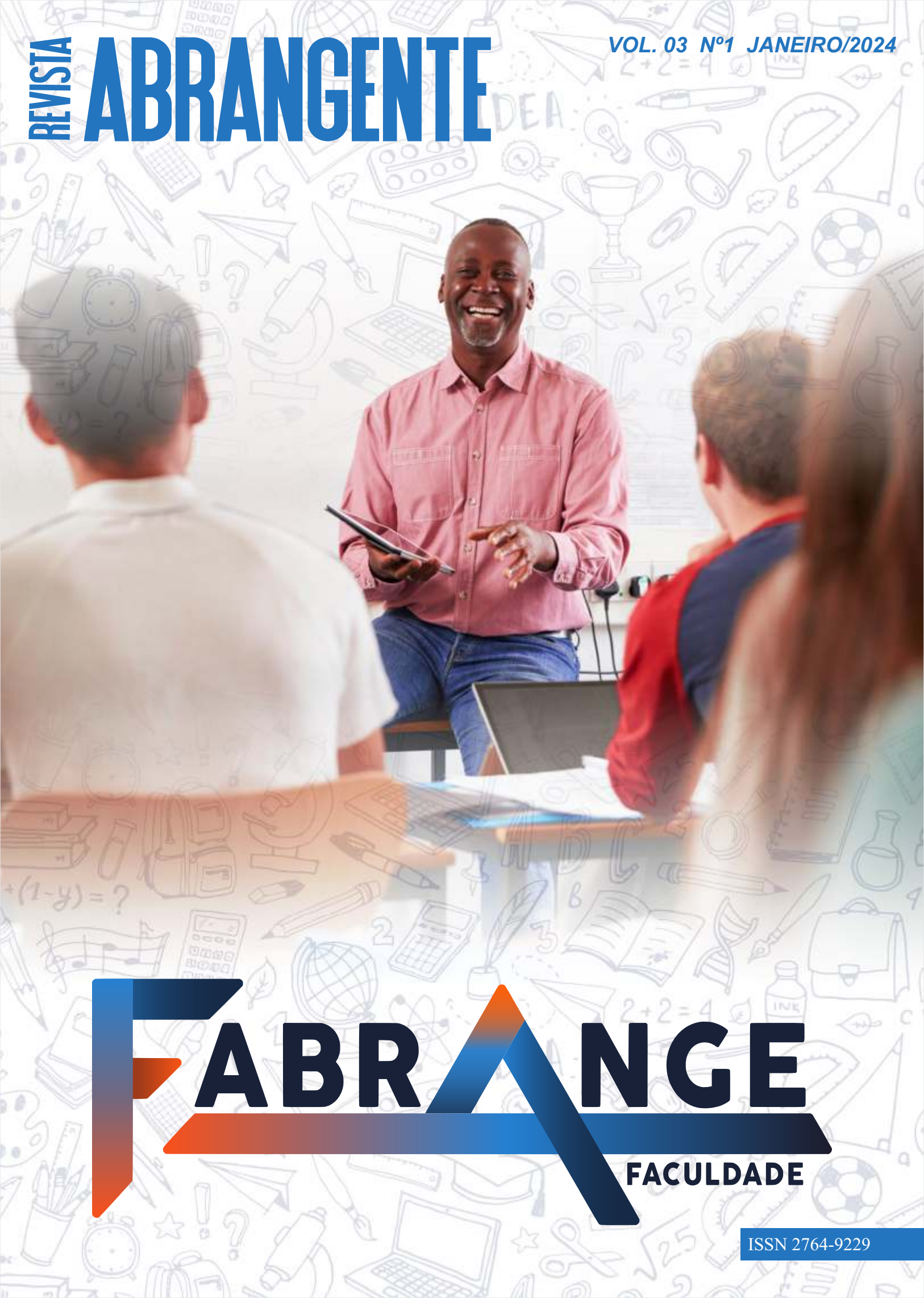






A161

Revista Abrangente / Editora Fabrange – vol. 3, n.1 (jan. 2024) – São Paulo: Faculdade Abrange ABC, 2023.

76p: il, color

Mensal ISSN 2764-9229

1. Educação. 2. Mordidas - Linguagem - Afeto. 3. Transtorno de Déficit de Atenção - Hiperatividade Desempenho escolar - Prática docente. 4. Psicopedagogia institucional - Aprendizagem cooperativa - Instituição escolar. 5. Racismo Diversidade cultural - Aprendizagem. 6. Museus - História - Aprendizagem. 7. Brincadeira - Aprendizagem - Desenvolvimento infantil. 8. Jogos digitais - Criança - Aprendizagem - Desenvolvimento. 9. Parábola dos talentos - Cartas de Lucas e Mateus - Novas roupagens.

