Psicopedagogia, nos remete aos primórdios do campo da Filosofia em sua existência e atuação na instrução pedagógica construtiva do ser de cada ser humano. Contudo, no decorrer da história psicopedagógica, ficou patente que a atuação necessária na aprendizagem das “classes especiais” como eram chamados aqueles que tinham retardo mental, estavam embasados em teorias de características médicas e não sociológica ou filosófica. Somente mais tarde, a saber, no século XX que deu mãos à palmatória nos posicionamentos filosóficos educacionais.

Para tanto, sabe-se que os aspectos filosóficos da psicopedagogia, nos permitem que sejam compreendidos pelos inúmeros enfoques epistemológicos, a partir dos grandes pensadores humanísticos, tanto quanto nas questões existenciais. Certamente, os nomes que caberiam neste momento, seria os filósofos Heidegger, Sartre que deduziram a inclusão do diferente pela sua existencialidade. Pois, o fato de ser existente, lhe confere direitos de liberdade e de cidadania. Assim, o fundamento filosófico mediaria aceitação do diferente incluindo-o na sociedade estudantil e formadora na construção de cada ser humano, ou seja, o sujeito na busca pelo direito de aprender a aprender no ensino-aprendizagem. Com certeza, essa abertura, contou com a conquista em Salamanca em 1994, onde se afirmou, enalteceu os direitos de inclusão social das pessoas com necessidades especiais, lhes conferindo o direito de “[...] escola para todos, instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam as necessidades educativas especiais individuais e em pequenos grupos” postulou (MANTOVANI, 2018, p.19).

4.4. A Fundamentação Psicológica

O conhecimento psicológico na dimensão da Psicopedagogia tem somado esforços desde os estudos na França quando crianças apresentavam problemas na aprendizagem. Não obstante, não ficou restrito apenas na Europa tal situação, houve casos semelhantes que surgiram no Brasil, tanto quanto, na América e Argentina e por fim em todos os continentes é possível enxergar a mesma situação. Entretanto, a questão psicológica, do fundamento da Psicopedagogia, possui um acervo enorme em sua atuação humanista, histórica, cognitiva, racionalista, empírica e psicanalista, onde cada teoria exige tamanho tempo para expô-los, algo que não seria relevante pontuar, ainda que panoramicamente. Todavia, os apontamentos básicos dentro dessa área serão elencados como síntese.

O fundamento psicológico nos permite por questões lógicas, associar que toda criança precisa de suas experiências em comunidade, onde serão construídas

historicamente sua formação, que contará com a humanização usufruindo de seu poder cognitivo, em busca de uma racionalidade na aprendizagem em mediação pelas atitudes ainda que no inconsciente lutando pela contemplação da realidade em sua experimentação primeira. Portanto, toda fundamentação psicológica, juntamente endossada dos demais fundamentos, pode nos permitir resultados benéficos, tanto quanto, de frustração. Mesmo assim, é sabido que os fundamentos da Psicopedagogia, jamais poderiam ancorar-se somente em um polo, mas entrelaçá-los em busca da melhor atividade na aprendizagem dos sujeitos com “necessidades educativas especiais”.

5. A PRÁXIS DA PSICOPEDAGOGIA

Antes que se priorize a aplicação da Psicopedagogia, importa-se compreender como é pautado pelos profissionais psicopedagogos, dentre outros sobre a temática. Ademais, apropria-se do postulado pelas pesquisadoras (MAIA; MEDEIROS; BULIK, 2009, p.2) que afirmam: "Problemas de aprendizagem" tem sido o nome encontrado por profissionais de várias áreas para tentar falar do que não corresponde ao esperado no processo de aprendizagem". Ao fazer uso da expressão “problemas de aprendizagem”, a priori, o sistema educacional, juntamente com a sociedade afirmam ser culpa do professor no ensino-aprendizagem. Quando, verbaliza que o professor era competente e o aluno não aprendia, a culpa era da família, e por fim, a família concluía ser uma questão psíquica.

No entanto, é uma somatória de inúmeros fatores sociocultural, religioso, genético, filosófico, histórico dentre outros. Não se pode cometer a injustiça, atribuindo a culpa da não aprendizagem ao profissional, pois, a estruturação psicopedagógica em nosso país, não é de longas datas, mas, porém, bem nova. Basta-nos, pesquisar na história, onde afirmará sua contribuição a partir da década de 70, com nuances médicas-pedagógicas que foi possível a existência dos cursos de Psicopedagogia no Brasil, com objetivo de complementação formadora para o psicólogo e também o educador (ANDRADE, 2014).

A Psicopedagogia no Brasil teve influência direta dos argentinos, que por sua vez, foram influenciados pelos franceses e americanos nesta tomada de decisão e atuação na problematização da aprendizagem. Em suma, a Psicopedagogia brasileira não possui características próprias, mas, é totalmente herdeira dos pressupostos da argentina, tanto quanto de suas concepções teórico-práticas que após inúmeras pesquisas e ajustes neste campo do saber, se consolidaram nesse país. (MAIA; MEDEIROS; BULIK, 2009).

À medida que a Psicopedagogia se fortalecia no Brasil, seu campo de atuação também expandia ao ponto de adquirir melhor destaque nos cursos de especialização e graduação na área. Contudo, a educação brasileira, passou a enxergar a Psicopedagogia como uma especialização de tamanha relevância, que atua diretamente na construção do

conhecimento, e de grande mediação, com de apoio para a escola, envolvendo pais e professores, tendo como principal foco o aluno (MOTA; FREIRE FA; POLETTO, 2016).

6. ABORDAGENS PSICOPEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao se tratar da atuação da Psicopedagogia, importa-se apresentar que ela perpassa por várias linhas de pesquisas de ilustres personagens que contribuíram com seus estudos na área da aprendizagem, como Vygotsky, Leontiev e Luria, que através de uma abordagem de perspectiva histórica, contribuíram para trazer a compreensão, tanto quanto, a apropriação do conhecimento, cujas características socioculturais são constitutivas da consciência (BURLAMAQUI, 2001).

Haja vista, que a máxima de Vygotsky é que “[...] a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem” segundo (FERRARI, 2008). Portanto, a partir dessa socialização, acontecerá a mediação entre o professor e a criança, onde acontecerá a zona de desenvolvimento proximal, que define o caminho entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que está perto de conseguir fazer sozinho. Igualmente, essa é a missão da Psicopedagogia na sua aplicação na aprendizagem, após detectar o problema de aprendizagem de seu aluno.

Outra abordagem, de tamanha relevância na apropriação da aprendizagem, é piagetiana, que teve como seu ápice a questão cognitiva em cada ser humano em poder construir seu conhecimento. Em síntese, essa abordagem, é vista como uma prática pedagógica, que resultará em metodologias construtivas, onde o aluno deixa de ser apenas um receptor de conhecimentos, passando a ser agente na construção do saber. Sabe-se, que Jean Piaget (1896 – 1980) foi o criador da Epistemologia Genética, e seu principal interesse, foi a questão do conhecimento [...] e como se construiria um conhecimento novo, não a partir do comportamento, mas de forma cognitiva e empírica (BROTHERHOOD; LEONEL, 2018).

Em sequência, pondera-se sobre a Psicopedagogia, usando a metodologia behaviorista, que visa o comportamento das pessoas e seus reflexos dos acontecimentos ao seu redor, baseia-se em “uma linha de pensamento que acredita no estudo das respostas do sujeito aos estímulos externos e aos eventos ambientais” de acordo (BROTHERHOOD; LEONEL, 2018, p. 46). Entretanto, o posicionamento behaviorista, possui suas limitações, por ter como ênfase eventos observáveis externos e internos que não podem ser estudados empiricamente.

Todavia, a pesquisa em apreço, concorda em elencar a proposta empirista, que defende que todo ser humano nasce como uma folha em branco, uma verdadeira tabula

rasa, e assim, todo conhecimento será impresso em cada ser a partir de sua experiência. Com isso, sua máxima, disse Becker (2003, p.90 apud RAYMUNDO, 2014, p. 47) que “os empiristas são aqueles que pensam que o conhecimento acontece porque nós vemos, ouvimos, tateamos e não porque agimos”. Logo, tudo parte do pressuposto de que o conhecimento e a aprendizagem é uma adição e não uma construção. Algo que a Psicopedagogia deverá tomar cuidado em sua aplicabilidade.

