

Scientific

Magazine

ISSN: 2177-8574

DOI:[10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)



Scientific Magazine

SCIENTIFIC MAGAZINE-,

Ano: XIX, V. 14. -nº 127/- 2020- São Paulo. SP.

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017-. Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)

Registro no ISSN: 2177-8574.

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, nº 126/Novembro-Dezembro-2020.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice Xavier da Silva Lucas

Profa. Dra Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profa. Dra. Pilar Castillo

Profa. Dra. Llena Sánchez

Profa. Dra. Ivet García Dussel

Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

COMISSÃO CIENTÍFICA

Proa. Esp. Márcio Augusto Peroto

Prof. Doutorando Crispin Centurion Gonzalez

Prof. Esp. José Marcos Francisco dos Anjos

Prof. Esp. Vanessa Manenti Daminelli

Prof. MS. Jair Pereira da Cruz

Profa. Doutoranda Jessyca de Paula Nascimento Azulay

Profa. Esp. Adriane Marques Lobato

Profa. Esp. Eliliane Rodrigues Luziano Gonçalves

Profa. Esp. Cleide Rufino Da Silva

Profa. Esp. Edmarcia Rodrigues Luziano

Profa. Esp. Edna Rodrigues Luziano Laurentino

Profa. Esp. Magna Juliana de Assis Toledo

Profa. Esp. Patrícia da Silva

Profa. Esp. Receli Aparecida Maciel Da Cruz

Profa. Ms. Luciana Golvoni Capuano

Profa. Ms. Lucineide Maria de Jesus Santos

Profa. Ms. Mirtha Graciela Agüero Dominguez



SUMÁRIO

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS PAIS NA PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS	11
O IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
NEUROCIÊNCIA: UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA PROMOVER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	35
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SAN LORENZO DE LA CIUDAD DE CAAGUAZÚ, AÑO 2018.....	53
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	65
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO....	96
INTERVENÇÕES DO HOMEM NO ESPAÇO AMBIENTAL.....	106
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FÍSICA NA ACADEMIA FITNESS VIP DO MUNICÍPIO DE SAPEZAL/MT.....	121
O TRABALHO DO GESTOR EM RESGATAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA.....	131
IMPORTANCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E APERNDIZAGEM DA CRIANÇA	145

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS PAIS NA PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS

Jessyca de Paula Nascimento Azulay¹

RESUMO

Embora a família seja o primeiro agente socializador na infância, atualmente ela não desempenha mais o papel socializante totalizante, uma vez que outros agentes assumiram muitas de suas funções. Um desses agentes é a escola. Por haver poucos estudos sobre a relação entre família e escola, foi realizado um estudo descritivo-qualitativo sobre o tema. É conveniente mostrar aos pais as diferentes formas pelas quais podem participar da educação de seus filhos, bem como a importância de desenvolver ações em todas as dimensões. Também é essencial desenvolver ações voltadas especialmente para os pais, que possuem concepções mais restritas sobre os fatores que afetam a aprendizagem dos filhos e as formas pelas quais eles podem participar, bem como uma menor tendência para desenvolver ações para melhorar sua participação. Isso pode estar relacionado ao que foi encontrado por diversos autores como Casarin (2007), Duarte e Feitosa (2010), Fernandes (2014) e Medina (2010), que encontraram menos envolvimento dos pais na educação de alunos do ensino fundamental e médio. A percepção dos professores é, no entanto, diferente, uma vez que uma alta porcentagem deles indica que a família dá pouca importância à escola. Essa discordância também foi observada em relação à motivação da família na escola, uma vez que ela não participa de suas atividades. O objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão do fenômeno da participação dos pais de alunos por meio do estudo das concepções que eles possuem a respeito, a partir do pressuposto de que suas teorias influenciam a maneira como desenvolvem sua participação. Os resultados sugerem a necessidade de trabalhar com os pais para aumentar sua compreensão sobre os fatores que influenciam a aprendizagem dos filhos e a importância de sua participação na educação.

Palavras-chave: Família. Escola. Concepções.

ABSTRACT

Although the family is the first socializing agent in childhood, today it no longer plays the totalizing socializing role, since other agents have assumed many of its functions. One of these agents is the school. Because there are few studies on the relationship between family and school, a descriptive-qualitative study was carried out on the topic. It is convenient to show parents the different ways in which they can participate in their children's education, as well as the importance of developing actions in all dimensions. It is also essential to develop actions aimed especially at parents, who have more restricted conceptions about the factors that

¹ Mestra em Ciências da Educação e Doutorando em Ciências da educação, Graduação em Educação Especial Inclusiva, Especialização em Psicopedagogia, Especialista em Docência ao Ensino Superior e Graduação em Pedagogia.

affect their children's learning and the ways in which they can participate, as well as a lesser tendency to develop actions to improve their participation. This may be related to what was found by several authors such as Casarin (2007), Duarte and Feitosa (2010), Fernandes (2014) and Medina (2010), who found less parental involvement in the education of elementary and high school students. The perception of teachers is, however, different, since a high percentage of them indicates that the family attaches little importance to the school. This disagreement was also observed in relation to the family's motivation at school, since they do not participate in their activities. The aim of this study is to contribute to the understanding of the phenomenon of the participation of parents of students through the study of their conceptions about it, based on the assumption that their theories influence the way they develop their participation. The results suggest the need to work with parents to increase their understanding of the factors that influence their children's learning and the importance of their participation in education.

Keywords: Family, School, Conceptions.

1. INTRODUÇÃO

Conceitualmente, a família é definida como um grupo primário fundamentalmente unido por laços de sangue e afeto. É também considerada como uma instituição básica e fundamental da sociedade, orientada e organizada para responder e satisfazer as exigências dos seus membros, articulando-os com o mundo social, possibilitando assim a internalização, recriação e perpetuação da cultura através do processo de socialização (ALVES, 2014).

Os estudos sobre a família e seus processos internos, das suas formas de organização e da relação que estabelece com outras agências socializadoras constitui um importante tópico de investigação, cujo conhecimento pode contribuir para a compreensão dos processos sociais e para o aperfeiçoamento das formas de vida dos membros da sociedade.

Conforme observado acima, o estudo das relações que a família estabelece com outras agências de socialização é muito importante. Neste contexto, é necessário fazer referência especial ao vínculo entre a família e a escola, órgão que desempenha um papel relevante nos processos de socialização, desenvolvimento do conhecimento, aquisição de aptidões e competências para uma adequada

participação no sistema social procurando assim responder às exigências que a sociedade atual exige do indivíduo.

As afirmações anteriores baseiam-se no fato de que a socialização familiar estabelece uma série de condutas para o ingresso de meninos e meninas na escola e que as expectativas da família condicionam muitos dos comportamentos dos alunos; nessa perspectiva, a escola, principalmente no meio rural, é uma referência muito importante para as famílias.

Dada a importância do exposto e considerando a necessidade de dispor de informações científicas sobre o assunto, o estudo trata de uma perspectiva descritivo que procura caracterizar as famílias que compõem a comunidade imediata, bem como a relação que existe entre as duas agências de socialização. Por outro lado, o trabalho conjunto de pais e professores para o alcance de uma melhor aprendizagem dos alunos é uma questão que deve receber atenção especial, pois se considera que a escola e a família compartilham responsabilidades no processo de aprendizagem. educar a criança em seu desenvolvimento físico, psicológico e afetivo.

No entanto, o reconhecimento da importância do contexto familiar, e em particular da participação dos pais na educação de seus filhos, como forma de alcançar uma educação de qualidade, os estudos sobre as formas dessa participação dos pais e dos fatores que a influenciam permanecem escassos e ainda não formam um corpo consistente de conhecimento.

Estudar as teorias e concepções de pais e mães sobre sua participação na educação dos filhos é importante para a compreensão desse fenômeno, uma vez que a forma como as pessoas interpretam o mundo influencia a forma como o entendem, sentem e agem nele. Para mudar as práticas escolares é preciso também mudar as concepções que os diversos atores do processo educacional têm sobre ela; entre eles, é claro, os pais e mães de famílias.

As concepções são definidas de várias maneiras: Paro (2018) por exemplo, as define como um conjunto duradouro de interpretações e premissas sobre o que

é considerado verdadeiro; ele os visualiza acompanhados de um forte componente emocional e com a capacidade de prever ou antecipar ações futuras em relação às pessoas com quem faz contato e como auxílio na tomada de decisões sobre o próprio comportamento.

Este estudo foi realizado com base na concepção de crenças como teorias implícitas propostas por Nakano (2013), uma vez que se considera que as pessoas nem sempre têm consciência das crenças que justificam suas práticas ou seu impacto. Dado o papel destes nas diferentes interpretações e ações que as pessoas realizam, optou-se por estudar as concepções que os pais têm sobre a sua participação nas atividades escolares dos filhos, considerando que as ideias que têm sobre as formas pelas quais a participação pode ocorrer e a importância dela têm uma influência direta em suas práticas educacionais. O objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão do fenômeno da participação dos pais de alunos por meio do estudo das concepções que eles possuem a respeito, a partir do pressuposto de que suas teorias influenciam a maneira como desenvolvem sua participação.

2. PRINCIPAIS ASPECTOS TEÓRICOS

A família e a escola como agentes de socialização. A família é o primeiro mundo social que o menino e a menina encontram e seus membros são o espelho no qual começam a se ver, por isso a família é o agente mais importante, principalmente nos primeiros anos de vida.

A família apresenta aos filhos às relações íntimas e pessoais e lhes proporciona suas primeiras experiências; um deles, para ser tratado como indivíduos diferentes. A família é o primeiro grupo referencial cujas normas e valores adota como próprios e ao qual se refere para fazer julgamentos sobre si mesma. Desta forma, o grupo familiar constitui o grupo primário original mais importante para a maioria dos meninos e meninas. As experiências sociais intensas que ocorrem dentro da família são a base da personalidade, independentemente

das mudanças que experimentem mais tarde na vida, como adolescentes ou adultos (NAKANO, 2013, p. 67).

Apesar de os pais não poderem determinar completamente o curso do desenvolvimento social de seus filhos, muitas dimensões de seu comportamento e personalidade, como atitudes, interesses, objetivos, concepções e preconceitos, são adquiridas dentro da família.

O que os filhos aprendem com os pais não é apenas o resultado do que eles lhes ensinaram, mas também recebem influências de outros membros de outros grupos sociais ligados à família, portanto, a personalidade posterior depende das influências dos diferentes ambientes durante os primeiros anos de vida.

A família também é a esfera da vida social onde os tipos de comportamentos e atitudes considerados socialmente aceitáveis e adequados de acordo com o gênero são aprendidos pela primeira vez.

Além disso, a família proporciona aos filhos uma posição social. É por meio dela que eles se inserem na sociedade. Muitas características atribuídas que existem no nascimento ou são adquiridas ao longo da vida, como classe social, religião, raça e etnia, são determinadas pela origem familiar. Sem dúvida, é possível alterar alguns desses aspectos; entretanto, sua influência estará sempre presente ao longo da vida. Também deve ser lembrado que as origens familiares afetam os níveis de oportunidade, prestígio e poder que terão acesso no futuro (ALVES, 2014).

Embora a família seja o primeiro mundo social nos primeiros anos de vida, atualmente a família não desempenha mais o papel socializante totalmente que lhe correspondia em outros tempos. Hoje outros agentes sociais assumiram muitas das funções que antes correspondiam à família. Um desses agentes é a escola.

A escola, enquanto instituição social encarregada de realizar a educação de forma organizada, apoiada em planos e programas de estudos ministrados em

diferentes níveis, tem diversas funções, entre as quais se destacam: segundo Desse e Polônia (2007):

- a) transmitir às novas gerações conhecimentos adquiridos gradativamente nas gerações anteriores;
- b) buscar na educação as aptidões naturais para desenvolvê-las e assim contribuir para a formação de sua personalidade;
- c) desenvolver competências e habilidades no aluno, mas principalmente inculcar nele valores humanos, que de alguma forma irão nortear sua vida;
- d) despertar, manter e aumentar nos membros da comunidade o interesse em elevar seu nível cultural.

Desta forma, a escola visa formar o aluno para desempenhar diferentes papéis na vida social, uma vez que irá desenvolver as suas aptidões físicas, morais e mentais. Portanto, ajuda a formar uma personalidade bem definida, o que contribuirá para um melhor convívio social. Assim, a escola desempenha um papel importante na preparação de meninos e meninas para a vida adulta, especialmente em sociedades altamente industrializadas e modernas, onde as funções produtivas são muito complexas e extensas para permanecer no âmbito da família.

Uma das funções mais importantes da escola, no que diz respeito ao seu papel de agente socializador, é a introdução de meninos e meninas nos mais diversos saberes e ofícios que segundo Alves (2014):

[...] Durante os primeiros anos de vida, a escola transmite elementos básicos como a leitura, a escrita e a aritmética, de forma a prepará-los gradualmente para adquirir conhecimentos e competências especializados superiores, necessários para manter o funcionamento da sociedade. Assim, nos diferentes níveis de ensino, os indivíduos são formados para se especializarem em diferentes papéis produtivos e na manutenção da sociedade (ALVES, 2014, p. 98).

Na escola, meninos e meninas aprendem a interagir com outras pessoas que não fazem parte de seus grupos primários ou grupos vinculados ao núcleo familiar. O conhecimento que meninos e meninas adquirem na escola não só corresponde às disciplinas contidas no currículo oficial, mas também inclui elementos culturais importantes, como valores e diretrizes de comportamento que

não são explícitos. Muitas das aprendizagens dos alunos na escola são fruto desse currículo paralelo ou oculto: eles aprendem a ser competitivos, a buscar o sucesso e que seus modos de vida, inclusive político e econômico, são práticas corretas. Eles também aprendem padrões e comportamentos sexuais aprovados socialmente.

Outra função do currículo oculto segundo Oliveira e Santana (2009), é preparar as crianças para serem avaliadas de acordo com suas habilidades e desempenho com base em padrões universais, em vez de em características pessoais particulares. A avaliação está presente em todos os níveis de ensino e permite que as crianças sejam apresentadas a se observar, agir e se comportar em relação ao restante do grupo. Além disso, a escola, pela sua forma de organização, é a primeira organização burocrática com a qual os alunos têm contato. Isso é de vital importância, pois eles serão capazes de aprender como agir dentro das organizações burocráticas formais mais amplas da sociedade.

Agora, se a escola é comparada com a família, observa-se, como diz Oliveira e Santana (2009):

[...] Uma diferença fundamental na forma como cumpre a sua missão socializadora. Quando a criança entra na escola, ela não é mais uma personalidade neutra e destreinada que pode ser modelada em muitas das várias maneiras possíveis. Ele não é mais, como era ao nascer, uma criatura não socializada e inexperiente, sem atitudes, objetivos ou ideias próprias (OLIVEIRA e SANTANA, 2009).

Segundo os autores, quando o educando entra na sala de aula, é, ao contrário, um produto da educação familiar e tem uma longa história social. Mesmo quando exerce forte influência e muda seu comportamento em muitos aspectos importantes, a escola nunca atua sozinha, sempre atua em relação à família. Ainda mais, a ação socializadora desses agentes ocorre simultaneamente durante uma parte importante da vida dos indivíduos. Assim, é preciso levar em consideração a qualidade da família e da escola para o desenvolvimento biopsicossocial e afetivo das crianças.

Depende da qualidade da família e da escola que as crianças aprendam, desde a mais tenra idade, o sentido de justiça, a valorização da sua dignidade humana e conhecimento, bem como o desenvolvimento de atitudes assertivas em relação a todos os tipos de abusos contra as pessoas. Para Reis e Vilar (2013) dependerá também, em grande medida, de ambos os órgãos, que as crianças desenvolvam hábitos alimentares adequados, valorizem a saúde física e mental, aprendam a rejeitar comportamentos indesejáveis e aprendam a valorizar e cuidar do patrimônio cultural. É, ao mesmo tempo, na família e na escola que o indivíduo, desde a mais tenra idade, aprende a respeitar a diversidade política, religiosa, racial e de gênero, bem como contribuir para a construção progressiva dos alicerces de uma sociedade atenta às pessoas e ao seu meio ambiente. Em suma, é na família e na escola que podemos aprender a valorizar a família e a escola, e assumi-las como dois espaços necessários ao desenvolvimento harmonioso das pessoas.

Silva (2013) fala que é necessário ressaltar, então, que a família e a escola separadamente nunca poderão cumprir os propósitos descritos nos parágrafos anteriores. Portanto, é necessário fomentar e promover uma aliança ou pacto social entre esses órgãos, uma vez que ambos são necessários para poderem desenhar e aplicar estratégias solidárias em prol do desenvolvimento das crianças. Sem o apoio diário da família, fica muito difícil a escola formar disciplinas que se respeitem a si e aos outros e que aprendam hábitos e valores necessários para uma melhor qualidade de vida.

Estudos recentes indicam que quando a família participa das atividades escolares e se dedica aos deveres de casa dos filhos, eles terão mais oportunidades de se destacar academicamente. É assim que a pesquisa educacional fornece inúmeras evidências no sentido de que uma intervenção adequada dos pais pode produzir mudanças positivas e significativas no desempenho escolar dos alunos. Ferreira e Barrera (2010) por exemplo, constataram em seus respectivos estudos que quando os pais estão envolvidos na educação de seus filhos e filhas, resultados positivos são produzidos, como maior frequência, melhor atitude e

comportamento dos filhos. e meninas, comunicação positiva entre pais e filhos e filhas e maior apoio da comunidade à escola. Ao mesmo tempo, os autores constataram que existe um efeito positivo fundamental quando os pais estão envolvidos, e em uma melhoria nas relações entre os pais e seus filhos. Além disso, e em sentido inverso, outros estudos mostram que a negligência dos pais para com os filhos da escola muitas vezes traz consigo um declínio na aprendizagem.

Portanto, deve haver um vínculo entre a família e a escola, uma vez que a educação dos filhos é favorecida quando os dois órgãos colaboram entre si. Isso está relacionado a múltiplos fatores, entre os quais as percepções sobre a escola, a família e sua relação têm os atores sociais envolvidos: alunos, pais, professores desempenham um papel importante. A relação entre família e escola podem ser expressos da seguinte forma: a família tem uma certa concepção de escola e, portanto, certas expectativas em relação a ela. A escola, no seu cotidiano de trabalho em sala de aula e junto à comunidade e por meio de seus membros, emite uma série de mensagens que reforçam, modelam ou modificam a concepção que a família tem da escola e, portanto, de sua. expectativas em relação a ela. Por outro lado, a família suscita uma série de demandas sobre ela a partir de expectativas pré-existentes ou geradas em relação à escola. A escola responde a essas demandas ou demandas parcial ou totalmente, positiva ou negativamente, gerando um processo de comunicação e retroalimentação entre a família e a escola, que produz uma dinâmica própria que pode, em determinado momento, explicar a interação entre escola e escola.

2.1. Envolvimento dos pais e desempenho educacional

A participação dos pais na educação de seus filhos está associada a uma atitude e comportamento positivos em relação à escola, melhor desempenho em leitura, trabalhos de casa de melhor qualidade e melhor desempenho acadêmico em geral. A maior participação dos pais também traz benefícios para as famílias, pois aumenta sua autoconfiança, acesso a informações sobre o funcionamento da

escola e permite uma visão mais positiva dos professores e da escola em geral (ALVES, 2014)

Por outro lado, Almeida (2014) aponta que promover a participação de pais e mães na educação de seus filhos é uma estratégia para promover mudanças no sistema educacional, uma vez que atua como um mecanismo que: a) condiciona as escolas a fazer uma educação de qualidade; b) exigir informações sobre o desempenho de seus alunos; c) enfrenta discriminação e abuso; d) implementa mecanismos de responsabilidade e defesa dos seus direitos em relação aos serviços prestados; e) fazer reivindicações a respeito desses direitos.

Reafirmando as ideias anteriores, Dessen e Polônia (2007) apontam que escolas bem-sucedidas são aquelas onde existe uma interação família-escola-comunidade efetiva. Destacam também o papel central que a escola desempenha na promoção dessas interações, que devem ocorrer nos dois sentidos. Uma educação de qualidade, comentam, só é possível se estabelecer uma interação efetiva entre os diferentes atores do processo educativo (escola-família-comunidade).

Existem vários modelos teóricos para explicar as formas como a participação dos pais na educação dos filhos pode se expressar. Todos esses modelos se caracterizam por abordar essa participação como um fenômeno que pode ocorrer em diferentes níveis e dimensões. Algumas das mais importantes são apresentadas a seguir e a forma como cada um dos modelos conceitua a participação é indicada. Taxonomia de envolvimento parental de Duarte e Feitosa (2017) propõe a analisa a participação dos pais a partir das seguintes quatro dimensões:

1. Paternidade: desempenho das funções de pai e mãe, criando as condições econômicas e psicológicas que permitem à criança frequentar a escola;
2. Professores: ações que os pais desenvolvem para continuar e reforçar o processo de aprendizagem em sala de aula em casa;

3. Agentes de apoio: refere-se às contribuições que os pais fazem às escolas para melhorar a prestação de serviços (dinheiro, tempo, trabalho e materiais);

4. Tomadores de decisão: os pais desempenham papéis de tomada de decisão que afetam as políticas e operações da escola (envolvimento dos pais em conselhos de orientação e administração escolar, ou em programas de seleção / vouchers escolares).

Níveis de participação como explica Fernandes (2014) de envolvimento dos pais são distinguidos:

1. Informativo: os pais procuram conhecer a escola e o desenvolvimento da criança nela;

2. Colaborativo: os pais cooperam nas atividades de apoio exigidas pela escola;

3. Assessoria: os pais atuam como agentes consultivos da escola em vários assuntos por meio de associações;

4. Tomada de decisão em relação a objetivos, ações e recursos: participação dos pais nas decisões acadêmicas e administrativas da escola, seja por meio de votos ou cargos em órgãos administrativos;

5. Controle de eficácia: os pais assumem um papel de fiscalizadores do cumprimento do projeto educativo e da gestão da escola.

O estudo da relação família-escola continue sendo esporádico, também é justo reconhecer que nos últimos 10 anos as investigações que de uma forma ou de outra abordam esta questão têm aumentado gradativamente. A seguir, e sem a pretensão de ser exaustivo, faz-se referência a alguns dos estudos realizados e seus principais achados.

Nakano (2013) compara a participação na educação dos filhos de pais de alunos do ensino médio com baixo e alto desempenho acadêmico e mostrou que em ambos os grupos de alunos a participação dos pais foi baixa, mas

significativamente menor nos pais do que nas mães. Embora em nível global não tenham sido encontradas diferenças na participação dos pais e mães de ambos os grupos de alunos, eles encontraram diferenças quando analisaram pais e mães separadamente: no caso das mães, verificou-se que aquelas com baixo desempenho participam mais do que os de alto desempenho; enquanto nos pais os resultados foram inversos, visto que a maior participação ocorreu entre os pais de alunos com alto desempenho.

Ferreira e Barrera, (2010) mostraram que nos aspectos na dimensão relativa à supervisão da aprendizagem em casa, onde a maioria dos pais avalia como boa a sua participação, esta atinge apenas 49 por cento dos pais. Também mostraram que existem diferenças significativas na participação de pais e mães nas atividades educativas dos filhos. Essas diferenças ocorrem nas dimensões da comunicação e do conhecimento da escola, sempre a favor das mães.

No estudo realizado por Nascimento e Hetkowski (2009) com alunos do ensino médio, evidenciou-se que os pais apresentam uma alta participação nos aspectos relacionados à comunicação com a escola e supervisão da aprendizagem em casa; porém, quando se trata de cooperação com a escola e comunidade, e voluntariado, os pais apresentam um baixo nível de participação.

Por fim, o estudo realizado por Nogueira (2006) com alunos da educação básica obteve os seguintes resultados: a) as mães participam mais do que os pais b) a maior participação dos pais e mães está associada a melhores médias dos alunos; c) a participação dos pais e mães diminui com o aumento da idade da criança.

Este panorama mostra que a questão da participação dos pais vem ganhando interesse entre os pesquisadores, embora ainda haja muito a ser feito para que esses estudos possam se tornar um verdadeiro e sólido suporte para a tomada de decisões sobre melhorar a qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, é possível estruturar algumas abordagens hipotéticas de carácter geral que nos permitiriam analisar estas diferentes concepções. Os fatores familiares em que os pais consideram influenciar a aprendizagem dos filhos limitam-se aos aspectos relacionados à parentalidade e à supervisão da aprendizagem em casa; isso se constitui em uma visão limitada de sua influência na educação dos filhos, uma vez que não consideram aspectos relacionados à comunicação com os professores ou às ações que podem realizar para melhorar o funcionamento da escola.

As concepções do pais e mães sobre os fatores familiares que influenciam a aprendizagem dos filhos, perceber que as mães têm uma visão um pouco mais ampla do que os pais, pois também consideram, embora de forma muito geral, aspectos relacionados ao capital cultural, como, sem dúvida, os conhecimentos e habilidades que possuem para sustentar os filhos nos trabalhos de casa.

No que diz respeito às ações concretas para participar da educação dos filhos, a visão dos pais se limita aos aspectos relacionados à formação e ao acompanhamento da aprendizagem em casa. Por outro lado, as mães, congruentes com sua visão mais ampla dos fatores que influenciam a aprendizagem dos filhos, além de realizarem ações relacionadas aos aspectos relacionados à parentalidade e à supervisão, adotam ações na área de comunicação com a escola e professores.

Portanto, ressalte-se que tanto pais quanto mães não consideram em sua participação aspectos relacionados a atividades que visem a melhoria da escola ou que afetem seu funcionamento, os quais são sem dúvida importantes, pois são justamente os que tornam os pais agentes ativos de mudança educacional.

Por fim, deve-se destacar que é importante promover a participação efetiva dos pais na educação de seus filhos, especialmente em comunidades desfavorecidas, pois isso promove maior equidade na educação ao atenuar até mesmo a influência negativa de um contexto socioeconômico e social desfavorável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.B. **A relação entre pais e escola: A influência da família no desempenho escolar do aluno.** Campinas, 2014.

ALVES, J.H.M. **A evolução nas definições de família, suas novas configurações e o preconceito.** Natal, 2014.

CASARIN, N.E.F. **Família e aprendizagem escolar.** Porto Alegre. Dissertação. Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

DESSEN, M.A; POLÔNIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Distrito Federal, 2007.

DUARTE, M J N P; FEITOSA, M L O. **Ausência da família no âmbito escolar.** Editora Protexto. 2010. Disponível em: <www.protexto.com.br/texto.php?cod_texto 2520> acesso em 02/11/2017.

FERNANDES, A.C.O.G. **A família na vida escolar.** Campina Grande, 2014.

FERREIRA, S. H.A; BARRERA, S.D. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil.** PSICO. São Paulo. v.41.n.4.p.462-472.out, 2010.

NAKANO, J.M.Z. **A percepção dos professores quanto a participação e ausência da família na vida escolar das crianças.** Brasília, 2013.

NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T.M. **Educação e contemporaneidade: Pesquisas científicas e tecnológicas.** Salvador: Edufba, 2009.

NOGUEIRA, M.A. **Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação.** EDUCAÇÃO & REALIDADE. Rio Grande do Sul. v.31.n.2.p.155-170. julho, 2006.

OLIVEIRA, C.B. E; MARINHO-ARAÚJO, C.M. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Brasília, 2007.

OLIVEIRA, J.M; SANTANA, D.E.S.L. **Divisão nas atividades domésticas entre homens e mulheres.** Pernambuco. Artigo Acadêmico. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009.

PARO, V. H. **Qualidade Do Ensino: A contribuição os pais** (2 ed.). São Paulo: Intermeios, 2018.

REIS, M. H; VILAR, D. **A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores.** *Análise Psicológica* (2004), 4 (XXII): 737-745. Disponível em: Acesso Mar. 2013.

SILVA, J. G., Silva, S. R., & Souza, E. C. **Participação da Família na Escola.** *Revista Saberes em Rede CEFAPRO*, 95-102, 2013.

O IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia da Silva ²

Edna Rodrigues Luziano Laurentino³

Edmarcia Rodrigues Luziano ⁴

Eliliane Rodrigues Luziano Gonçalves ⁵

RESUMO

Frente ao contexto da pandemia global causada pela Covid-19, foram necessários diversos ajustes na prática pedagógica, bem como no cotidiano das famílias com crianças em fase escolar e nesta atuação com a Educação Infantil não foi diferente, ainda mais passando a sociedade por fases de distanciamento e isolamento social. Neste momento, a escola, como ambiente voltado a convivência, teve suas atividades modificadas, o ensino presencial transformou-se em ambientes virtuais, obrigando os profissionais da educação a adaptarem-se a novas práticas de ensino relacionadas a tecnologia. Para tratar do tema com maior clareza foi realizada pesquisa com revisão bibliográfica no intuito de elucidar os conceitos de ensino remoto e a distância, sendo o primeiro o utilizado nas escolas.

Palavras-chave: Escola. Pandemia. Tecnologia.

ABSTRACT

In the context of the global pandemic caused by Covid-19, various adjustments were needed in pedagogical practice, as well as in the daily life of families with children in school and in this activity with Child Education was no different, even more passing society through phases of distance and social isolation. At this time, the school, as a coexistence-oriented environment, had its activities modified, the presential teaching transformed into virtual environments, forcing the educational professionals to adapt to new teaching practices related to technology. To deal with the topic more clearly, research was carried out with bibliographic review in order to elucidate the concepts of remote education and distance, the first being used in schools.

Keywords: School. Pandemia. Technology.

1. INTRODUÇÃO

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela ULBRA. Pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela FAIARA.

³Licenciatura em Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Pós-Graduação em Educação Interdisciplinar Faculdade Afirmativo. Pós-Graduação em Neuro Aprendizagem pela Faculdade São Braz.

⁴Licenciatura em Letras pela Unopar. Pós Graduação: Educação Infantil. Letramento em Séries Iniciais pela Faculdade tecnologia Equipe Darwin.

⁵Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – UFMT. Pós graduação em Psicopedagogia pelo Instituto Panamericano.

É preciso que haja uma reflexão sobre o tema da pandemia do COVID-19 no sentido de que:

[...] É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, as quilombolas, as indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob os riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes. (ANPEd, 2020, p.4).

Analisando a importância de uma educação que alcance a todos, o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) na educação infantil, dispõe que as escolas têm o dever de ofertar materiais de orientação aos pais ou responsáveis para o desenvolvimento de atividades de cunho lúdico, criativo, recreativo e interativo que ofereçam condições de serem estas atividades realizadas em casa, durante todo o período em de distanciamento social devido a pandemia causada pelo vírus da COVID-19. Tal postura irá garantir o atendimento as crianças pequenas e evitando por sua vez retrocessos cognitivos, socioemocionais corporais ou físicos.

A partir desta nova realidade, surge uma problemática que merece destaque e reflexão: Como os professores trabalham o cuidar, o educar e o brincar em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil? Deixar vir à tona este tripé basilar do fazer pedagógico em turmas infantis significa ampliar os questionamentos que fortalecem o processo de desenvolvimento da criança.