CDD 370

Catálogo: Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB/8-5442

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Profa. Dra. Aidil Soares Navarro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Júnior
Márcia da Silva Ferreira Hentz
Rosali de Oliveira Mendes
Fernando Martins
Aline Grenfell da Silva

SECRETÁRIOS EXECUTIVOS

Lucília Bárbara Miguel
Aldinei Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Neuza Ventura Nunes da Silva
Telma Tomé

BIBLIOTECÁRIA

Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB/8-5442

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo R3

DIREÇÃO GERAL

Tânia Tomé

COPYRIGHT

Revista Abrangente
ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC
FABRANGE - SP/2024.

EDITORIAL

Estamos aqui para a abertura da nossa primeira Edição de 2024, que esse ano seja um ano de grandes realizações na área da Educação, que possamos ser contribuição para nossos Leitores.

É com entusiasmo que compartilhamos a mais recente edição da nossa **Revista Acadêmica ABRANGENTE**, oferecendo uma visão abrangente sobre questões fundamentais que permeiam o universo educacional. Nestas páginas, mergulhamos em uma série de temas relevantes, cada um abordando aspectos únicos e desafiadores da educação contemporânea.

Com nosso primeiro artigo, vamos Explorar os motivos por trás de comportamentos comuns na infância, fornecendo insights valiosos para pais e educadores, em seguida vamos travar uma conversa sobre a importância do desenvolvimento de alunos com TDAH, com destaque para a interconexão entre Pedagogia e Psicomotricidade, especialmente relevante para alunos com TDAH, dando prosseguimento você leitor irá se deparar com o tema Psicopedagogia em ambientes colaborativos que trará uma reflexão sobre ambientes propícios a aprendizagem.

Nesta edição Abordamos a urgência de um olhar antirracista na educação, visando a construção de ambientes inclusivos, exploramos como os museus desempenham um papel vital na formação de cidadãos informados e críticos, analisamos o papel do brincar no desenvolvimento infantil, considerando suas limitações e ampliando as possibilidades de aprendizagem, Investigamos como a Gamificação pode transformar a experiência educacional na fase inicial da vida e exploramos a riqueza da parábola dos talentos, revisitando-a através das perspectivas contemporâneas de Denning e Alves.

Cada artigo é uma contribuição significativa para o entendimento e aprimoramento contínuo da educação. Agradecemos aos autores por compartilharem seus conhecimentos e perspectivas, esperando que essas reflexões inspirem práticas educacionais inovadoras e inclusivas.

Boa leitura!

Tânia Tomé
Diretora

08 - 14		MORDIDAS... PORQUE AS CRIANÇAS MORDEM Silvana Conchette Chonso
15 - 22		A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH Hellen de Almeida Rios Rodrigues
23 - 28		A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA Alessandra Andrade da Silva
29 - 38		RACISMO NO BRASIL: A PELE NEGRA NA ESCOLA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA Jaqueline Vieira Rozendo
39 - 47		A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS NA APRENDIZAGEM E NA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UM CIDADÃO PLENO Adriana de Oliveira dos Santos
48 - 57		O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM Aline Cristina da Cruz
58 - 65		A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Viviana Martins Tavares Dias
66 - 74		A PARÁBOLA DOS TALENTOS SEGUNDO NAS CARTAS DE LUCAS E MATEUS E AS NOVAS ROUPAGENS COM OS TEXTOS DE STEPHEN DENNING E RUBEM ALVES Rodrigo Schulz Ferreira

SUMÁRIO





SILVANA COCHETTE CHONSO

Graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (2006); Pós-graduada em Contação de Histórias pela Faculdade Paulista de Comunicação (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Ernestina da Prefeitura Municipal de São Paulo.

MORDIDAS... PORQUE AS CRIANÇAS MORDEM

RESUMO

O fato da criança não dominar a linguagem verbal nos primeiros anos de idade pode ser uma das possíveis causas que a leva a morder o colega. A mordida é um exemplo de uma tentativa de se comunicar, pode ser uma oportunidade que a criança tem de transformar em palavras aquilo que está querendo dizer, isso porque o ser humano conta com o recurso da palavra, da mediação simbólica.. Freud percebeu a grande importância que a boca tem, tanto no início do desenvolvimento quanto nos sintomas que perduram até a idade adulta, e sistematizou o desenvolvimento psicosssexual designando fases e denominando esta inicial de Fase Oral. É por meio da boca que a criança ri, chora, balbucia, aceita ou rejeita o alimento se relacionando assim com o mundo. Esta vai conseguir se expressar pela fala se houver investimento, e esse investimento é produzido na relação da criança com o outro.