Ainda interessa essa pesquisa em expor a abordagem humanista, que foi estabelecida por Carl Rogers (1902 – 1987) com intuito de um Psicanálise Humanista sobrepor a behaviorista e à psicanálise que atuava a partir do inconsciente do ser humano. Por quanto, essa abordagem, tem como o centro o sujeito, porque o “aprendiz é visto primordialmente como uma pessoa” (BROTHERHOOD; LEONEL, 2018, p. 56). Sendo assim, o mais importante é sua autorrealização e seu crescimento pessoal. Por isso, seu aprendizado não está no acúmulo de conhecimento, mas, em todo o indivíduo e suas escolhas.

As abordagens que foram elencadas nessa pesquisa é apenas uma reflexão a priori de muitas outras existentes na área da aprendizagem educacional. O que se pode observar que todas as abordagens podem ser usadas de forma inteligente de acordo com a dificuldade de cada aluno em seu contexto. Todavia, é aceito que a Psicopedagogia tem e pode muito na construção do conhecimento-aprendizagem de cada criança, adolescentes e jovens no que priorizou essa pesquisa: aprendizagem na dificuldade de aprender. Todavia, não se pode esquecer o papel do psicopedagogo que é de suma importância nesse processo, de atuação seja na Psicopedagogia Clínica, tal como na Institucional. Pois, “as práticas diferenciadas em cada uma delas, que se destinam a contextos distintos, não caracterizam diferentes psicopedagogias, pois o objetivo final é o mesmo”, a aprendizagem (VEIGA, 2014, p. 146).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori, este artigo, postulou sobre a história da Psicopedagogia, seus pressupostos sua definição, com isso, apresentou seu objetivo geral, sua relevância e contribuição diretamente em sua época, na França, também perpassou pela América, Argentina e por fim no Brasil, como formação importante na docência.

Consequentemente, neste artigo, teve como finalidade tecer comentários sobre, as relevâncias dos fatos históricos da Psicopedagogia, igualmente, as devidas considerações foram centralizadas na sua estruturação no Brasil pela influência dos argentinos, que muito bem, ao seu turno mereceram sua observação, após sua chegada à década de 70, que contou com os postulados pelos pesquisadores, citados nesta pesquisa.

Para tanto, os comentários tiveram embasamento nas pesquisas historiográficas, pois, em nenhum momento, houve a pretensão de esgotar o tema pesquisado. Ademais, o próprio tema deste artigo, se limitou em observar alguns pontos relevantes acerca da Psicopedagogia, como já havia sido mencionado, a saber, na Europa e transição para América do Sul, como a estruturação pedagógica, tanto como os fundamentos da Psicopedagogia, e por fim sua aplicação a partir das abordagens de ensino-aprendizagem.

Portanto, a explanação dos pontos supracitados, foi enfatizar a necessidade em conhecer historicamente, quando se originou a Psicopedagogia, e o que motivou sua existência. Todavia, a exposição, apontou em primeiro lugar o que é a Psicopedagogia, e seu surgimento, tem como missão ajudar sanar os problemas na aprendizagem da educação. Conseqüentemente, tecem-se comentários dos posicionamentos da fundamentação da Psicopedagogia como uma nova forma de atuação e formação docente no Brasil.

E por fim, observou-se que este artigo, serviu-se de uma construção histórica da Psicopedagogia na fundamentação da aprendizagem, apoiando-se nas contribuições das abordagens metodológicas na construção do ensino-aprendizagem, através das mediações do psicopedagogo na educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Alice Castello de. **Cuidados e descuidos na atenção a “desatentos”: reflexões a partir da clínica psicopedagógica**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática** (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 08 de jul. 2021.
- BROTHERHOOD, Rachel de Maya; LEONEL, Waléria Henrique dos Santos. **Psicologia da Educação**. Maringá – PR: Log&Print Gráfica e Logística S.A., 2018.
- BURLAMAQUI, Fátima Regina R. **Em Questão, a Psicopedagogia na Escola**. Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 5 n. 9-13 (2001); Revista do Mestrado em Educação 1999/2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/212>>. Acesso em 19 abr. 2021.
- COSTA, Ana Araújo; PINTO, Telma Maranhão Gomes; ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil**. *Id on line Revista de Psicologia*. Ano 7, No. 20, julho/2013 - ISSN 1981-1179. Disponível em <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em 14 de abr. 2021.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 1991.
- FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Nova Escola, [S.l.], 01 de out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>>. Acesso em 01 de maio de 2021.
- GRAÇA, Janilce S. Domingues; SILVA, Arleide Barreto; NASCIMENTO, Michelline Roberta S. **Aspectos Históricos da Psicopedagogia**. 9º Encontro Internacional de Formação de Professores e o 10 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional com a temática: Ciência, Trabalho, Educação e Interculturalidade no período de 16 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2692/841>>. Acesso em 14 de abr. 2021.
- LEMOS, Érica Fernanda Ursulino; GENGHINI, Edna Barberato. **Fundamentos da Psicopedagogia** (livro-texto). São Paulo: Pós-graduação *Lato Sensu* UNIP, 2019.

MAIA, Aline Borba; MEDEIROS, Cynthia Pereira de; BULIK, Karin Juliane Duvoisin. **O conceito de sintoma: entre a psicanálise e a psicopedagogia**. Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP - O conceito de sintoma: entre a psicanálise e a psicopedagogia. An 7 Col. LEPSI IP/FE-USP 2009 - ISBN 978-85-60944-12-5. Disponível em: <www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032008000100050&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 21 de mar. 2021.

MANTOVANI, Kátia Cristina Cota. **Psicopedagogia Institucional e Educação Infantil - Fundamentos da Psicopedagogia**. Instituto Brasileiro de Ensino - IBE. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/ss1exe>>. Acesso em 14 de abr. 2021.

MARY, Jenine. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MOTA, Roberta Vasco e Silva; FREIRE FA, Lindomar Guedes; POLETTI, Lizandro. **Psicopedagogia: A prática do Psicopedagogo no Ambiente Escolar**. 2016. Disponível em: <<http://www.unicampsciencia.com.br/pdf/579e8780749c6.pdf>>. Acesso em 19 de abr. 2021.

PACHECO, Aline Paiva. **Percepções dos Psicopedagogos Clínicos Relativa aos Casos de Dificuldades de Aprendizagem Escolar**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Fundamentos históricos e epistemológicos da educação e suas implicações para a prática pedagógica**. Publicação revista e atualizada Maringá - PR, 2014.

VEIGA, Elizabeth Carvalho da. **Psicopedagogia: da epistemologia convergente à psicopedagogia modular** [recurso eletrônico]. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

O ALUNO PROTAGONISTA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Viviane Dias de Souza e Souza ²⁷

1. INTRODUÇÃO

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar como se escreve e o que a escrita representa. Os critérios para ler ou escrever, as dificuldades relacionadas à classe social, a compreensão dos números e letras relacionadas a outros fatores que conduzem as crianças ao longo caminho do mundo alfabetizador.

Para Ferreiro (1981) a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural resultado do esforço coletivo da humanidade. Neste enredo, vale ressaltar que a convivência familiar e o contato com a leitura é imprescindível para o aprendizado de modo que a criança chega à escola com um repertório verbal muito rico, onde o professor deve mediar sem interferir no conhecimento adquirido desde o nascimento.

O contexto social é de grande importância, pois oferecem possibilidades as crianças de relacionar, associar, comentar fatos que aprendem fora da escola aos conteúdos transmitidos. A criança tem um conhecimento prévio da escrita, apresentando algumas hipóteses, como: a precisão de um número mínimo de letras para que algo esteja escrito e a necessidade de um mínimo de caracteres variados para que uma série de letras represente algo.

Todas as hipóteses que a criança constrói sobre a escrita são erros construtivos, ou seja, são importantes para a reflexão e aprendizagem, o que faz com que elas se aproximem cada vez mais da escrita convencional. Escrever é um processo que se inicia cedo, mas não termina nunca.

É importante ter em mente que a criança somente aprenderá a escrever convencionalmente quando aprender a refletir sobre a escrita. No processo de desenvolvimento e aprendizagem, o aluno deve ser agente principal da sua aprendizagem e identidade pessoal e coletiva, na sua produção de conhecimento.

No entanto, o papel do professor nesse contexto é observar e descobrir quais são as necessidades do aluno, objetivando garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Neste sentido, o professor respeita o protagonismo do aluno, quando o enxerga individualmente, quando têm a sensibilidade de tornar o planejamento/roteiro flexível e

²⁷ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Teresa Martin. Especialista em Docência no Ensino Superior e em Psicopedagogia Institucional pela Falc- Faculdade de Carapicuíba. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí – FDT. Atualmente exerce a função de Diretora Escolar no Município de Caieiras- SP.

mutável, respeitando sempre as particularidades de cada indivíduo. O aluno se torna protagonista quando lhe é ofertada qualidade das experiências, oportunidade de criar, práticas significativas que façam parte de sua vivência, e de participar ativamente do processo.