A escolha da temática em questão se justifica principalmente por seu caráter de atual relevância, bem como observar o papel desempenhado por profissionais da educação no tocante ao desenvolvimento de atividades remotas de caráter lúdico para a fase de desenvolvimento da Educação Infantil.

Cabe destacar que o parecer do CNE 05/2020, aborda o viés do brincar como sendo um dos caminhos possíveis para a fase da infância que compreende a Educação Infantil, atuando como apoio produtivo do processo de aprendizagem.

É evidente que a conjuntura educacional atual devido a pandemia do COVID-19 traz consigo elementos que implicam em novas formas e modelos de ensino que venham a atender as demandas oriundas do isolamento social.

Durante este período de pandemia é possível verificar que os profissionais da educação vêm constantemente reinventando as práticas pedagógicas no sentido de criar novas estratégias e ferramentas de aula no sentido de possibilitar de modo qualitativo a relação família e escola, no intuito de se não amenizar a ausência dos ambientes das aulas presenciais, pelo menos ofertar o desenvolvimento de atividades remotas que possam ser aplicadas no ambiente familiar, esta pratica contribui para novas vivencias entre filhos, pais e mães ou responsáveis.

É importante destacar que todas as atividades, conforme nos traz o Parecer 5/2020 do CNE, precisam ter uma intencionalidade, a fim de estimular novas aprendizagens, respeitando cada nível etário envolvido.

Quadro I - Indicações do Parecer 5/2020 do CNE para a educação infantil durante a pandemia

Faixa Etária	Indicações
0 a 3 anos	Propõe orientações aos pais no sentido de indicar atividades de estímulo para as crianças tais como: leitura de textos pelos pais ou responsáveis, jogos, brincadeiras, músicas infantis. Para os pais ou responsáveis que tenham pouca influência na leitura sugere-se algum tipo de orientação que seja concreta, e estas podem ser modelo de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, com o objetivo de engajar as crianças pequenas em atividades e neste ponto sejam capazes de garantir a qualidade na hora da leitura.
4 a 5 anos	O parecer indica atividades lúdicas bem como leitura de histórias, jogos músicas, brincadeiras e se possível em alguns momentos atividades utilizando-se dos meios digitais. As escolas bem como as redes podem oferecer orientação às famílias e estimular bem como criar condições em que as crianças se sintam engajadas em atividades rotineiras, transformando o cotidiano em espaço para a aprendizagem e interação.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base no MEC/CNE Parecer 5/2020.

O quadro acima explicita a importância de uma interação ainda que remota entre escola e família para garantir que o ensino remoto na Educação Infantil seja empregado não apenas para diminuir os impactos causados pela pandemia que gerou a suspensão das aulas, mas também para garantir as crianças uma aprendizagem que venha a contribuir com o desenvolvimento cognitivo e motor de forma gradativa. Neste sentido o parecer 05/2020 assinala:

[...] Uma alternativa é o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis, considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola. (MEC/CNE, Parecer 05/2020).

Numa análise para além da viabilização da entrega do material impresso bem como das novas demandas que surgem a todo o tempo, é possível constatar a dificuldade e a adaptação desta rotina de atividades remotas, e não está sendo fácil nem para as famílias e tampouco para os profissionais envolvidos, afinal de contas requer maior disponibilidade de tempo e maior planejamento para a execução das novas maneiras de ensinar e aprender, e todo este engajamento da família e da escola no sentido de garantir mesmo que de forma mínima o direito da criança à educação.

Seguindo a análise do parecer, que também traz à luz as questões que envolvem a obrigatoriedade das aulas remotas, neste sentido ele argumenta sobre não haver amparo legal na realização de avaliação de aprendizagem, sinalizando que o direito a progressão é garantido a toda criança. Independente de ela ter ou não atingido os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola.

Tendo em vista todo o panorama já explanado, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020) num recente ensaio denominado “*A cruel pedagogia do vírus*” traz reflexões acerca da pandemia do coronavírus no contexto da situação mundial político e econômico dos últimos anos, na visão de Santos (2020):

[...] o período de quarentena revela a necessidade de adaptação que vivem as sociedades em suas novas possibilidades de vida e rotina. Para o referido autor “[...] esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SANTOS, 2020, p.29).

Exposto o objeto de pesquisa bem como o objetivo, o intuito do presente artigo é o de promover uma discussão teórica, no tocante a relevância do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, diante das atuais recomendações do Ministério da Educação em tempos de Pandemia da COVID-19. Esta pesquisa classifica-se, portanto, como sendo de abordagem bibliográfica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. AS AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE LIMITES PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

[..] Durante uma pandemia é esperado que estejamos frequentemente em estado de alerta, preocupados, confusos, estressados e com sensação de falta de controle frente às incertezas do momento (BRASÍLIA, 2020).

Diante destas incertezas, a presente pesquisa visa relatar o uso dos recursos tecnológicos no intuito de possibilitar interações sociais, emocionais e de aprendizagem durante o período de pandemia.

Neste sentido, é fundamental identificar as tecnologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelas escolas e, sobretudo os benefícios na promoção de interações emocionais, sociais, e de aprendizagem nas aulas remotas.

Durante este período de pandemia o Instituto Península (2020) desenvolveu uma pesquisa que avaliasse o sentimento e as percepções dos educadores brasileiro, a pesquisa foi desenvolvida e avaliou as respostas de 7.734 professores das redes municipais, estaduais e particulares da Educação Infantil ao Ensino Médio, conforme traz a pesquisa cerca de 83% dos docentes sentem que não estão preparados para ministrar aula online, a pesquisa também traz outro dado interessante, cerca de 88% dos docentes nunca tinham ministrado aula virtual antes da quarentena, e que 89% dos docentes da Educação Infantil não se sentem preparados para o ensino a distância.

Por meio da pesquisa também foi possível entender que a maioria das instituições não possuem Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para disponibilizar conteúdos aos estudantes, e sem citar que expressiva parcela das

famílias não tem acesso à internet, não tem acesso a uma internet de qualidade ou não tem conhecimento para utilizar uma plataforma.

Neste ponto cabe a escola adequar-se à realidade dessas famílias, a falta destas possibilidades tem aberto novas linhas de atuação educacional, nisto as redes sociais se tornaram aliadas a continuidade do aprendizado dos alunos, sendo uma forma de contato mais presente na vida de professores e alunos.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Península o WhatsApp ocupa a primeira posição com cerca de 83% de utilização, seguido pelo Facebook com 44%, no entanto na rede privada 69% dos professores utilizam o AVA como meio de manter contato com os alunos.

A partir da pandemia, ficou claro que as desigualdades existem em relação à educação no país e o quanto ainda é preciso fazer para alcançar uma equidade no atendimento a educação, de forma a atender o que rege a Constituição da República Federativa do Brasil que garante acesso igualitário a educação como sendo um direito social.

2.2. A importância do distanciamento social: aplicabilidade na educação infantil

Arruda (2020, p. 263) afirma que

[...] a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa – o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus.

Conforme salienta Arruda (2020) é fundamental que se tenha a consciência de que há uma pandemia em curso e neste processo é fundamental o distanciamento social e para tanto é necessário que as escolas de um modo geral e a educação infantil de modo específico continue com as aulas de ensino remoto.

Neste momento crítico, é imprescindível trazer à luz da discussão as diferenças conceituais entre ensino remoto e educação a distância. Segundo o Dicionário da língua portuguesa, por remoto entende-se “1. Muito afastado no tempo ou no espaço [...]. 2. Que se pode adicionar ou conectar a distância”

(BECHARA, 2011, p. 1001). Portanto o conceito deixa evidente que é uma modalidade de ensino que se realiza de modo distante e, sobretudo por meio de tecnologia. Neste momento este é o mecanismo de desenvolvimento das aulas no sentido de que haja o cumprimento do calendário escolar.

Tendo em vista esta confusão entre ensino remoto e educação a distância é preciso destacar que não são equivalentes, uma vez que a educação a distância é possível ir além do sistema on-line, em outras palavras, é mais planejada e ampla e envolve diferentes recursos como: materiais em PDF, vídeos, além de possibilitar momentos assíncronos (professores e alunos separados pelo tempo) e síncronos (encontro de professores e alunos).

A fim de dirimir quaisquer dúvidas para a compressão das diferentes, Arruda (2020, p. 265) define que:

[...]a educação remota online digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial [...] a educação remota emergencial, é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantive

Assim, o ensino é considerado remoto porque professores e estudantes ficam impedidos por decreto de participarem de aulas instituições de ensino, com o intuito de evitar a propagação do vírus.

Os professores se viram obrigados a replanejar suas aulas, utilizando-se da ferramenta internet, tendo em vista minimizar os impactos decorrentes do isolamento social trazido pela Covid-19, portanto assumiram o replanejamento das aulas, adaptaram os planos de ensino e passaram a desenvolver aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É visto com clareza que neste período de pandemia devido ao Covid-19 houve uma mudança de hábitos que implicaram em novos desafios pessoais,

coletivos bem como institucionais. Esta mudança fez com que o professor em particular se apropriasse de tecnologias digitais a avaliação e o desenvolvimento de suas aulas, passando a organizar, selecionar recursos e elaborar aulas em vídeo e áudio.

No entanto, fica evidente que esta passagem do ensino presencial para o ensino remoto é algo necessário dado o perigo iminente do Covid-19 dado o caráter emergencial.

Por meio do ensino remoto os professores reinventaram os seus espaços e tempos escolares, a exemplo podemos citar que a sala de aula já não é a mesma, neste sentido a pandemia do Covid-19 fez com que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse em diferentes espaços e tempos, obrigando os docentes a saírem de sua zona de conforto no intuito de buscar novas formas e métodos de ensino.

É importante destacar que os professores avancem nesta nova prática de ensino, podendo ser pensado em tempos de pós-pandemia, sabendo que as redes sociais e a tecnologia já fazem parte da realidade. Para isto, é necessário buscar capacitação e formação continuada para a implementação deste recurso.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1. 2002. Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 10 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Educação a distância na Educação Infantil, não!**. Disponível em:https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 01 de Nov. de 2020.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 05/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais**

para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de Junho de 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”**. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 17/08/2020

NEUROCIÊNCIA: UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA PROMOVER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Adriane Marques Lobato⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar as contribuições da Neurociência para o campo da educação promovendo o processo do ensino e aprendizagem. O estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo foi realizado com base em pesquisas e análises da literatura. O estudo traz o estado atual das Neurociências e os resultados das mesmas aplicáveis à educação. A teoria da aprendizagem baseada no cérebro ou compatível com o cérebro. O estudo apontou como resultado sobre as implicações desta teoria para o currículo, ensino e aprendizagem em sala de aula, que requer a atitude por parte do professor que deve ser assumida no campo educacional em relação à Neurociência ou aos resultados da pesquisa do cérebro. Conclui-se que, o professor deve adquirir conhecimentos em relação a Neurociência para que possa efetivamente contribuir com os processos pedagógicos e melhorar o desempenho dos alunos durante sua aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociências. Cognitivo. Prática Docente. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to elucidate the contributions of Neuroscience to the field of education promoting the process of teaching and learning. The bibliographic, descriptive and qualitative study was carried out based on research and analysis of the literature. The study brings the current state of the Neurosciences and the results of them applicable to education. The theory of learning based on the brain or compatible with the brain. The study pointed out as a result about the implications of this theory for the curriculum, teaching and learning in the classroom, which requires the attitude of the teacher that must be assumed in the educational field in relation to Neuroscience or the results of brain research. It is concluded that, the teacher must acquire knowledge in relation to Neuroscience so that he can effectively contribute with the pedagogical processes and improve the performance of the students during their learning.

Keywords: Neuroscience. Cognitive. Teaching Practice. Teaching and learning

1. INTRODUÇÃO

⁶ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná; Pós-graduação em Educação infantil pela Faculdade de Ciências Administrativas e Séries Iniciais, Pós-graduação Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

Nas últimas décadas, um grande desenvolvimento científico em relação a efervescência do conhecimento tem sido observado, principalmente em relação ao conhecimento do cérebro humano graças às ciências cognitivas, Neurociências. A educação de hoje tem o desafio de responder com inovação para o ensino e aprendizagem dos alunos, assim como para a formação e atualização dos professores pela mão da ciência. Estamos diante de um novo paradigma educacional que está evoluindo graças à pesquisa e ao diálogo interdisciplinar entre as ciências cognitivas e as neurociências, a educação está criando uma mudança real.

As informações e os resultados obtidos pelas pesquisas em psicologia cognitiva e pedagogia como ciência da educação, instituíram e formaram uma nova disciplina denominada "neuroeducação", cuja tarefa essencial é saber como o cérebro aprende e como é estimulado. desenvolvimento no ambiente escolar por meio do ensino (BARTOSZECK, 2011).

Esses temas que trata da neurociência precisam ser incorporados aos programas de formação de professores, o que facilitará o ensino e a aprendizagem para se tornarem processos inovadores, criativos, críticos e objetivos. Para tanto, o professor precisa saber mais sobre o órgão responsável pela aprendizagem (saber como o cérebro funciona e aprende) e refletir sobre todos os aspectos que influenciam o processo de aprendizagem para tornar o aluno um ser autônomo, independente e autorregulável.

Nos últimos 20 anos, mais se aprendeu sobre o cérebro do que em toda a história da humanidade. O século XXI exige um profissional que não adote passivamente as transformações vertiginosas da sociedade, mas que seja um agente de mudança, que trate o educando como um ser em transformação, proativo, que não seja um receptor passivo, mas um participante ativo, que obriga os professores a desenvolver as aulas de qualidade e excelência, que utilizam estratégias pedagógicas, que desenvolvem inteligência, criatividade, pensamento crítico e configuracional (COSENZA, 2011).

É necessário um toque de maior criatividade na educação, e com alicerce. Os dias atuais do sistema educacional, impõe mudanças sem fim. Alunos e professores devem ser habilidosos e criativos em suas formas de resolver problemas, em suas tomadas de decisão autogeradas e como produto das demandas educacionais modernas. Nessa ordem de ideias, Ehrenberg (2010) afirma que por esse motivo, considera-se que a criatividade pode favorecer e acredita-se ser fundamental que ela seja realizada. Ainda mais a partir de ambientes que exigem a formação do aluno, que a cada dia devem ser entendidos como espaços propícios à construção de saberes inovadores e não puros reprodutores de saberes (sem esquecer que ambas as questões são importantes).

Neste quadro, a Neurociência é considerada uma ferramenta essencial para o formador destes tempos que sabe que a única forma segura de alcançar um futuro promissor é contribuir para a formação de seres capazes de se autogerir e de se superar. Dessa forma, são necessários professores interessados na construção do conhecimento por parte dos alunos e com a sua ajuda para alcançar o sentido e a compreensão dos conteúdos que estão aprendendo.

Portanto, a intenção deste artigo é a preocupação de que os professores se conscientizem da necessidade de saber mais sobre o cérebro e de manejar mais informações sobre o funcionamento desse órgão para que possam desenvolver um ensino, um ambiente escolar, um currículo, uma avaliação mais alinhados com as características intrínsecas e inatas do cérebro para aprender ou, em outras palavras, mais compatível com a forma como o cérebro aprende. Nesse contexto o estudo traz como objetivo principal elucidar as contribuições da Neurociência para o campo da educação promovendo o processo do ensino e aprendizagem.

2. ESTADO ATUAL DE NEUROCIÊNCIA

Discute-se muito atualmente o que é Neurociência? A Neurociência segundo Marino (2005) não deve ser considerada apenas uma disciplina, mas é o conjunto de ciências cujo objeto de pesquisa é o sistema nervoso com particular interesse em como a atividade do cérebro está relacionada ao comportamento e ao aprendizado. O objetivo geral da Neurociência, declaram é entender como o cérebro produz a marcante individualidade da ação humana.

O termo "Neurociências", afirma Ehrenberg (2010, p. 78) refere-se “a diferentes campos científicos e áreas do conhecimento, que, sob diferentes perspectivas abordam os níveis atuais de conhecimento sobre o sistema nervoso”. É, portanto, um nome amplo e geral, uma vez que seu objeto é extraordinariamente complexo em sua estrutura, funções e interpretações científicas de ambos. A Neurociência se faz, portanto, a partir de perspectivas totalmente básicas, como a da Biologia Molecular, e também dos níveis das Ciências Sociais. Portanto, esse construto envolve ciências como: neuroanatomia, fisiologia, biologia molecular, química, neuroimunologia, genética, imagem neural, neuropsicologia, Ciência da Computação. O funcionamento do cérebro é um fenômeno múltiplo, que pode ser descrito nos níveis molecular, celular, organizacional, psicológico e/ou social do cérebro. A neurociência representa a soma dessas abordagens.

Segundo Mehta (2017), a neurociência tornou-se o maior campo de pesquisa nos últimos 25 anos. Representa sem dúvida um dos mais vibrantes campos de pesquisa na ciência hoje. Deve-se ter em mente, entretanto, que a Neurociência se caracteriza por um certo tipo de reducionismo. Assim, seu principal objetivo de pesquisa em Neurociências é oferecer uma compreensão mecanicista do comportamento de todo o organismo, um nível de análise além moléculas, células ou circuitos individuais. Como Ortega e Bezerra (2010) argumentam, os pesquisadores da neurociência trabalham em um nível mecanicista e reducionista. Mas eles também abordam mecanismos, funções ou comportamentos cognitivos. Isso inclui psicologia cognitiva, linguística, antropologia física, filosofia e inteligência artificial.

Mas, levando em conta essa consideração, deve-se reconhecer, segundo Zaro (2011), que se a aprendizagem é o conceito central da educação, então algumas das descobertas da Neurociência podem ajudar a compreender melhor os processos de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, ensiná-los de forma mais adequada, eficaz e divertida. Nesse sentido, Ferrari (2006) coloca que a descoberta mais inovadora na educação é a Neurociência ou a pesquisa do cérebro, campo que até recentemente era estranho aos educadores.

Os avanços na Neurociência confirmaram as posições teóricas promovidas pela psicologia do desenvolvimento durante anos, como a importância da experiência inicial de desenvolvimento. A novidade é a convergência de evidências de diferentes campos científicos. Detalhes sobre aprendizagem e desenvolvimento convergiram para formar uma imagem mais completa de como ocorre o desenvolvimento intelectual. Para Rato e Caldas (2011):

[...] É importante identificar as propriedades do cérebro potencialmente aplicáveis na prática educacional, tendo em vista que nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo e se consolidando a ideia de uma proposta pedagógica que tem como eixo central os resultados de pesquisas neurocientíficas e outras. ciências afins, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e operação, aspectos nos quais avanços surpreendentes foram feitos qualitativa e quantitativamente e que permitiram explicações mais adequadas de como os processos cognitivos naturais básicos e de nível superior evoluem e ocorrem, a expressão do desenvolvimento emocional e, em geral, como esses aspectos afetam e explicam o desempenho e o comportamento humano (RATO e CALDAS, 2011, p. 93).

Segundo o autor, com todo esse conhecimento disponível e que hoje circula, a nova proposta educacional começa a avançar com passo seguro, porém, vozes contrárias de alguns atrelados a paradigmas tradicionais. Isso, porém, é o que acontece quando se trata de construir e validar novos conhecimentos e estabelecer novos paradigmas.

O esclarecimento de alguns dos mecanismos de aprendizagem pela Neurociência foi aprimorado com o advento das tecnologias. Essas tecnologias têm permitido aos pesquisadores observar diretamente os processos de aprendizagem humana, pelo menos de um ponto de vista mecanicista. Algumas

descobertas fundamentais da Neurociência, que estão expandindo o conhecimento dos mecanismos de aprendizagem humana, são:

1. O aprendizado muda a estrutura física do cérebro;
2. Essas mudanças estruturais alteram a organização funcional do cérebro; em outras palavras, o aprendizado organiza e reorganiza o cérebro;
3. Diferentes partes do cérebro podem estar prontas para aprender em momentos diferentes;
4. O cérebro é um órgão dinâmico, moldado em grande parte pela experiência. A organização funcional do cérebro depende da experiência e se beneficia positivamente dela e torna isso mais preciso, argumentando que o cérebro é moldado por genes, desenvolvimento e experiência, mas ele molda suas experiências e a cultura em que vive;
5. O desenvolvimento não é simplesmente um processo de desenvolvimento orientado biologicamente, é também um processo ativo que extrai informações essenciais da experiência;

Em suma, a Neurociência fornece alguns insights, senão respostas finais, a questões de grande interesse para educadores. Ortega e Bezerra (2010), no entanto, colocam a respeito dos avanços significativos no campo da neurofisiologia da aprendizagem e da memória, observam que todos esses dados, que aproximam do entendimento da "linguagem de máquina" do cérebro, são muito difíceis de se relacionar com as características sofisticadas da aprendizagem humana.

Ehrenberg (2010) fornece uma lista muito esquemática, mas clara, de descobertas recentes em Neurociências que podem ser aplicadas em sala de aula e de tópicos que têm implicações importantes para a aprendizagem, a memória, as escolas e o desenvolvimento do corpo docente das escolas:

- a) O cérebro em crescimento: o cérebro humano pode desenvolver novas células;

- b) O cérebro social: as interações e o status social afetam os níveis hormonais;
- c) O cérebro hormonal: os hormônios podem e afetam o conhecimento;
- d) O cérebro que se move: o movimento influencia a aprendizagem;
- e) O cérebro de plástico: dado um melhor enriquecimento do cérebro para se reconectar, ele muda;
- f) O cérebro espacial: como funcionam o espaço, a aprendizagem relacional e a memória espacial;
- g) O cérebro atencional: como o córtex pré-frontal realmente direciona a atenção e os déficits de atenção;
- h) O cérebro emocional: como ameaças e hormônios afetam a memória, células e genes;
- i) O cérebro adaptável: como o luto, o cortisol e os estados alostáticos impactam a aprendizagem;
- j) O cérebro do paciente: o papel do tempo no processo de aprendizagem;
- k) O cérebro computacional: o papel do feedback na formação de redes neurais;
- l) O cérebro artificial: como as artes e a música afetam o cérebro e o comportamento;
- m) O cérebro conectado: como nosso cérebro é um corpo e o corpo é um cérebro; como as informações do cérebro circulam pelo nosso corpo;
- n) O cérebro em desenvolvimento: como otimizar o valor dos primeiros três anos, sabendo o que fazer e quando fazer;
- o) O cérebro faminto: o papel da nutrição na aprendizagem e na memória; quais são os melhores alimentos, o que comer?
- p) O cérebro memorável: como nossas memórias são codificadas e recuperadas;
- q) O cérebro químico: o que certos produtos químicos fazem e como ativar os corretos.

Marino (2005) que o modelo de cérebro mais prevalente e atraente que existe seja o computador; porém, o computador não é o modelo adequado de cérebro, porque ele é desenvolvido, programado e funciona com uma força externa. As razões que ele argumenta para rejeitar este modelo são que muitas memórias são armazenadas nos mesmos locais onde as operações atuais são

realizadas. Além disso, o poderoso papel das emoções e a preponderância do processamento paralelo em nossos cérebros colocado por Pinheiro (2007), que o modelo útil para nossos cérebros deve vir da biologia e não da tecnologia. Seguindo essa abordagem, portanto, ele declara que a dinâmica eletroquímica do cérebro se assemelha à ecologia de um ambiente de selva. Isso não instrui os organismos sobre como devem agir. A evolução funciona por seleção, não por instrução.

2.1. A teoria da aprendizagem baseada no cérebro

Segundo Lundy-Ekman (2004), há mais de 25 anos os educadores buscam uma teoria que possa ser traduzida em aplicação prática em sala de aula. A teoria de pesquisa mais antiga sobre o cérebro foi a teoria do cérebro direito/cérebro esquerdo, que para os educadores foi durante muito tempo equivalente a tudo o que se sabia sobre o cérebro. No entanto, 17 anos atrás, Hart (1986) argumentou que até então a educação nunca teve uma teoria adequada de aprendizagem. Segundo ela, tal teoria deveria referir-se ao cérebro, e foi apenas nos últimos anos que uma compreensão holística do cérebro foi necessária para estabelecer tal teoria. Com base, então, nesse conhecimento, ela propôs a *teoria da aprendizagem compatível com o cérebro*.

O que significa o termo "compatível com o cérebro"? O termo "compatível com o cérebro" foi usado pela primeira vez por Hart (1983) em seu livro *Human Brain, Human Learning*. Foi baseado em sua observação que, dado o que se sabia da pesquisa sobre o cérebro, a estrutura da abordagem tradicional de ensino e aprendizagem era "oposta à do cérebro". A hipótese deles era que o ensino compatível com o cérebro, em um ambiente não ameaçador que permitisse o uso desinibido do esplêndido neocórtex ou "novo cérebro", resultaria em aprendizado, clima e comportamento muito melhores. E afirmou enfaticamente que para a educação ser verdadeiramente "compatível com o cérebro", uma mudança no paradigma de ensino-aprendizagem deve ocorrer.

Esta teoria de aprendizagem é derivada de estudos fisiológicos de como o cérebro aprende melhor (MARINO, 2005). Sua base está, então, na estrutura e funcionamento do cérebro (ZARO, 2011). Segundo Ortega e Bezerra (2010), a aprendizagem baseada no cérebro é o paradigma atual que se deduz de suas pesquisas para explicar os princípios de aprendizagem com os quais trabalha.

Mehta (2017) vai mais ao ponto quando afirma que a aprendizagem baseada no cérebro é um processo baseado em informações que usa um conjunto de estratégias práticas que são guiadas por princípios sólidos derivados da pesquisa do cérebro.

Mas, nem todos concordam com o uso dos termos "aprendizagem baseada no cérebro", uma vez que, de acordo com Ferrari (2006) e Marino (2005) a aprendizagem sempre foi "baseada no cérebro"; toda aprendizagem, de qualquer tipo na escola, é "baseada no cérebro", de modo que o termo como tal não tem sentido. Consequentemente, é melhor e não enganoso usar os termos "compatível com o cérebro". E assim se pode falar em ensino escolar, currículo ou avaliação compatível ou não com o cérebro.

2.2. Da pesquisa do cérebro à prática em sala de aula e às políticas educacionais

Ehrenberg (2010) argumenta que existem três elementos de ensino interativo que emergem de seus princípios e que podem ser perfeitamente aplicados no processo de ensino-aprendizagem:

1. Imersão orquestrada em uma experiência complexa: Crie ambientes de aprendizagem que mergulhem totalmente os alunos em uma experiência educacional;
2. Prontidão relaxada: elimine o medo dos alunos, mantendo um ambiente muito desafiador;
3. Processamento ativo: permite ao aluno consolidar e internalizar a informação processando-a ativamente.

Consequentemente, Pinheiro (2007) coloca que, para criar ambientes enriquecidos que ajudem os alunos a aprender, os professores devem tentar comprometer as seguintes capacidades de aprendizagem que todos os alunos possuem. Para criar um estado de alerta relaxado: reduzir a ameaça e melhorar a autoeficácia; envolver-se na interação social; envolver-se na busca inata de significado; comprometer as conexões emocionais; criar um mergulho orquestrado em uma experiência complexa; envolver a fisiologia na aprendizagem; envolver a habilidade de focar a atenção e aprender a partir de um contexto periférico; reconhecer e envolver estágios de desenvolvimento e mudanças; comprometer o estilo individual e a exclusividade dos alunos; comprometer a capacidade de reconhecer e dominar as diretrizes essenciais; comprometer a capacidade de perceber as partes e o todo; envolver o processamento consciente e inconsciente; comprometer a capacidade de aprender com a memorização de fatos isolados e eventos biográficos.

Segundo Fonseca (2009), a aplicação da teoria da aprendizagem compatível com o cérebro impacta a educação em três aspectos fundamentais:

- a) Currículo: os professores devem projetar a aprendizagem centrada nos interesses dos alunos e fazer a aprendizagem contextual;
- b) Ensino: os educadores devem permitir que os alunos aprendam em grupos e usem o aprendizado periférico. Os professores que estruturam a aprendizagem em torno de problemas reais também devem incentivar os alunos a aprender em ambientes fora da sala de aula e fora da escola;
- c) Avaliação: à medida que os alunos estão aprendendo, a avaliação deve permitir que eles entendam seus próprios estilos e preferências de aprendizagem. Dessa forma, os alunos monitoram e aprimoram seus processos de aprendizagem.

E então Marino (2005) questiona: o que o aprendizado baseado no cérebro sugere? Para o autor, os professores devem ajudar os alunos a ter experiências apropriadas e a se beneficiar dessas experiências. Ortega e Bezerra (2010) afirmam que, para passar da teoria da pesquisa do cérebro para a prática escolar, a primeira

coisa a fazer é começar repensando a escola: repensando todos os aspectos da educação, desde o papel do professor até a natureza da avaliação.

O que realmente transformaria as escolas, afirma Mehta (2017), é fazer a seguinte pergunta: Como as escolas podem ser mais compatíveis com a forma como os seres humanos aprendem? Pesquisadores como Zaro (2011) e Marino (2005), apresentam possíveis soluções práticas a esse respeito: os planejadores de recursos educacionais devem ser artistas para criar ambientes compatíveis com o cérebro. Os professores devem entender que a melhor forma de aprender não é por meio da aula expositiva, mas participando de ambientes reais que permitem experimentar coisas novas com segurança.

Lundy-Ekman (2004) afirma que projetar ensino compatível com o cérebro é um verdadeiro desafio para o professor. O desafio é criar um paradigma que combine a aprendizagem natural com tecnologias de ponta. Analise as discrepâncias entre as práticas de ensino atuais e as melhores práticas de aprendizagem. O professor não precisa responder por que isso não pode ser feito, mas sim como pode ser feito.

Rato e Caldas (2011, p. 96) perguntam: “Como desenvolver um ambiente de aprendizagem ecologicamente orientado para um cérebro ecologicamente envolvido?” O desafio para os professores, diz Pinheiro (2007) é definir, criar e manter um ambiente escolar e um currículo emocional e intelectualmente estimulantes. E apresenta alguns exemplos de como os três modelos interativos de ambientes educacionais devem ser:

- ✓ O ambiente natural: uma vez que não é possível educar os alunos em um ambiente totalmente fora da escola, devemos pelo menos organizar o currículo em torno de simulações de aulas, dramatizações, viagens de campo e outras atividades que sejam mais semelhantes a as experiências e desafios de resolução de problemas do mundo natural;
- ✓ O ambiente de laboratório e sala de aula: as experiências podem ter sua representação nas salas de aula, onde o professor domina as decisões e as

atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas. Os alunos devem criar seu ambiente e interagir com ele. Se definirmos a pessoa madura em um ambiente social como aquela que está mais apta a se adaptar às necessidades e interesses dos outros, o professor deve então se adaptar aos seus alunos. Atividades como projetos, aprendizagem cooperativa e avaliação de portfólio colocam os alunos no centro do processo educacional;

- ✓ O ambiente solitário: os ratos precisavam interagir com outros ratos para aprender como resolver seus problemas. A situação é a mesma com os alunos: um ambiente social estimulante fornece o único ambiente apropriado para o domínio das habilidades sociais. Qual é o ambiente normal?