Palavras-chave:
Mordidas; Linguagem; Afeto; Família.

INTRODUÇÃO

A mordida é algo corriqueiro nas creches e pré-escolas, podemos dizer que nas fases do 0 aos 4 anos acontece um episódio de mordida por semana. Parece ser algo de fácil trato, porém não é. Muitos educadores não sabem como agir com as crianças que mordem, com as crianças que são mordidas e muito menos com os pais envolvidos. O que precisa ficar claro que o papel da escola é intervir!

Ainda que desprovida de má intenção, a mordida é uma agressão, provoca dor e deixa marcas, portanto, deve ser combatida.

O primeiro passo é identificar as situações em que acontece. "Ela pode significar muitas coisas: demonstração de carinho - por vezes, aprendida em casa, com os pais - ou de interesse pelo colega, disputa por brinquedo, irritabilidade, tédio e até um meio de chamar a atenção. Seja o motivo que for preciso serem trabalhado com as crianças no cotidiano e com a família, por meio de palestras, bilhetes informativos, oficinas, pequenos textos... vai de encontro com o projeto de cada escola, mas podemos colocá-lo na lista de assuntos permanentes nas creches.

A comunicação aberta entre os pais, responsáveis e a equipe da creche desempenha um papel crucial. Ao compartilhar informações sobre o comportamento da criança, é possível criar estratégias consistentes em ambos os ambientes, promovendo uma abordagem unificada.

ORIENTAÇÃO AOS PAIS QUANTO AO FATO DAS CRIANÇAS MORDEREM OU SEREM MORDIDAS

É importante os pais perceberem nos educadores segurança sobre o assunto. O primeiro passo antes dos pais serem convocados é o educador ter a clareza do porque a criança morde, as ações que a escola está tomando frente a essa situação e ouvir o que os pais têm a dizer.

As crianças de 1 a 3 anos já usaram ou ainda usarão tal ação. Educadoras com experiência no assunto afirmam que a conduta tende a passar com a conquista da linguagem mais desenvolvida. Os educadores têm um papel fundamental na prevenção e gestão de mordidas. Isso inclui a observação atenta das interações entre as crianças, a intervenção imediata ao perceber comportamentos agressivos e a promoção de atividades que incentivem a comunicação não violenta.

Implementar atividades que desenvolvam habilidades sociais e emocionais, como o compartilhamento e a resolução de conflitos, pode ser benéfico. Além disso, ensinar as crianças a expressar suas emoções de maneira adequada pode ajudar a reduzir a incidência de mordidas. É importante considerar a individualidade de cada criança e fornecer apoio personalizado, identificando possíveis desafios emocionais ou de desenvolvimento que possam contribuir para o comportamento agressivo.

Em resumo, a abordagem para lidar com mordidas em crianças na creche deve ser multifacetada, envolvendo comunicação efetiva, cooperação entre pais e educadores, e a implementação de estratégias educacionais que promovam habilidades sociais e emocionais. Ao adotar uma abordagem proativa e colaborativa, é possível criar um ambiente enriquecedor que contribua para o desenvolvimento saudável das crianças.

COMO LIDAR COM AS CRIANÇAS SE MORDENDO NO INTERIOR DA ESCOLA

As educadoras devem ter um olhar atento para os episódios de mordidas e mapear o primeiro evento, fazendo uma análise detalhada. Como a mordida se deu? A dupla estava brincando? Havia mais gente junto? Um deles estava ansioso para pegar o brinquedo? Ou animado, gargalhando?

Havia indícios de irritabilidade? Assim, a educadora vai levantando pistas que auxiliam na compreensão do caso e ajudam a rever a organização das atividades em sala.

Segundo Rossetti (2003) para acabar com os episódios de mordidas as educadoras devem fazer um planejamento pensando sobre a rotina, o espaço, a quantidade e a variedade de brinquedos. Muitas vezes, são eles os fatores desencadeadores de mordidas.

Mesmo tendo um planejamento em que as crianças possam brincar em um ambiente preparado com liberdade de escolha, com variedades de brinquedos, pode acontecer das mordidas se repetirem. Se caso isso vier a acontecer o educador deve ter atenção redobrada. Segundo as autoras Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Telma Vitória, Ana Maria Mello (2003), os professores não devem rotular as crianças que mordem, nem gritar e nem deixá-las de lado. Estereotipar é muito perigoso porque desde cedo a turma percebe comportamentos e características marcantes dos colegas. A atitude mais assertiva é estar sempre por perto tentando evitar possíveis episódios de mordidas. Por isso é muito importante as professoras conhecerem os comportamentos das crianças e se anteciparem às ações de mordidas. Uma boa estratégia é ter sempre por perto livros, bolas, materiais não estruturados. Ao perceber que a criança que geralmente morde demonstra irritabilidade, pode propor uma brincadeira com bola, tirando-a do foco da disputa de brinquedos.