Assim, o aluno está no centro da aprendizagem e nesta via de mão dupla, o professor é sujeito atuante que incentiva, questiona, desafia e faz o aluno avançar cognitivamente. As crianças chegam à escola com muitos conhecimentos adquiridos em suas vivências de mundo e com familiares, mas na maioria das vezes, os professores não conseguem desenvolver trabalhos que valorizem tais conhecimentos e, acabam exigindo aprendizagens dos alunos, sem se preocupar, por exemplo, em estimular ou levantar questionamentos que direcionem os alunos ao encontro e interpretação de resultados de uma pesquisa, aplicar na prática os conteúdos aprendidos.

Destarte, válida a ideia de que todo estudante é o sujeito da transformação da sociedade e da própria vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2018, incentiva o protagonismo dos alunos e dentro das 10 competências e habilidades previstas no documento, a 2ª competência enfatiza o pensamento científico, crítico e criativo que em linhas gerais, significa exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade, que oportuniza a abertura do leque para a investigação de causas, elaboração e teste de hipóteses, formulação e resolução de problemas e criação de soluções. As propostas da BNCC que exalta o protagonismo do aluno ocorrem desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

O professor tem papel fundamental para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Além de ser o informador, deve estar atento às necessidades das crianças e às situações que devem ser criadas para que a aprendizagem aconteça. Conforme segue:

Professor informador: cabe ao professor ter o conhecimento do conteúdo que será transmitido para os alunos. Não basta somente passar o conteúdo, mas fazer as mediações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, além de saber qual o melhor momento para cada informação. Estudar previamente, fazer pesquisas e planejar a aula com materiais diversos são atitudes que favorecem esse processo.

Professor observador: cabe ao professor ter o conhecimento sobre cada um de seus alunos e isso poderá acontecer por meio de uma ficha de caracterização que será apresentada nos próximos capítulos. Cabe a esse professor acompanhar o desenvolvimento de cada aluno e intervir, caso observe alguma dificuldade. Se o aluno participa, traz conhecimentos que devem ser explorados, participa das atividades em

grupo, se cria e recria o conhecimento. Apresenta-se algum tipo de dificuldade. Todas essas questões devem ser levadas ao conhecimento dos familiares.

Professor estimulador: cabe ao professor preparar o ambiente no qual a aprendizagem será construída. Lugar de aprender não é somente na sala de aula, mas em qualquer lugar onde essa aprendizagem possa ser construída. É papel do professor, cuidar desse ambiente estimulador e planejar sua aula pensando em estratégias para diminuir o barulho externo, para controlar as 19 crianças em sua agitação e ter o domínio da sala de aula e principalmente permitindo ao aluno lugar de protagonista/ agente principal. Vale ressaltar que o protagonismo trabalhado na educação fundamental deve ser pautado nas experiências da educação infantil, valorizando sempre as situações lúdicas de aprendizagem.

Na alfabetização o aluno como agente principal, produz textos de autoria, trabalha individual e em equipe, tem voz ativa, escolhem temas para ser trabalhados em projetos ao longo do ano letivo, desenvolve a empatia e recria conhecimentos. Dentro desse movimento, a principal tônica é que todos os atores envolvidos são considerados construtores de saberes.

2. METODOLOGIAS ATIVAS: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

O objetivo principal da metodologia ativa é estimular o aluno a ser responsável pela construção do seu próprio conhecimento no âmbito escolar, afastando-o da ideia de aulas expositivas, maçantes, sem interação. A metodologia ativa transforma o paradigma do aprendizado e a relação entre aluno e o professor.

Nesta dinâmica, o aluno não é mais um mero espectador, é protagonista, maior responsável pelo processo de aprendizagem, capaz de absorver os conteúdos de maneira autônoma e participativa e o professor é companheiro de jornada e não mais, detentor do saber e transmissor de todo o conhecimento.

Na visão de Freire (2011) concorda com a abordagem enredando a metodologia ativa. Para o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente. Para amenizar esse contexto, o professor deve: [...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILI, 2002, p. 196).

Com base nesse entendimento, o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar

possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo (Bastos, 2006, apud Berbel, 2011).

As metodologias ativas podem ser aplicadas por meio de diversas abordagens, sendo algumas delas: Ensino híbrido - junção do ensino tradicional e presencial com a Educação a Distância (EAD). Requer o uso da tecnologia, mistura Sala de aula invertida – metodologia contrária ao modelo tradicional.

Nesta proposta, o aluno tem contato com o conteúdo em casa e em sala de aula é auxiliado pelo professor, tira as dúvidas e encontra a resolução do problema. Requer o uso da tecnologia, mistura experiências digitais com as vivenciadas em sala de aula. Gamificação – com esta metodologia o aluno aprende por meios de jogos, compete respeitosamente, estimula o pensamento, torna-se motivado e dedicado aos estudos de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) – permite que os alunos explorem recursos além dos livros e construam seus saberes de maneira colaborativa, por meio de solução de desafios. Aprendizagem baseada em problemas – tem como objetivo focar na resolução de casos contemplando a teoria. Este método segue um dos pontos centrais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fomentar a interdisciplinaridade.

É indiscutível a relevância das metodologias ativas para a aprendizagem do indivíduo, pois por meio delas o aluno sente, vivência, faz excelentes reflexões e compartilha. A centralidade das metodologias ativas está na criação conjunta do professor e aluno. Neste contexto, o professor provoca e o aluno age e reage, ou seja, o professor conduz a aula, mas o agente principal é o aluno.

3. FORMANDO CRIANÇAS LEITORAS

No cotidiano da sala de aula o professor deve buscar novas formas de tornar o ensino mais estimulante, e uma das alternativas é combinar o prazer e o divertimento à aprendizagem.

Segundo Ferreiro (1994, p.32) Um fator frequentemente mencionado como necessário para facilitar as ações de alfabetização é produção de materiais. A esse respeito é preciso distinguir três tipos de materiais:

Materiais dirigidos aos professores, Materiais para ler, Materiais para alfabetizar. A escola deve oferecer aos seus alunos oportunidades de contato com leitura e escrita. Nesta faixa etária a criança deve mesmo que não domine as particularidades do funcionamento da escrita, ler as ilustrações e sentir curiosidade para a escrita, organizando: Cantinhos de leitura, roda de leitura e contação diária de histórias segundo Gregorin Filho (2009 p.79)

As rodas de leitura podem ser um grande passo para as discussões entre os alunos e os docentes, fortalecendo seus vínculos. A primeira história pode ser escolhida dentre aquelas oferecidas pelos livros indicados e, posteriormente os alunos podem ser separados em pequenos grupos para novas rodas de leitura e contação de história, promovendo crescimento de lideranças no ambiente escolar de maneira participativa e lúdica.

Outro fator a ser percebido é a relevância do ponto de partida e de chegada desta atividade, ou seja, a atividade parte da palavra escrita, desenvolvendo-se na oralidade e retorna ao texto escrito; com isso, o aluno consegue vivenciar as possibilidades de inserção da literatura em sua comunicação diária e em suas atividades de lazer. Contar história de maneira que as crianças se sintam atraídas, mostrando sempre as figuras propor que elas leiam e interpretem e ao final da leitura permita que as crianças manipulem os livros e contem as histórias que acabaram de ouvir ao seu modo.

Segundo Ferreira (1994, p.32) é preciso distinguir três tipos de materiais:

a) Materiais dirigidos aos professores- com um modo de veicular uma proposta pedagógica e de fazer-lhes chegar informação atualizada que os ajudem a pensar criticamente sua própria prática pedagógica.

b) Materiais para ler- (não para aprender a ler, mas para ler) - Eles são essenciais e tanto mais necessários quanto mais nos distanciamos das regiões urbanas. Em cada turma de alfabetização deve haver um canto de leitura, onde seja possível encontrar, não somente livros bem editados e bem ilustrados, mais qualquer outro tipo de material que contenha escrita (jornais revistas, dicionários folhetos, embalagens e rótulos comerciais revistas e embalagens de medicamentos etc.) Quanto mais variada esse material, mais adequado para realizar diversas atividades. Insisto a variedade de materiais (textos e gêneros) não só é recomendável, como indispensável, não só no meio rural, mas em qualquer lugar, onde se desenvolva uma ação alfabetizadora. O professor pode organizar diversos tipos de materiais, pois quanto maior a diversidade, maior será a facilidade com que a criança adquira capacidade de domínio da escrita no processo de alfabetização e letramento. Pode ocorrer de se encontrar algumas dificuldades ortográficas nos primeiros anos de escolaridade, mas e de fundamental importância que o professor estude e tenha clareza sobre as particularidades de cada problema, pois dessa forma todas as expectativas podem ser alcançadas.

c) Materiais para alfabetizar – Para alfabetizar é preciso ter acesso à língua escrita (tanto como para aprender a falar é necessário ter acesso à língua oral) O professor deve planejar rodas de leitura selecionar o material, permitir situações em que as crianças participem da escolha do livro, com objetivo de diferenciar os livros que serão lidos. O livro não é o único material que pode ser utilizado para leitura diária. Antes da leitura, os alunos devem explorar o livro, responder as indagações do professor, pois a participação em atividades de intercâmbio oral, permite a expressão de ideias e sentimentos, proporcionando o pensamento crítico, a construção de hipóteses e a interpretação do conteúdo que será lido e debatido posteriormente. Seja qual for o material escolhido, é sempre importante que o trabalho com histórias sempre incentive as crianças a lerem.