As escolas devem, portanto, ajudar os alunos a se adaptarem às realidades da cultura. O maior desafio é criar um enriquecimento sólido em um ambiente social escolar que tem um alto potencial de empobrecimento, transformando o ambiente artificial da sala de aula em uma abordagem respeitável para um ambiente natural.

Ortega e Bezerra (2010) recomendam que os professores abordem suas tarefas com o compromisso de tratar seus alunos com ternura e cuidado amoroso. Ela acha que cada aluno deve ser tratado como uma pessoa.

2.3. A atitude dos professores diante da neurociência

Mehta (2017) e Molon (2017) defendem que os professores se encontram diante de um grande desafio profissional. A profissão de professor, de acordo com Fonseca (2009), é uma profissão comportamental. A profissão não consegue entender os processos cerebrais internos, ela se concentra em objetos ou eventos externos (estímulos) e no comportamento que emerge de processos cognitivos desconhecidos (resposta). Professores aprendem a manipular o ambiente para alcançar o comportamento desejado, podem prever o que acontece em sala de aula, mas não sabem por que acontece. Focar no comportamento externo pode levar a conclusões inadequadas.

Ortega e Bezerra (2010) afirmam a dificuldade que os profissionais da área possuem para entender os mecanismos subjacentes que governam o ensino e a aprendizagem, como emoção, interesse, atenção, pensamento e memória. O estudo do comportamento, por outro lado, pode levar a diagnósticos parciais e ao tratamento de muitos comportamentos de aprendizagem complexos, como dislexia, distúrbios de atenção, motivação e esquecimento.

Compreender os mecanismos e processos do cérebro adiciona uma dimensão emocionante. Somente por meio do conhecimento da pesquisa pode descobrir aplicações úteis da teoria do cérebro. Avanços significativos na teoria e pesquisa do cérebro sugerem que a quantidade de ciências naturais em nossa preparação deve ser aumentada Pinheiro (2007) conclui, fazendo a si mesmo a seguinte pergunta: pode uma profissão encarregada de desenvolver um cérebro eficaz e eficiente permanecer desinformada sobre o cérebro? O desafio para os educadores, segundo Lundy-Ekman (2004), é que a pesquisa sobre o cérebro precisa ser levada a sério. Isso significa mudar o pensamento do educador e prática com base no que sabem sobre aprendizagem compatível com o cérebro.

Frequentemente surgem dúvidas sobre se a pesquisa do cérebro é confiável para a formação do aluno e para aplicação em sala de aula. Ferrari (2006) torna-se um pouco mais explícito neste ponto, dizendo que atualmente há pesquisas que encaminham os educadores para enfrentar e conhecer por meio da tecnologia. Como é evidente, um professor bem informado geralmente toma melhores decisões. O professor deve avaliar como a pesquisa se encaixa em seu clima particular de aprendizagem. É preciso ser cuidadoso e prudente em como a pesquisa é interpretada e usada.

Marino (2005) também enfatiza essa atitude cautelosa em relação à pesquisa em neurociência:

[...] o entusiasmo e o interesse pela pesquisa em neurociência são inegáveis. Mas para onde estamos indo com nossas novas informações? É outra moda ou estamos finalmente prestes a adquirir uma teoria de ensino e aprendizagem fundamentada cientificamente? Acho que tem

possibilidade de ir para um lado ou para o outro. Isso depende de como interpretamos e usamos a pesquisa (MARINO, 2005, p. 89).

Para o autor, o que deve ser feito é escolher cuidadosa e analiticamente entre os dados e determinar quais estudos realmente têm aplicação para a sala de aula e quais não.

Rato e Caldas (2011, p. 98) coloca uma nota um tanto negativa sobre esse entusiasmo inegável pela pesquisa baseada no cérebro quando diz: "Não há nada de errado com a lógica de querer saber como o cérebro funciona; isso pode nos ajudar a entender como as pessoas aprendem". Na verdade, há uma grande quantidade de pesquisas preliminares nessa área. O problema é que alguns professores estão extrapolando parte por parte de algumas descobertas e criando especificações curriculares sem uma pesquisa real para apoiá-las. O uso do termo "baseado no cérebro" está sendo muito usado ultimamente, mas, não podem ir da Neurociência para a aula, porque devem aprofundar o suficiente sobre Neurociência.

Mesmo que a ciência esteja pronta para aplicação, os professores devem exigir um estudo cuidadoso de qualquer ferramenta baseada em teoria antes de apoiar sua implementação e disseminação em massa. Somente a inovação baseada em pesquisa melhorará a base de conhecimento.

Lundy-Ekman (2004) a pesquisa do cérebro influencia a forma como educar. Portanto, os resultados e conclusões dos biólogos devem ser filtrados. Os educadores devem aprender a pensar sobre a pesquisa do cérebro, porque ninguém trabalha mais intimamente com cérebros vivos do que eles. Reduzir a pesquisa em neurociência a prescrições de estratégias de ensino minimiza a imensa promessa dessa pesquisa para educadores.

Os educadores devem se basear e se relacionar com muitos grupos de pesquisa para tirar o máximo proveito da pesquisa sobre o cérebro. Nenhum campo, seja biologia, filosofia ou química sozinho, determina o que os seres humanos são e como aprendem. A biologia não substitui o que entendemos. É uma

das muitas formas de trabalho e pensamento que faz pensar sobre o que realmente pensamos e entendemos.

Ao lidar com a Neurociência, os educadores devem refletir e traduzir essa pesquisa em andamento para o mundo da educação, mas não traduzir essa pesquisa complexa em estratégias malsucedidas. Devem, portanto, ser cautelosos ao aplicar os resultados da pesquisa baseada no cérebro, mas ao mesmo tempo devem ir em frente com o que sabem. Não podem esperar, devem agir. A teoria e a pesquisa atuais sobre o cérebro fornecem esboços amplos e provisórios de como deve ser a escola do futuro; as descobertas vão se intensificar. Os professores que desejam estudar os avanços da nova ciência cognitiva e, em seguida, explorar e experimentar em sua busca por aplicações educacionais apropriadas, terão que descobrir detalhes nos próximos anos.

Entender como o cérebro funciona é muito importante para educadores, porque uma profissão desinformada é vulnerável a modismos pseudocientíficos, generalizações inadequadas e programas duvidosos. É difícil imaginar por que um educador cerebral não iria querer entender cérebros ou explorar maneiras de aumentar sua eficácia agora que a informação está disponível. Não é apenas interpretar e aplicar o que os outros descobriram. Os professores, trabalham com grupos de cérebros vivos a cada momento do dia, sabem e veem coisas que os neurocientistas nem imaginam. Os professores devem assumir a liderança para entender o que está sendo descoberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite conhecer o mundo neurocientífico sobre os benefícios e limitações da pesquisa do cérebro, sobre a teoria da aprendizagem compatível com o cérebro, sobre suas implicações e aplicações em sala de aula e na escola. Os professores devem adquirir uma boa base de informações científicas sobre o cérebro, sobre como o cérebro aprende. Em cada escola, deverá haver um núcleo de professores de ciências naturais, humanas, artes, etc., que trabalharão juntos na

tentativa de aprender mais e aprofundar na teoria da aprendizagem compatível com o cérebro.

Portanto, uma das questões que mais interessa aos que se dedicam à educação e ao desenvolvimento cognitivo está relacionada às propriedades do cérebro que podem ser potencialmente úteis para propor estratégias pedagógicas mais eficazes, para orientar uma aprendizagem eficaz e para projetar ambientes escolares que os conduzam. As possibilidades de aplicação pedagógica das descobertas recentes sobre o funcionamento do cérebro fornecidas pela Neurociência e ciências complementares relacionadas, como a neuropsicologia, a neurociência cognitiva e a neuropsicologia, entre outras, têm gerado compromissos muito sérios entre pesquisadores, educadores, organismos internacionais para propor novas abordagens teóricas baseadas em evidências, para o desenvolvimento de propostas educacionais compatíveis com o funcionamento do cérebro. Dessa forma, é conveniente desenvolver cursos que qualifiquem e formem permanentemente professores em neuroeducação, com o propósito de incorporar formas adequadas de ensino e aprendizagem baseadas nas neurociências.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, A. B. **Neurociência dos seis primeiros anos: Implicações educacionais**, 2011. Disponível em: Acesso em 15/11/2020.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, a,l.; COCKING,R. R. **Como as pessoas aprendem. Cérebro mente, experiência e escola**. São Paulo, SP: Editora Senac, 2007.

COSENZA, R.M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

EHRENBERG, A. **O cérebro “social”. Quimera epistemológica e verdade sociológica**, 2010. Disponível em: Acesso em: 15/11/2020.

FERRARI, E. A. de M. **Interações entre fatores biológicos e psicológicos no comportamento e no desenvolvimento**. In: MOURA-RIBEIRO, M. V. L. de; GONÇALVES, V. M. G. **Neurologia do desenvolvimento da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Revinter Ltda, 2006.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, L. I. Funções executivas e a sala de aula. Disponível em: < <http://www.aprendercrianca.com.br/aprender-crianca-2010-dp422>>. Acesso em: 15/11/2020.

HART, L. **Cérebro Humano, Aprendizagem Humana**. Nova York: Longman, 1983.

HART, L. **Uma resposta**: Todos os caminhos do "pensamento" levam ao cérebro. *Liderança educacional* 44. 9: 45-48, 1986.

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência: fundamentos para reabilitação**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Elsevier, 2004.

MARINO JR, R. A religião do cérebro: As novas descobertas da neurociência a respeito da fé humana. São Paulo, SP: Editora Gente, 2005.

MEHTA, A. **‘Neuroeducation’ Emerges as Insights into Brain Development, Learning Abilities Grow**. 2017. Disponível em: Acesso em: 15/11/2020.

MEIRA, M. E. M. **Desenvolvimento e aprendizagem**: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Revista Ciência e Educação*. v. 5, 1998. Disponível em: < <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/include/getdoc.php?id=505>>. Acesso em: 15/11/2020.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2011.

NORONHA, F. **Contribuições da Neurociência para a Formação de Professores**. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/4590/1/Contribuicoes-DaNeurociencia-Para-A-Formacao-De-Professores/pagina1.html> >. Acesso em: 3 jun. 2011.

ORTEGA, F.; BEZERRA Jr., B. **O sujeito cerebral: de órgão a ator social**. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2010.

PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia**- o desenvolvimento cerebral da criança. 2007. Disponível em: 15/11/2020.

RATO, J. R. e CALDAS A. C. **Neurociências e educação**: Realidade ou ficção? 2011. Disponível em: . Acesso em: 15/11/2020.

ZARO, M. A. **Emergência da Neuroeducação**: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. 2010. Disponível em: Acesso em: 15/11/2020.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SAN LORENZO DE LA CIUDAD DE CAAGUAZÚ, AÑO 2018

Crispin Centurion Gonzalez⁷

Mirtha Graciela Agüero Dominguez⁸

RESUMEN

El presente trabajo de investigación trata sobre las Estrategias de Aprendizaje. El objetivo general propuesto es, determinar las estrategias de aprendizaje utilizadas para el desarrollo de la expresión oral de los alumnos de la carrera de Derecho de la Universidad San Lorenzo de la ciudad de Caaguazú. El diseño utilizado para el efecto es no experimental, de enfoque cuantitativo y nivel de conocimiento descriptivo; el periodo de aplicación fue de corte transversal. La población, objeto de estudio está constituida por los alumnos de la carrera de derecho de la universidad mencionada, de los cuales, y aplicando el sistema de muestreo probabilístico, específicamente el aleatorio simple, fueron seleccionado los alumnos para la conformación de la muestra. Para la obtención de los datos se aplicó la encuesta cerrada con su respectivo cuestionario relacionado al tema investigado. Las variables estudiadas fueron, desenvolvimiento de los alumnos en la exposición oral, estrategias de aprendizajes directas, y estrategias de aprendizajes indirectas. Para una mejor interpretación de los datos se utilizó la estadística descriptiva, como las medidas de centralización, que ayudó para la elaboración de las conclusiones. Los principales resultados obtenidos fueron, los alumnos al momento de la exposición oral, se destacan por la capacidad para expresar sus ideas, dominar el tema y explicarlo en sus diferentes aspectos; en las estrategias de aprendizajes directas, se destacan las estrategias de memoria, en el cual utilizan palabras nuevas en las frases u oraciones que construyen; y en las estrategias de aprendizajes indirectas utilizadas por los alumnos al momento de evaluar sus aprendizajes, predomina las estrategias sociales.

Palabras Clave: Estrategias, aprendizajes, desenvolvimiento, expresión oral, medidas de centralización.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa trata de Estratégias de Aprendizagem. O objetivo geral

⁷Graduação: Lic. en Ciencias de la Educación – UNIVERSIDAD DEL NORTE. PY. Pós-graduação: Especialista em Metodologia y Técnicas de la Investigación – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAAGUAZÚ (UNCA). PY. Especialista en Didáctica Universitaria – UNCA. PY. Especialista en Didáctica Universitaria – UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCION. PY. Mestrado: Master en Ciencias de la Educación – Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC. PY. Estudio Actual: Doctorando en Ciencias de la Educación Primer año culminado. – UNISAL. PY.

⁸ Graduação: Abogada y Notaria Pública - UNIVERSIDAD DEL NORTE. PY. Pós-graduação: Especialista en Didáctica Universitaria - - UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCION. PY. Mestrado: Magister en Ciencias de la Educación - UNISAL. PY.

proposto é determinar as estratégias de aprendizagem utilizadas para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos da carreira de Direito da Universidade San Lorenzo da cidade de Caaguazú. O desenho utilizado para o efeito é não experimental, com abordagem quantitativa e nível descritivo de conhecimento; o período de aplicação foi transversal. A população, objeto de estudo, é constituída pelos alunos do curso de Direito da referida universidade, dos quais, e aplicando o sistema de amostragem probabilística, especificamente a aleatória simples, foram selecionados os alunos para a conformação da amostra. Para a obtenção dos dados, aplicou-se a pesquisa fechada com seu respectivo questionário relacionado ao tema investigado. As variáveis estudadas foram: desempenho dos alunos na apresentação oral, estratégias de aprendizagem direta e estratégias de aprendizagem indireta. Para melhor interpretação dos dados, utilizou-se a estatística descritiva, como medidas de centralização, que auxiliaram na formulação das conclusões. Os principais resultados obtidos foram, os alunos no momento da apresentação oral, destacam-se pela capacidade de expressar as suas ideias, dominar a matéria e explicá-la nas suas diferentes vertentes; nas estratégias de aprendizagem direta, destacam-se as estratégias de memória, em que utilizam novas palavras nas frases ou sentenças que constroem; e nas estratégias de aprendizagem indireta utilizadas pelos alunos na avaliação de sua aprendizagem, predominam as estratégias sociais.

Palavras-chave: Estratégias, aprendizagem, desenvolvimento, expressão oral, medidas de centralização.

1. INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje son actividades o procesos mentales que llevan a cabo los estudiantes intencionalmente durante su proceso educativo con el propósito de facilitarlos (Beltrán, 2003). La importancia de la estrategia de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloba aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero además, cuando se hace referencia a este concepto, no sólo se está contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que va más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto a la disposición y motivación del estudiante como en las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

El estudio tiene como finalidad fomentar el desarrollo de la expresión oral en los alumnos de la carrera de derecho a través de la correcta utilización de las

estrategias de aprendizaje pues los mismos tienen excelentes destrezas para superar muchos problemas en su aprendizaje y expresión oral, no obstante, necesitan aprender cómo hacerlo y entender la importancia que implica su uso para el logro de un aprendizaje significativo, por lo expuesto, la investigación tiene una relevancia trascendental en el aspecto educativo ya que a través del mismo se obtuvo un conocimiento más amplio de todo lo relativo acerca de las estrategias de aprendizaje, puesto que el estudiante consciente o inconscientemente elige estrategias que se ajustan a su estilo de aprendizaje, estas se tornan sus «herramientas útiles» para activar y regular todo el proceso y obtener los resultados esperados. La obtención de las informaciones se realizó respetando siempre el método científico, es decir, su ejecución fue con todo el rigor científico requerido.

El trabajo surge de las inquietudes que se originaron a partir de las dificultades que presentan los alumnos de la carrera de Derecho, especialmente en el desarrollo de la expresión oral, por tanto los resultados de la investigación ayudará en gran medida a determinar las estrategias de aprendizajes que los mismos utilizan para potenciar su desarrollo.

2. MATERIALES Y METODOS

La investigación fue realizada en la Universidad San Lorenzo de la ciudad de Caaguazú. La misma consistió en realizar una encuesta a 25 alumnos de ambos sexos de la carrera de Derecho, edades comprendidas de 20 a 55 años, los cuales fueron seleccionados de forma probabilística aleatoria simple de entre 50 estudiantes.

El enfoque utilizado fue cuantitativo porque los resultados fueron comprobados en base a mediciones numéricas donde se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos. El nivel utilizado fue descriptivo pues el único propósito fue recoger información que mida las tendencias de los estudiantes en relación al empoderamiento del lenguaje oral. El criterio

utilizado en relación del objeto de estudio el diseño fue no experimental pues no hubo manipulación intencional de variable alguna.

En relación al periodo y secuencia la investigación fue transversal ya que el resultado fue obtenido en un corto específico de tiempo pre establecido a partir de una población bien definida y aleatoriamente seleccionada para la muestra.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, a través del cuestionario creado por (Rebeca Oxford, 1990) Sill Strategy Inventory Language for Learnig. Este cuestionario mide el uso de las estrategias de aprendizaje usadas en las cuatro habilidades de la lengua, lo cual reunía todas las condiciones necesarias para dar respuesta al objetivo de la investigación.

El cuestionario permitió describir las estrategias de aprendizaje utilizadas para el desarrollo de expresión oral en estudiantes de la carrera de Derecho, las estrategias directas e indirectas utilizadas para el aprendizaje y como se desenvuelven en el momento del desarrollo de la expresión oral, consecuencias y formas de prevenir este último. Los resultados se muestran a continuación.

Para la ejecución del trabajo de campo fueron consideradas todas las normas éticas correspondientes y se realizó a través de notas de consentimiento informado tanto a la institución como así también a los estudiantes que fueron la población establecida.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los

alumnos a través del cuestionario SILL.

Tabla 1. Desenvolvimiento de los alumnos al momento de la exposición oral

EXPOSICIÓN ORAL	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Utilizas el lenguaje acorde al nivel académico y técnico.	48%	52%	-
Demuestras capacidad para expresar tus ideas.	40%	60%	-
Dominas el tema propuesto, logrando conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos.	40%	60%	-
Demuestras capacidad para aplicar e integrar los contenidos adquiridos en la formación.	52%	48%	-

En las estrategias utilizadas por los alumnos al momento de la exposición oral se destaca la capacidad para expresar sus ideas y dominar el tema propuesto, conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos, y entre las estrategias menos desarrolladas se resaltan aquellas estrategias para aplicar e integrar los contenidos adquiridos en la formación, y la utilización del lenguaje acorde al nivel académico y técnico.

Tabla 2. Estrategias de aprendizajes directas adoptadas por los alumnos

ESTRATEGIAS DIRECTAS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
MEMORIA Utilizas palabras nuevas en las frases u oraciones que construyes, de manera que puedas recordarlas.	36%	64%	-
COGNITIVAS Para facilitarte el estudio, preparas una guía, dividiendo el tema en partes.	28%	52%	20%
COMPENSACIÓN Si no recuerdas o no sabes una palabra técnica, tratas de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	56%	44%	-

En las estrategias de aprendizajes directas adoptadas por los alumnos, se destacan las estrategias de memoria en el cual los alumnos utilizan palabras nuevas en las frases u oraciones que construyen, de manera que puedan recordarlas, en menor proporción son utilizadas tanto las estrategias de compensación en el que el alumno si no recuerda o no sabe una palabra técnica, trata de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo y las cognitivas en el que a fin de facilitar el estudio prepara una guía, dividiendo el tema en partes.

Tabla 3. Estrategias de aprendizajes indirectas utilizadas por los alumnos al momento de evaluar sus aprendizajes.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS		SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
METACOGNITIVAS	Identificas el propósito u objetivo de las actividades realizadas (lectura, exposiciones, etc.) a fin de mejorar tu expresión oral.	28%	64%	8%
AFECTIVAS	Procuras relajarte cuando estas tenso/a al expresarte en forma oral.	44%	48%	8%
SOCIALES	Practica tus lecciones en forma oral con otros compañeros.	72%	28%	-

En las estrategias de aprendizajes indirectas utilizadas por los alumnos al momento de evaluar sus aprendizajes se aprecia que predomina en mayor proporción las estrategias sociales en el que los alumnos practican sus lecciones en forma oral con otros compañeros, por otra parte las estrategias menos adoptadas son las metacognitivas en el que el alumno identifica el objetivo de las actividades realizadas a fin de mejorar su expresión oral y las afectivas en las cuales procura relajarse cuando esta tenso/a al expresarse en forma oral.

4. DISCUSION

En relación al desenvolvimiento de los alumnos al momento de la exposición oral el autor (Flores, 2004) define a la expresión oral como aquella capacidad que tiene toda persona para comunicarse con claridad, coherencia, fluidez y persuasión, empleando en forma adecuada los recursos verbales y no verbales. (De Arriba & Cantero, 2004) así como (Cassany, 1994) exponen un gran abanico de estrategias en la expresión oral como planificar el discurso (analizar la situación, el uso de soportes escritos, anticipar y preparar el tema y la interacción), conducir el discurso (tema, interacción), negociar el significado, producir el texto (facilitar, compensar y corregir la producción) y los aspectos no verbales (voz, gestos, movimientos y mirada), estas estrategias coinciden con los resultados obtenidos en esta investigación, ya que se destaca la capacidad de los alumnos para expresar sus ideas y dominar el tema propuesto, conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. Sin embargo, muchas veces se presentan dificultades en la utilización del lenguaje acorde al nivel académico y técnico, demostrando así inseguridad en los temas que están siendo expuestos durante la exposición oral, en este sentido “el alumno estudia, memoriza ciertos datos, muchas veces sin entenderlos y contesta correctamente, sin embargo el aprendizaje fue ficticio” (Gómez Palacios, 1995).

Con respecto a las estrategias de aprendizajes directas adoptadas por los alumnos, la autora Oxford (1990) explica que “las estrategias de memoria ayudan al estudiante a almacenar toda la nueva información que aprende y le facilita recuperarla cuando la necesite”, de igual forma el autor Cassany (1994) alude que se debe seleccionar para distinguir las palabras relevantes, se debe interpretar; en otras palabras, comprender el contenido (la intención, el significado global y las ideas principales, etc.) y comprender la forma (estructura, variante dialectal, registro, tono actitud, etc.). Además, se debe anticipar (activar conocimientos previos, prever el tema), se debe inferir (extraer datos) y se debe retener (memoria visual, auditiva, olfativa, etc.), estos aportes coinciden con los resultados obtenidos en la investigación ya que las estrategias directas requieren de un procesamiento mental por lo que los

estudiantes hacen efectivo su uso siempre y la utilizan en la elaboración de la información para procesar aquello

que deben aprender, mientras que logran casi de la misma manera regular el esfuerzo para alcanzar sus procesos cognitivos, en este sentido se destacan las estrategias de memoria en el cual los alumnos utilizan palabras nuevas en las frases u oraciones que construyen, de manera que puedan recordarlas.

Con referencia a las estrategias de aprendizajes indirectas utilizadas por los alumnos al momento de evaluar sus aprendizajes, las mismas hacen referencia al “Conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control, la regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje” (González & Tourón 1992), estas estrategias constituyen herramientas para que el alumno se involucre de forma activa y pueda autodirigir su aprendizaje. Dentro de las estrategias tienen gran relevancia las sociales ya que esta estrategia descrita por Oxford (1991) ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los otros, pues es por medio de la interacción con otros que se genera el conocimiento, estas son útiles para apoyar, organizar, controlar y evaluar el aprendizaje. (Castedo M. & Suazo N., 2011), señalan que poner énfasis en las prácticas de la expresión supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y por supuesto también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Todos esos aportes teóricos coinciden con esta investigación ya que se aprecia que predomina en mayor proporción dentro de las estrategias directas las sociales en el que los alumnos practican sus lecciones en forma oral con otros compañeros. Es muy importante que el estudiante conozca y emplee este tipo de estrategias ya que en situaciones de comunicación tendrá que interactuar en diferentes contextos en los cuales deberá ser capaz de comunicarse exitosamente.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación a través de la aplicación

del cuestionario SILL de la autora Rebecca Oxford con respecto a las estrategias de aprendizaje utilizadas para el desarrollo de la expresión oral de los alumnos de la carrera de Derecho de la Universidad San Lorenzo de la ciudad de Caaguazú se distinguen los siguientes:

En las estrategias utilizadas por los alumnos al momento de la exposición oral se resalta la capacidad para expresar sus ideas y dominar el tema propuesto, conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos, y entre las estrategias menos desarrolladas se resaltan aquellas estrategias para aplicar e integrar los contenidos adquiridos en la formación, y la utilización del lenguaje acorde al nivel académico y técnico.

En las estrategias de aprendizajes directas adoptadas por los alumnos, se destacan las estrategias de memoria en el cual los alumnos utilizan palabras nuevas en las frases u oraciones que construyen, de manera que puedan recordarlas, en menor proporción son utilizadas tanto las estrategias de compensación en el que el alumno si no recuerda o no sabe una palabra técnica, trata de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo y las cognitivas en el que a fin de facilitar el estudio prepara una guía, dividiendo el tema en partes.

Finalmente, las estrategias de aprendizajes indirectas utilizadas por los alumnos al momento de evaluar sus aprendizajes se aprecia que predomina en mayor proporción las estrategias sociales en el que los alumnos practican sus lecciones en forma oral con otros compañeros, por otra parte las estrategias menos adoptadas son las metacognitivas en el que el alumno identifica el objetivo de las actividades realizadas a fin de mejorar su expresión oral y las afectivas en las cuales procura relajarse cuando esta tenso/a al expresarse en forma oral.

Los resultados permiten concluir que los alumnos requieren mayor conocimiento y utilización de las estrategias relacionadas al desarrollo de la expresión oral, puesto que su correcta aplicación favorecerá en ellos la capacidad de desenvolverse naturalmente, sin complicaciones y de esta manera aplicarlos fuera de clase y en su vida profesional.

Las limitaciones del presente estudio respecto a la muestra en cuanto a tamaño permite pensar en futuras investigaciones que consideren este punto.

Cabe señalar además, que no se tuvieron en cuenta ciertas variables que podrían influir en el problema planteado. Por eso se destaca la importancia de incorporar variables como nivel sociocultural, rendimiento académico general. Así también la triangulación de la investigación con los demás agentes educativos como el director y los docentes.

Se recomienda desarrollar una propuesta de formación a docentes y estudiantes en cuanto al fomento y aplicación de estrategias de aprendizaje a través de actividades de manera intra y extra curricular para optimizar el aprendizaje y potenciar el desarrollo de la expresión oral.

REFERENCIAS

- Ayala, C. M. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación. Manual 1.0*. Madrid: EOS.
- Beltrán, J. (2000). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). *Estrategias de aprendizaje*. *Revista de Educación*, 332 55- 73.
- Beltrán, J. P. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bernard, J. (2003). *La enseñanza del pensamiento estratégico: Programa de estrategias básicas de aprendizaje contextualizado (PEBAC)*. Madrid: Paidós.
- Bernardo, J. (2008). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Rialp . Brown, S. &. (2004). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea S.A.
- Brunning, R. S. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza.
- Camarero, F. M. (12 de 03 de 2004). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Obtenido de Psicothema: Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/380/pdf>
- Cassany, D. & otros. (1994). *Enseñar lengua*. Ed, Graó, Barcelona.
- Castedo M. & Zuazu N. (2011). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. *Revista iberoamericana de educacion*.56(4): 1-14.

- De Arriba García, & Cantero Serena, F.J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. En didáctica (Lengua y literatura).
- De la Fuente, J. M. (2014). *EIPEA. Escalas para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Manual técnico y de aplicación*. Madrid: EOS.
- Europa, C. d. (05 de 02 de 2010). "Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación". Obtenido de Disponible en <http://www.cervantes.es/obref/marco>
- Feldman, C. (1999). *Metalingüaje oral. Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Flores, E. (2004) Ministerio de Educación. OTP
- Gaeta, M. y. (2009). *Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. Estudios de Psicología*. Madrid: Paidós.
- Galán, F. y. (2001). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.*, Pp.175-189.
- Gibbs, G. (2003). *Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje*. Madrid: Brown y Glasner.
- Gomez Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. Ed. Trillas. Mexico.
- González Cabanach, V. R. (2002). *Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora*. Madrid: Pirámide.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- Marugán, M. (2010). Importancia de las estrategias generales de aprendizaje en el rendimiento escolar. *Revista de nuevas tecnologías y Sociedad*, Pp.132-146.
- Marugán, M. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Revista: Psicología Educativa.*, Pp.231-243.
- Mayer, R. (2014). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial. Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Revista Aula de*

Innovación, Pp.85-101.

- Moral, C. (2008). *Aprender a pensar-aprender a aprender.Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado*. Madrid: Bordón.
- Ontoria, A. (2007). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle publishers.
- Pozo, J. I. (2009). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. M. (2001). *El uso estratégico del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Román, J. M. (1996). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Román, J. M. (2005). *Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La "estrategia de lectura significativa de textos"*. Madrid: TEA Ediciones.
- Román, J. y. (2013). *ACRA (r): Escalas de estrategias de aprendizaje*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Tapia, A. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Tejedor-Tejedor, F. J.-G.-S. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista latinoamericana de psicología*, Pp.126-141.
- Vásquez, G. (2001). *La destreza Oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado)*. Madrid: Edelsa.
- Weinstein, C. y. (2000). *Implicaciones de la psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: Contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje*. En M. Wittrock y E. Baker (comp). *Test y cognición*. Madrid: Paidós.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Pedagogical mediation in teaching reading and writing for alphabetization and literacy

Luciana Govoni Capuano⁹

RESUMO

O presente artigo trata-se de um estudo sobre a mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita para o letramento e alfabetização. É o resultado de uma pesquisa de Mestrado realizada no município de Araçatuba-SP, em uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, que teve o propósito de identificar a mediação pedagógica da escrita e da leitura nas atividades propostas pela professora em relação à alfabetização e letramento. O referencial teórico e a pesquisa empírica numa dimensão qualitativa/quantitativa com procedimentos que incluem a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula, deixaram claro que a mediação do professor ajuda as crianças na aprendizagem e na superação relacionadas à leitura e à escrita, e no seu avanço no processo de alfabetização e letramento. Considerando os conhecimentos prévios da criança, sua bagagem cultural e seu nível de letramento, é possível alfabetizar letrando.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Mediação. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This article is a study on pedagogical mediation in the teaching of reading and writing for literacy and literacy. It is the result of a Master's research carried out in the city of Aracatuba-SP, in a classroom of the first year of elementary school, which had the purpose of identifying the pedagogical mediation of writing and reading in the activities proposed by the teacher in relation to literacy and literacy. The theoretical framework and empirical research in a qualitative / quantitative dimension with procedures that include semi-structured interviews and observation in the classroom, made it clear that the mediation of the teacher helps children in learning and overcoming related to reading and writing, and in its progress in the process of literacy and literacy. Considering the child's previous knowledge, cultural background and level of literacy, it is possible to alphabetize literacy.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Mediation. Reading. Writing

⁹Graduação: Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui. Pós-graduação: Alfabetização em um contexto curricular integrado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental - FACITA. Mestrado: Ciências da educação - UNIGRAN.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se refere à pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de conhecer os métodos utilizados por professores alfabetizadores no cotidiano da sala de aula, com relação à leitura e escrita para a alfabetização e letramento.