Outra intervenção que as professoras podem ter para ajudar acabar com as mordidas nas creches é chamar os pais das crianças que estão mordendo para uma conversa particular. Nesta conversa é importante comunicar aos pais das vezes que a criança tem mordido e explicar o trabalho da escola no sentido de proteger as outras crianças, mas também tentar entender o que essa "mordida" está tentando comunicar. Tentar entender como é essa criança em casa, se brinca com outras crianças, perguntar se os pais percebem essa atitude de mordida para com outras crianças. Provavelmente os pais farão relatos que são enriquecedores e auxiliam os professores na constância e sequência das intervenções.

Além dos pais das crianças que mordem é extremamente importante atender os pais das crianças que são mordidas, muitas vezes não entendem o porquê esses episódios acontecem. A orientação a esses pais é dever da escola! A escola deve ter uma agenda de comunicação para com os pais e fazer reuniões com os responsáveis, por turmas, para explicar esses e outros fatos rotineiros. Quando o ataque é mais forte e deixa marcas, a coordenadora ou a educadora responsável pela turma deve ligar para a família e explicar o que houve, dizendo que pode vir buscar a criança um pouco antes do horário de saída e que estarão disponíveis para atendê-la.

Atitudes como essas registradas acima reduzem o número de incidentes de mordidas como também conta com uma maior compreensão dos pais sobre o problema. As famílias passam a ter outra visão do problema, que a mordida não é uma agressão nem fruto do descuido das professoras da creche.

O QUE PODE TER POR TRÁS DAS MORDIDAS DAS CRIANÇAS?

Há diferentes formas disso se apresentar na criança, há uma mordida esperada em certo momento do desenvolvimento e isso não precisa durar, mas há alguns casos mais crônicos e aí a mordida será vista por nós como sintoma, não o sintoma médico, mas o que se articula como sintoma em Psicanálise. O sintoma é uma via pela qual a criança encontra caminho para dizer de si, de seu desejo quando algo não vai bem. O sintoma faz parte da constituição do sujeito, passa a ter uma função, expressa o recalcado da melhor forma possível naquele momento do sujeito, por isso a intenção não é extirpá-lo e sim escutá-lo.

Em casos em que a criança se fixa na mordida, repetindo esse ato diariamente, a mordida pode ser vista como sintoma, recurso que a criança utiliza para falar do que está sentindo. Casos como este fazem com que o adulto se mobilize, sofra com a criança e crie oportunidades na instituição para

lidar com o problema, como reuniões interdisciplinares para discutir a posição da criança na sala, a criação de projetos pedagógicos com brincadeiras que trabalhem as questões, conversas com os pais para realizar as parcerias necessárias. A partir dessas falas, escutamos melhor o que esse sintoma está falando no sujeito.

Na nossa prática percebemos que o educador, na maioria das vezes, quer que a criança pare de morder, isso faz parte do seu papel, pois ele precisa educar várias crianças ao mesmo tempo, fazer com que aprendam a conviver socialmente, são necessidades que acabam sendo atrapalhadas pelas manifestações agressivas que insistem. No entanto, instrumentalizando a criança, ela pode mostrar isso de um outro jeito, o que será que ela quer mostrar com este ato? Esta é a primeira pergunta a fazer. A mordida pode ter vários sentidos: conhecimento dos objetos, expressão das ansiedades e angústias, pedidos de ajuda, descarrego de excitação, agitação, energia, pode ainda ser mudança de posição da criança de passiva para ativa.

Um exemplo frequente é a disputa de brinquedos, na qual a criança morde o amiguinho querendo o mesmo objeto. Nesse momento o adulto entra com o recurso da palavra dizendo que essa não é a melhor forma de conseguir o brinquedo, apresentando um outro brinquedo ou uma atividade para que a criança se interesse e perceba que há outros caminhos para lidar com ansiedades, angústias, excitações. A criança passa a utilizar a mesma zona erógena de forma socialmente aceita, gritando, falando, cantando.