O contato das crianças com as histórias é fundamental no cotidiano da sala de aula, o professor deve buscar novas formas de tornar o ensino mais estimulante. Uma das alternativas é combinar o prazer e o divertimento a aprendizagem.

O trabalho de alfabetização com o lúdico, criando novas situações de aprendizagem que estimula e desperta o interesse do aluno, pode ser uma ótima ferramenta de trabalho para o professor que deseja iniciar o projeto de formar crianças leitoras, com foco na construção da escrita, partindo da organização de uma rotina de leitura diária e preparação de atividades de acordo com a história, por exemplo, João e Maria (lista de doces e receita); Branca de neve (lista de nomes e numerais), Dona Baratinha (convite), João e o pé de feijão (rimas) A sacolinha de leitura também se torna uma ótima opção, pois conta com a participação dos pais.

No início, o professor pode sugerir histórias para ser lida pelos pais e posteriormente o aluno poderá escolher as histórias que o interessar. No cotidiano da sala de aula o professor deve buscar novas formas de tornar o ensino mais estimulante. Uma das alternativas é combinar o prazer, o divertimento e a aprendizagem. O professor deve fazer a observação e registrar o desenvolvimento e o interesse do aluno, refletir e fazer interferências de acordo com a aprendizagem de cada criança.

A aprendizagem não ocorre só no ambiente escolar, consideram-se os aspectos da nossa vida afetiva e a assimilação dos valores culturais, isto é, hábitos que formamos ao longo de nossas vidas desde o nascimento. São vários os fatores que estão ligados ao processo de aprendizagem: intelectual, psicomotor, físico e social, nesse processo é fundamental o papel dos professores e dos pais para um bom resultado no desempenho escolar do aluno.

É comum em todos os lares a confecção de lista de compras, listas telefônicas, bilhetes, leitura de jornais e revistas assim criança aprende a conviver com o mundo das letras de modo a desenvolver interesse e curiosidade em aprender a ler e escrever.

Ler para as crianças é uma excelente forma de desenvolver o repertório verbal e combustível para alfabetizar. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome, ou no máximo a redigir listas de palavras e recados curtos.

Para quem vive neste mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável, inútil. (CAGLIARI 1994, p.101). No cenário de aprendizagem, onde o aluno é protagonista, ele é ouvido o tempo todo, participa do planejamento das atividades escolares e é ativo no processo de aprendizagem.

Para Cagliari (1994, p.101) A professora, no início do ano, deve fazer um levantamento junto aos alunos para saber de suas aspirações, de sua situação linguística, incluindo, é claro, questão muito específica sobre o que representa a escrita para as crianças, para que serve como os adultos as usam, quando e o que deve escrever dentre outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca constante por novos moldes de educação, que surgiu devido ao clamor do mundo contemporâneo, fez com que todos os profissionais da educação básica fossem em busca de melhorias nos métodos educacionais já existentes.

Assim sendo, as atuais metodologias é um assunto que ainda tem espaço para muitas discussões, pois devido aos novos padrões de exigências impostas pela sociedade, é necessário adaptação aos novos conceitos, paradigmas, métodos e teorias.

Portanto, pode afirmar que o método ativo, enaltece a autonomia individual do aluno, auxilia no seu desenvolvimento global e o direciona para a compreensão dos aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o ba be bi bo bu** São Paulo, Editora Scipione:1998 .

_____. **Alfabetização & Linguística**, São Paulo, Editora Scipione.

COELHO, Maria T; JOSÉ, E. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo. Editora Cortez. Edição: 1994.

FERREIRO, **Emília. Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo. Editora Cortez. Edição: 2001

_____. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita** Porto Alegre, Artes Médicas Sul. 1999.

GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. **Literatura Infantil Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores**. São Paulo. Editora Melhoramentos: 2009.

TEBEROSKY, Ana. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Editora Edição, 1985 VALLE, Luciana de Lucca Dalla. Metodologia da Alfabetização. Curitiba. Editora Ibpex. Edição: 2007.

INTERVENÇÕES DIDÁTICAS PARA CONSOLIDAR A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E LEITURA NA 2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanda Balduino dos Santos²⁸

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante dos conflitos vivenciados por professores pais e alunos de várias unidades Escolares de Ensino Básico da cidade de Araguaína - TO, em relação ao desenvolvimento de aprendizagem dos educandos e sabendo dos compromissos firmados para garantir os direitos de aprendizagem tornou-se um grande desafio deparar com classes de alunos que ingressam na segunda fase do ensino fundamental sem ter consolidado o processo de alfabetização.

O programa do Governo Federal - Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa previa a consolidação da alfabetização do educando por completo até o 3º ano do ensino fundamental, sua implantação foi relevante pois garantiu aos estudantes brasileiros, o direito de serem alfabetizados, mas infelizmente, como acontece com frequência no nosso país surgem inúmeros programas, que durante a mudança de governo, dissipam-se, abrindo espaços para novos programas, que têm os mesmos objetivos mas não são consolidados, quiçá seja a causa do crescente número de analfabetos no Brasil, mas independente de projetos governamentais, estas escolas têm uma preocupação grande em colaborar com a alfabetização neste município e prosseguir com o processo de letramento junto aos educandos que ingressam na 2ª fase do Ensino Fundamental.

Um pressuposto relevante para dar início ao planejamento de uma proposta de intervenção pedagógica se baseia neste teórico, que sugere aos professores eleger:

“[...] um conjunto de intenções educativas é um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos - de natureza político-filosófica, epistemológica e didático-pedagógica – definidos conjuntamente, oferecerão as bases para a análise da realidade atual da escola e o planejamento da intervenção sobre ela.”. (MURTA, 2004, p. 21).

²⁸ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Columbia Paraguay, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Ibero Americana Paraguay, Graduada em Pedagogia pela UNITPAC/ Tocantis. Professora de Educação Básica. Emails: vandabal@hotmail.com / vanda.coord@gmail.com

Este é um problema que precisa ser bem analisado e discutido, pois os educadores encontram dificuldades em cumprir com um currículo extenso e muitas vezes além do nível de alcance de seus alunos. Os aprendizes citados, são aqueles que não alcançaram o acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade e que ingressaram na 2ª fase do ensino fundamental com muitos entraves no processo de ensino e aprendizagem, pois o desenvolvimento escolar gira em torno da construção da leitura e escrita e sem a consolidação deste processo torna-se difícil o educando obter êxito na escola.

Portanto, a realização de um projeto de intervenção sistematizado, que atenda satisfatoriamente a uma consolidação dos direitos de aprendizagem, se torna relevante para o aluno que se encontra em dificuldade escolar.

Os professores conhecendo a obrigatoriedade e a necessidade de acompanhar o currículo escolar e tendo que atender os direitos de aprendizagens dos alunos, em turmas da segunda fase do ensino fundamental devem compartilhar com todos envolvidos no processo, alunos, pais e funcionários, objetivando a reflexão, sobre a proposta curricular da escola e o que precisa ser adequado à realidade da classe, para garantir aos alunos esses direitos de aprendizagem,

Neste sentido, é necessário elaborar um diagnóstico da turma a fim de detectar quais são as reais dificuldades de aprendizagem e os objetivos a serem alcançados, para a partir dos resultados planejar uma proposta didática compatível com a realidade da classe.

Esta proposta didática tem como objetivo dar continuidade no letramento e para ser efetivada na prática é fundamental elaborar um projeto didático interdisciplinar, no qual serão planejadas ações pedagógicas, de intervenção de aprendizagem que serão mediadas por professores, junto aos alunos, que não foram totalmente alfabetizados.