Como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino há quatorze anos, foi possível perceber a necessidade da mediação docente no processo de alfabetização em um contexto que coexista com o letramento, para que os alunos possam se apropriar da leitura e da escrita de forma consciente, sabendo interagir na sociedade. À vista disso, surgiu o desejo de conhecer e entender melhor como os professores alfabetizadores promovem as atividades de leitura e escrita com os alunos, que os auxiliem no processo de alfabetização e letramento.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal, na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, na cidade de Araçatuba, interior de São Paulo, que proporcionou observar a maneira como a professora faz a mediação pedagógica nas práticas de leitura e escrita. Se ela propõe atividades que abrangem somente a codificação e decodificação das palavras, ou se compreende a relevância da criança saber ler e escrever na sociedade letrada da qual faz parte, entendendo o uso social da leitura e escrita.

A pesquisa se justifica devido a importância da mediação pedagógica na escrita e leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver indivíduos alfabetizados e letrados, possibilitando aos alunos o desenvolvimento das habilidades de ler, compreender, interpretar e escrever textos que se perceba a sua autoria. A alfabetização é um processo articulado ao letramento. Atualmente as demandas da sociedade exigem habilidades na leitura e escrita.

De acordo com Soares (2007), é preciso que a alfabetização saia das rigorosas memorizações e repetições, pois a criança se encontra inserida em um mundo letrado com muitas informações, e assim ela pode se apropriar disso para ser alfabetizada, compreendendo as letras e as palavras de modo a usá-las na sua vida social.

A alfabetização formal começa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim a escrita e a leitura devem ser construídas a partir do mundo vivenciado, por meio de práticas reais, contextualizadas e significativas.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Ao eleger o local da pesquisa, foi feita a organização dos detalhes para a apresentação da proposta, estabelecendo os contatos que iriam direcionar a entrada em campo na escola para o levantamento das informações. O processo para realizar a pesquisa em campo exige diferentes contatos antes, incluindo a universidade, órgãos representantes de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, para se obter a autorização para que a pesquisa seja feita.

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados a eles referentes, e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada que conduziram para uma pesquisa empírica, tratando os dados numa dimensão qualitativa e quantitativa. Os dados qualitativos e quantitativos foram conseguidos através das entrevistas, obtendo respostas para o problema abordado na pesquisa. Esses dados se complementam, interagindo dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A observação proporcionou verificar as práticas docentes em sala de aula e a mediação pedagógica nas atividades envolvendo leitura e escrita, entendendo como acontecem as relações entre a alfabetização e letramento. Como confirmam Barros & Lehfeld (2000, p. 53), a observação é uma das técnicas de coleta de dados mais imprescindíveis em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação do cotidiano ajuda a formular os problemas com relação ao estudo, constituindo, portanto, a base das investigações científicas.

A entrevista foi feita por meio de um questionário aplicado aos pais dos alunos, à professora da classe e demais professoras da escola participante da pesquisa. O questionário continha perguntas específicas, proporcionando coletar opiniões sobre a mediação pedagógica da leitura e escrita para o letramento e alfabetização. Severino (2007, p 125), explica que o questionário é um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

A análise dos dados foi feita através de gráficos, os quais contemplam a opinião dos entrevistados sobre a mediação pedagógica na leitura e escrita para a alfabetização e o letramento das crianças da sala de aula onde foi realizada a pesquisa de campo.

3. LEITURA E ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

O letramento tem relação com a alfabetização, mas é diferente. Não basta a pessoa só aprender a ler e a escrever, é necessário também aprender a fazer uso da leitura e da escrita nas demandas sociais. Ao ler um texto, é preciso saber interpretar, como também saber escrever um texto com coesão e coerência, adequado ao destinatário (SOARES, 2019).

Diversos métodos de alfabetização foram utilizados nas escolas durante séculos marcados por insatisfação e resistência, fazendo parte de discussões entre educadores e especialistas com ideologias diferentes. Enquanto uns defendiam antigas formas de alfabetizar, outros defendiam as atuais, sem chegar a um consenso sobre o tema.

Não existe um único meio de ensinar, nem o melhor método, mas mecanismos que auxiliam na aprendizagem. Ensinar a ler e escrever envolve questões mais complicadas que métodos e técnicas de alfabetizar. Saber ler e escrever, atualmente, precisa corresponder às demandas da sociedade. Não basta

apenas as pessoas decodificarem sons e letras, elas precisam também entenderem os diferentes textos que circulam a sociedade, os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Uma criança que ainda não frequenta a escola pode ter um grau de letramento pelo fato de conviver com pessoas que fazem o uso da leitura e da escrita, ao ouvir histórias, manusear livros, jornais e revistas, simulando a leitura e a escrita. A criança, como alega Rosa (2011):

[...]aprende a ler lendo, ouvindo, visualizando e tendo contato com o mundo letrado. Aprende a escrever, escrevendo espontaneamente o que pensa e vê. Então cria hipóteses sobre essa escrita que devem ser modificadas através de intervenções do professor alfabetizador levando a criança a optar pela melhor escolha na representação dos sons. Isso significa que o professor alfabetizador disponibiliza um universo de letras e figuras e à medida que a criança associa a letra ao som correspondente, opta pelas letras que utilizará em sua escrita, para representar as imagens ou a fala. Essa escrita vai sendo aperfeiçoada conforme sua evolução. Esse processo leva tempo e depende do desenvolvimento prévio da criança. Depende ainda do contato da criança com o mundo letrado e da mediação pedagógica para que haja a sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita através da associação da letra ao som (ROSA, 2011)

A alfabetização nas séries iniciais é a base, e por isso os conhecimentos de leitura e escrita precisam ser bem trabalhados de acordo com a necessidade de cada aluno, facilitando a sua trajetória escolar, para que no ensino médio e superior não tenha dificuldades relacionadas às habilidades que se deve aprender nas séries iniciais, como a leitura, interpretação, escrita ortográfica, sinais de pontuação, formas de comunicação e domínio das quatro operações matemáticas.

O letramento é o estado ou condição de quem se envolve com as diversas e diferentes práticas sociais de leitura e escrita ao seguir instruções através de receitas, bula de remédio, manuais de jogos; fazer listas como apoio à memória; comunicar-se por meio de bilhetes, recados; divertir-se e emocionar com os contos, fábulas, lendas e outras leituras; informar-se através das notícias; orientar-se no mundo sabendo utilizar o Atlas e também nas ruas através dos sinais de trânsito.

Letramento e alfabetização são processos simultâneos. A alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico por meio da leitura e escrita e o

letramento trata da relação das pessoas com a cultura escrita, tornando o indivíduo ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Como descrito por Tfouni: “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. (TFOUNI, 1995, apud MORAES, 2005 p.04)

É preciso reflexão, adquirir novas práticas para acompanhar o desenvolvimento da sociedade que está cada vez mais evoluída devido a vários recursos, principalmente tecnológicos. As crianças já trazem informações para a escola que o professor pode usar para elaborar aulas dinâmicas e lúdicas, que, com certeza, vão despertar o interesse do aluno facilitando o aprendizado que precisa desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica.

Pode-se dizer que o letramento é um direito humano, independente das condições econômicas e sociais, e por ser um fenômeno social, ele precisa ser levado para a escola por meio de usos sociais da escrita, considerando a alteração das condições de alfabetização. O ensino e o aprendizado da linguagem escrita já não pode ser mais um mero mecanismo, como o de ensinar as crianças a desenharem as letras para construírem as palavras, mas sim de modo significativo para que elas compreendam a importância da linguagem escrita na vida social e comunicativa.

Segundo Kleiman (2000):

[...] É fundamental que a leitura e a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos à aprendizagem significativa, de forma que o mesmo intérprete, divirta-se, sistematize, confronte, documente, informe, oriente-se e reivindique, trazendo assim conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural (KLEIMAN, 2000, p. 19)

Por isso é importante que os professores trabalhem em suas práticas diárias a habilidade dos seus alunos em ler livros, jornais, revistas, escrever bilhetes, cartas, declarações, preencher formulários, ler bulas de remédios, contas de água,

de luz e telefone. Quando a criança entra na escola, ela já traz as experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita, pelo seu contato com materiais de leitura, como: rótulos, embalagens, cartazes, livros, revistas e outros, e dessa forma vai descobrindo o código escrito. Mas a sua compreensão necessita da intervenção do professor para desenvolver as capacidades concernentes ao sistema alfabético ortográfico, ao uso da escrita e ao entendimento dos textos.

A leitura e a escrita são práticas sociais importantes para o desenvolvimento da cognição humana, pois auxiliam a desenvolver o intelecto, a imaginação e possibilita a aprendizagem. São dependentes entre si, se diferenciando na forma do uso, pois enquanto a escrita se ocupa da comunicação, a leitura visa a compreensão do leitor, portanto a escrita dá acesso à leitura. Os dois processos caminham juntos para que aconteça a significação de cada um. No processo da aprendizagem de leitura e escrita, a criança pode identificar que os números representam quantidades, e as letras formam palavras, e assim elas conseguem expor suas ideias e perceber a diferença existente entre escrita e leitura.

Por isso, é relevante que no ambiente escolar, o aluno tenha contato diário com todos os tipos de material escrito se interessando por aprender mais palavras, seus significados e usos, conhecendo mais da ortografia, sabendo o que escreve e para que escreve. Instigando o interesse do aluno a partir do primeiro ano do ensino fundamental, faz com que ele sinta curiosidade sobre os conteúdos apresentados para o ensino da leitura e da escrita, e desenvolver habilidades e competências.

No primeiro ano do ensino fundamental começa a sistematização do processo de alfabetização. É quando a criança começa a entender como funciona o código escrito, a explorar o sentido das palavras encontradas nos textos trabalhados em sala de aula e nos jogos com letras e sílabas. No contato com as letras e com os números a criança percebe que eles são representações da fala e daí começam suas tentativas de escrita, pois passam a levantar hipóteses e confrontar as ideias dos seus colegas para aprimorar essas hipóteses, e é aí que acontecem as escritas espontâneas, que é escrever o que pensa e vê, e essa iniciativa precisa ser

valorizada, para que a criança não prossiga com a escrita convencional, em que ela escreve imitando a escrita dos adultos.

Em vista disso, Barbosa (1990) esclarece que:

Ajudar uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita não é procurar transmitir uma técnica ou um saber, é permitir que ela construa as estratégias de que necessita para utilizar a escrita quando quiser brincar, agir, informar-se, distrair-se. A utilização ampla da escrita, das várias modalidades de textos sociais, faz com que a criança aprenda a ler naturalmente, da mesma maneira que ela aprendeu a falar. (BARBOSA, 1990, p. 135).

A criança aprende com seus erros e acertos. Conhecendo e respeitando o seu tempo de desenvolvimento, é possível auxiliá-la com as informações desconhecidas, valorizar cada descoberta sua, compreender e identificar as aprendizagens feitas por ela com relação às práticas de linguagem e as atividades essenciais na sala de aula, como aquelas de escrita e de leitura e de alfabetização, trabalhando as sequências didáticas, abrangendo atividades permanentes na rotina.

Em observação às práticas metodológicas utilizadas pela professora da sala de aula onde foi realizada a pesquisa, percebeu-se que elas são adequadas às necessidades dessa faixa etária (6 anos), dando continuidade ao trabalho desenvolvido na educação infantil, através de atividades significativas, além de deixar o ambiente escolar acolhedor e prazeroso para o ensino e aprendizagem.

3.2. Mediação pedagógica na sala de aula

Até o século XIX, era o professor, único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o papel que exerce é o de investigador, facilitador desse processo, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado (HUBERMAN, 1990). Tanto o aluno como o professor são sujeitos ativos na construção da aprendizagem e do conhecimento, mas o professor tem a tarefa de entender o contexto social em que o aluno está inserido, fazendo a mediação entre o uso de seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos, para que ele possa relacionar, explorar, comparar e utilizar em várias circunstâncias.

Masetto, exemplifica a mediação pedagógica como sendo a atitude, o comportamento do professor como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, apresentando-se como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Mas não uma ponte estática, e sim, uma ponte rolante, auxiliando o aprendiz a atingir seus objetivos. A maneira de apresentar e tratar um conteúdo ou tema, ajuda o aprendiz a conseguir as informações, sabendo relacionar, organizar, manipular, discutir e debater essas informações com os colegas, com o professor e com as demais pessoas, gerando a interaprendizagem. Assim ele pode produzir um conhecimento significativo, que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, ajudando-o na compreensão da sua realidade humana e social, podendo interferir nela. (MASETTO, 2000, p.144)

A mediação pedagógica, para Arrais, “é fundamental para quem está adentrando o universo letrado”. No seu dizer:

Poderíamos usar, metaforicamente, a figura da criança que começa a dar seus primeiros passos em direção à autonomia para caminhar e posteriormente correr. Por mais hábil, mais nutrido e cuidado que seja, nenhum ser humano consegue ir do colo aos largos passos sozinho. Todos nós precisamos de apoio, suporte, de mediação para irmos do simples ao complexo, do trivial ao arrojado. (ARRAIS, 2016)

A mediação pedagógica na sala de aula consiste em alfabetizar a criança aproximando-a do mundo letrado. É fundamental na relação ensino aprendizagem, sendo o professor, o agente mediador. Ela ocorre por meio da troca de experiências, diálogos e debates colocando o aprendiz diante de questões éticas, sociais, cooperando para que este aprenda a comunicar conhecimentos. (ALTHAUS, 2015)

“A função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento”. (RUBEM ALVES, 2000)

Na visão de Oliveira:

A criança, nos anos iniciais do ensino fundamental, necessita sim, de um direcionamento maior do professor, de uma mediação comprometida com a realidade e o ensino-aprendizagem dela, sendo que a mediação do professor é muito significativa no processo de aprendizagem do discente.

É indispensável a importância da família, dos educadores, da escola, e da sociedade em geral, diante das dificuldades apresentadas pelas crianças, não esquecendo que a escola deve estar atenta às necessidades e às dificuldades de tais crianças, para que possa colaborar e mediar eticamente, não excluindo em momento algum tais alunos por apresentarem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, pois com uma metodologia adequada, uma atenção redobrada, carinho e dedicação ao ensinar, com certeza não haverá tantos alunos com fracasso escolar. (OLIVEIRA, 2017)

Trata-se, portanto, de criar e desenvolver o aspecto atitudinal, afetivo nas relações presentes na prática pedagógica. Um reconhecimento de que as relações de mediação feitas pelo professor devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, compreensão, respeito, e, acima de tudo, de valorização do outro. (LEITE, 2012).

Construir a ação didática na perspectiva da mediação trará repercussões significativas nas aprendizagens dos alunos, afinal, todos aprendemos e ensinamos. O maior desafio dos professores talvez seja reconhecerem-se como eternos aprendizes: de sua profissão, de seus alunos. Ver e sentir a escola ou a universidade como local, acima de tudo, de aprendizagens. (ALTHAUS, 2015)

Todas as atividades desenvolvidas cotidianamente na sala de aula investigada, a mediação pedagógica aconteceu individualizada. A professora acompanhou os alunos auxiliando-os no processo de aprendizagem. As atividades se apresentaram difíceis e desafiadoras, mas possíveis de fazer, possibilitando à professora adequar os exercícios para cada criança, considerando a dificuldade de cada uma.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (PAULO FREIRE, 2002).

3.2. Trabalho Docente

A professora realiza a mediação com os alunos em todas as atividades de alfabetização, sempre com estratégias para incentivar a participação de todos e conseguir a compreensão deles, como uma forma de avançarem nos níveis de

letramento. A leitura é feita individualmente, pela professora ou por algum aluno da turma, dando oportunidade a todos de participarem, promovendo a interação social e aproximando a criança com o texto lido. A mediação é feita antes e depois da leitura com o objetivo de que os alunos reflitam a respeito do tema.

Assim que cada aluno termina suas atividades antes dos demais, podem ler livremente os gibis e livros da estante do Cantinho da Leitura que tem dentro da sala de aula, aguardando os outros alunos terminarem suas atividades. Assim eles podem praticar a leitura silenciosa que é ótimo para a compreensão textual. Sem contar que a leitura, ao contrário do que se fala, não é difícil e não dá trabalho, ela tem uma contribuição muito grande para a aquisição do vocabulário, na construção da escrita e na forma padrão da língua, sem esquecer o acesso que ela permite aos conhecimentos históricos já produzidos.

Segundo Kleiman (2008, p.70) a leitura “é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, que lhe permite construir uma relação com a escrita”

São trabalhados com as crianças os conteúdos: análise e reflexão sobre a língua; leitura feita pela professora; leitura coletiva; músicas do repertório infantil; literatura infantil; leitura de textos informativos, jornalísticos, poéticos, instrucionais; produção de listas com palavras do repertório infantil; produção de frases; reescrita de textos que saibam de memória; interpretação oral e escrita de pequenos textos; produção de livros, convites, cartazes; parlendas; trava-línguas; adivinhas; panfletos.

Foi possível perceber a valorização que é dada aos conhecimentos que os alunos já trazem de suas vivências, visando com isso melhorar a aprendizagem e estimular a integração entre eles.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada a partir das respostas obtidas dos questionários aplicados aos pais e professoras, relacionadas ao tema da pesquisa, o que proporcionou fazer a interpretação.

As professoras da escola investigada se mostraram comprometidas com o ensino aprendizagem dos alunos, desenvolvendo seus planejamentos baseados na realidade destes, para uma melhor assimilação dos conteúdos. Porém, existem problemas que dificultam essa caminhada, como a falta de acompanhamento dos pais/mães e responsáveis da vida escolar das crianças, fazendo com que elas se mostrem desinteressadas. É muito importante a conscientização dos pais com relação à parceria com a professora, para uma boa formação de seus filhos, contribuindo para que aconteça o trabalho pedagógico.

A dificuldade maior que as professoras sentem em alfabetizar está na indisciplina e no desinteresse das crianças pelo ensino aprendizagem, algumas delas sabem escrever, mas tem dificuldades na leitura e em interpretar textos. As professoras se mostram chateadas pelo fato dos pais não colaborarem e não valorizarem a educação de seus filhos. Por isso é imprescindível que a família seja presente na vida escolar, para que o processo de ensino/aprendizagem da criança não fique prejudicado.

Todas as professoras entrevistadas se consideram professoras mediadoras. Entendem ser preciso conduzir o aluno no processo de alfabetização, instigar, provocar reflexões, despertar o desejo de aprender, contribuindo com sua educação, principalmente neste momento de tantas mudanças e incertezas. Elas acreditam ser possível alfabetizar letrando. No mundo de hoje, não é difícil, mas os professores precisam ser capacitados para isso. Concordam que o processo de alfabetização e letramento deve iniciar na Educação Infantil, pois é importante a criança participar das práticas sociais de leitura e escrita nessa fase do ensino, para que quando ingressar no Ensino Fundamental esteja preparada para enfrentar os desafios dessa nova etapa com segurança e conhecimento.

Por meio da análise das respostas das dez professoras entrevistadas, percebe-se que todas tem uma visão clara e correta sobre a alfabetização e o letramento, e que um está relacionado com o outro. Sabem que não é só ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando os sons às letras, mas também é preciso auxiliar os alunos a compreenderem o significado dessa aprendizagem, sabendo utilizar no seu cotidiano, atendendo às exigências da sociedade em que estão inseridos. A maioria delas entende que no processo de alfabetização, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas com textos que circulam na sociedade e que deve-se levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola, aproveitando-os nas aulas. Isolar a alfabetização do letramento seria um erro, principalmente na leitura e produção de bons textos.

Num total de 11 pais dos alunos que responderam o questionário, um deles tem o Ensino Médio completo, dois estudaram até o Ensino Fundamental e dois tem o Superior completo. Três dessas famílias possuem um filho, sete possuem dois filhos e uma delas possui três filhos. A maioria se encontra empregada. Foi possível analisar que esses pais veem na internet uma vantagem e um desafio para a educação dos filhos, se mostrando apreensivos com as mudanças que estão acontecendo na educação escolar.

As famílias costumam auxiliar os filhos nas tarefas escolares, e assim melhorar seu aprendizado. Quando observam que o filho apresenta baixo desempenho escolar, procuram conversar com a criança para entender suas dificuldades, mostrando-se preocupados com o aprendizado. Quase todos os pais informaram que, para auxiliar no desenvolvimento da criança na leitura e escrita, utilizam a internet, revistas, livros, desenhos interativos, jogos digitais e livros de história para desenvolver a leitura e escrita.

Alguns pais acham que para favorecer a aprendizagem de seus filhos, as professoras poderiam ser mais calmas, pacientes e compreensivas com as dificuldades apresentadas pelas crianças. Outros confiam no método utilizado pela professora e não tem o que reclamar com relação às atitudes das professoras. Oito dessas famílias informaram que a igreja auxilia os filhos no processo da

leitura e escrita através de atividades realizadas com estudo da Bíblia realizadas em grupo. As respostas aos questionários foram feitas pelos pais, baseadas em suas observações nas dificuldades e evolução dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou a importância da alfabetização e do letramento no processo escolar de qualquer criança e a necessidade de estratégias que possam auxiliar no ensino da leitura e escrita. Não existe um método próprio para alfabetizar. O professor precisa se conscientizar que cada criança tem um jeito diferente de aprender e quando chega à escola, leva consigo uma bagagem de casa, precisando extrair dela esse conhecimento prévio. Para isso, é necessário mediar as aprendizagens no processo de aquisição da leitura e da escrita nos processos de alfabetização e letramento.

Nesta pesquisa foi proposto compreender como é realizado o processo da mediação pedagógica nas práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental para a alfabetização e letramento.

Atualmente, alfabetizar é um desafio muito grande para os professores, que precisam diversificar suas práticas de ensino com intervenções coletivas e individuais, e considerar a criança como um ser que pensa e reflete sobre aquilo que aprende e sobre o que lhe é ensinado, da mesma forma que elabora hipóteses e reflete sobre as mesmas. Como a alfabetização formal começa só nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é proposto que o professor faça a mediação pedagógica na escrita e leitura para a alfabetização e letramento. Em outras palavras, que alfabetize letrando. Assim é possível reconstruir a leitura e a escrita a partir do mundo vivenciado, por meio de práticas reais, contextualizadas e significativas. A participação da família no processo de alfabetização, motiva a criança e estimula o seu desenvolvimento cognitivo.

O tema abordado nesse trabalho precisa ser aprofundado, devido possibilitar que educadores revejam suas práticas de ensino da leitura e da escrita na primeira série do ensino fundamental, se comprometendo com as necessidades

e as diversas realidades dos alunos, utilizando-se de metodologias claras e eficientes, colaborando para uma educação melhor e de qualidade, buscando formar leitores competentes e também escritores que consigam entender a sociedade em que estão inseridos.

Uma mediação pedagógica eficaz é possível facilitar a compreensão da leitura e escrita para a alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A alegria de ensinar, de Rubem Alves. Ars Poética, 2000. 93 páginas.

ALTHAUS, M. O papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. Didática do Curso de Pedagogia, da Vizivale do Núcleo de Educação a distância - Nead/Unicentro, no ano de 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/522/5/SANDINI%2C%20S.%20P.%20Did%C3%A1tica..pdf>. Acesso em 25/11/2020.

ARRAIS, E. Mediação Pedagógica no Ensino da Leitura e da Escrita: caminhos para autonomia discente. Revista do Instituto de Ciências Humanas – N° 16, vol. 12, 2016.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990. Alfabetização, Escrita E Leitura: Lugares (Não) Escondidos na História Dennys Dikson. Disponível em: [www.revistas.unijui.edu.br > index.php > article > view](http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/article/view) Acesso em: 25/11/2020.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HUBERMAN, Susana. Cómo se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión. Buenos Aires: Paidós, 1999 Gilda Helena Bernardino de Campos. Mediação Pedagógica: um estudo a partir da percepção de professores em formação continuada. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257920500_Mediacao_Pedagogica_um_estudo_a_partir_da_percepcao_de_professores_em_formacao_continuada Acesso em: 04/12/2020

KLEIMAN, A. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/portugues/o-processo-leitura-escrita-um-estudo-comparativo.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

KLEIMAN, A. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008 Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.

Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 04/12/2020.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003

LEITE, Sergio. Afetividade e mediação pedagógica. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., UNICAMP, Campinas, 2012. In: ebook Didática: A relação mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem. Althaus, M.T. M.2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/522/5/SANDINI%2C%20S.%20P.%20Did%C3%A1tica..pdf>. Acesso em: 03/12/2020.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T e BEHRENS Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000, p.133-173. In: CAMPOS, G.H.B. Mediação Pedagógica: um estudo a partir da percepção de professores em formação continuada. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257920500_Mediacao_Pedagogica_um_estudo_a_partir_da_percepcao_de_professores_em_formacao_continuada. Acesso em: 04/12/2020.

OLIVEIRA, R.M. de. Dificuldade no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 15, pp. 163-188, fevereiro de 2017. ISSN: 2448-0959.

ROSA, R.A. OS processos de construção da leitura e da escrita pela criança. Publicado em 26 de fevereiro de 2011. Universidade de Uberaba. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-processos-de-construcao-da-leitura-e-da-escrita-pela-crianca/60100>. Acesso em: 25/11/2020.

SEVERINO, A.J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, p.05-17, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books> Acesso em: 25/11/2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995. In: MORAES, M.G. Alfabetização - Leitura do Mundo, Leitura da Palavra - E Letramento: algumas Aproximações, 2005. Disponível em:<http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf> Acesso em: 25/11/2020.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleide Rufino Da Silva¹⁰

Receli Aparecida Maciel Da Cruz¹¹

RESUMO:

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o lúdico na Educação infantil como uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a campo, na qual buscamos respaldo para a importância de se trabalhar o lúdico na esfera escola educação para obtenção de qualidade no processo educacional. E para que essa aprendizagem aconteça de forma significativa e dinâmica, o professor tem como apoio a técnica dos jogos, brinquedos, música e brincadeiras.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolver. Construir.

ABSTRACT

This article presents a reflection on playfulness in early childhood education as an important dimension of human development and culture. The methodology used was bibliographic and field research, in which we seek support for the importance of working on play in the school education sphere to obtain quality in the educational process. And in order for this learning to happen in a meaningful and dynamic way, the teacher is supported by the technique of games, toys, music and games.

Keywords: Play. Develop. Ramp up.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa relatar o lúdico na aprendizagem da criança, onde ela constrói e reconstrói sua compreensão de mundo por meio do brincar; amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras, dessa forma, refletindo a maneira que a criança, ordena, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo ao seu modo. Podendo ela expressar suas fantasias,

¹⁰Graduação: Pedagogia. Pós-graduação: Educação Infantil: Alfabetização e Letramento.

¹¹Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós-graduação: Educação Infantil: Alfabetização e Letramento.

desejos, medos, sentimentos e conhecimentos novos que vão incorporando a sua vida, utilizando uma das qualidades mais importantes do lúdico, que é a confiança que a criança tem quanto à própria capacidade de encontrar solução.

Nesse sentido, os jogos, as brincadeiras, o faz-de-conta revelam formas diferentes, expressão usadas pelas crianças como maneiras diversas de interagir, podemos assim dizer que a brincadeira é uma ação que está associada à infância, e é por meio dela que a criança brinca, vivendo um cenário articulado e a dimensão imaginária, sendo impulsionada a conquistar novas possibilidades de criação, sendo assim possível manter a ponte entre o mundo imaginário e o mundo real.

[...] A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, sendo marcada ao mesmo tempo pela comunidade e pela mudança”. A criança pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio de relações que estabelecem com os outros, adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim, recriada a partir do que a criança traz de novo com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura [...] (BORBA citado por BRASIL, 2000).

Considerando a importância do brincar na Educação, e que este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, isto é, impossível não associar o lúdico com o processo de construção de conhecimento.

2.CONTEXTO HISTÓRICO

De acordo com a abordagem histórica, o lúdico como ferramenta educativa já existia a muitos séculos, pois essa atividade já demonstrava seus benefícios, desde Roma e da Grécia Antiga. Kishimoto (2002) ressalta ainda que os jogos foram transferidos de geração em geração por meio de sua prática, permanecendo na memória infantil. E que através da tradição e da universalidade dos jogos são observados que os povos, antigos da Grécia e do Oriente, já brincaram de amarelinha, empinar pipas e jogar pedrinhas.

Os filósofos como Platão e Aristóteles, e posteriormente Quintiliano, Montaigne e Rousseau, já defendiam essa prática de ensino, em sua época, pois o papel do jogo e da brincadeira na educação é de extrema relevância.

No século XIII, São Tomás de Aquino foi o grande defensor das atividades lúdicas, por ressaltar a importância do brincar para o desenvolvimento humano.

No entanto, Kishimoto (2002) ressalva que Fröebel (1913), que fora o precursor da escola infantil, ou seja, por ser o criador do jardim da infância, com ele o lúdico passou a fazer parte do currículo de educação infantil. A partir da década de cinquenta do século XX, começou a surgir vários estudos sobre o jogo e brincadeira como ferramenta auxiliadora da aprendizagem.

Durante muitos anos, os discursos pedagógicos da educação infantil centraram sua organização curricular na dimensão da brincadeira ou no lúdico. Porém a partir da década de 1960 e 1970, as propostas de educação infantil foram deslocando-se do campo da socialização, da ludicidade, enfim, da brincadeira, para assumir um caráter vinculado à preparação para a escola e ao desenvolvimento da inteligência.

A educação infantil passa a ser vista como espaço importante para consolidar uma perspectiva de superação daquilo que foi denominado de “privação cultural” e como o lugar ideal para realizar o “período preparatório” ao ingresso na escola, especialmente a alfabetização, priorizando a formação nos aspectos perceptivos, motores e linguísticos.