Todo este processo não é fácil de ser executado, pois durante a 2ª fase do Ensino Fundamental, as disciplinas são fragmentadas no currículo escolar e ministradas por professores de diferentes áreas, dificultando o trabalho docente, porque nem todos os professores estão habilitados na alfabetização.

A equipe escolar deve então realizar este projeto de intervenção e articular com todo o corpo docente sua melhor forma de implementação, tendo em vista que todos juntos, contribuirão com o sucesso do aluno em seu desenvolvimento integral, garantindo a aprovação e redução da evasão escolar.

Diante do exposto, é válido repensar numa revisão do currículo escolar, ou seja, um currículo diferenciado pode ser colocado em ação com o apoio da equipe escolar, pais e comunidade. O compromisso dos educadores em alfabetizar crianças até 08 anos de idade, permanece, deve-se estender esta mesma proposta de continuidade ao processo de letramento, durante os anos seguintes na 2ª fase do Ensino Fundamental, incentivando

os alunos a realizar leituras e escritas rotineiras de textos que circulam socialmente, ampliando a possibilidade de contribuir com a formação dos adolescentes, bem mais preparados para o ingresso no Ensino Médio e posteriormente no Ensino Superior.

No que tange à atividade diagnóstica, para identificar os educandos que necessitam deste apoio escolar, destaca-se a opinião da Professora Ivanise Cristina da Silva da Escola Municipal Nova Santana, Camaragibe-PE.

“A avaliação diagnóstica é importante, pois possibilita elaborar o planejamento, atendendo às reais necessidades gerais da turma e às individuais das crianças. Sabemos que não existe turma homogênea, cada estudante tem suas especificidades, as quais precisam ser atentamente observadas, a fim de que possamos desenvolver atividades ajudando-o a ganhar autonomia em leitura e produção de textos”.

Assim sendo, é de suma importância o acompanhamento escolar, bem como o processo de letramento do educando, nas séries seguintes, pois cada indivíduo tem o seu tempo de aprender.

Este projeto didático visa dar continuidade ao trabalho docente numa perspectiva interdisciplinar, conforme é a proposta alfabetizadora de Freire e Faundez (1985, p. 49). No qual a aprendizagem do educando é estimulada pelo interesse e curiosidade, os referidos autores, incentiva a articulação entre os diversos campos do conhecimento e não uma divisão estática de conteúdos fragmentados. Esta proposta de intervenção visa estimular o aluno a descobrir o conhecimento através de uma aprendizagem significativa.

Ainda sobre a temática foi destacada do caderno I de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, segundo o entendimento de Araújo (1998, p. 94) que a apropriação da linguagem nos primeiros anos escolares deve

“Possibilitar vivências com a leitura e escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la”.

Araújo, Op. cit., faz referência aos primeiros anos escolares, mas considera-se viável estender esta prática também na segunda fase do Ensino Fundamental, pois muitas crianças ainda não conseguiram apropriar-se integralmente do processo de letramento ou cultura letrada.

Encontra-se nesta pesquisa respaldo junto à opinião de PIAGET (1987), quando afirma que “Existem quatro determinantes básicos do desenvolvimento: maturação, estimulação do ambiente físico, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio (organização)”. Todos estes fatores precisam ser considerados quando se trata de consolidar o último ano do ciclo de alfabetização, este último ano não deve ser visto como

estanque, mas a escola deve dar continuidade no processo do letramento de cada educando.

2. ALUNOS QUE NÃO CONSOLIDARAM A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DE 6º ANO.

Após a realização desta pesquisa em 10 (dez) escolas públicas de ensino regular, na cidade de Araguaína - TO, identificou-se vários alunos matriculados, na segunda fase do ensino fundamental e que por inúmeras razões, não apropriaram integralmente, dos conhecimentos necessários a aprendizagem da leitura e da escrita, que são pressupostos da LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual as crianças até 8 anos de idade devem ser alfabetizadas.

Diante deste fato, as escolas devem articular esta problemática, junto a equipe escolar, professores e pais e propor estratégias de intervenção didática através da realização de um diagnóstico sobre a situação de aprendizagem destes alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que não tiveram acesso completo ao sistema de escrita alfabética, durante o último ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Percebe-se a necessidade de continuar a consolidar o processo de alfabetização.

Para tanto, analisa-se, a possibilidade de inserir estratégias utilizadas sugeridas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como parâmetro o desenvolvimento de modelos de projeto didático interdisciplinar, através da elaboração de um planejamento de uma sequência didática e exploração de diferentes gêneros textuais trabalhados junto aos alunos que precisam de apoio pedagógico escolar no ensino, favorecendo a apropriação definitiva e autônoma da leitura e escrita.

Durante o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o governo federal através do MEC e LDB nº 9.394/96, no artigo 32, deu uma atenção especial quanto ao processo educativo no ensino fundamental, na 1ª fase, foi relevante a proposta de formação continuada junto aos educadores, no qual tratava da implementação deste, o qual não poderia ter sido extinto, no entanto esta pesquisa foi realizada a fim de argumentar sobre a importância de estender esta formação também na 2ª fase do ensino fundamental, junto aos educadores para que o aluno, com déficit cognitivo possa ter a mesma oportunidade de adquirir os direitos de aprendizagem que deveriam ser consolidados no último ciclo de alfabetização do ensino fundamental, e que por motivo de força maior, não aconteceu no tempo previsto, podendo agora, prosseguir a sua vida escolar sem dificuldades, facilitando a compreensão dos outros eixos do conhecimento inerentes ao currículo da série em que está cursando.

Muitos alunos ingressam na 2ª fase do ensino fundamental sem ter assimilado integralmente o domínio da leitura e escrita e suas convenções, tendo que se adequar em

acompanhar um currículo aquém de suas possibilidades cognitivas e sem apoio arrastam dificuldades no seu histórico escolar, por toda uma vida.

Para que o processo educativo seja significativo é preciso rever a possibilidade deste processo de alfabetização ser prosseguido durante a série seguinte na 2ª fase do Ensino Fundamental.

Na prática em sala de aula, os professores desta fase citada no parágrafo anterior, se deparam com as exigências do sistema e a necessidade de prosseguir com a proposta curricular da série, sendo um desafio dar continuidade no processo de alfabetização daquelas crianças, que não conseguiram desenvolver o letramento no ano final do ciclo de alfabetização. Tudo isto, vem refletindo num conflito vivido por professores, pais e alunos.

Um pressuposto considerado relevante para resolução deste impasse, é o conceito de Vigotsky (1989), que as relações pedagógicas e os conteúdos se desenvolvem progressivamente no decorrer da vida escolar, sendo importante ofertar aos educandos condições favoráveis para que ocorra a aprendizagem sem barreiras, sem haver ruptura do processo de incentivo de apropriação da escrita, sendo, portanto necessário dar prosseguimento no incentivo do processo de leitura e escrita nas séries seguintes.

Leal e Brandão (2012), enfatizam que desde o início da escolarização, precisa haver o incentivo da aprendizagem de leitura e produção de textos e para que este conhecimento seja significativo é importante dar prosseguimento nas séries seguintes do Ensino Fundamental.

3. O DIREITO DE SER ALFABETIZADO E A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)

O processo de alfabetização de crianças não se constitui uma tarefa fácil, mesmo que os educadores tenham conhecimento dos direitos de aprendizagem e sejam comprometidos e dedicados ao ensino de crianças e trabalham na busca de melhores resultados, é necessário haver uma parceria da equipe escolar, pais e comunidade para que esses direitos sejam verdadeiramente concretizados e garantidos a esses jovens aprendizes.

Piaget (1973,1987) e Vygotsky (1989a,1989b), defendem que a aprendizagem ocorre por meio da atividade do sujeito aprendiz. Conforme Piaget, “O indivíduo não poderia organizar suas operações num todo coerente se ele não se engajasse nas trocas e cooperação com o outro” (1973, p.163). Sendo assim, o professor proporciona esta interação com o outro no ambiente escolar, facilitando a aprendizagem através da troca de experiência, produzindo novos conhecimentos.

Conforme Vygotsky (1989^a, p.101), “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”.

Os dois autores descrevem como acontece o processo da aprendizagem, através do desenvolvimento psíquico, que é através das relações estabelecidas entre os indivíduos e nas trocas de experiências significativas.

O último ano do ciclo de alfabetização corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental, que deveria em prática constituir o período final da consolidação do sistema de Escrita Alfabética (SEA), no qual o aluno deve ser capaz de produzir e ler com autonomia textos de diferentes gêneros textuais, isto não acontece regularmente com uma turma de aproximadamente 30 alunos. Constantemente se diagnostica algumas crianças que não conseguem desenvolver o letramento, por apresentarem algum tipo de dificuldade ou déficit cognitivo, estas seguem para a série seguinte, no segundo ciclo do ensino fundamental, sem ter sanado totalmente as dificuldades de aprendizagem detectadas antes.

A unidade 3 do caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, afirma que o aluno deve ter os conhecimentos consolidados no último ano do ciclo de alfabetização na Idade Certa, afirma que o aluno deve ter os conhecimentos consolidados no último ano do ciclo de alfabetização. E segue deixando claro que “É fato que algumas crianças ainda podem necessitar, nesse momento da escolarização, de alguma intervenção mais sistemática para avançar na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”. Esta mesma situação também ocorre no 2º ciclo do ensino fundamental, neste sentido se propõe o desenvolvimento da continuidade do processo de alfabetização através da prática de leitura de gêneros textuais que circulam pela sociedade, organizados através de uma sequência didática interdisciplinar em que a equipe escolar de posse de um planejamento sistematizado, irá desenvolver junto aos alunos que necessitam desse apoio, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da leitura e escrita com autonomia.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), a criança reconstrói a escrita, partindo desse princípio pode-se colocar à disposição dela, variados textos para que escolha e se familiarize, desenvolvendo o interesse pela leitura e produção de textos de acordo com sua imaginação e criatividade.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão feitas considerações relacionadas aos resultados obtidos nesta pesquisa, tendo como referência a visão dos autores e das teorias que fizeram parte deste trabalho direcionadas à temática abordada, que são as intervenções didáticas para

consolidar a aprendizagem da leitura e escrita na 2ª fase do ensino fundamental, no município de Araguaína - TO.

De 10 (dez) escolas pesquisadas, somente 06(seis) disponibilizaram o projeto de intervenção que é comumente utilizado, mas a pesquisadora registrou apenas (03) escolas que evidenciaram o projeto de intervenção para turmas de 6º ano, e uma dessas escolas inseriram os alunos de 6º ano no mesmo projeto para turmas que realizaram avaliações externas, não ficando evidenciado, no projeto, se foram realizadas ações específicas para os alunos de 6º ano.

Nas escolas que informaram oralmente terem elaborado o projeto, não disponibilizaram o mesmo, surgiram então, dúvidas, se realmente são feitos projetos específicos para atendimento dos alunos que não consolidaram a aprendizagem da leitura e escrita e se as situações de não-aprendizagem encontradas não são regularmente resolvidas.

Houve também outra dúvida a respeito da questão respondida na pesquisa, na qual questiona se os professores realizam projeto de intervenção pedagógica, junto aos alunos que não desenvolveram a leitura e escrita, há a possibilidade de os participantes terem respondido com base em projetos existentes na escola, também chamados de intervenção, só que direcionados às turmas que realizam avaliações externas, e não para turmas de 6º ano.

Estes registros não foram suficientes para atender ao problema científico, as escolas deveriam realizar uma intervenção didática específica para turmas de 6º ano, e apenas 02(duas) destas elaboraram devidamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa científica, foram analisadas 10 (dez), escolas públicas de ensino regular, na cidade de Araguaína-TO, dentre dessas escolas, 06 (seis) elaboram projetos de intervenção pedagógica, direcionados à aprendizagem da leitura e escrita, cálculos e raciocínio lógico matemático, especificamente para alunos de turmas de 5º e 9º ano que participam de avaliações externas, Prova Brasil e SAETO, sendo exigida, pela Secretaria da Educação, a elaboração de um plano de intervenção bimestral após a aplicação destas avaliações, com fins de reduzir os índices de reprovação, fato constatado em documentos, durante a realização da pesquisa.

O foco das entidades escolares e do profissional docente se concentrava, em maior proporção, em turmas do ensino fundamental da 1º fase, que são do 1º ano ao 3º ano, inclusive devido às políticas educacionais do MEC, através das Secretarias de Educação, nos estados brasileiros que implantaram o programa PNAIC (Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa) desde 2012 e que funcionou até 2020, com uma estruturação teórica específica e a intenção de garantir os direitos de aprendizagem a todas as crianças matriculadas na 1ª fase do Ensino Fundamental, estendendo aos professores esta responsabilidade em cumprir com estas garantias junto aos seus alunos.

Para educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem e estão matriculados em turmas de 6º anos, é interessante elaborar um projeto de intervenção pedagógica específico, mas esta prática precisa ser incentivada e articulada nestas escolas, que atendem esta clientela.

Para que o ensino e a aprendizagem em turmas de 6º ano do ensino fundamental, seja de qualidade, conduzindo o aluno a adquirir as competências e habilidades, necessária da série, necessita-se de um envolvimento maior das entidades governamentais, em elaborar políticas públicas que atendam com exclusividade esta demanda, dos professores, equipe escolar e pais, com a intenção de sanar os problemas encontrados relacionados a alunos que ingressaram nestas turmas, e que não desenvolveram a leitura escrita.

Ao término desta investigação científica, ficou evidenciado, através da constatação de informações coletadas, que as 10(dez) escolas públicas de ensino regular da cidade de Araguaína - TO, possuem alunos que estão matriculados em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e que estão necessitando de um trabalho de intervenção pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Estes alunos poderão ter condições de alcançar as competências devidas da série 6º ano do Ensino Fundamental somente após a realização dessas intervenções, para ajudá-lo a superar as dificuldades no ensino.

Ficou evidenciado também que as escolas desenvolvem projetos de intervenção pedagógica, mas recomenda-se uma maior especificidade pedagógica para os alunos de turmas de 6º ano do ensino fundamental.

O Ensino Fundamental passou por reformulações em sua estrutura curricular, ampliando as possibilidades dos estudantes adquirirem competências e habilidades para a formação básica, como o domínio pleno da leitura, escrita e cálculo. Cabe aos educadores participarem das formações e cobrar do poder público que cuidem desta área com mais afinco e responsabilidade, pois o profissional da educação precisa atualizar constantemente seus conhecimentos necessários pela crescente demanda científica e tecnológica da sociedade, que exige dos indivíduos a busca constante pelo saber.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairse Tereza, **Alfabetização tem conteúdos?** In GARCIA, Regina Leite (org). **A formação da professora alfabetizadora:** Reflexões sobre a prática. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado:** ano 3: unidade 1/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas:** ano 3: unidade 4/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequência didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares:** ano 3: unidade 6/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P.A. Alfabetização e ensino de língua portuguesa: **investigando o currículo no Brasil.** Relatório de Pesquisa: CNPQ, 2012.

MURTA, Marinez. **O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização.** Revista Educação e Tecnologia. Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan./jun.2004.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Lisboa: Bertrand, 1973.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

LÁPIS “COR DE PELE”: REFLEXÃO DO PROFESSOR ATUAL E CRÍTICO

Tatiana Gonçalves Ribeiro²⁹

1. INTRODUÇÃO

Em face do cenário atual, aos alunos são proporcionadas as experiências que vão além do âmbito intelectual como, por exemplos, sua representatividade, tema bastante discutido atualmente, a individualidade de cada aluno expressada em seu entorno, sua aceitação de identidade e como os outros lhe veem. Assim, já sabemos que a atuação do professor frente à sua turma vai além da sua formação acadêmica: o professor contribui para a formação educacional e o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo de uma sociedade, junto à família. Ele é capaz de produzir novos conhecimentos, por meio da realidade que o cerca, sua representação junto a ela e como o influencia ou o deixa influenciar.

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da reprodução da “cor de pele” nas representações das crianças e a nomenclatura errada que, ainda, são usadas pelos professores que permanecem assim historicamente por uma cultura errônea e não se atualizam sobre o tema, visto que, as crianças aplicam essa informação ao mundo, fora dos muros da escola, sua cor não é aquela que lhe foi apresentada. O professor atual e moderno é caracterizado porque continua a aprender e pôr em prática conhecimentos novos para além da escola por meio dos alunos. Isso vale para didática, métodos, conteúdos, informações, conhecimentos etc.

As atividades artísticas são consideradas, exceto a disciplina Artes, um momento de lazer de forma livre, porém deve ser ministrada com a mesma atenção como em outros conteúdos. As instruções e a condução das tarefas devem continuar sendo mediadas pelos professores. Como se fazer representado se o tom de sua pele não se parece em nada com o lápis “cor de pele”? Como a criança vai entender se há algo errado, ou não, se não houver a mudança de atitude em dizer o nome correto da cor alaranjada em suas mãos? Felizmente, nos últimos anos temos acompanhado um movimento forte e contínuo de promoção dessa representatividade, seja através de mais espaços na mídia, mais visibilidade nos mercados da beleza e de até matérias escolares.