Atualmente, as duas concepções de educação infantil disputando espaço nas propostas curriculares. Por um lado, a que emergiu no Brasil a partir de 1970, foi a de centrar o currículo nas capacidades cognitivas das crianças. Assim, a partir dos estudos do desenvolvimento infantil procurou organizar um currículo que tem como objetivo transformar as estruturas cerebrais de maneira descontextualizada, propondo atividades específicas, que desenvolvam nas crianças certas aquisições cognitivas.

Já em meados de 1980 o debate entre culturalistas e conteudista acabou gerando uma concepção de conhecimento como conteúdo.

A outra concepção segue enfatizando que a educação infantil deve centrar-se no brincar, individual e coletivo, e que a criança desenvolve sua cognição “todas as capacidades, habilidades e competências” ao brincar.

Além disso, o aspecto mais importante do brincar é que ele exige um fazer auto-organizado que desafia as crianças a pensar, propor, discutir, cooperar e deliberar, possibilitando a construção de valores, autonomia moral e capacidade de viver em sociedade. Em suma, reconhece-se o brincar como a ação mais complexa e séria da vida das crianças.

2.1. Brincadeiras, Jogos e Músicas como ferramenta lúdica no contexto da aprendizagem

O conceito lúdico transparece como uma ação voltada para o mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos, quando a criança, por intermédio dessas atividades, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, conseguem correlacionar e vivenciar atitudes, sentimento que são configuradas atitudes de adultos, mais em suas proporções (Lima, et al, 2005).

Sendo assim, cabe a nós professores a tarefa de mediar brincadeiras como forma de educar, apesar de que muitos pensam que brincar na educação venha a ser perda de tempo, entretanto, o brincar e o educar se integram na educação. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96 em seu Artigo 29, expressa que:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, n.º 9.394/96 em seu Artigo 29)

Neste universo de possibilidades, não podemos limitar a atuação do professor ao espaço da sala de aula, devemos abrir um leque de oportunidades dentro e fora da escola, trazendo para sala de aula as vivências de mundo que este aluno tem, e adaptá-lo dentro das atividades escolares, onde o professor proporcione que a criança tenha um tempo de sonhar, de crescer, de amadurecer, desenvolver as suas estruturas mentais superiores de forma equilibrada e contínua em busca de sua autonomia.

Cabe ao professor, o papel de mediador da aprendizagem, devendo fazer uso de novas metodologias, procurando sempre incluir na sua prática as brincadeiras, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

Ao estar trabalhando a atividade lúdica o professor pode estar diferenciando seus alunos conforme suas habilidades e dificuldades tornando tudo agradável. A ludicidade nos permite trabalhar de várias formas para todos estarem interagindo de forma de igualdade e sabendo que cada qual tem sua habilidade e seu limite.

A atividade lúdica possibilita na criança inúmera descoberta com sua própria vocação que lhe dá mais prazer ao estar fazendo, uma criança gosta de representar a música como dança trabalhando a forma de expressão corporal.

A música pode ser entendida como um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (Mello, et al 2009).

As atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades: desenvolvimento cognitivo/linguístico - quanto mais a criança for estimulada melhor será seu desenvolvimento intelectual; desenvolvimento psicomotor - o ritmo tem um papel importante, pois consegue

desenvolver estímulos e equilíbrio, e felicidade para criança, fazendo com que a criança aprenda a controlar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura; desenvolvimento sócio afetivo – a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e aos poucos e aos mesmo tempo buscando integrar-se com os outros.

Segundo Silva e Martins (revista impactos 2012, p. 89) assim se faz necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto as possibilidades de a música favorecer o bem estar e o crescimento do saber dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, a mente e as emoções.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01): O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo e demonstrando prazer em aprender e tem a oportunidade de lidar com suas pulsões em busca das satisfações dos seus desejos, aprende a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente e reafirmam sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança.

Vygotsky afirmava que através do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança. Proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

A introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem frente as crianças, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

As atividades com jogos auxiliam no desenvolvimento da imaginação, simulação e estratégias, e quando as situações são planejadas por profissionais possuem o objetivo de proporcionar para a criança a construção de novos conhecimentos e/ou novas habilidades, “brincar é uma linguagem, é a nossa primeira forma de cultura” (MEYER, 2008, p. 33).

2.2. O processo de ensino-aprendizagem com auxílio do lúdico na educação infantil.

[...] por volta dos cinco anos, então, brincar, construir e expressar-se podem ser uma coisa só: a criança constrói cenas, objetos, cenários para sua brincadeira enquanto está se autoexpressando, verbalmente e de outras formas também, imaginárias ou simbólicas. (MACHADO, 2001, p. 51).

A criança que brinca pode ser mais feliz, realizada, espontânea, alegre, comunicativa, entre outras características positivas que auxiliam no desenvolvimento infantil, podendo torná-la assim um ser mais humano, cooperativo e sociável.

Nesse sentido, entendemos que faz-se necessário buscar saber qual a importância do brincar na construção do conhecimento na Educação Infantil, tendo como objetivo geral pesquisar sobre a importância do lúdico dentro da sala de aula com crianças de zero a cinco anos de idade.

Na perspectiva desta análise, estabelecem-se como objetivos específicos: Relacionar o lúdico com o desenvolvimento infantil; analisar as possibilidades proporcionadas através do lúdico na construção do conhecimento durante o desenvolvimento infantil e estabelecer relações entre os pensamentos dos autores quanto à importância do lúdico, teoria e a prática observada. Partindo desse pressuposto, foi realizada uma pesquisa a campo com professores de uma instituição de educação infantil, através de um questionário onde cada uma relatou o seu entendimento em relação a importância do lúdico na aprendizagem e construção do conhecimento infantil.

3. ANÁLISE DE DADOS

O questionário teve por objetivo identificar como os profissionais de educação infantil compreende o lúdico na construção de conhecimento e desenvolvimento infantil, tendo uma visão ampla da aprendizagem lúdica de crianças de 0 a 3 anos.

4. RESULTADOS

Foi realizada a coleta de dados através da aplicação de questionário com os educadores da educação infantil.

1. Qual a importância do lúdico na educação infantil

“A ludicidade na educação infantil é extrema importância, pois contribui no desenvolvimento da personalidade da criança bem como nos aspectos físicos, social, cognitivo e criativo entre outros.” (Professora A)

“Lúdico é qualquer atividade que está estreitamente ligada a jogos, brinquedos, brincadeiras e a tudo que possa gerar divertimento e até mesmo que auxilie no processo de ensino (KISHIMOTO, 1997). Os educadores de Sapezal dos centros de Educação Infantil desenvolvem a pedagogia Montessoriana e Malaguziana que trabalha com metodologia de projetos através da expedição investigativa, o qual aguça a ludicidade. Os professores têm trabalhado de forma plausível a ludicidade com as crianças. Segundo José Ramom Gamo, pesquisador das neurociências diz: o cérebro precisa se mexer para que haja aprendizagem. Isso é mais pura verdade.” (Professora B)

“Através do lúdico a criança aprende de maneira prazerosa.” (Professora C)

“O lúdico é fundamental na educação infantil, quando estimuladas com as brincadeiras fortalece o córtex motor, visual, auditivo e imaginativo da criança.” (Professora D)

“As brincadeiras e os jogos são essenciais para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança. É através do lúdico que a criança se expressa constrói conhecimento e interação.” (Professora E)

“O lúdico na educação infantil é uma atividade de entretenimento que possibilita a criança comunicar consigo mesma e com o mundo, estabelece relações sociais favorecendo sua aprendizagem e crescimento.” (Professora F)

Diante das respostas, observamos que todas as professoras percebem a importância e utilizam o lúdico como ferramenta pedagógica para despertar na criança a curiosidade de novas descobertas.

Segundo Wallon (1979, pg. 45) a criança aprende muito ao brincar, aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia, é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico. Neste sentido, podemos entender que, as atividades lúdicas mostram as diversas realidade na qual a criança está inserida, e as demais experiências que elas vão vivenciando ao longo da vida.

2. Relate em poucas palavras momentos de atividades lúdicas:

“Podemos relatar jogos e as brincadeiras simples do dia a dia como roda de conversa, brincar de roda, musicalidade, jogos de encaixe, caixa surpresa e outras. Através do aprender brincando a criança desenvolve a linguagem, a socialização, a concentração, a coordenação motora, a confiança e a autoestima etc.” (Professora A)

“Caixa sensorial, caixa de música, livros sensoriais, parque de areia, túnel sensorial, avental de história, bambolê com objetos, bambolê com tecidos, caça ao tesouro, caixas de diversos tamanhos, músicas com personagens no palito, jogo de argola, cores, animais, brincar na brinquedoteca.” (Professora B)

“Brincar de roda, (equilíbrio, lateralidade, linguagem), boliche (pontaria, quantidade, cores e força).” (Professora C)

“Momentos de brincadeiras de roda, contação de história, pinturas, desenhos e jogos.” (Professora D)

“Quando as crianças brincam no parque está desenvolvendo habilidades motora, a linguagem, favorece princípios de partilha, cooperação, entre outras várias habilidades.” (Professora E)

“A contação de história é um momento de aprendizagem lúdica que proporciona o prazer de aprender e o desenvolvimento integral da criança ajudando-o a superar as dificuldades de aprendizagem.” (Professora F)

De acordo com as respostas acima, podemos observar que os recursos utilizados, como os brinquedos, jogos e brincadeiras são suportes que ajudam as crianças crescerem de modo saudável, seja no aspecto físico, social, intelectual ou emocional. Percebe-se que a brincadeira é a melhor maneira de se comunicar, um meio para perguntar e explicar um instrumento que a criança tem para se relacionar com outras crianças. Brincando as crianças aprendem muito sobre o mundo que as cerca e têm a oportunidade de procurar a melhor forma de se integrar a esse mundo que já encontram ao nascer.

3. O Lúdico proporciona alegria e satisfação às crianças enquanto realizam as atividades propostas? Justifique.

“Com certeza. Isso é bastante comum na sala de aula. Quando a criança faz imitação, representa história (ela é o personagem). Cria novos personagens.” (Professora A)

“O lúdico é algo que proporciona aprendizagem da criança. Basta observar um bebê brincando com um mobile, brincando com uma gelatina, uma garrafinha mágica, com as caixas sensoriais, um túnel de textura.” (Professora B).

“Sim, pois brincam e interagem trabalhando assim, relacionamento, respeito e adquirindo novos conhecimentos.” (Professora C)

“Sim. É aprender com alegria e satisfaz uma necessidade interior da criança, o de brincar.” (Professora D)

“Sim. Através das brincadeiras a criança pode explorar o mundo e transformar sua realidade, descobre, conhece, cria. Brincar é viver.” (Professora E)

“Sim, pois a ludicidade faz com que a criança aprenda com prazer, possibilita o brincar como uma atividade livre e espontânea que favorece seu desenvolvimento afetivo, social, físico e cognitivo.” (Professora F)

É notório observar nas respostas das professoras que as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeiras física e emocional, pois o brincar surge como uma necessidade no desenvolvimento do ser humano que se desenvolve ao longo dos tempos, a sua ação não pode ser vista apenas como uma mera diversão, uma vez que, o uso de lúdico ajuda no desenvolvimento da aprendizagem, e ele ainda pode ultrapassar as barreiras pessoais, social e cultural, proporcionando um desenvolvimento satisfatório.

4. A criança quando está brincando ela cria brincadeiras e usa imaginação. Cite um exemplo.

“Sim. Quando ela diz: eu sou a mãe ou pai. Quando ela é o personagem da sua história favorita.” (Professora A)

“A criança quando está brincando ela cria brincadeiras e usa a imaginação. Com certeza a brincadeira é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil. Segundo Francisco Mora, pesquisador da neurociência, o cérebro precisa se emocionar para aprender. Concordo com o autor, provocar ações com ferramentas que desperta curiosidade e imaginação. A criança precisa manusear para despertar a curiosidade e, então provocar o desejo de aprender, quando o professor prepara as ferramentas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas em sala de aula e/ou no território do brincar com intencionalidades pedagógicas que trabalhe emoções, a imaginação, a ludicidade. O professor é

responsável em oferecer espaços diversificados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (Professora B)

“Com as panelinhas, imitam as mães, fazem comidinhas, dão aos bebês e oferecem aos colegas e às professoras.” (Professora C)

“Quando ela usa a imitação como ser mãe, professora, médico etc.” (Professora D)

“Quando brincam com peças de encaixe usa e abusam da criatividade criando os mais diversos objetos.” (Professora E)

“Brincadeira da casinha feita com os recursos que o ambiente dispor, cujo objetivo é estimular a fantasia e imaginação da criança que ajuda no seu desenvolvimento e autonomia.” (Professora F)

Concordamos com as respostas das professoras, pois é através do brincar que a criança vai diferenciando o seu mundo interior (fantasias, desejos e imaginação) do seu exterior, que é a realidade por todos compartilhada. Cada criança expressa os seus desejos, fantasias, vontades e conflitos. Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender. Ocorrerá uma estimulação da imaginação e da fantasia da criança, indo muito mais além de uma intenção educativa.

5. De sua opinião em relação a um dos direitos de aprendizagem que é o Brincar segundo a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), em que ressalta a importância do lúdico na construção do conhecimento da aprendizagem?

“O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança. Pois, através de brincar a criança pode expressar-se, conhecer a si e o outro, resolver pequenos conflitos, explorar o ambiente a sua volta, seja tocando nos objetos ou dando nome aos mesmos. Desenvolve a linguagem, comunicando com os coleguinhas e com os brinquedos.” (Professora A)

“Segundo a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), os direitos de aprendizagem da criança em relação ao brincar se dão em diversas formas, em

diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma, ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. Toda a participação de brincadeiras deve ser valorizada, tendo em vista, o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. A intencionalidade educativa é primordial para essa etapa, precisa estar presente nas práticas educativas no currículo da educação infantil, porque brincar é essencial, brincar é coisa séria, é um direito de aprendizagem e de desenvolvimento tanto na creche quanto na pré-escola.” (Professora B)

“Usando-se da ludicidade o professor pode trabalhar mesmo sem ter materiais concretos, pois as crianças podem aprender diversos conceitos explorando movimentos culturais e dinâmicas de grupo. O campo da aprendizagem é um espaço interminável se for lúdico.” (Professora C)

“Penso ser muito relevante, pois o lúdico além de contribuir com o aprendizado da criança, possibilita o educador tornar suas aulas mais dinâmicas.” (Professora D)

“O direito de brincar com base no desenvolvimento integral ad criança é essencial e com intencionalidade pedagógica em espaços diversos de forma organizada é a principal forma que a criança aprende. Então é muito importante ver todos esses direitos garantidos a todas as crianças.” (Professora E)

“É de suma importância o direito de aprendizagem através do brincar, pois possibilita uma gama de possibilidades, amplia a imaginação, expressão corporal e linguística da criança.” (Professora F)

Diante das respostas, acreditamos que através do brincar a criança prepara para aprender. Brincando ela aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável. Segundo Maluf (2009, p. 21), toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade problemas que possa

surgir no seu dia a dia, pois quando brincamos exercitamos nossas potencialidades provocaram o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medos desenvolveram a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente.

CONCLUSÃO

Este artigo, mostra que é bastante relevante utilizar o lúdico no currículo da Educação Infantil, pois os jogos e brincadeiras necessitam ganhar um lugar e um tempo planejados para seus adequados fins. Garantir um espaço de ludicidade na instituição de ensino é garantir um ensino e aprendizagem com uma perspectiva de um ambiente de socialização, de edificação de relação com o outro, de assimilação de diferentes culturas, de aprendizado, resolução e escolhas e de ampliando a imaginação e capacidade criadora do educando.

Portanto, a Lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil e na vivência escolar, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Sendo a criança um ser ativo que precisa ter oportunidades de manusear, explorar, observar, identificar, enumerar, comparar, classificar objetos e situações do mundo que a cerca, para se desenvolver, o brinquedo é um veículo de crescimento, um meio extremamente natural e importante de apoio para o educador dinamizar o processo educativo.

Diante da pesquisa, ficou evidenciado que as professoras veem o lúdico como uma das principais armas para o desenvolvimento das potencialidades infantis, e para isso algumas ações pedagógicas são necessárias nesse processo, e

saber a importância do seu papel para essa aprendizagem é o caminho que estimulará as crianças nas vivências de novas descobertas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC, 3 v. 1998.

BRASIL, MEC/CEB. Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF, p.38, 2000.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148.

IMPACTOS, Revista. Instituto Mato-grossense de Pós-Graduação e Serviço Educacionais - LTDA - Vol. 1n.1 (nov) 2012- Cuiabá: Defanti 2012.

PÁTIO. Educação Infantil – Brincar e Aprender, p. 38. Ano 2011.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Adriane Marques Lobato Ferreira¹²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. A preocupação é com crianças nas idades mais avançadas que frequentam as salas de recursos e salas que não condizem com sua idade. Refletir sobre a dificuldade da aprendizagem da criança em compreender os conteúdos propostos pela professora. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Guerra (2002), Strick e Smith (2001), Weiss (1999), Rubinstein (1996), entre outros, procura enfatizar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Tem como finalidade a psicopedagogia que consiste numa nova área do conhecimento que através da interdisciplinaridade recorre aos aspectos específicos da psicologia e da pedagogia no processo ensino-aprendizagem. Na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas deficiências do aluno, mas que são consequências de problemas escolares. Concluiu-se que os alunos com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem requerem cuidados especializados de acordo com a necessidade de cada criança, de modo que a criança venha a vivenciar gradativamente as oportunidades de situações que a levem a aprender a ser desenvolvidos visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento.

Palavra-chave: Aluno, Família, Escola, Psicopedagogia.

ABSTRACT

This article aims to address the learning difficulties in the literacy process. The concern is with children at older ages who frequent the resource rooms and rooms that do not match their age. Reflect on the child's learning difficulty in understanding the content proposed by the teacher. A bibliographic research was carried out considering the contributions of authors such as Guerra (2002), Strick and Smith (2001), Weiss (1999), Rubinstein (1996), among others, seeks to emphasize the student's learning and development. It aims at psychopedagogy, which consists of a new area of knowledge that, through interdisciplinarity, uses the specific aspects of psychology and pedagogy in the teaching-learning process. At school, the psychopedagogue can contribute to the clarification of learning difficulties that are not only caused by the student's disabilities, but are the consequences of school problems. It was concluded that students with difficulties in the teaching process, learning requires specialized care according to the needs of each child, so that the child will gradually experience the opportunities of

¹² Graduada na Universidade Norte do Paraná de Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Clínica na Faculdade Instituto educacional sem fronteiras integradas de Cuiabá estado de Mato Grosso.

situations that lead teaching and learning to be developed aiming at avoid processes that lead to difficulties in the construction of knowledge.

Keyword: Student, Family, School, Psychopedagogy.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é refletir sobre a dificuldade de aprendizagem na alfabetização. Trata se de uma questão muito preocupante nas escolas brasileiras, os alunos que não conseguem compreender as matérias. Foi realizada uma pesquisa sobre o assunto que relata a dificuldade da criança em compreender os conteúdos em sala de aula.

A escola é o principal local em que se manifestam os sintomas, as queixas do não aprender, dos problemas e as dificuldades de aprendizagem. A criança que não consegue atingir as expectativas de aprendizagem escolarização é motivo de muita preocupação por parte das escolas, dos professores e dos familiares.

O objetivo é buscar soluções para que consigamos alcançar os resultados favoráveis para as crianças. A escola, família e sociedade são responsáveis não só pela transmissão de conhecimentos, valores, cultura, mas também pela formação da personalidade social dos indivíduos, e assim a aprendizagem é um processo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta por uma mudança de comportamento relativamente permanente.

É importante, também, refletir sobre as estratégias que a escola deve desenvolver para favorecer o processo de aprendizagem deste estudante. Independente do diagnóstico realizado por profissionais especializados, o que certamente contribui em muito para uma melhor compreensão das dificuldades apresentadas, a escola deve avaliar o aluno e identificar seus pontos fortes e áreas que precisam ser mais trabalhadas. A Psicopedagogia se constitui uma área de estudo que visa compreender e lidar pedagogicamente com as dificuldades de aprendizagem do aluno. Buscar soluções com outros métodos pedagógicos, em sempre os educadores conseguem resultados favoráveis para que o aluno consiga

alcançar seus objetivos propostos pelo professor. A escola deve encaminhar os casos mais críticos para dar suporte a necessidade da criança com profissionais especializado na área.

A psicopedagogia na área da educação vem para ajudar o indivíduo no processo de ensino e aprendizagem, a oferecer à criança oportunidade e situações que a levem a vivenciar ativamente o desenvolvimento e a aprendizagem. A fim de analisar quais as necessidades e comportamentos dos indivíduos com esse transtorno.

2. DESENVOLVIMENTO

Criança com dificuldade de aprendizagem nos gera uma preocupação nata. Muitas vezes o professor fica de mãos atadas diante de certas situações. As dificuldades que as crianças enfrentam podem estar envolvidas em vários fatores isso quer dizer que, os problemas apresentados têm caráter provisório e suas causas podem ser localizadas em diferentes dimensões do processo de aprendizagem do indivíduo. O termo dificuldade de aprendizagem surgiu em 1962 com o fim de situar esta problemática num contexto educacional, tentando, assim, retirar-lhe o estigma clínico que caracterizava. Surge, então, uma primeira definição proposta por Kirk (1962) em que era bem evidente a ênfase dada à componente educacional e o distanciamento, em termos biológicos, de outras problemáticas, tal como deficiência mental, privação cultural, entre outras.

É fundamental que o psicopedagogo saiba que deve atuar de forma preventiva e investigativa para que o seu diagnóstico seja preciso, e para isso deve atuar em conjunto com uma equipe de outros profissionais da área, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, neurologistas etc.; deve ainda conhecer minuciosamente os sujeitos envolvidos no processo da queixa para que possa intervir e diagnosticar corretamente.

Em outros a crianças com distúrbios neurobiológicos, que dificulta muito mais o seu desenvolvimento e aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo que implica em questionamentos,

hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. Weis, (1999, p.27) reforça que:

[...] Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possíveis aprendizagens.

Temos a Psicopedagogia clínica que tem como objeto o sujeito da aprendizagem em seu processo e em sua relação com o objeto de conhecimento a discussão da necessidade de compreender os ritmos e a dinâmica da aprendizagem desenvolvida por alunos. Para Vigostsky (1989, p. 84) As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico libera a criança das amarras da realidade.

O profissional nessa área deve procurar promover a melhor maneira possível de utilizar a intervenção psicopedagogia como transformação pessoal e social, na dinâmica da construção do conhecimento quanto a uma aprendizagem qualitativa e significativa nas dificuldades de aprendizagem, em sua ação de intervenção, terá o caráter preventivo, por isso, o mesmo precisa lançar um olhar e escuta de forma inovadora numa ação reflexiva com o sujeito aprendem a facilitar uma relação consciente de que questões desconhecidas do não aprender ou na modalidade de aprendizagem. Moraes (1997, p. 30) defende que:

[...] Todas as crianças têm possibilidades para aprender e gostam de fazê-lo e, quando esta não ocorre é por que alguma coisa na verdade não está indo bem." Partindo deste olhar é evidente que toda criança é capaz de aprender, mesmo sofrendo limitações ou estando em qualquer idade e se alguém não aprende, é preciso averiguar a ação de quem ensina, pois muitos professores acreditam ainda que todos os seus alunos sejam iguais, não levando em conta o que cada educando sabe.

Compreender as dificuldades de aprendizagens de forma preventiva, caracterizando seus sintomas e estratégias de pequeno e grande porte, visando o aperfeiçoamento desse sujeito diante do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, propor sugestões de atividades auxiliando a uma aprendizagem relevante

na vida da criança ou adolescente para seu desempenho escolar, cognitivo, psicomotor e déficit de aprendizagem.

[...] Apesar da notoriedade das descobertas elencadas, o que a autora focaliza como o marco na história científica desse transtorno reside no fato de que as disfunções ocorrem no hemisfério direito do cérebro, onde residem a capacidade da inferência, do entendimento rápido das situações que se colocam a nossa frente, de modo que lesões nesta área podem implicar mudanças no raciocínio, o que pode ser um tanto quanto desfavorável. (SILVA, 2003, p. 193).

A insatisfação e a inquietação dos profissionais que trabalham com as dificuldades de aprendizagem fizeram com que surgisse a psicopedagogia, permitindo que diversas áreas do conhecimento como Psicologia Cognitiva, Psicanálise, Sociologia, Linguística, Antropologia, Filosofia, entre outros viessem a colaborar com esses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Rubinstein, apud Fermino, (1996, p. 128), coloca que:

[...] O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a construção da dificuldade de aprendizagem.

O processo de aprendizagem pode ser positivo, prazeroso e eficaz, mas, por outro lado, o inverso pode ocorrer, e o aprender torna-se uma dificuldade e um desprazer. As atividades lúdicas podem desenvolver a criatividade e favorecer que o aluno estabeleça vínculos positivos com o ambiente e os conteúdos escolares.

De acordo com Patto (1990), os distúrbios de aprendizagem requerem um componente patológico orgânico, por exemplo, TDAH (transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Tendo como base que a Psicopedagogia a princípio se compõe de dois saberes – a psicologia e a pedagogia, pois se trata de uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção e reconstrução do conhecimento. Segundo Piaget (2015):

[...] a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de

interação de Vygotsky², e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbras são. (PIAGET, 2015, p 01.05).

Alguns estudiosos enfatizam os aspectos afetivos, outros preferem apontar os aspectos perceptivos, muitos justificam esse quadro alegando existir uma imaturidade funcional do sistema nervoso. “O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 165).

Através do jogo é possível, ao mesmo tempo. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas, despertar o interesse do aluno e favorecer que construa conhecimentos.

A psicopedagogia nos mostra a realidade da criança com defasagem na sala de aula, o aluno, ele é visto como preguiçoso e desleixado e desinteressado pelos estudos. E isso nos faz agir como professor e encaminhar o caso da criança a profissionais qualificados para ajudar na dificuldade da criança.

Desta forma, compreender o processo educativo implica no reconhecimento da existência das funções psicológica, o trabalho preventivo é realizado em diversos níveis de prevenção, dependendo se o seu objetivo é diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem ou tratar dos problemas já instalados.

Segundo os teóricos citados, Piaget e Vigotsky, acredita-se que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança de acordo com o estágio de desenvolvimento no qual se encontra. Portanto, é possível afirmar que tanto Piaget (1972/2000) quanto Vygotsky (1995) concebem a criança como um ser ativo, atento que cria hipóteses sobre o seu ambiente.

A psicopedagogia tem um profundo compromisso com o caráter preventivo, podendo não somente sanar os problemas de aprendizagens como também melhorar o desempenho das crianças.

Um olhar psicopedagógico no processo educativo se ocupa das relações sociais, do mecanismo das interações entre aluno e professor, das ações do

processo ensino a aprendizagem, uma das formas pelas quais o Psicopedagogo atua das dificuldades de aprendizagem é através da avaliação psicopedagógico.

Já quando os pais são ausentes, ou quando a criança tem um vínculo familiar ruim, ela pode apresentar autoestima prejudicada e distúrbios na aprendizagem. De acordo com Ronca (1989, p. 27) O movimento lúdico simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações. Elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência.

Verificamos, portanto que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de sua aprendizagem, e favorece um conhecimento mais eficaz e elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo, como gostariam que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, se expressa na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras. Segundo Silvia Criança, a Dificuldade de Aprendizagem é compreendida como uma “forma peculiar e complexa de comportamentos que não se deve necessariamente a fatores orgânicos e que são por isso, mais facilmente removíveis”. Ela ocorre em razão da presença de situações negativas de interação social. Segundo Fonseca (1995, p. 91):

[...] a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Alguns sintomas podem ajudar os profissionais da escola a perceberem os sinais da Dificuldade de Aprendizagem, a partir da pré-escola e durante todo trajeto escolar da criança. O processo de construção/reconstrução adquire significados diversos em função das características próprias do indivíduo, como também do contexto, da cultura, da família e da escola em que está inserido. É neste contexto atual que o Psicopedagogo conquista espaço. Uma observação minuciosa e uma escuta atenta sem "pré-conceitos", assinalada pela

imparcialidade, pode detectar a real problemática da instituição escolar. "Esse é o papel do psicopedagogo nas instituições: olhar em detalhe, numa relação de A escola mudou com o passar dos tempos". Novas tecnologias e metodologias ingressaram no cotidiano escolar.

De acordo Schwartzman et al (2001), existem inúmeras dificuldades e fatores que levam ao déficit de aprendizagem, entre eles estão:

- TDAH: problema de desatenção com ou sem hiperatividade (quando a criança é agitada e não consegue parar quieta). Elas se machucam com mais frequência, não têm paciência, interrompem conversas, etc.
- Prejuízo Intelectual ou deficiência intelectual: capacidade intelectual inferior à média normal.
- Lesões ou disfunções cerebrais, como exemplo a inóxia, isto é, falta de oxigênio no organismo.
- Fatores genéticos, neonatais ou pós-encefálicos e traumáticos.
- Medicamentos. Fundamental é ter senso crítico para percebermos e analisarmos a respeito do uso medicamentoso. Há casos de transtornos graves que necessitam do seu uso e como profissionais da área de psicopedagogia que ter esta clareza para informar a família e a escola, após o devido contato com a equipe multidisciplinar.
- Problemas sensoriais de audição e visão.
- Dislexia: quando a criança ou adolescente não consegue associar o símbolo gráfico e as letras ao som que eles representam, é um distúrbio genético e neurobiológico que independe da preguiça, falta de atenção ou má alfabetização. O que ocorre é uma desordem no caminho das informações, o que inibe o processo de entendimento das letras e, por sua vez, pode comprometer a escrita.
- Disgrafia: dificuldade na escrita.
- Discalculia: dificuldade de aprender tudo o que está relacionado a números como operações matemáticas, dificuldade de entender os conceitos e a aplicação da matemática; seguir sequências, classificar números.

- Dislalia: distúrbio de fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas.
- Disortografia: dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da linguagem escrita, é um transtorno específico da grafia que, geralmente, acompanha a dislexia.

A Psicopedagogia é o intermediador entre o educando e o educador, a fim de manter sempre o propósito de uma aprendizagem que possibilite a interação entre as duas partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos disponíveis sobre o tema em questão, a psicopedagogia vem ganhando um espaço cada vez maior, especificamente no que se refere às dificuldades de aprendizagem da criança. A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. O papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem é o de ouvir, falar, propor, intervir, diagnosticar e encaminhar corretamente o sujeito para profissionais quando se percebe a real necessidade.

Para favorecer a aprendizagem do aluno com dificuldade, é importante avaliar, contextualizar, diversificar, e deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativo para o aluno, e por isso é muito importante à atuação do psicopedagogo, sabendo sobre esse diagnóstico, fazer uma reflexão, para saber qual a melhor forma de intervenção necessária para trabalhar com essas dificuldades usando os recursos e recorrendo a várias estratégias, como até pedindo auxílio a demais profissionais que trabalham esses tipos de obstáculos educacionais, desta forma objetivando-se a ajudar a criança a superar tais dificuldades. Com isso todo tem a ganhar, a escola, a família e principalmente a criança.