²⁹ Professora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, Disciplina Artes, Graduação em Licenciatura em Educação artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especializada em Arte e Cultura da Universidade Cândido Mendes, Mestrado em Ciência da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay



Imagens da Internet: Nomenclaturas sobre cores de cosméticos

Hoje em dia, já conseguimos encontrar, em algumas papelarias, lápis com cores de peles que são conjuntos de lápis de cores que possuem uma variedade de tons bejes, pastéis, marrons, do claro ao escuro. Ainda temos a diferença de preço das caixas de lápis regulares, mas já representa um avanço diante de um assunto pouco trabalhado, a partir do momento em que as crianças adquirem condições para enfrentar um possível preconceito sendo feito por meio da aceitação e do empoderamento delas próprias.

Pode-se afirmar que, em razão de uma maior representatividade, a criança aumenta sua autoestima, confiança e amplia sua capacidade de entendimento e construção do mundo. Para isso o conhecimento desta prática pelo professor será o início de uma consciência reflexiva e mais do que fornecer suporte ao aluno em uma prática artística, visará promover identidade e respeito entre nossas crianças.

2. VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA

Atualmente, no processo de ensino, evitamos negar as diferenças, ocultá-las ou deixar o mais homogêneo possível, visto o grande número de alunos presentes em uma sala de aula, logo, muitos profissionais tendem a cometer erros que podem ser de fácil resolução. Cada indivíduo é único e possui suas características próprias e essas devem ser tratadas, sempre, de forma que sejam enaltecidas positivamente para que tanto socialmente como individualmente, nossos valores façam parte da vivência ativa e aprendizado crítico dos alunos.

Quando se trata de características individuais das crianças na escola, principalmente nós, professores, devemos ter um olhar atento a qualquer comportamento que possa ser considerado inapropriado, tanto por parte dos colegas quanto para um único indivíduo para consigo, sendo características físicas ou de cunho pessoal. A valorização das diferenças deve começar a ser trabalhada desde os primeiros

anos na escola já que esta fase é significativa para novas descobertas sobre si mesmo e sobre o mundo, dando base à sua construção de identidade pessoal, seus jeitos e manias, seus hábitos, convicções e capacidades para sua representação perante a sociedade participante.

Muitos casos em que ocorrem complexos de origens diversas e isolamento de indivíduos, até hoje existentes, podem e são cruciais na valorização de diferenças e experiência social causando traumas, racismos, bloqueios entre outros, refletindo para as demais gerações ou grupos sociais participantes. Assim, geramos uma função social, com ações, mesmo que pequenas para criar condições e a oportunidade de compreender as semelhanças que todos os indivíduos possuem entre si, bem como suas diferenças de modo que fortaleça a autoestima, o senso de identidade, a convivência mútua, a elaboração de projetos educacionais nas instituições de ensino e a capacitação do professor para que promova a integração e o combate aos preconceitos ou estereótipos.

3.REFLEXO DO RACISMO

O lápis mais usado ainda é o lápis de cor alaranjada, reflexo esse de um racismo inerente ainda existente em nossa sociedade, cujo país é composto por diferentes etnias, o que resulta, logicamente, numa grande variedade de tons de pele entre nós, fruto da miscigenação brasileira. Para estimular essa reflexão, um dos instrumentos que o professor e a família podem introduzir no universo infantil diário é o aproveitamento de produtos que, atualmente, configuram-se em variedades de tons de peles.

Encontramos várias empresas nessa empreitada que valorizam as representações da variação tonal brasileira. Como na figura abaixo, encontramos no mercado uma nova alternativa que, há pouco tempo, não tínhamos acesso ou conhecimento de forma tão variada. Como uma iniciativa de promoção da igualdade racial, por exemplo, desde cedo nas escolas. Em um futuro próximo, todas as crianças terão a chance de ter sua cor de pele representada ao colorir um desenho, por exemplo. Reconhecer e valorizar as diferenças nos enriquece enquanto sociedade, tendo a família e a escola o papel preponderante na construção de uma sociedade onde as posturas e comportamentos preconceituosos podem ser extintos.



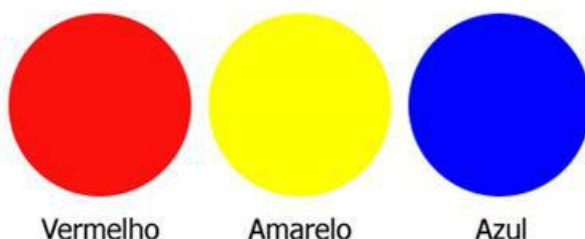
Imagens da internet: caixa de giz de cera com tonalidades de peles

E como ter em mãos essas cores, caso não tivermos esses produtos específicos de representatividade? Essa pergunta pode ser respondida pela disciplina Artes, onde o estudo de cores, além de uma descoberta, propicia ricas discussões não só entre crianças, mas também entre professores.

4. CORES PRIMÁRIAS

O processo de aprendizagem infantil é umas das fases em que a criança mais aprende e retém informação. Logo, é nessa faixa que as cores se tornam tão importantes para o aprendizado e desenvolvimento da criatividade.

As cores se relacionam com vários aspectos da vida da criança, tanto em casa quanto na escola, como é o caso da criação de cor de sua pele. Por isso, é importante saber o processo através da mistura entre as cores primárias (vermelho, azul e amarelo) e mesmo tão simples poucos sabem ou fazem uso dessa prática entre as cores.



Sabe-se que as cores proporcionam estímulos que, de forma correta, geram importantes aspectos da criança assim como sua relação com o ambiente em que vive.



Autora durante palestra sobre a importância do uso de cores na infância

Além de um ótimo mecanismo de educação sobre representatividade, o estudo das cores, para a criação do tom de pele, também pode estimular a criatividade e tornar todas as atividades mais divertidas durante a construção, descoberta, percepção do indivíduo sobre si mesmo e pelo outro.

Durante a palestra com os professores, criamos a experiência de forma prática para que assim sejam passadas adiante com outros colegas e alunos.



Experiência das “cores de pele”

Como chegar ao tom de cada pele? Minha pele tem mais vermelho, azul, amarelo? Essas e outras perguntas surgiram durante a descoberta e cada um dos professores, foi aos poucos, identificando o tom mais próximo de sua cor usando apenas cores primárias e cor branca como corretivo na busca de tonalidade.

Durante as construções de misturas, muitos pediram ajuda, outros acharam seu tom de forma rápida e fácil, houve quem pediu mais alguma tinta específica, mais papel, outro pincel... e assim um novo repertório foi criado, de forma rica e de poucos materiais abordando a questão social e atual.

O uso inteligente das cores e como utilizá-las de forma que traga o máximo de benefícios requer estudo, pesquisa e vontade de sair do “conforto” em prol do desenvolvimento e evolução e método de ensino.

Começamos com cor e direcionamos para uma mudança de atitude antirracista, discriminatória, representativa e evolutiva.

Abaixo alguns exemplos das práticas de produção do tom de pele registrada durante a palestra. Podemos perceber os pontos pequenos das cores primárias e logo em seguida as misturas individuais para a obtenção pessoal do tom de cada professora.



Mostra do corpo docente Escola Municipal Charles Peguy

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo exemplifica a importância dos profissionais de educação estarem atualizados quanto às questões sociais como essa, que impactam diretamente a experiência de cada criança e sendo assim refletida não só educacionalmente, mas em sua vida. Vimos que os professores podem trocar experiências, desenvolver olhar reflexivo e desenvolver métodos de ensino apenas trocando ideias, compartilhando informações, participando de debates e palestras que ocorram na própria instituição de

ensino, como foi o caso. Inicialmente a proposta, será disseminada em longo prazo, apostando nas escolhas dos docentes em pôr em prática o que foi explicitado. Observamos as reações positivas, durante as experiências e poderemos demonstrar em futuros artigos os frutos desta empreitada artística, crítica sociológica e renovadora. Descobrimos que em uma instituição ainda há falta de conhecimento sobre as cores básicas por muitos e outras que colocaram em seus planejamentos a aplicação sobre o tema aqui exposto.

A compreensão e a descoberta dos fatos foram observadas com reações e a participação da experiência práticas entre a equipe. O objetivo em propagar a reflexão e tirar o professor da sua zona de conforto foi concluída com sucesso, assim dizia FREIRE (1996) que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sabemos que poderá ter professores que mesmo após nossas exposições de ideias e nossa prática experimental, continuarão com os mesmos hábitos adquiridos culturalmente, ou não, por anos e anos, por outro lado, porém qualquer outra mudança, mesmo de menor escala, será o sucesso do objetivo final do estudo, levando-se em conta que a falta de atualização de nossos professores se justifica pela falta de tempo livre, baixo investimento público, estagnação de cargo ou desinteresse.

Sobre a importância da representação das crianças nos métodos de ensino, ressaltamos em dizer que “lápiz cor de pele” é apenas um exemplo prático e hábito muito antigo, sendo assim, como este, existem várias outras formas de podermos abordar esse tema assim como de nos mantermos informados perante questões importantes de nossa sociedade, de forma e reflexiva crítica.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Elisabete. **Cor de pele**. Ilustrado por Rafael Duque. São Paulo: Suinara, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira. **Lápis cor de pele**. Ilustrado Gilmar e Fernandes. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

• ORGANIZADORES



Eliane Alves de Souza

Mestra e doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay - Asunción-Py*, especialista em Administração Estratégica pela UNESA – Brasil, bacharel em Ciências Contábeis pela Federação das Faculdades Celso Lisboa – Brasil, funcionária pública federal-UFRJ. E-mail: elianealves44@yahoo.com.br.



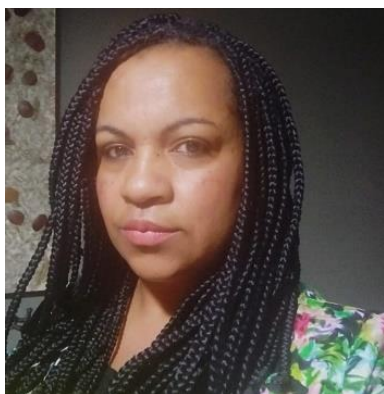
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

Doutorando e Mestre em Ciências da Educação, pela *Universidad Columbia - PY*, Mestrando em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, pela PUC - Rio. Especialista em Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior. Graduado em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol), pelas Faculdades Integradas Campograndenses. Bacharel em Teologia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Graduado em Pedagogia, pela Universidade Estácio de Sá. Fundador e Diretor Executivo do - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP). Diretor Pedagógico e professor do Instituto de Formação Cristã. Professor na Educação Básica e no Ensino Superior. E-mail: jorgeadrihan@hotmail.com



Karen Santos D'Oliveira

Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação pela *Universidade Colúmbia - Asunción - Py*; Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; Graduada em Pedagogia. E-mail: oliveira.karen@yahoo.com.br.



Luciene Suzarte Santos

Mestra em Ciências da Educação e Doutoranda pela Universidad Columbia del Paraguay. Atualmente desenvolve a função de Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras – SP. Graduada em Pedagogia pela Uninove (Universidade Nove de Julho). Licenciada em História pela Faculdade Paulista São José. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Lucinda de Moraes. Especialista em

Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho, em Supervisão Escolar e Africanidade pela Faculdade de Conchas. Email: lusantossuzarte@gmail.com



Maria José Silva Almeida Trindade

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia UNOPAR (Universidade Norte do Paraná). Especialista em Psicopedagogia UNINOVE (Universidade Nove de Julho). Pós-graduada em Gestão Escolar FALC (Faculdade Aldeia de Carapicuíba). Pós-graduada em Educação especial inclusiva FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia FACON (Faculdade de

Conchas). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento FACON(Faculdade de Conchas), Pós-graduada em Psicomotricidade FACON (Faculdade de Conchas). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras SP. E-mail: mariajose.trindade@yahoo.com.br.

• **AUTORES**



Arilda da Costa Rocha Vellasco

Universidade Estácio de Sá; Mestranda em Educação. E-mail: arildarocha@hotmail.com



Aline dos Santos Moreira de Carvalho

Bióloga - Saquarema/RJ, graduada em Biologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia Educação Especial e Inclusiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Ludopedagogia, Psicomotricidade e Gestão Escolar pela Faculdade Única – MG, Citologia Clínica pela Faculdade Souza Marques – RJ, Análises Clínicas pela Faculdade Integrada Maria

Thereza - RJ, aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; <https://orcid.org/0000-0001-9965-9566>



Érica de Souza Paixão

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie.



Barbara Corrêa da Silva

Graduada em Artes Visuais e Pedagogia pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), Pós-Graduada em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), Pós-Graduada em Arte Educação e Terapia, Pós-Graduada em Arte na Educação: Dança, Música e Teatro pela FACCONNECT (Faculdade de Conchas). Professora de

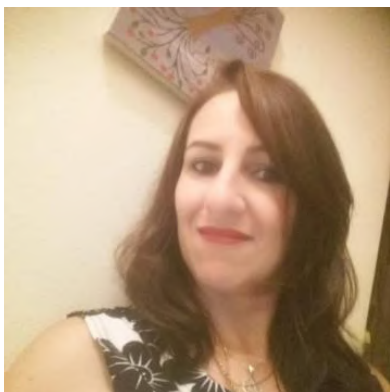
Arte no Município de Caieiras – SP. Email: professorabarbaracorrea@gmail.com



Elaine Melohero Torres

Graduada em Artes Visuais e Pedagogia pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), Graduada em Música pela FAMOSP (Faculdade Mozarteum de São Paulo), Pós-Graduada em Arte e Musicalidade, Pós-Graduada em Arte Educação e Terapia, Pós-Graduada em Arte na Educação: Dança, Música e Teatro pela

FACCONECT (Faculdade de Conchas). Professora de Arte no Município de Caieiras – SP. Email: elaine.torres85@gmail.com



Érica Raquel Marchesine dos Santos

Graduação em Letras pela Universidade Paulistana, graduação em Artes Visuais pela UNIJALES; Pós-graduada em Arteterapia pela UNIP e em Metodologia da Língua Portuguesa e Arte pela FAVENI, mestranda em Letras pela UNIFESP. Arte educadora na Prefeitura Municipal de Franco da Rocha e Prefeitura Municipal de Caieiras – SP. <http://lattes.cnpq.br/3024213179686581>



Fabiana Suzi Ferreira da Silva

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho). Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela FAMOSP (Faculdade Mozarteum de São Paulo). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela UNICID (Universidade Cidade de São Paulo). Pós-Graduada Arte de Contar História pela FACON (Faculdade de Conchas). Pós-Graduada em Libras pela FALC (Faculdade de Aldeia de Carapicuíba). Pós-Graduada Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica em FAP (Faculdade Paraná). Pós-Graduada Educação Especial Inclusiva em FAP (Faculdade Paraná). Professora de Educação Básica no Município de Caieiras-SP. E-mail- fabianastarsuzi@hotmail.com.



Sheila Lima Martiniano

Graduada em Pedagogia pela Uniban (Universidade Bandeirante de São Paulo). Licenciatura em História pela Faculdade Paulista São José. Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Universidade Nove de Julho, em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada de Araguatin. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras – SP. Email: sheilamartiniano40@gmail.com



Hérica Cristina Oliveira da Costa

Pedagoga/Matemática – Macaé/RJ – graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará, Graduada em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa, tutora em EAD pela UNINTER (Universidade Internacional de Curitiba), especialista em supervisão, orientação e coordenação pela FAEL e aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia del Paraguay*, em parceria com o Instituto IDEIA – BR, Professora da Rede Municipal de Carapebus-RJ e do Instituto Nossa Senhora da Glória (INSG) – Macaé – email: h_co_c@hotmail.com



José Ronaldo de Freitas Machado

Especialização em Docência do Ensino Religioso, em História e Cultura Afro-Brasileira e em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - (Faveni). Especialização em Direitos humanos e em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário de Maringá – (Unicesumar). Especialização em Ciência da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – (Facel). Licenciatura em Geografia, e em Letras/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá – (Unicesumar). Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos – (Unimes). Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales – (Unijales). Bacharelado em Teologia pelo Centro Universitário de Maringá – (Unicesumar). Atuo como professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Leciono palestras nas áreas de Teologia, História, Docência e orientação de Metodologia Científica e Escritor. E-mail: pr.ronaldo2009@hotmail.com; jr.ronaldoronaldo@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8026976631953005>. ORCID: 0000-0001-8416-259X.



Viviane Dias de Souza e Souza

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Teresa Martin. Especialista em Docência no Ensino Superior e em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Carapicuíba. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí – FDT. Atualmente exerce a função de Diretora Escolar no Município de Caieiras- SP.



Vanda Balduino dos Santos

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Columbia Paraguay, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Ibero Americana Paraguay, Graduada em Pedagogia pela UNITPAC/ Tocantis. Professora de Educação Básica. Emails: vandabal@hotmail.com / vanda.coord@gmail.com



Tatiana Gonçalves Ribeiro

Professora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, Disciplina Artes, Graduação em Licenciatura em Educação artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especializada em Arte e Cultura da Universidade Cândido Mendes, Mestrado em Ciência da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay.