Cada aluno tem sua própria forma de aprender, ainda que possa ser beneficiado pelo trabalho em grupo. O ensino-aprendizagem, por sua vez, deve ser um processo dialógico. É através do diálogo que o professor conhece o aluno,

identifica a necessidade e somente assim, pode refletir sobre as modificações necessárias no processo para favorecer seu desenvolvimento.

O sucesso do trabalho resultou numa pesquisa reflexiva das dificuldades que a criança encontra na escola.

É preciso ajudar o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento novo e o que já domina. É importante, também, valorizar o que ele sabe fazer bem, para que desenvolva o sentimento de autovalorização e sinta-se encorajado a enfrentar os desafios.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed: 1995.

GUERRA.L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros.2002.

KIRK, S.A. (1962). **Educating Exceptional Children**. Boston: Houghton Mifflin. Winston (19 maio 1962) p.58 New York.

PATTO, Maria Helena. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2000.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo : Edisplan, 1989.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórica-cultural da educação**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, Fermino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar**\5 ed. Rio de Janeiro DP E A, 1999.

INTERVENÇÕES DO HOMEM NO ESPAÇO AMBIENTAL

Magna Juliana de Assis Toledo¹³

RESUMO: O artigo trouxe como objetivo geral: analisar o comportamento ecológico do homem. A Metodologia empregada constituiu de um estudo do tipo exploratório descritivo, com pesquisa bibliográfica, método qualitativo. Trouxe como problema: Como as causas desses problemas ambientais estão enraizadas no comportamento humano? O estudo contribui para a discussão a respeito da compreensão atual do comportamento ecológico do ser humano a partir de uma relação de dominação utilitarista do meio ambiente, em contraposição ao seu entendimento da perspectiva ecológica, que responde a um modelo natural que faz parte das relações com o ecossistema. Nesse sentido, o resultado apontou que o paradigma da crise ambiental, em que tal comportamento do homem em relação ao meio ambiente se constitui num grave problema para a sociedade. Segundo os autores, o problema estaria intimamente ligado ao sistema produtivo e econômico que promove a artificialização do ser humano, criando falsas necessidades que, por meio do seu consumo, garantem a sustentabilidade do modelo econômico. A reflexão crítica é levantada a partir da educação.

Palavras-chave: Comportamento ecológico. Consumismo. Crise Ambiental.

ABSTRACT

The article has as its general objective: to analyze the ecological behavior of man. The methodology used consisted of a descriptive exploratory study, with bibliographic research, qualitative method. It brought as a problem: How are the causes of these environmental problems rooted in human behavior? The study contributes to the discussion regarding the current understanding of the ecological behavior of human beings from a relationship of utilitarian domination of the environment, in contrast to their understanding of the ecological perspective, which responds to a natural model that is part of the relations with the ecosystem. In this sense, the result showed that the paradigm of the environmental crisis, in which such behavior of man in relation to the environment is a serious problem for society. According to the authors, the problem is closely linked to the productive and economic system that promotes the artificialization of human beings, creating false needs that, through their consumption, guarantee the sustainability of the economic model. Critical reflection is raised from education.

Keywords: Ecological behavior. Consumerism. Environmental Crisis.

¹³Graduação: Licenciatura em Pedagogia em Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduação: Geografia do Brasil- Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

1. INTRODUÇÃO

O agravamento das ações do homem em relação ao meio ambiente é crescente. A partir da década de 1960, em função do reconhecimento do estado de degradação ambiental na escala mundial segundo Antunes (2011), houve discussões, convenções, manifestos, entre outros que encaminharam para o processo de mudança no pensamento global e as formas de interação do homem e a natureza, com base no reconhecimento e na análise interdisciplinar de problemas socioambientais complexos. Desde aquela data, diversos tratados internacionais foram assinados, promovendo o estabelecimento do conceito de desenvolvimento sustentável. Com base nessa necessidade de reversão e, em grande medida, prevenção da degradação ambiental, passaram a criar mecanismo de Avaliação de Impacto Ambiental (AIA), promovido mundialmente há quatro décadas e amplamente aceito desde a Conferência de as Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992. Atualmente, 191 países das Nações Unidas contemplam esse processo em suas agendas políticas conforme Moraes (2006), pois isso mostra que a AIA se tornou uma ferramenta indispensável para políticas públicas ambientais.

Este estudo assume uma perspectiva de análise da ação do homem em relação ao meio ambiente. Com base nisso, o que hoje é considerada como crise ecológica é uma consequência da degradação que o homem tem causado nos ecossistemas por meio de práticas produtivas voltadas para o atendimento das necessidades materiais e a sobrevivência da população. Com a ideia do progresso ilimitado e com o desenvolvimento tecnológico dos últimos séculos, o ser humano tem conseguido impor-se ao meio ambiente para satisfazer as necessidades de mobilidade e crescimento impostas por uma cultura de acumulação e lucro. Diante dessa análise, o conhecimento científico mostra que os recursos não são ilimitados e que o desenvolvimento e organização da indústria orientada para o mercado, práticas agrícolas massivas, obtenção e uso desproporcional de energia e hábitos de vida e de consumo são gravemente prejudiciais aos ecossistemas e colocando seriamente em perigo a vida no planeta e a sobrevivência dos seres humanos.

Dessa forma surge o problema da pesquisa: Como as causas desses problemas ambientais estão enraizadas no comportamento humano?

Partindo dessa análise a hipótese de que: A solução pode ser encontrada na mudança de comportamento de grupos e organizações no uso eficiente dos recursos, nas mudanças culturais e de estilo de vida do homem.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se em discorrer sobre a relação estabelecida entre determinados construtos característicos do comportamento do homem em relação ao meio ambiente, pois os problemas ambientais impactam a qualidade de vida das pessoas, na medida em que influenciam sua situação na sociedade, pois afetam seu efetivo bem-estar e suas possibilidades e perspectivas de vida, assim como é relevante para a sociedade. O estudo tem como objetivo geral: analisar o comportamento ecológico do homem, como objetivos específicos: falar do modelo econômico e da crise ambiental; comentar sobre a questão ambiental contemporânea; discorrer sobre as mudanças climáticas e perda de biodiversidade como dois grandes problemas ambientais da ação do homem.

Este estudo é do tipo exploratório descritivo, com pesquisa bibliográfica, pois procura compreender o fenômeno a ser investigado e como se manifesta pela ação do homem. Para realizá-lo, optou-se por trabalhar com metodologia qualitativa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Comportamento ecológico e ser humano

O comportamento humano tem demonstrado impacto sobre o meio ambiente conforme Carvalho (2013). Prova disso é a degradação e poluição ambiental que afeta o planeta hoje, constituindo uma das principais preocupações globais.

Em todo o planeta, de acordo com Oliveira e Guimarães (2014) como pano de fundo, confirma a existência de um grave problema:

[...] A poluição da água doce, especialmente em rios da América Latina, África e Ásia, piorou a tal ponto que cerca de um terço da biodiversidade de seus ecossistemas já foi perdida (13,14). Por sua vez, a sobre exploração de espécies levou à extinção de 58% dos peixes e à perda de 38% da biodiversidade terrestre desde os anos 1970 a uma taxa média de 1,1% (15). As concentrações de poluentes atmosféricos nas principais cidades do mundo excedem os limites declarados como seguros pela Organização Mundial da Saúde, e o número de mortes por exposição a partículas transportadas pelo ar até 2050 deve chegar a 3,6 milhões de pessoas por ano no mundo (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2014, p. 56).

Esses dados colocados pelos autores, postula que os fatores explicativos da atual crise ambiental são históricos e culturais, bem como contínuos. Mais especificamente, a exploração ambiental ocorrida durante os últimos séculos e principalmente na segunda metade do século XX tem sido provocada por um conjunto de forças denominado complexo, que se refere ao resultado do produto da tecnologia, a economia, a demografia, as instituições e a cultura.

Para Montibeller-Filho (2011, p. 67), como um conjunto de crenças, valores e atitudes socialmente compartilhados, “a tecnologia, a economia e a religião podem contribuir para a degradação ambiental diretamente ou por meio de sua influência”. Assim, como eles também podem e devem contribuir para resolver e prevenir a degradação.

Em nosso País, como discorre Montaigne (2011, p. 89), a situação não diferente de outros países: “A poluição do ar nas áreas urbanas é permanentemente alta, a escassa água disponível está poluída e o habitat está sendo perdido”; Pelizzoli (2015) contribui também esclarecendo que as emissões de gases de efeito estufa aumentaram 23% entre 2015 e 2018, que é considerado um dos maiores percentuais entre os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Soma-se a isso o aumento vivenciado pela gestão irresponsável dos resíduos sólidos, atingindo uma geração “estimada de 6,5 milhões de toneladas de resíduos urbanos somente até 2016” (ANTUNES, 2011, p. 77). A esse respeito, deve-se notar que atualmente mais de 95% dos resíduos coletados ainda são armazenados em aterros conforme Carvalho

(2011), método de destinação de resíduos que pelo autor é considerado inadmissível desde a década de 1990, mas que hoje faz parte das ações que ainda estão sendo realizadas no Brasil.

Silva (2015) chama atenção para o fato de que, é nesse contexto que deve haver mudança de comportamento do homem pela percepção da inter-relação que desenvolve com as outras pessoas e com seu meio, apresentando certo comportamento, que, na perspectiva antropocêntrica, se apresenta como um problema que ameaça os ecossistemas, gerando o paradigma da crise ambiental.

Do ponto de vista ecológico, segundo Wells (2014) o ser humano, como todo organismo, constitui parte integrante do ecossistema (9) e, portanto, seu “comportamento ecológico” obedece ao seu funcionamento natural em uma rede de inter-relações, dependendo do meio ambiente e de seus recursos. sobreviver e prosperar.

[...] De acordo com suas necessidades e movidos para atuar em prol de sua sobrevivência, o ser humano demanda recursos e energia do meio ambiente; comporta-se como competidor e predador para obter alimento, combustível, fibras, abrigo, reprodução, água, ar, solo e outros que considere necessários. Estes são usados, transformados e devolvidos como resíduos que impactam o meio ambiente, mas que contribuem para o escoamento de matéria e energia no ecossistema. Nesse sentido, o “comportamento ecológico”, por mais prejudicial que possa parecer, é uma parte natural do ecossistema (WELLS, 2014, p. 89).

Pela colocação do autor, compreende-se que, o ser humano, pela sua condição pensante, apresenta necessidades que vão desde as fisiológicas - indispensáveis à subsistência - às de reconhecimento social e autorrealização; ao contrário de outros organismos, é um "animal necessitado" que, exceto por breves períodos de tempo, nunca atinge um estado de satisfação completa; suas necessidades como ser social não têm limites e, ao satisfazer qualquer um deles, surge em seu lugar um novo e superior, “necessitando de um alto valor de si, da estima dos outros, prestígio, status, fama e glória” (BRANCHIER e TESOLIN). São justamente essas necessidades altamente egocêntricas que, em nossa opinião, distinguem o homem dos demais organismos, levando-o a competir não só por recursos, mas também por identidade e prestígio social.

Por outro lado, a permanente insatisfação do ser humano tem levado a buscar novas formas de se relacionar com o meio ambiente, promovendo modificações no sistema produtivo e econômico baseado na dominação e gestão utilitária da natureza.

2.2. Modelo econômico e crise ambiental

O modelo econômico atual é caracterizado segundo Alier (2018) pela extração de recursos naturais e sua capitalização em dinheiro, o que gera lucros e um maior nível de consumo que impulsiona e sustenta o sistema.

De acordo com Sachs (2012), respondendo às necessidades egocêntricas do ser humano, o modelo cria falsas necessidades que afirma satisfazer, incentiva a compra de coisas desnecessárias, oferece soluções para problemas inexistentes e promove elementos carregados de significado simbólico que aumentam o status social. Portanto, tudo o que existe tem um potencial de mercantilização que pode ser convertido em um objeto de valor pronto para ser apropriado, explorado e utilizado para dinamizar ainda mais o modelo econômico neoliberal.

Nessa lógica, Accioly (2017) fala do modelo econômico neoliberal que tem promovido uma mensagem de crise, em que o comportamento do homem se torna um problema que ameaça os ecossistemas, desnaturando a competição, a degradação e a poluição. Segundo o autor, essa mensagem permite que esse modelo crie novas necessidades, entre elas para viver em um ambiente saudável, que se apresenta como um bem de consumo, podendo acessá-lo com dinheiro, principalmente por meio dos serviços ecossistêmicos, atribuindo um valor monetário à natureza, que ele reforça o paradigma da mercantilização. Prova disso é a mensagem do PNUD na XI Convenção Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada em Cuba em julho de 2017, que menciona: “Contagem da Natureza \$” (ACCIOLY, 2017, p. 5).

Nesse sentido, Araripe (2016) fala sobre a crise e que todo homem deve assumir um olhar antropocêntrico, sem se excluir do ecossistema do qual fazem parte:

[...] Nosso comportamento ecológico não é um problema”, faz parte das inter-relações que incluem a competição e a predação, que garantem a subsistência, o fluxo de matéria e energia no ecossistema, e onde a eliminação de resíduos faz parte do processo. Eis uma nova necessidade que não atende à mercantilização, mas à consciência que nos caracteriza como espécie; que, fortalecidos pelo nosso papel no ecossistema de competir, preda e poluir, assumimos o apelo à expansão para novas relações ecológicas, que impliquem colaboração, mutualismo ou comensalismo, que podem se tornar bases de novas economias e pilares fundamentais para uma mudança paradigmática, que nos leva a compreender que no ecossistema somos interdependentes com o resto dos organismos que o compõem, o que deve nos impulsionar no caminho da solidariedade que permite à espécie humana uma verdadeira transformação (ARARIPE, 2016, p. 56).

Para o autor, é preciso refletir que o homem faz parte de um modelo de consumo de energia, crescimento e mortalidade que é inerente à vida; parte integrante do ecossistema no qual dependem do meio ambiente para sobreviver, no qual impactam a economia e somos impactados.

A principal causa da contínua deterioração do meio ambiente global é o padrão insustentável de produção e consumo, principalmente nos países industrializados. Enquanto nos países em desenvolvimento, a pobreza e a degradação ambiental estão intimamente relacionadas a economia” (BATISTA, 2013, p. 34).

Como discorre Souza (2015), se tais modelos são agora "insustentáveis", é porque é evidente que é impossível continuar a manter estilos de desenvolvimento que têm sido historicamente baseados na exploração do meio ambiente, em geral, e do ser humano e regiões periféricas do sistema mundial, em particular.

Como aponta Alier (2018, p. 98), esta situação caótica foi criada pela “sociedade tecnológica baseada na Revolução Industrial e protegida pelo capitalismo incipiente”, que introduziu no meio socioeconômico. e os principais problemas ambientais para as gerações atuais e futuro. Há uma consciência crescente de viver em uma "aldeia global" e para estrelar a era revolucionária da globalização que abrange das questões ambientais aos processos socioeconômicos.

Portanto, com este enorme progresso científico e tecnológico, o crescente o abuso e a deterioração da natureza andam de mãos dadas com o aumento da pobreza e miséria humana para a maioria dos habitantes do planeta.

2.3. A questão ambiental contemporânea

Um dos objetivos deste artigo é mostrar que a situação ambiental contemporânea não só implica um alto grau de risco para as gerações futuras, mas também apresenta um nível significativo de incerteza quanto ao conhecimento que se tem sobre ela. Mesmo assim, o que parece estar fora de questão é que o ser humano passou a ter uma presença na biosfera nunca antes vista e com grau irreversível de extensão e profundidade em muitas esferas. A seguinte citação de Milaré (2011) que resume, firmemente, essa presença humana na biosfera:

[...] A alteração humana da Terra é substancial e crescente. Entre um terço e metade da superfície terrestre foi transformada pela ação humana; a concentração de dióxido de carbono na atmosfera aumentou quase 30% desde o início da Revolução Industrial; mais nitrogênio atmosférico é fixado pela humanidade do que por todas as fontes naturais terrestres combinadas; mais da metade de toda a água doce superficial acessível é utilizada pela humanidade; e cerca de um quarto das espécies de pássaros na Terra foram levadas à extinção. (MILARÉ, 2011, p. 125).

O autor procura explicar sobre o resultado do homem sobre o meio ambiente, que permite visualizar os efeitos diretos e indiretos da atividade humana no sistema terrestre. O crescimento populacional e o aumento do uso de recursos são mantidos por meio de esforços humanos, como agricultura, indústria, pesca e comércio internacional.

De acordo com Castro (2014), esses empreendimentos transformam a superfície da Terra, alteram os ciclos biogeoquímicos e modificam a condição biológica dos ecossistemas. Os dois principais resultados que o autor observa são as mudanças climáticas e a perda da diversidade biológica. Em suas palavras:

[...] Essas mudanças relativamente bem documentadas, por sua vez, acarretam alterações adicionais no funcionamento do sistema terrestre, principalmente por impulsionar mudanças climáticas globais e causar perdas irreversíveis de diversidade biológica (CASTRO, 2014, p. 92).

Para o autor, embora essas mudanças sejam "relativamente bem documentadas", existem muitas incertezas e controvérsias sobre suas implicações. Castro (2014) questiona: "Essas transformações da biosfera são um problema para as gerações futuras?" A questão não é saber se o ser humano fez progressos significativos no uso e modificação da biosfera, mas saber se essas mudanças pioram ou melhoram as condições de perpetuação da vida humana.

Segundo Montaigne (2011), o problema ambiental apresenta duas características combinadas que dificultam a tomada de posição do público. A primeira é que abrange uma quantidade tão vasta de conhecimento científico que facilmente se torna uma discussão especializada. A segunda é que os elementos estão tão inter-relacionados que não é possível modificar um deles sem que suas repercussões cheguem aos demais.

Pelizzoli (2015) explica nessa questão, que o resultado consiste em que, alguns meios de comunicação o problema ambiental aparece como "catastrófico", enquanto em outros aparece como algo facilmente superável pela ciência e suas implementações técnicas. Em ambos os casos, a discussão tende a ser realizada principalmente em um terreno formal, técnico e apolítico, quando o principal problema ambiental não é um ambiente "estranho" ao ser humano, mas faz parte da natureza interna da própria sociedade humana. altamente diferenciada e contraditória em sua relação com o meio ambiente. Assim, as divergências e lacunas do conhecimento científico são agravadas pelos interesses de diferentes grupos, países e setores da sociedade humana, que são definitivos na hora de avaliar a gravidade do problema.

2.4. Mudanças Climáticas e perda de Biodiversidade, dois grandes problemas ambientais

Por Mudanças Climáticas entende-se uma série de transformações no clima da Terra que impactam significativamente os ecossistemas, a vida em geral e a vida humana em particular. É um dos principais problemas ambientais contemporâneos, junto com a perda de biodiversidade e o "buraco" do ozônio.

Segundo Accioly (2017), embora os problemas estejam inter-relacionados e exerçam sinergias entre eles, a principal causa das mudanças climáticas é atribuída ao aumento da temperatura causado pelo homem.

[...] O Sol irradia calor para a Terra diariamente na forma de luz. Cerca de 50% dessa luz é refletida de volta ao espaço, seja pelas nuvens ou pela própria Terra. Os outros 50% aquecem a terra convertendo-a em energia térmica. Parte dessa energia térmica retorna ao espaço novamente como radiação infravermelha (aproximadamente 400 watts por dia por metro quadrado). No entanto, uma parte (160 watts por dia por metro quadrado) fica presa na atmosfera, causando o efeito estufa. Este efeito é continuamente modificado por vários fatores, como a abundância e altitude das nuvens que aumentam ou diminuem a refletividade, partículas na atmosfera que podem interceptar a luz, geleiras cujo aumento reflete mais luz, o vento que levanta ondas que reduzem o reflexo do mar, a circulação atmosférica que varia o arranjo das nuvens, etc. (ACCIOLY, 2017, p. 76).

Segundo o autor, esses elementos também geram esses gases consumindo combustíveis fósseis, queimando biomassa. Em alguns casos a produção é direta, como na queima de combustíveis fósseis, ou na fermentação de resíduos agrícolas, ou na criação de rebanhos que expõem metano. Em outros casos é indireto, como no desmatamento, onde se destrói a vegetação que deixa de consumir e armazenar carbono, aumentando a magnitude desse gás na atmosfera.

Batista (2013) estima-se que o aquecimento global causará efeitos significativos nos ecossistemas, com extinções massivas de espécies que não serão capazes de se adaptar às rápidas mudanças climáticas e com migrações em outros casos. De acordo com o autor, para os humanos, as consequências serão múltiplas principal dessas consequências é a elevação do nível dos oceanos, que é estimada em 15 a 95 centímetros em média em um século. Isso implicará em catástrofes para as populações costeiras, que habitam ilhas e deltas, com as consequentes migrações. A segunda é a mudança das áreas de cultivo atuais que serão deslocadas para novas. A mudança para latitudes mais altas (polos) é provavelmente entre 150 e 550 quilômetros em um século. “Isso implicará uma redistribuição geoeconômica e geopolítica das safras e das indústrias associadas” (ALIER, 2018, p. 87).

Em relação a biodiversidade Oliveira e Guimarães (2014) explicam que para entender a diversidade ou variação de organismos em todos os níveis, desde variações genéticas da mesma espécie até várias séries de espécies, gêneros, famílias e outros níveis taxonômicos superiores. O conceito considera a variedade de *ecossistemas*, englobando tanto as *comunidades* de organismos de “um ou mais *habitats*, quanto as condições físicas em que vivem” (SILVA, 2015, p. 56).

O estudo da biodiversidade conforme Sachs (2012) apresenta duas áreas de importância fundamental. Por um lado, tem implicações ecológicas substantivas na compreensão do funcionamento dos ecossistemas e, portanto, na geração de recursos e serviços cruciais para a existência humana. Por outro lado, as implicações econômicas são transcendentais quando se discutem as causas econômicas da perda da biodiversidade, quando suas mudanças são valorizadas economicamente e quando se visualiza seu papel na estratégia de desenvolvimento sustentável (ALTIERI, 2012).

As implicações ecológicas da biodiversidade conforme Altieri (2012), a diversidade de espécies tem consequências funcionais nos ecossistemas, uma vez que o número e tipo de espécies presentes determinam as características orgânicas que influenciam os processos ecossistêmicos. Para o autor, as características das espécies determinam a mediação dos fluxos de energia e matéria diretamente, e podem alterar as condições abióticas que regulam as taxas dos processos. O componente da diversidade de espécies que determina esta expressão de características inclui o número de espécies presentes (riqueza), sua abundância relativa (*uniformidade*), presença de espécies particulares (*composição*), interações entre espécies (efeitos *não aditivos*) e a variação temporal e espacial dessas propriedades. Além de seus efeitos sobre o funcionamento, “a diversidade de espécies influencia a resiliência e a resistência dos ecossistemas às mudanças ambientais” (BATISTA, 2013, p. 45)

Montaigne (2011) fala da dimensão ecológica da biodiversidade que tem a ver com o papel que ela desempenha quando consideramos o funcionamento e as propriedades dos ecossistemas. De acordo com o autor, o funcionamento de um

ecossistema pode ser compreendido através do modelo de estágios ou fases. Essas quatro funções ou estágios são: exploração, conservação, liberação (liberação) e reorganização. Para Pelizzoli (2015), a *estabilidade e a produtividade* do ecossistema são propriedades determinadas pelos estágios de exploração e conservação, enquanto a *resiliência* (capacidade de um sistema se recuperar após um estresse) é determinada pelos estágios de liberação e reorganização.

Portanto, as implicações econômicas da perda de biodiversidade estão relacionadas aos impactos no bem-estar humano. As principais formas segundo Pelizzoli (2015) podem ser resumidas nos seguintes itens: a) o bem-estar das gerações presentes pode ser afetado por impactos sobre os recursos biológicos e serviços ecológicos devido à diminuição da biodiversidade atual, b) complicações no futuro podem ser geradas pela ignorância dos indivíduos, o que os leva a não reconhecer as implicações globais da perda da biodiversidade; c) pode haver preocupação com a equidade intrageracional e intergeracional. A biodiversidade pode afetar o bem-estar do futuro, na medida em que é pensada em oposição ao bem-estar das gerações atuais.

Nesse entendimento, compreende-se que, a natureza globalizada pela economia humana acarreta riscos em escala global e, em muitos casos, irreversíveis. Porém, considerar o risco um fato dado, quase natural, do desenvolvimento tecnológico e do mundo globalizado, é perder de vista que grande parte dos acidentes ou desastres são decorrentes impostas pelos porta-vozes de grandes empresas transnacionais, isto é, a Organização Internacional do Comércio, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A liberalização do comércio e a desregulamentação econômica que elas promovem carregam uma ética desumana e antiecológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo principal analisar o comportamento ecológico do home, em trouxe como problema o seguinte questionamento: Como as causas desses problemas ambientais estão enraizadas no comportamento

humano? Diante desse questionamento, a reflexão sobre a compreensão atual do comportamento ecológico do ser humano e da crise ambiental, pode levar a uma nova compreensão sobre as relações do homem de interdependência com a natureza. Nesse sentido, cientes da importância da educação como via de transformação social, recomenda-se revisar os sistemas educacionais que estão replicando esses modelos de desenvolvimento baseados na competição. Por fim, avançar para um currículo baseado em elementos de solidariedade e colaboração nos permitirá, como sociedade, lidar com as responsabilidades e deveres que temos com a natureza, com os outros organismos e com nós mesmos.

Uma análise cuidadosa da informação científica gerada em torno dos problemas ambientais mais importantes, as alterações climáticas e a perda de biodiversidade, que foram outros objetivos levantados neste estudo, que indica que existem inúmeros pontos de incerteza, controvérsia e falta de conhecimento. Ao contrário do que os grandes centros de divulgação científica internacional ligados ao assunto, ou os meios de comunicação de massa proclamam como fatos incontroversos e cientificamente documentados, existem enormes lacunas no conhecimento científico e polêmicas em relação às questões centrais da crise ambiental.

No campo da biodiversidade, é certo que as taxas de perda de espécies são maiores do que as que existiam antes da dominação humana no planeta. Porém, quando se trata de quantificar o fenômeno, não existem indicadores consolidados ou unanimemente aceitos. Da mesma forma, no momento de estabelecer limiares críticos de biodiversidade para o funcionamento dos ecossistemas e, conseqüentemente, para o cumprimento de seus serviços, não existem indicadores que objetivem a dimensão do fenômeno. Nesse caso, invoca-se o princípio da precaução, tentando evitar possíveis efeitos perversos de uma perda de biodiversidade que não podemos, no momento, caracterizar por meio de indicadores cientificamente sólidos.

Compreendeu-se que os acordos internacionais e nacionais que pressionam para modificar os padrões atuais de produção e tecnologia causam

imediatamente uma mudança na orientação para o lucro. A biodiversidade e a alteração climática, são eloquentes disso. Onde há alguns anos se falava praticamente apenas em aumento da temperatura média da Terra, nos impactos das mudanças climáticas e nas medidas políticas que precisavam ser tomadas, agora se discutem os preços da bolsa, os créditos de emissão, o risco de eles forma monopólios, flutuações nos mercados futuros e apólices de seguro para aqueles que não podem comprar esses créditos quando necessário.

Portanto, a ação do homem em relação as mudanças climáticas também é uma dimensão apropriada para a globalização política. Pela primeira vez na história, a humanidade se depara com desafios em escala planetária. O clima afeta praticamente qualquer atividade produtiva, bem como a vida cotidiana e a saúde da população mundial e demais seres vivos, ao mesmo tempo que qualquer atividade produtiva tem consequências climáticas. E, como se não bastasse, as duas inter-relações são marcadas pelo fato de sua globalidade, e as fronteiras políticas e econômicas devem estar subordinadas à lógica físico-natural. O resultado geral a que chegamos é que a discussão sobre a crise ambiental não pode se restringir ao seu nível técnico, mas deve incluir suas bases sociais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I. O capital e a sua consciência do ambiente. Disponível em: <<http://www.resistir.info>>. Acesso em: ago. de 2017.

ALIER, J. M. O ecologismo dos pobres. São Paulo: Contexto, 2018.

ALTIERI, M. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ANTUNES, Paulo Bessa. **Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2011.

ARARIPE, S. **Sustentabilidade**. Revista Conjuntura Econômica. Fundação Getúlio Vargas. Outubro, vol. 63, nº 10. p. 36-56, 2016.

BATISTA, E. A insustentável teoria da sustentabilidade. Ideologia e reificação no discurso empresarial da responsabilidade social. Tese. (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, Marília: 2013.

BRANCHIER, Alex Sander; TESOLIN, Juliana Daher Delfino. **Direito e Legislação Aplicada**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2016.

CARVALHO, Carlos Gomes de. **O que é Direito Ambiental: Dos Descaminhos da Casa à Harmonia da Nave**. Florianópolis: Habitus, 2013.

CARVALHO, Edson Ferreira de. **Meio Ambiente e Direitos Humanos**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

MILARÉ, Édis. **Direito do Ambiente: a gestão ambiental em foco: doutrina, jurisprudência e glossário**. 7. ed. rev., atual. e reform. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

MONTAIGNE, Ensaios. **Dos costumes e da inconveniência de mudar sem maiores cuidados as leis em vigor**. Dos canibais. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 2011.

MONTIBELLER-FILHO, Gilberto. **O Mito do Desenvolvimento Sustentável**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, Flávia de Paiva Medeiros de; GUIMARÃES, Flávio Romero. **Direito, Meio Ambiente e Cidadania**. São Paulo: Editora WVC, 2014.

PELIZZOLI, M. L. **A emergência do paradigma ecológico**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 5ª edição, 2015.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2015.

SOUZA, N. J. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 2015.

WELLS, Spencer. **A grande árvore genealógica**. Disponível em: <<http://www.natgeo.com.br/br/especiais/a-grande-arvore-genealogica/>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FÍSICA NA ACADEMIA FITNESS VIP DO MUNICÍPIO DE SAPEZAL/MT

José Marcos Francisco dos Anjos¹⁴

Márcio Augusto Periotto¹⁵

Vanessa Manenti Daminelli¹⁶

Jair Pereira da Cruz¹⁷

RESUMO

Com o aumento do número de praticantes de Atividade Física, a prática de exercício físico sem uma avaliação prévia também cresce. A Avaliação Física consiste em um conjunto de informações necessárias para a prescrição do exercício. Por meio de pesquisa qualitativa exploratória, este estudo teve como objetivo identificar perante os dados da Academia Fitness VIP localizada na cidade de Sapezal/ MT, qual a quantidade de praticantes que realiza a Avaliação Física para iniciar a atividade física desejada. Sendo que a hipótese é que a maioria não realiza avaliação física. Quanto mais dados obtidos, mais os profissionais de educação física terão instrumentos e informações importantes para prescrição do exercício físico, garantindo maior segurança, menores riscos de lesões e proporcionando resultados eficientes ao indivíduo.

Palavras-chave: Atividade Física. Avaliação Física. Prescrição do Exercício Físico.

ABSTRACT

With the increase in the number of Physical Activity practitioners, the practice of physical exercise without a previous evaluation also grows. The Physical Assessment consists of a set of information necessary for the exercise prescription. Through exploratory qualitative research, this study aimed to identify the number of practitioners who perform the Physical Assessment to start the desired physical activity, considering the data from the Fitness VIP Academy located in the city of Sapezal / MT. most do not perform physical evaluation. The more data obtained, the more physical education professionals will have important instruments and information for prescribing physical exercise, ensuring greater safety, less risk of injury and providing efficient results to the individual.

¹⁴ Graduado em Educação Física - Licenciado pela UNOPAR Universidade Pitágoras Unopar. Londrina - PR. Pós-graduando em Fisiologia do Exercício. Faculdade de Educação de Tangará da Serra - FAEST/UNISERRA Instituto Educacional Sem Fronteiras - MT.

¹⁵ Graduado em Educação Física - Plena. FUNEC-Santa Fé Do Sul - SP. Pós Graduado em Inclusão Escolar. UNOPAR - Universidade Norte do Paraná. Pós - Graduando em Fisiologia do Exercício. Faculdade de Educação de Tangará da Serra - FAEST/UNISERRA Instituto Educacional Sem Fronteiras - MT.

¹⁶Graduada em Educação Física - Plena. UNIGUAÇU - União de Ensino Superior do Iguaçu Ltda. Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu - PR. Pós - Graduando em Fisiologia do Exercício. Faculdade de Educação de Tangará da Serra - FAEST/UNISERRA Instituto Educacional Sem Fronteiras - MT.

¹⁷ Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras: Português e Inglês. Mestrado em Educação.

Keywords: Physical Activity. Physical Assessment. Prescription Of Physical Exercise.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vem aumentando o número de pessoas que praticam Atividade Física. Com este crescimento também gera maior número de praticantes que treinam por conta própria nas academias, clubes ou em suas próprias residências também aumentou. Isso é causado pela produção e o acesso a informações sobre treinamentos adquiridos na internet, sites, revistas, vídeos ou simplesmente pela vivência nas academias.

A relevância em fazer a pesquisa surgiu observando no ambiente da academia que a mídia no âmbito geral, vem informando cada vez mais sobre combinar exercícios físicos com hábitos saudáveis. Mesmo assim existe ainda uma crença de que os resultados são esperados apenas pela prática de atividades físicas, com isso muitas pessoas acabam desistindo da prática por não atingirem resultados significativos ou mesmo pela dificuldade de manter novos hábitos. Cabe a nós profissionais de Educação Física utilizarmos uma abordagem esclarecedora onde o aluno se sinta seguro, assim fazendo uma transição de novos hábitos.

Tendo em vista que a Avaliação Física é um dos quesitos importantes para a iniciação de qualquer prática de atividade física. O interesse em fazer esta pesquisa, surgiu através de questionamentos como profissionais e até mesmo de relatos dos praticantes da academia. Visto que os mesmos não têm como interesse passar por uma Avaliação Física para a iniciação da atividade desejada, constatando que a maioria não realiza a mesma para o início de qualquer atividade, por falta de conhecimento e contenção de despesas.

Esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa exploratória que segundo Gil (2009) “explicita o problema, de forma a torná-lo mais claro. Contribui para a melhoria das ideias e da descoberta de intuições, assumindo uma forma adequada a pesquisa bibliográfica ou o estudo de caso.” Possui natureza quantitativa que segundo (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.273) “a metodologia

quantitativa baseia-se em dados numéricos, sendo que a amostragem é reduzida e sistematicamente tabulada.” Tendo a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses.

O presente estudo foi desenvolvido na academia com nome fictício Academia Fitness VIP, localizada na cidade de Sapezal, MT. Identificamos que a amostragem foi composta por 241 clientes inscritos ativos no programa EVO, que é um software de gestão e aplicativos de treinos para academias.

Relacionando o número de praticantes por gêneros inscritos, verificou-se que 54,77% são mulheres e 53,52% são homens. Sendo que do total de 241 só 20,74% dos praticantes fazem avaliação. Comparando a quantidade de pessoas que realiza Avaliação Física por gênero 62% são mulheres e 38% são homens. Confirmando que não à interesse em fazer a Avaliação Física na maioria dos praticantes, ou que, a própria Academia e seus Profissionais não estão oferecendo uma abordagem correta sobre a importância da Avaliação Física. E que apesar de poucas pessoas realizar a Avaliação, a procura maior são das Mulheres.

A partir da constatação da amostra para os resultados obtidos, os mesmos estarão contribuindo como base para que a academia e seus praticantes possam ter uma noção sobre a importância de se avaliar para iniciar qualquer atividade física motivando a realizar o exercício físico, incluindo e mudando sua rotina diária.

2. DESENVOLVIMENTO

A vida ativa está na essência de uma série de comportamentos ou hábitos que, vistos individualmente, parecem muito simplistas para serem de valor. Mesmo coletivamente, são a nossa maior esperança para a saúde e a vitalidade, e para a integridade do sistema nacional de saúde (SHARKEY et al., 2006 pag16).

Neste momento, você já observou quantas facetas da vida ativa interagem e se sobrepõem como ter comportamentos saudáveis, praticar atividades físicas, ter hábitos saudáveis, escolher alimentos saudáveis, controlar o peso, e outros comportamentos (comportamentos negativos como fumo, uso de drogas, álcool).

A atividade mantém os músculos, os quais queimam calorias e gorduras, ajuda a manter um peso saudável, e reduz o risco de cardiopatias, câncer e diabetes, enquanto funciona como a peça central de um programa de manejo do estresse. Certamente, também o ajuda a manter-se com uma boa aparência. A escolha de alimentos saudáveis (algumas vezes chamada de boa nutrição) contribui para manter ou perder peso, baixar o colesterol, reduzir o risco de cardiopatia, câncer e outros problemas, tornando a atividade física mais agradável. A vida ativa não é uma mistura de hábitos isolados, mas sim um conjunto altamente integrado de comportamentos que se tornam mais potentes combinados do que individualmente (SHARKEY et al., 2006).

Dentro de um planejamento para a busca da atividade desejada é importante a Avaliação Física, que é o processo pelo qual, utilizando medidas subjetiva, e objetivamente exprimir e comparar critérios. Assim, por exemplo, ao iniciarmos um programa de treinamento e medirmos a situação em que se encontram nossos alunos, poderemos, posteriormente, após aplicar o nosso plano de trabalho, repetindo os testes iniciais, comparar os dados e julgar se estamos no caminho certo o se necessitamos reformular, em parte ou no todo, o que vínhamos usando, sabendo se o resultado foi positivo ou negativo (BERGAMO; DANIEL; MORA, 2013).

É necessário que haja material amplo que trate do tema de forma aprofundada e didática, que possa fortalecer a cultura de avaliação capaz de levar as iniciativas a um patamar diferenciado de eficácia, de forma a comprovar que “avaliar significa rever caminhos e ganhar espaços, no lugar de punir e criticar o que tem sido feito”. (WORTHEN ET AL.,2004, p.19).

É possível que uma pessoa, por exemplo, tenha níveis adequados de flexibilidade articular e, no entanto, no mesmo segmento corporal, apresente baixos níveis de força muscular; da mesma forma, o inverso pode acontecer com outro indivíduo. Se isso é detectado por meio de um processo de avaliação, parece lógico que o programa de exercícios dessas pessoas apresente prioridades e estruturas diferentes e individualizadas. Sem avaliação, isso não seria possível. (WORTHEN ET AL.,2004, p.12)

De fato, o processo de avaliação física no esporte pode proporcionar o diagnóstico do real estado dos praticantes, fornecendo subsídios importantes para que o professor ou treinador possa orientar e até modificar suas ações no processo de escolha, de desenvolvimento e de acompanhamento de suas atividades, em especial no âmbito do treinamento, tendo com isso condições de estabelecer as cargas de forma mais específica e individualizada (WEINECK, 2000; BOMPA, 2001).

Medir, avaliar, analisar e testar estão presentes no nosso cotidiano de forma automática durante toda a vida do homem indagações se fazem presentes todos os dias (FILHO et al.,2003).

No processo de avaliação física em escolas, academias de ginástica e clubes, os resultados obtidos, através da bateria de testes utilizados, são necessários para que se possa desenvolver um bom programa de trabalho físico. Uma boa avaliação das medidas é muito importante, pois quanto mais houver informações iniciais referentes ao avaliado, melhor será a prescrição de seu treinamento físico (FILHO et al.,2003).

Através da avaliação, o profissional de Educação Física terá parâmetros para identificar a melhor atividade para o aluno e também a intensidade e a frequência desses exercícios para que se trabalhe dentro da zona de treinamento, a qual é individual (CALENZANI et al.,2019).

A avaliação física é um procedimento essencial no trabalho do Profissional de Educação Física. Através dela é possível reunir elementos para fundamentar a sua decisão sobre o método, tipo de exercício e demais procedimentos a serem adotados para a prescrição de exercícios físicos e desportivos.

Para nortear as academias e os Profissionais de Educação Física a fim de que estes possam oferecer um serviço com segurança e qualidade, o CONFEF elaborou a Nota Técnica nº 002/2012. O documento orienta os Profissionais de Educação Física a realizarem uma avaliação física detalhada antes da elaboração de um programa de exercícios. Se forem observados fatores de risco que possam ser agravados pela atividade física, o Profissional deverá solicitar uma avaliação

médica especializada, buscando identificar restrições e estabelecer linhas de orientação para prescrições de exercícios apropriados.

O CONFEF entende que determinações legais exigindo o atestado médico como condição imprescindível para a prática de atividades físicas não garantem a segurança pretendida para o beneficiário e não eximem o Profissional de Educação Física das suas responsabilidades quando da prescrição e orientação do exercício físico e esportivo.

Por isso, é preciso que o Profissional de Educação Física esteja devidamente capacitado para realizar uma avaliação física detalhada, utilizando protocolos de estratificação de risco, com conhecimento adequado dos testes, das indicações e contraindicações, das respostas hemodinâmicas e respiratórias ao exercício físico, do preparo do beneficiário, do conhecimento dos mecanismos de funcionamento dos equipamentos, bem como suas limitações e indicações de interrupção dos testes.

A nota técnica do CONFEF foi fundamentada nas diretrizes do Colégio Americano de Medicina Esportiva (ACSM), que é a grande referência no mundo em relação à prática de exercício físico de forma segura e orientada.

Embora a Lei Estadual do Rio de Janeiro N° 6.765 de 2014 determine a obrigatoriedade, para a prática de qualquer atividade física e esportiva, em clubes, academias e estabelecimentos similares, o preenchimento do Questionário de Prontidão para Atividade Física, é dispensada a apresentação de atestado médico ou a obrigatoriedade de qualquer outro exame de aptidão física aos interessados que responderem negativamente a todas as perguntas do questionário. É importante que as academias e os Profissionais de Educação Física observem as recomendações do CONFEF para proporcionar mais segurança na prescrição de exercícios físicos.

As perguntas que compõem o Questionário de Prontidão para Atividade Física têm por objetivo fazer uma triagem prévia, identificando a necessidade de avaliação por um médico antes do início ou do aumento de nível da atividade física. Preenchido o questionário, o indivíduo declara a veracidade das

informações prestadas e aos que responde REM positivamente a qualquer uma das questões, será exigida a apresentação de atestado médico de para prática de exercícios físicos.

O CONFEF concorda sobre a importância de check-ups médicos periódicos e detalhados, realizados por médicos especialistas na área, porém entende que a exigência de atestado médico, solicitados de maneira irrestrita e apenas protocolar pouco contribui para a saúde da população e que é fundamental a ação conjunta entre esses profissionais de saúde, onde os Profissionais de Educação Física devem fazer uma avaliação prévia, encaminhando ao médico especialista aqueles que apresentarem sintomas ou fatores de risco, ou aqueles que se submeterão a exercícios de alta intensidade.

Antes de iniciar um programa de exercício, é essencial que o aluno realize avaliações para verificar fatores de risco e prontidão para as atividades. Posteriormente, é importante que se faça uma avaliação física para definir o nível de aptidão e os limites de trabalho a serem adotados na prescrição de treino. Com esses dados em mãos, um profissional de Educação Física capacitado poderá prescrever um programa de atividades físicas seguro e eficiente, adequado as características individuais e aos objetivos do aluno (GENTIL et al., 2014).

Em geral, dentro da Avaliação Física compreende-se alguns testes que são divididos em antropométricos, que medem a composição corporal, e, ergométricos, que medem a aptidão cardiorrespiratória. Existe alguns passos a ser aplicados como: Questionário: perguntas simples para descobrir hábitos alimentares, doenças hereditárias, histórico cirúrgico e atividades realizadas;

Composição corporal: conferir peso, altura, percentual de gordura, percentual de massa magra, peso ideal, índice de massa corporal (IMC) e relação cintura x quadril;

Medidas circunferenciais: usando uma trena antropométrica, tirar valores de tronco e membros (superiores e inferiores);

Análise postural: por meio de quatro posições, estudar e apontar desvios na postura que podem interferir diretamente na vida da pessoa;

Teste de flexibilidade: medir níveis de flexibilidade e amplitude das principais articulações;

Teste de força: verificar possíveis pontos de dor que possam limitar a execução plena das atividades;

Teste cardiorrespiratório: avaliar a capacidade cardiorrespiratória por meio de um eletrocardiograma.

O paciente anda e corre na esteira ou pedala na bicicleta ergométrica para avaliar o esforço e o monitoramento da atividade do coração.

Teste de resistência: flexões de braços, abdominais e agachamentos repetidos para ajudar na análise da condição muscular de cada indivíduo.

Para a realização da Avaliação Física será necessário utilizar alguns materiais como:

- Esteira e bicicleta ergométrica;
- Adipômetro clínico;
- Frequencímetro;
- Estetoscópio;
- Esfigmomanômetro;
- Balança;
- Trena;
- Banco de Wells;
- Maca.

A Reavaliação deverá ser realizada após um período de no mínimo 60 dias de exercícios físicos, para identificação dos resultados. Assim, o profissional analisará se será necessária a mudança do programa de exercícios ou poderá mantê-lo, alterando apenas a quantidade a ser realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação Física deve ser planejada de forma individualizada para obter informações relacionadas à saúde e aptidões físicas, tornando-a ferramenta fundamental não só na hora de iniciar uma atividade física, mas também para quem já é praticante. Por meio das informações apresentadas, os profissionais de educação física terão importantes parâmetros para prescrição do exercício físico, garantindo maior segurança, menores riscos de lesões e proporcionando resultados eficientes ao indivíduo.

Sendo que, não menos importante a Academia e seus funcionários recepcionem seus clientes abordando de forma esclarecedora que a Avaliação Física é sim de fato um procedimento fundamental no processo dos resultados que seus clientes procuram.

REFERÊNCIAS

AVALIAÇÃO FÍSICA - Entenda a sua Importância e seus Benefícios dicasdetreino.com.br. 2019. Disponível em: <<https://www.dicasdetreino.com.br/a-importancia-da-avaliacao-fisica/?amp> > Acesso 02 de set. de 2019.

BERGAMO, V. R.; DANIEL, J. F.; MORA A. M. PUCC - **Medidas e avaliação em educação física e esportes**, p. 6-9, 2013.

BOMPA, T.O. **A periodização do treinamento esportivo**. São Paulo: Manole, 2001.

CALENZANI J. P. A importância da avaliação e reavaliação física **Blogeducaçãofisica.com.br** 2019 Disponível em: <<http://www.jpersonaltrainer.blogspot.com>> Acesso em: 10 de abril de 2019.

_____**Conselho Federal de Educação Física. www.confef.org.br.** Disponível em: <<http://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/4295> > Acesso 03 de set de 2019.

FILHO F.; **Conceitos inerentes a avaliação do corpo**. Disponível em: <http://www.efdesportes.com>. Acesso em 03 de abr de 2019.

FILHO J. F. **A Prática da Avaliação Física**. 2º ed. Editora: Shape, 2003.

GENTIL P., **Emagrecimento: quebrando mitos e paradigmas**. 3^oed, Editora Copyright, pag. 178, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**.4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Revista educação física. Disponível em:
<<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline>> Acesso dia 02 de set de 2019.

SHARKEY B. J. **Condicionamento físico e saúde**. 5ed. Tradução: Marcia dos Santos Dornelles. Artemed, 2006.

WEINECK,E.J. **Futebol total: o treinamento físico no futebol**. Guarulhos, SP:Phorte Ed., 2000.

WORTHEN,B.R.;SANDERS,J.R.;FITZPATRICK,J.L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

O TRABALHO DO GESTOR EM RESGATAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Lucineide Maria de Jesus Santos¹⁸

RESUMO

A escola vem realizando seu trabalho com pouca participação da família. Embora a política educacional tenha envidado esforços em prol da qualidade da educação, com resultados favoráveis, a relação entre a família e a escola ainda precisa ser abordada e diretamente estudada. Por isso, este artigo tem como objetivo explorar a visão que os diretores têm sobre a participação dos pais na educação. Para finalizar, a importância da aliança família / escola na gestão escolar, bem como os desafios que isso implica. Os resultados mostram grandes expectativas em relação às famílias na definição de participação, ao mesmo tempo em que faz uma avaliação crítica do estado em que se encontra em suas escolas. São também descritas as estratégias implementadas, entre as quais se destacam: atividades de festa, lazer e celebração para as famílias; instâncias formais encontro entre famílias, professores e diretores; atividades abrangentes de treinamento de pais; visitas domiciliares de assistentes sociais às famílias; e o uso de tecnologias de informação e comunicação como forma de aproximação às famílias. Essas estratégias devem ser discutidas. Conclui-se que as estratégias que as escolas implementam para fomentar as relações com as famílias são limitadas, tradicionais e não reconhecem a pluralidade das estruturas familiares, portanto, não estão de acordo com as mudanças que a sociedade tem vivido.

Palavras-chave: Relação Família-Escola - Participação dos Pais Estratégias.

Palavras-chave: Família. Escola. Gestão Escolar. Política Educacional Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The school has been carrying out its work with little family participation. Although educational policy has made efforts in favor of the quality of education, with favorable results, the relationship between the family and the school still needs to be addressed and directly studied. For this reason, this article aims to explore the view that principals have on parental participation in education. Finally, the importance of the family / school alliance in school management, as well as the challenges that this implies. The results show high expectations in relation to families in the definition of participation, while making a critical assessment of the state in which they are in their schools. The strategies implemented are also described, among which the following stand out: party, leisure and celebration

¹⁸Mestrado em Ciências da Educação 2019, Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialização em Psicopedagogia 2004, Especialização em Psicanálise Aplicada à Educação e Saúde 2013, Especialização Coordenação, Gestão e Supervisão Escolar 2018. Graduação Pedagogia 2003 e Bacharela em Serviço social 2012.

activities for families; formal instances of meeting between families, teachers and principals; comprehensive parent training activities; home visits by social workers to families; and the use of information and communication technologies as a way of approaching families. These strategies must be discussed. It is concluded that the strategies that schools implement to foster relations with families are limited, traditional and do not recognize the plurality of family structures, therefore, they are not in accordance with the changes that society has been experiencing.

Keywords: Family-School Relationship - Parent Participation Strategies.

1. INTRODUÇÃO

As famílias assumem um papel significativo no processo de aprendizagem e socialização de crianças e adolescentes. Isso foi demonstrado por inúmeros estudos internacionais e nacionais realizados a partir da segunda metade do século XX, que confirmam a influência do compromisso e envolvimento dos pais ou responsáveis pelos filhos nos seus resultados educacionais.

O envolvimento dos pais na educação está associado a melhor frequência escolar, maiores pontuações em matemática e leitura, maiores taxas de conclusão do ensino médio e menores taxas de repetência (SILVA, 2015).

Também está associado que os melhores resultados em áreas não acadêmicas, como a satisfação do aluno e dos pais com a escola, menos problemas de disciplina e programas escolares mais eficazes. Por sua vez, a participação dos pais beneficia a escola como organização, pois melhora seus índices de desempenho e sua capacidade de gestão.

O impacto da família nos resultados educacionais vem demonstrando que, o envolvimento de pais ou responsáveis de crianças no processo educacional está relacionado a melhores resultados de aprendizagem. Apesar da eloquente evidência sobre o papel preditivo dos pais, é inegável que o envolvimento da família apresenta grande desempenho nos resultados escolares das crianças, porém, os recursos e responsabilidades para promover significativamente, esse comprometimento tem sido pequeno, fraco e inconsistente (RORIGUES, 2009).

Diante desse déficit, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estudos voltados para a identificação e compreensão das práticas, estratégias ou programas que os gestores escolares aplicam para interagir com as famílias, descrevendo e questionando-os para torná-los mais eficazes e inovadores. Visa promover o compromisso e envolvimento das famílias na educação de crianças e adolescentes e melhorar os resultados dos alunos.

Com essa intenção, este artigo questiona: Como os diretores de escolas concebem a participação das famílias na educação? Quais são as estratégias que as escolas usam para encorajar o envolvimento dos pais? Considerando a natureza de questões colocadas, deve-se notar que este artigo desenvolve uma abordagem generalista e exploratória, tendo como principal contribuição descrever as práticas que estão sendo aplicadas no ambiente escolar para fortalecer a relação entre a escola e as famílias. A relevância do estudo está identificar, sistematizar e descrever as estratégias mais recorrentes que os diretores reconhecem usar em suas escolas para promover a participação dos pais na educação dos filhos, assunto que não está totalmente regulamentado ou regulado, nem menos padronizado entre as escolas públicas.

2. O TRABALHO DO GESTOR JUNTO ÀS FAMÍLIAS

O termo gestão vem do latim *gestione* e faz referência à ação e ao efeito de gerir, ou seja, administrar. Com o passar dos anos alguns estudiosos foram agregando valor ao termo, como por exemplo, Renato e Soares (2014), gestão, no dicionário de Sinônimos da Língua Portuguesa, expressa o sentido de dirigir, administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas. Sendo compreendida como uma função burocrática dentro de todo um processo.

Almeida (2017) explica que gestão está relacionada ao chamado processo administrativa, definida por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados. Sendo estes os princípios da administração.

Esses princípios: planejar, organizar, dirigir e controlar deve fazer parte do trabalho de gerir uma escola. Sendo eles facilmente aplicados como ferramenta da gestão escolar. Buscando aperfeiçoar os processos gerenciais, possibilitando a realização de tudo o que a escola se propõe durante todo o ano letivo. Barbosa (2011) destaca as contribuições acerca da gestão escolar em diversos países do mundo, compartilhando do que diz:

[...] Destacam que, em alguns países, como Austrália, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Nova Zelândia, os partidos conservadores e os think tanks foram responsáveis diretos por essas mudanças em âmbito educacional, com as quais na verdade se buscava a redução dos custos e a transferência das responsabilidades para professores, gestores e comunidade escolar em geral. Por isso, tanto nos países de língua inglesa quanto nos latino-americanos, o empoderamento da comunidade se tornou uma tendência hegemônica dentro da onda de governança escolar (BARBOSA, 2011, p. 7).

Barbosa (2011) em seu trabalho destaca que “a educação tem partido à procura de um ideal ao qual o sujeito possa se enquadrar”. O que possibilita a retirada da educação do campo de práticas onde a subjetividade seja também um ponto a ser tocado, destinando aos profissionais da educação o exercício de uma prática cunhada em um ideal pedagógico sob a lógica do racional.

Segundo Ferreira e Anequim (2009, 106) explicam que o gestor imbuído em seu trabalho deve “formar para a cidadania exigindo”, portanto, um novo tipo de relação sociedade, aluno e conhecimento, e reforçam ainda que:

[...] O novo desafio dos gestores contemporâneos não é apenas conhecer o processo histórico educacional, mas ter competências e habilidades de analisar as mazelas sociais e, se propor a agir como sujeito da história, em que a sala de aula se constitui em um espaço interativo de debates e discussões dialógicas em prol da formação, pois ao se sentirem sujeitos do processo professor e aluno terão atitudes e desempenhos diferenciados na construção e busca incessante do conhecimento. Na prática, a realidade parece mais distante da concretude que a escola pública vem almejando nos últimos anos, mas ao adentrarmos em questões históricas de outros países observamos que as mudanças ocorrem de forma processual e que dependem de ações desenvolvidas na ambiência da escola, especificamente em sala de aula (FERREIRA e ANEQUIM, 2016, p. 106).

Sob essa visão do educar de forma interativa é que se percebe o desafio do gestor escolar para acompanhar os processos e proporcionar oportunidades dessa prática, assim, Lück et al. (2002) acrescentam que “a gestão estratégica,

necessariamente, precisa ter a visão sistêmica, o pensamento sistêmico e o planejamento, de forma interacionada, dos diferentes aspectos da gestão.

[...] A visão sistêmica pode ser definida como a capacidade do gestor de compreender e estabelecer as diversas relações de interdependência presentes dentro e fora da organização e que condicionam o desempenho organizacional. Na gestão escolar, a visão sistêmica permite que o diretor compreenda como funciona a escola, e o sistema educacional como um todo, imprimindo um caráter de interdependência entre a sua escola e a rede, englobando as demais unidades escolares e seus órgãos centrais. Do mesmo modo, a visão sistêmica permite que sejam estabelecidas relações de interdependência dentro da própria escola, entre professores, funcionários, pais e alunos. (LÜCK et al., 2002, s/p)

Portanto, conhecer e entender as relações existentes na escola, seus processos, pressupostos e desafios para trazer a família para a escola parte da premissa que cada sujeito dentro dessa relação é sujeito de construção, onde a visão sistêmica das partes, devem ser consideradas para que sejam também vistas as relações de interdependências dentro da própria escola.

Além dos processos gerenciais, também se faz necessário preparar o professor para que ele possa lidar com as situações vivenciadas em sala de aula e possa mediar os conflitos existentes, repassando ao gestor para conhecimento e para que sejam preparadas formações que possam capacitar cada vez mais a equipe para possíveis situações de conflito que interfiram no desenvolvimento dos processos de aprendizado.

Aquilo que o professor representa em termos de afetividade no relacionamento junto as famílias está impregnado pelos aspectos inconscientes da sua personalidade e que fazem diferença nos processos de troca com seus alunos. E quando bem estruturado junto aos processos da escola só tende a resultar em dados positivos. Para Cortez (2015):

[...] É importante que se esclareça que o projeto educativo traduz-se na forma de ver o mundo, a sociedade e o humano como sujeito histórico, capaz de produzir culturas e transformar realidades em tempos e contextos diferentes. A sua natureza é política e social e, assim sendo, necessariamente, deve ser uma construção democrática e participativa. Nesta perspectiva, trata-se do modelo estrito da racionalidade técnica tão somente, uma vez que, no processo de gestão, a intelectualidade é exigida para que esteja a serviço de um projeto que não pode ser pensado

fora do contexto e das circunstâncias para o qual se destina (CORTEZ, 2015. p. 52).

Sendo o homem um sujeito histórico, o projeto educativo de toda escola precisa considerar, conhecer e valorizar o contexto social e histórico no qual cada sujeito desenvolve papel importante, independente do papel que desempenha, professor, aluno, pai, e comunidade são também sujeitos políticos e portanto, nessas experiências aprendem a se relacionar e a conviver nas diferenças e semelhanças, construindo identidade no contexto participativo, e a gestão da escola deve desempenhar o papel de mediadora nessa construção, especialmente dentro de um viés democrático.

Portanto, quando falamos de administração percebemos grande relação com os processos burocráticos, enquanto que gestão está relacionada com a proximidade entre as partes do processo, no caso da gestão escolar, entre diretor e alunos, famílias dos alunos, professores e demais funcionários da escola, acrescentando ai também a relação necessária com a comunidade escolar em geral, objetivando desenvolver uma cultura de envolvimento de todos na busca de tomar decisões mais assertivas e obter resultados relevantes para o coletivo, administração e gestão devem caminhar juntas, pois se complementam.

2.1. Estratégias para envolver as famílias na escola

A participação da família na educação é preponderante para o desenvolvimento integral das crianças, pois é o primeiro ambiente social em que elas se desenvolvem, os pais são os primeiros professores que vão educar seus filhos nas questões de valores e princípios que se desenvolverão ao longo ao longo de sua vida (ARANHA, 2006).

Com o início da vida acadêmica da criança, inicia-se uma corresponsabilidade entre a escola e os pais. Carvalho (2013) apresenta algumas dicas para envolver a família na participação ativa na educação de seus filhos:

1. Conversa de integração familiar. A primeira reunião de aula pode ser utilizada para conceber a ideia de que o professor, os pais e os filhos formarão uma grande família no ano letivo em busca de um bem comum;
2. Atividades em sala de aula: realizar uma atividade grupal pode ser objeto de uma ação para começar a conhecer o ambiente da criança em aspectos como os membros da família, sua situação familiar, o trabalho dos pais, etc. Em seguida, ele o apresentará em sala de aula para seus colegas;
3. Gincanas ou Olimpíadas. Organizar eventos esportivos e culturais em que participem não apenas crianças, mas também pais e mães para promover a união e o trabalho em equipe;
4. Dia da Família. Planeje um dia dedicado a compartilhar com as famílias das crianças. É um momento em que pode conversar em um ambiente mais informal e fortalecer os laços de companheirismo entre os pais;
5. Grupos interativos de pais onde o diálogo é encorajado, informações são trocadas, perguntas são levantadas, tarefas são consultadas, etc. Pode criar, por exemplo, um grupo WhatsApp;
6. Contato diário. A entrada ou saída de alunos na escola pode ser utilizada para a troca de informações sobre fatos específicos sobre a criança (ela está doente, não dormiu bem) que podem afetar seu aprendizado;
7. Entrevistas e tutoriais. As entrevistas são reuniões personalizadas em que os professores se reúnem com as famílias. Eles também servirão ao longo do curso para a troca de ideias.

Polonia e Dessen (2005) falam que não é necessário sobrecarregar as famílias com uma série de atividades excessivas e desnecessárias, mas devem envolver ao máximo possível, lembrando que elas também têm outras responsabilidades pessoais e de trabalho a cumprir.

Para Rodrigues (2009), a formação de professores para a participação educativa da família, bem como de pedagogos, melhoraria a tarefa educativa confiada a ambas as instituições. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de mediador entre a escola e a cultura familiar, e os temores dos professores de

interferência dos pais em suas tarefas seriam superados, como alguns autores coletam, e a participação seria interpretada no sentido de colaboração e apoio mútuo para elaborar conjuntamente o projeto comum de educar os alunos ajudá-los a crescer e desenvolver seu projeto de vida, apresentando estratégias para se adaptarem aos desafios que se apresentam. Por outro lado, os pais se sentiriam efetivamente envolvidos na carreira escolar de seus filhos. Nesse sentido, o pedagogo também teria um papel importante na concepção de programas de formação neste novo campo educacional que surge como uma demanda social.

Santos e Toniosso (2014) falam da oferta, pelas escolas de trabalhos, atividades e outras situações que envolvam a participação da Família na Escola, que ajudaria a melhorar a situação atual. Por fim, nas próprias escolas, é necessário encontrar um sistema que facilite a comunicação entre a escola e a família, a partir dos pressupostos que sustentam o sentido de comunidade, caracterizado pela participação e compromisso comum de ação conjunta. A dificuldade está em como fazer.

Souza (2009) explica que uma forma de contornar esta dificuldade é facilitar o encontro entre pais e professores, onde manifestem o desejo de buscar formas inovadoras de estimular a participação, bem como de criar um clima aberto de comunicação em que se expressem problemas, preocupações, medos, inseguranças, necessidades mútuas de ajuda e colaboração.

Nesse sentido, um objetivo importante é que a família tome consciência da necessidade de participar de esferas sociais mais amplas, que influenciam suas práticas educativas no domicílio. Para isso, é necessário ajudá-la a descobrir a importância da sua colaboração na escola, aceitando que existem objetivos comuns e nos quais é necessário unir os esforços de pais e professores para alcançá-los.

O envolvimento das famílias no ambiente escolar segundo Oliveira e Araújo (2010) consegue-se aprendendo a trabalhar em conjunto nas várias atividades, que no que diz respeito às respectivas funções, pais e professores podem programar, partindo do princípio de que o trabalho em equipe é um meio eficaz

de estímulo e apoio mútuo. Isso implica valorizar o enriquecimento que a contribuição das ideias e iniciativas dos outros supõe para o desenvolvimento pessoal. A visão de um trabalho em colaboração mútua, parte de um conceito de mudança e melhoria da realidade, que pode ser modificado, através da ação conjunta de todos os envolvidos, ao mesmo tempo que repercute na melhoria da qualidade do ensino e vida escolar. Oliveira e Araújo (2010) acrescentam que:

[...] Um dos principais elementos para convidar os pais a participarem da vida da escola é fornecer-lhes informações. É reconhecido que os alunos que pertencem a famílias com baixo nível socioeconômico, normalmente, não estão bem informados sobre a que podem ter acesso. Por outro lado, devido ao seu ambiente, os pais têm menos expectativas de futuro do que os da classe média, por isso não incentivam os filhos a estudar, ainda mais quando a carreira escolar é acompanhada de repetições e insucessos, além de a inferioridade das condições em que vão estudar devido à falta de meios e ambientes adequados (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2010, p. 37).

Sem dúvida, a abordagem das desigualdades que os autores fazem na educação deve ser inserida em uma ampla esfera social e cultural. Não podemos nos aventurar a dizer que as desigualdades de oportunidades só podem ser resolvidas a partir da escola, por sua relação com as condições sociais e de status; mas, pode melhorar aspectos e meios relacionados à escola para permitir que os alunos continuem seus estudos, como envolver os pais nessa tarefa educativa. Comunicando que alguns estudos mostram que, quando os pais participam de todos os aspectos da vida escolar, os efeitos positivos no desempenho de seus filhos aumentam e podem ajudá-los a avaliar as consequências de seu apoio na tarefa educativa da escola, na qual têm um papel a desempenhar.

Renato e Soares (2014) explicam a necessidade de envolver a família no trabalho educacional por parte do gestor. Nas últimas décadas, foi incluído em diversas legislações, insistindo na coordenação da família e da escola para a concepção de um projeto educativo comum, que visa a formação integral de todos os alunos. Mas, embora em todas as escolas existam Conselhos de Escola e Associações de Pais, nem todos funcionam de forma dinâmica que incentive a participação dos pais, o que convida à reflexão sobre medidas inovadoras a utilizar.

Tendo explicado a importância da participação dos pais na escola e os efeitos positivos que ela produz na comunidade educacional de uma escola democrática que buscamos, concluímos que o que é necessário são canais que servem aos educadores para que eles possam iniciá-lo. Essas são táticas concretas para criar essa colaboração. Baseado em Almeida (2017) que trata de elencar as estratégias para contribuir com a intensificação da participação das famílias na escola. São as seguintes:

- ✓ Reuniões mensais com um calendário prefixado, em que todos devem participar de sua elaboração no início do ano letivo, devem ser discutidas as atividades a serem realizadas;
- ✓ Colocar visivelmente (Mural com cartazes informativos), as informações necessárias que devem ser transmitidas;
- ✓ - A administração deve adaptar sua função à gestão participativa e descentralizada em que toda comunidade escolar possa opinar nas atividades;
- ✓ Estabelecer um calendário de atividades (cursinhos, gincanas, almoços ou jantares de confraternização em que todos colaborem);
- ✓ Considerar o núcleo familiar como parte explícita da missão escolar;
- ✓ Agendar um trabalho conjunto com os familiares que vai além do mero apoio às atividades extracurriculares.

O importante dessa participação é que ela exista de maneira regular e seja planejada. Nesse sentido, é imprescindível que haja uma linha comum na equipe docente, chegando-se a um consenso quanto às atividades que serão utilizadas para relacionamentos com os pais.

Conforme afirmado por Carvalho (2013, p. 23), “em um contexto em que não há muita tradição de participação dos pais, é razoável considerar uma estratégia de colaboração progressiva”, na qual os pais devem se envolver desde o início, para se tornar costumeiro, no que mais fácil e, gradualmente, encontrar maneiras de aprofundar essa colaboração.

Assim, pela natureza da relação entre família e escola hoje, pode-se dizer que está distante porque a escola e as famílias estão trilhando caminhos diferentes, gerando desentendimentos que faz com que as famílias desconheçam o que está acontecendo na escola, mas também a escola muitas vezes desconhece a realidade dessas famílias.

Com o exposto, podemos ver que não é apenas tarefa dos pais abordar a escola, mas que é uma responsabilidade bidirecional. A escola deve reconceituar as formas como os pais são inseridos no cotidiano escolar, bem como os meios que os motivam e pelos quais os chamam a participarem, visto que, se a escola não tiver flexibilidade nos horários e formas de contacto pode ser outra causa de seu absenteísmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou fazer uma reflexão sobre Família e escola, que têm funções sociais diferentes, mas complementares. Dada a complexidade do mundo de hoje, eles devem unir esforços para superar as dificuldades que surgem, pois em última instância sua razão de ser está alicerçada no papel da criança em sua tarefa educativa.

Este momento apresenta um nível de exigência na educação familiar e escolar, que exige a preparação e formação de um novo estilo educativo baseado no aprender a viver em comunidade, ao qual pais e professores são chamados a responder com o compromisso de participar nesta tarefa comum, cada um de seu campo de conhecimento e experiência para atender às necessidades afetivas, cognitivas e sociais das crianças e de todos os envolvidos na comunidade educativa.

O estudo apresentado assenta nos pilares da Educação em saber aprender juntos e saber conviver em Comunidade. Esses pilares devem apoiar as relações entre a escola e a família, favorecendo a comunicação, a participação e a

colaboração, para superar os fatores estruturais da própria escola, bem como as teorias implícitas de pais e professores sobre a educação, o ensino, a família, a escola, o papel de cada um nesta tarefa.

Portanto, conclui-se, que é preciso abrir as janelas para a história de uma nova concepção da família e da escola em sua tarefa educativa. Ambas as instituições requerem uma reestruturação estrutural e cognitiva, uma modificação e adaptação a um novo estilo de educação e uma atitude aberta à formação dos alunos orientada para uma educação para a vida comunitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; SCOLA, Lenisa Placideli. **Projeto Convivência: Uma Alternativa para a Formação de Crianças Socialmente Competentes.** XXXI Congresso ALAS, 2017. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/0500_ana_maria_galvao_de_barros.pdf. Acesso em: 18 Abr. 2020.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, J.S.B. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar.** UNB. Ipatinga, MG, 2011. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf Acesso 18 Abr. 2020.

CARVALHO, J. C. **Uma relação de interesses comuns e conflitos.** Revista Pátio. Ensino Médio Profissional e Tecnológico. FNDE. Ano V, Jun/Ago nº 17, p.18 a 21, 2013.

FERREIRA, Claudia Puget; ANEQUIM, Fabiola Carmanhanes; BINO, Valéria Cristina P. Alves. **Importância da Integração Escola - Família no Processo Pedagógico.** Universidade do Tocantins - UNITINS, Muqui - Es, 2009. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracao-escola-familia.shtml>. Acesso em: 18 Abr. 2019.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO ARAUJO, C.M. **A relação família escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia - Campinas. Jan /março 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=548678&indexSearch=ID>. Acesso em: 26 abr. 2019.

OLIVEIRA, N.H.D. **Recomeçar: família, filhos e desafios** (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 23p. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>
Acesso em: 30 mar. 2019.

PARO, V. H. **Professores formadores: a relação entre família, a escola e a aprendizagem**. Série: práticas educativas. Curitiba: Positivo, 2007.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. 3º Ed. Xamã. São Paulo, 2007. PAROLIN, I. As dificuldades de Aprendizagem e as relações familiares. Livro da 5ª Jornada de Educação do Nordeste. Fortaleza, 2003.

PAROLIN, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. **Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste**. Fortaleza, 2003.

PEREZ, M. C. A. **Família e Escola na Contemporaneidade: Fenômeno Social**. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, UNESP, vol.4 nº3, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2763/2499> Acesso em: 29 Mar. 2020.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. 2005, vol.9, n.2, pp. 303-312. ISSN 1413-8557. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>>. Acesso em: 16 Abr. 2020.

RENATO, Dulcemara Terezinha; SOARES, Solange Toldo. **Família e Escola: uma relação de desafios**. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE, Versão Online (ISBN 978-85-8015-080-3)-Cadernos PDE. Paraná – PR, 2014. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_dulcemara_terezinha_benato.pdf. Acesso em: 20 Abr. 2019.

RODRIGUES, Lana Julia. "**Cuidar e ensinar: pensando as relações família-escola**"; Brasil Escola. 2009. <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/cuidar-ensinar-pensando-as-relacoes-familiaescola.htm>>. Acesso em 26 Abr. 2020.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro -SP, 1 (1): 122-134, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/suamario/31/04042014074149.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

SILVA, Thiago. Projeto de Lei nº 009/2015 - **Institui a semana da Família na Escola, no Município de Rondonópolis, no âmbito do município de Rondonópolis e dá outras providências, 2015. Disponível em:** <http://thiagosilvamt.com.br/?vereador=projeto-de-lei-no-0092015-institui-a-semana-da-familia-na-escola-no-municipio-de-rondonopolis-no-ambito-do-municipio-de-rondonopolis-e-da-outras-providencias-2>. **Acesso em: 11 Abr. 2019.**

SOUZA, A. S. L. **Pensando a inibição intelectual:** perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

TIBA, I. **Quem ama, educa.** São Paulo: Gente, 2002.

IMPORTANCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Adriane Marques Lobato¹⁹

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem da criança, e os benefícios que o brincar favorece a cada uma delas. O estudo desenvolvido insere-se na linha de história da educação infantil, tomando como fontes os pesquisadores citados no artigo e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A ludicidade é um grande laboratório para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através das brincadeiras que a criança descobre a si mesma e o outro, além de ser um elemento significativo e indispensável para que a criança possa aprender com prazer, pois nele há fantasia, encantamento e faz de conta, o lúdico caracteriza-se como uma atividade de jogos, brincadeiras e arte, metodológico mescla entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, fruto de sua forma particular de pensar e de interagir com os colegas. O artigo também serviu de intensificador dos objetivos presentes no trabalho buscamos problematizar como se constituiu e engendrou o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras, quais sentidos foram atribuídos a eles, crianças na faixa de 3-6 anos, compreendendo que o jogo realizado esporadicamente propicia momentos de prazer, por meio das atividades lúdicas, a criança comunicando-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência do outro, estabelece relações sociais, constrói conhecimento desenvolvendo-se integralmente.

Palavras-Chave: Criança. Jogos. Brincadeiras. Música. Arte.

ABSTRACT

This article discusses the importance of playfulness in the child's learning development, and the benefits that playing favors each of them. The study developed is part of the history of early childhood education, taking as sources the researchers cited in the article and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education. Playfulness is a great laboratory for the integral development of the child, which deserves attention from parents and educators, as it is through play that the child discovers himself and the other, in addition to being a significant and indispensable element for the child can learn with pleasure, because in it there is fantasy, enchantment and make-believe, playfulness is characterized as an activity of games, games and art, methodological mix between cultural appropriations and the possibility of expression of the child, fruit of his particular

¹⁹ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná; Pós-graduação em Educação infantil pela Faculdade de Ciências Administrativas e Séries Iniciais, Pós-graduação Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

form of think and interact with colleagues. The article also served as an intensifier of the objectives present in the work. We seek to problematize how it was constituted and engendered the modern discourse on the educational role of games and games, what meanings were attributed to them, children aged 3-6 years, understanding that the game performed sporadically, it provides moments of pleasure, through playful activities, the child communicating with himself and with the world, accepts the existence of the other, establishes social relationships, builds knowledge and develops fully.

KEYWORDS: Child, Games, Play, Music, Art.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Para alcançar os objetivos proposto utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica realizada a partir da análise de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. O texto foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Skleinn, (1955), Vygotsky (1998), Freud (1908), Piaget (1986).

O brincar com jogos, música e arte, faz com que a criança estimula o corpo e mente levando-a a um mundo mágico de brincadeiras, e assim a oferecer a elas diversão conhecimento e proporcionando experiência vivenciada com as brincadeiras. Em toda a história da infância, identificamos a importância e os benefícios do brincar para as crianças. Desde o século XVII, com o advento da infância, o jogo passa a compor o cenário das “Pedagogia da Infância” todos estes teóricos, ao defenderem seus pensamentos, destacaram o jogo como presença marcante na vida da criança e a importância em tê-lo junto na educação para a infância. Diante deste fato, o jogo está intimamente ligado a imaginação, sonho, pensamento e símbolo. Considerando esta perspectiva, podemos inferir que o homem é um ser simbólico que se constitui coletivamente e que tem a capacidade de pensar ligada à de jogar com a realidade, reproduzindo e aprendendo à medida que pode transformá-la.

Pode-se dizer que o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. Nesse

contexto, o lúdico deve também possibilitar a quem o vivencia momentos de encontro consigo e com o outro.

Cumprir com o proposto requer do professor de educação infantil uma postura intrigante e investigativa pautada numa profunda construção teórica que lhe apresente conceitos, condutas e definições de jogo. As brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Neste sentido, a criança de um lado reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro, essa reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação de mundo, permitindo a invenção e a produção de novos significados e saberes. Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança.

Segundo Borba (apud VYGOTSKY, 1987), “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”. O objetivo é inserir o lúdico no ensino aprendizagem, como meio para o desenvolvimento das habilidades motoras, imaginação e social das crianças e levar para o desenvolvimento e metas alcançadas pelas crianças. O trabalho com atividades como quebra-cabeça, história ilustrativa, cilindro, jogo da memória, e música etc. Essas brincadeiras fazem com que incentiva as crianças na fase de desenvolvimento dando a ela autonomia e o sentimento de auto-estima.

As concepções teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, a brincadeira aparece como um recurso importante na construção do conhecimento e desenvolvimento aprendizagem integral da criança, facilitando a sua comunicação com o outro. Conhecer todas estas possibilidades dos jogos facilita o professor de forma consciente e adequada, na hora de aplicar as atividades e assim atender as necessidades reais da criança em cada momento de sua aprendizagem.

O lúdico é peça fundamental para o planejamento e a construção do novo na vida da criança, e incentivar a autonomia e o sentimento de autoestima; repassar aos traduzir-se-á em ideias e/ou práticas que conduzirão a sociedade a refletir sobre as possibilidades de se compreender e realizar determinadas formas de jogos e brincadeiras com entusiasmo para o seu desenvolvimento aprendizagem. Corroborando com este pensamento, Crepaldi (2010 apud ANGOTTI, 2010) afirma que planejar os Jogos e as brincadeiras levando em considerações e realidade das crianças, portanto, planejamento para o aluno real, muito favorecerá o sucesso da brincadeira, e com certeza, haverá muitos interessados em brincar.

2. O LÚDICO

O artigo tem como tema a importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Na medida em que nós, adultos, nos convertemos que o brincar é a atividade que mais leva a criança a conhecer o mundo físico e a alavancar consequentemente a organizar e reorganização de seus processos mentais.

Os autores pesquisados relacionado com o lúdico e a revista do jardim a infância. Deixa transparecer a importância de se planejar uma boa aula. O direcionamento dado ao planejamento está voltado para a faixa etária em que a criança se encontra na escola, e de acordo com as normas da instituição. O planejamento permite a seleção de recursos, organização do tempo e do espaço.

O lúdico é peça fundamental para o planejamento e a construção do novo na vida da criança, e incentivar a autonomia e o sentimento de autoestima; repassar aos traduzir-se-á em ideias e/ou práticas que conduzirão a sociedade a refletir sobre as possibilidades de se compreender e realizar determinadas formas de jogos e brincadeiras com entusiasmo para o seu desenvolvimento aprendizagem. Corroborando com este pensamento, Crepaldi (2010 apud ANGOTTI, 2010) afirma que planejar os Jogos e as brincadeiras levando em considerações e realidade das crianças, portanto, planejamento para o aluno real, muito favorecerá o sucesso da brincadeira, e com certeza, haverá muitos

interessados em brincar.

Assim, nas atividades envolvendo os jogos e as brincadeiras, nas escolas a ser exercitados pelas crianças, o modelamento e o treinamento com as atividades em sala, sobre inspiração froebeliana. Brougère (2003) analisa que o jogo na educação da primeira infância, em geral, é aceito como um suporte educativo controlado, onde toda iniciativa infantil é negada, pois se justifica como necessário fornecer ideias, conteúdo e roteiro para alcançar objetivos pedagógicos determinados.

Com bons materiais, brincadeiras e brinquedos irá facilmente estabelecer um vínculo de aproximação e construção de amizade aluno e professor. A escola deve estar em constante harmonia, pois é nela que a criança passa boa parte do tempo. Na hora do recreio geral as crianças fazem festa, por ter alguns minutos, bem favoráveis para eles, é o máximo para o desenvolvimento. Toda criança precisa usufruir os benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas proporcionam. Segundo resultados das pesquisas, percebe-se significativa melhora no desenvolvimento humano no que tange ao crescimento pessoal, social, cultural, motor, além da comunicação, expressão e construção de pensamento.

Tem um trecho de uma canção que durante o relato da brincadeira diz que as crianças envolvidas eram “obrigadas a ser feliz”, esta afirmação sintetiza a relevância do brincar na vida da criança, pois criança que brinca, certamente, é criança feliz e, conseqüentemente, será um adulto bem resolvido. Vygotsky (1998) diz que, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança assume diferentes papéis: ela pode tornar-se um adulto, outra criança, um animal, um herói; pode mudar o seu comportamento, agir e se comportar como se fosse mais velha do que realmente é, pois, ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal.

[...] O desenvolvimento pessoal funda-se em um processo de autodescoberta, onde cada qual tende a tomar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e conviver, ou diminuir, com afeitos daquilo que tem menos habilidades. O processo de comparação pode ser doloroso, porém é

eficaz e, às vezes, inevitável. Porém, atividade lúdica pode compor este processo de comparação de forma agradável, divertida e em um clima de camaradagem. Quando a criança joga, ela percebe suas possibilidades e a dos companheiros (DHOME, 2003, p.124-125).

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivos e afetivos e pela exploração (sensório-motor) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. Incluir o lúdico no fazer docente do professor de educação infantil é também contribuir com a construção de uma sociedade brincante, que reconhece a ludicidade como um comportamento social da criança.

As atividades lúdicas resgatam o gosto pelo aprender, pois ocasionam momentos de afetividade entre o indivíduo, e o aprender tornando a aprendizagem formal mais prazerosa. Desta forma, o professor deve traçar o brincar em seu plano de aula e definir os objetivos a serem alcançados. É através da exploração que a criança expande seus pensamentos e aprendizados, adjunto à observação e investigação do mundo.

As características das brincadeiras lúdicas consistem efetivamente em oportunizar a criança viver situações afetivas no fato de não dispor de nenhum comportamento, o que se busca é o modo como se brinca de forma positivas e negativas, de amor e de ódio, destruição e reparação. A formação lúdica permite ao educador saber suas possibilidades, de limitações e abrindo caminhos para eliminar resistências e adquirir uma nova visão clara e cociente sobre a importância do jogo, do brincar e da brincadeira para a vida da criança durante sua formação como indivíduo.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Vivemos uma época em que a tecnologia avança aceleradamente inclusive e na educação. Partindo da identificação da relação entre a ideia moderna de infância, tanto no Brasil como em outros países, grande parte das iniciativas de

educação entre finais do século XIX e no século XX intencionaram organizar suas propostas e ações considerando a dimensão lúdica do fazer pedagógico, especialmente porque neste período ganhou força também um novo olhar sobre a criança. Ou seja, identificar as estratégias imanentes a essa vontade de saber que instaura verdades comprometidas com a produção dos sujeitos e seu governo. Em seu entendimento (1988; 1995), o poder mais do que proibitivo é produtivo e encontra-se disseminado nas relações.

A literatura especializada considera o crescimento no desenvolvimento infantil o ato de brincar é mais que simples satisfação de desejos conduz aos relacionamentos grupais. Segundo Vas (2006) acredita ser interessante fazer uma pesquisa sociocultural e ambiental sobre a comunidade local (vida e hábitos de brincar das crianças). Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos.

Cada sociedade acolhe um tipo de discurso e o faz funcionar como verdadeiro, a partir das estratégias mobilizadas por saberes e poderes produzidos sobre a criança e das intervenções e instituições que as fazem circular. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998): “As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica”. (RCNEI, 1998, v1.p.28).

O processo na formação da criança com os jogos e brincadeiras, buscamos acompanhar o desenvolvimento das atividades lúdicas, sabe-se que a fundamentação. A capacidade de brincar possibilita a criança um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Um espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se num ambiente acolhedor, e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda sua

curiosidade.

Ao nos depararmos com uma gama de conceitos, definições, objetivos, princípios e ações voltados para jogos e brincadeiras, Puga e Silva (2008, p.1) destacam alguns dos objetivos da brinquedoteca:

[...] Propiciar um espaço lúdico, valorizado o ato de brincar de forma espontânea; resgatar o espaço e o tempo de brincar; possibilitar o acesso a brinquedos; orientar sobre a adequação e utilização dos brinquedos; desenvolver hábitos de responsabilidade; resgatar brincadeiras, incentivando sua valorização como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social; propiciar a construção de conhecimento; estimular o desenvolvimento da concentração e atenção; oportunizar a expansão de habilidades e potencialidades; desenvolver a criatividade, a sociabilidade e a sensibilidade; incentivar a autonomia e o sentimento de autoestima; repassar aos professores e às família informações sobre conhecimentos a respeito da importância do brincar e sobre o desenvolvimento do aluno na brinquedoteca.

E através da junção de vários meios (familiares, sociais, escolares) que a criança desenvolve também a aprendizagem. Esse binômio, família e escola formam a base necessária para que haja desenvolvimento integral da criança. Porém, esses pilares são construídos por intermédio da solidificação dessa parceria com a soma de esforços de ambas as partes.

[...] A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

As características das brincadeiras ludicidade consistem efetivamente em oportunizar a criança viver situações afetivas no fato de não dispor de nenhum comportamento, o que se busca é o modo como se brinca de forma positivas e negativas, de amor e de ódio, destruição e reparação. A formação lúdica permite ao educador saber suas possibilidades e limitações e abrindo caminhos para eliminar resistências e adquirir uma nova visão clara e cociente sobre a importância do jogo, do brincar e da brincadeira para a vida da criança durante sua formação como indivíduo.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o mundo. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm com outros planos de ação. Por outro lado, o brincar também alimenta outros planos de ação e de aprendizagem. A incorporação da dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas contribuírem para que as crianças estabeleçam associações e significações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

É importante acrescentar a atuação da disciplina livremente consentida, já que os jogos são disciplinadores no sentido de que sem ordem não há jogo. O bastante explorado caráter socializador aproxima os envolvidos aos sentimentos de solidariedade. Somos movidos pelo prazer de ser e de fazer.

A seleção dos brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos.

Apesar da diferença de enfoque entre Piaget e Vygotsky, seus caminhos são considerados paralelos por Friedman (1996, p. 25), que destaca:

[...] a dimensão interacionista enfatizada por Vygotsky quando se refere [...] ao papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas. Já Piaget dá mais ênfase ao interacionemos, ao papel ativo do sujeito, e não analisa, de forma tão específica, o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito.

É fácil observar uma criança neste período brincando com o simples movimento de uma bola ou na produção de sons, sempre de maneira repetitiva a fim de atentar para os efeitos e resultados. Na fase seguinte, dos dois aos seis/sete

anos, as atividades lúdicas se mostram de maneira simbólica, isto é, a criança se utiliza de símbolos para representar a realidade que o envolve; por isso, são comuns as brincadeiras de médico, conversar com bonecas ou imitar animais neste período. Aos poucos, há uma preocupação evidente na sequência das histórias que são criadas como se tentassem se aproximar da realidade.

A seguir, surge a fase em que a criança dos seis/sete anos em diante ultrapassa a fantasia para situações reais através dos jogos de construção que representam um tipo de transição entre o jogo simbólico e o jogo de regras, como afirma Friedmann (1996). A partir daí, a criança inicia uma apreciação à utilização de regras e espírito cooperativo entre os jogadores. Programas froebelianos permitem a inclusão de atividades orientadas subsidiadas por pequenos objetos geométricos, chamados dons, materiais como bolas, cilindros, caixa de cubos, papéis recortados, dominó de cores, anéis, argila, desenhos, ervilhas, palitos de madeira pelos quais se realizam atividades orientadas, as ocupações, geralmente intercaladas por movimentos e músicas.

As características das brincadeiras ludicidade consistem efetivamente em oportunizar a criança viver situações afetivas no fato de não dispor de nenhum comportamento, o que se busca é o modo como se brinca de forma positivas e negativas, de amor e de ódio, destruição e reparação. A formação lúdica permite ao educador saber suas possibilidades e limitações e abrindo caminhos para eliminar resistências e adquirir uma nova visão clara e ciente sobre a importância do jogo, do brincar e da brincadeira para a vida da criança durante sua formação como indivíduo.

De acordo com Ronca (1989, p. 27) “O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas das ciências”. Antes de qualquer intervenção no jogo infantil, é preciso entender a natureza criativa da criança e seu modo de encarar a vida com toda a seriedade que uma brincadeira exige.

O brincar é de suma importância no desenvolvimento aprendizagem da criança por este motivo é importante desenvolver um projeto com atividades focado em jogos e brincadeiras. Avaliar as crianças através de observação da turma durante as atividades realizada pelos alunos, como a interação e o desenvolvimento nas atividades, a criatividade, participação, movimento corporal, observação do raciocínio lógico e o desenvolvimento de todo o grupo, respeitando a etapa de desenvolvimento individual de cada criança.

CONCLUSÃO

A busca pelo conhecimento é da natureza da criança. Ela tem todas as condições para criar e constituir-se algo novo enquanto um sujeito simbólico, podendo ingressar em um mundo cultural e civilizado. Essa humanização, que corresponde à verdadeira educação, pode ser prazerosa, satisfatória e diretamente relacionada com a vivência interna da criança.

Declarar como importante a brincadeira para a criança exige mais do que simplesmente permiti-la, mas sim, promovê-la. A criança, quando brinca, está apenas entrando em contato com a cultura de uma forma geral.

Educar não se restringe ao aprender, mas ao viver e conviver, à possibilidade de participar criativamente do mundo cultural, numa atitude compartilhada com outros seres humanos. Para isso, é preciso acolher o aluno em todas as suas dimensões. O estudo teve como objetivo agrupar teorias acerca da consideração de atividades lúdicas no processo de desenvolvimento aprendizagem.

Através da história dos brinquedos, os modos e costumes de uma civilização podem ser recuperados, como também, a importância atribuída a ela, em determinado período, à atividade lúdica infantil no desenvolvimento da criança. A partir desses apontamentos podemos dizer que o discurso sobre os jogos e o brincar, construído na trama histórica da modernidade e associado à infância, constituiu-se, potencialmente, para propagar a educação de modo a administrar a população infantil.

Os jogos têm importância fundamental para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano, do exercício ao jogo de regras, da fantasia para situações reais, e em cada uma das fases, haverá interesses diversificados pelos brinquedos. Pode-se dizer que é possível planejar e, principalmente, executar atividades que vão ao encontro das reais necessidades das crianças, ou então, necessidades de apreensão da realidade, de conhecimentos, de desenvolvimento e de prazer.

Cumprir com o proposto requer do professor de educação infantil uma postura intrigante e investigativa pautada numa profunda construção teórica que lhe apresente conceitos, condutas e definições de jogo.

Ressaltem-se também os brinquedos eletrônicos que fazem tudo sozinho, deixando a criança como mera espectadora, pois não estimulam a criatividade. Certamente, a criança que puder desfrutar de todos os benefícios e possibilidades desta atividade será um adulto capacitado a obter êxito em seu trabalho, visto que estas atividades atendem às necessidades intrínsecas do ser humano. As situações problemas contidas na manipulação dos jogos e brincadeiras faz a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas, contribuindo para a eficiência e o equilíbrio do indivíduo.

Ao jogar é possível transpor limites, aventura-se e descobrir o próprio eu. Por conta disso, o educador deve estimular o aluno a se tornar um ser crítico, criativo e pensante, características estas que são passíveis de serem alcançadas por meio da ludicidade. Este é um aspecto importante para a pesquisa histórica levar em conta, atentando para os engendramentos e entrelaçamentos efetivados para a concretização de ideias e práticas coadunadas com a realidade social de cada período.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação, v. 1, 2, 3, 1998.

BUCHALLA, Anna Paula. Criança feliz, feliz a brincar. Revista JEVA, 21 fev. 2007.

CAVA, Laura Célias S. Cabral. Ensino das artes: pedagogia. São Paulo: Pearson

CREPALDI, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE,2010.

DHOME, Vânia. Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREUD, S. (1908). Escritores criativos e devaneios. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IX. Rio de Janeiro: Imago.

FRIEDMANN, A. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996. Prentice HALL, 2009.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação Infantil. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

MELANIE Klein - Wikipédia, a enciclopédia livre
https://pt.wikipedia.org/wiki/Melanie_Klein

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A Psicologia da criança. São Paulo:Difel,1986.

PUGA, Edna. Mara. G. R.; SILVA, Léa Stahlschmidt P. A brinquedoteca na escola: possibilidade do resgate do lúdico ou recurso da prática pedagógica. Universidade Federal de Juiz de Fora. Monografia do Curso de Especialização em Arte Educação Infantil. 2008.

SKLEIN, M. (1955). A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. Rio de Janeiro: Imago.

SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, lev Semenovich. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes,1998.

VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo:Scipine,1998.

WAJSKOP, Gizela. Brincar na Pré-escola. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.