Não é apenas no ato da mordida que agimos para que ela não aconteça dizendo à criança, por exemplo, "Não pode fazer isso!". É no exemplo diário que mostramos que, por meio da fala, as pessoas se comunicam e resolvem os conflitos, e então a criança perceberá que esta pode ser uma nova possibilidade. No momento da mordida há muito o que fazer para ajudar a criança a encontrar outras vias de expressão: a conversa tranqüila com a criança para entender o porquê da mordida, a observação das situações nas quais ela ocorre, mostrar firmeza quanto à combinados feitos junto à criança ao que se refere à mordida (insistir nos limites), dar outras opções para satisfazer os impulsos orais da criança como morder a bolacha, o brinquedo, a chupeta, mas não o corpo do colega.

Assim como há atitudes que podem ajudar a criança, há aquelas que podem prejudicar: expor a criança dando bronca na frente de todo mundo pode deixá-la mais nervosa e talvez mais agressiva; deixar a criança com o brinquedo se ela o adquiriu injustamente (pela mordida); incentivar a dar o troco.

Todas estas direções pedagógicas podem ser trabalhadas com a criança, mas na base das orientações está o lugar dado à mordida, um lugar na linguagem.

Levar em conta o momento psicosssexual da criança, a modalidade de relação que tem com o objeto e a agressividade como argumento para diferenciação, permite-nos situar melhor a mordida da criança.

O QUE PODEMOS TRADUZIR COM AS MORDIDAS?

As crianças pequenas geralmente mordem para conhecer. Para elas, tudo que as cerca é objeto de interesse e alvo de sua curiosidade, inclusive as sensações. O conceito de dor, por exemplo, é algo que vai sendo construído a partir de suas vivências pessoais e principalmente sociais, e não algo dado a priori. Mordendo o outro, a criança experimenta e investiga elementos físicos, como sua textura (as pessoas são duras? São moles? Rasgam? Quebram?), sua consistência, seu gosto, seu cheiro; elementos "sexuais" (no sentido mais amplo da palavra), na medida em que morder proporciona alívio para suas necessidades orais (nelas, a libido está basicamente colocada na boca) e ainda investiga elementos de ordem social, isto é, que efeitos que esta ação provoca no meio (o choro, o medo ou qualquer outra reação do coleguinha, a reprovação do educador, etc).

Dessas investigações é que será engendrado o conceito de dor, tanto da dor própria (as crianças pequenas muitas vezes mordem também a si mesmas, numa atitude explícita das ações listadas acima) quanto da dor do outro (sentido moral da dor: a constatação de que não é lícito proporcionar dor ao outro, mesmo que os sentimentos como a raiva - assim o indiquem).

É claro que, vencida esta primeira etapa de investigação, algumas crianças podem persistir mordendo, seja para confirmar suas descobertas ou para “testar” o meio ambiente (disputa de poder, questionamentos de autoridade, etc). Ou ainda, pode ser uma tentativa de defesa: ela facilmente descobre que morder é uma atitude drástica. Raramente a mordida é um ato de agressividade, e muito menos de violência. As crianças raramente querem simplesmente agredir, a não ser que estejam vivendo alguma situação de intenso estresse emocional em que todos os demais recursos estejam esgotados.

Assim, a mordida é uma conduta que pode ser administrada dentro do grupo: tanto em relação às crianças que mordem quanto àquelas que são mordidas com frequência (o educador pode, por exemplo, oferecer, a essas, recursos variados para impedir as mordidas dos coleguinhas). Uma observação importante a fazer é que, por vezes, encontramos crianças que, por um motivo ou por outro dentro de sua história de vida, não só permitem as mordidas como costumam provocá-las. Estas crianças e suas famílias devem receber orientação especial do educador.

O QUE SE DEVE FAZER NO CASO DE UMA CRIANÇA QUE MORDE?

- Imediatamente Dizer “NÃO”, em tom calmo, mas firme e com desaprovação.
- Ao bebê que começa a caminhar (1 a 2 anos), pegue-o firmemente e coloque-o no chão.
- À criança pequena (2 a 3 anos), diga-lhe: “Não é correto morder porque machuca as pessoas”.
- NÃO MORDA A CRIANÇA para mostrar-lhe como se sente quando ela morde. Isso a ensinará que tenha um comportamento agressivo.
- Se a criança persistir em morder aos outros, não a leve nos braços nem brinque com ela por uns 5 minutos, após ela ter mordido. Assim a ensinará que mordendo não lhe chamará a atenção.
- Nunca morda a criança mesmo que por carinho ou brincadeira;
- Observar se ela esta mordendo devido à vinda de um novo irmãozinho, para então conversar sobre o assunto, e mostrar-lhe que a ama muito;
- Ensinar outras formas de expressar seus sentimentos;
- Não rotular a criança de mordedor, pois assim ele poderá virar um;
- Não comente com os outros na frente dele sobre esta atitude;
- Nunca fazer o que a criança pede só porque ameaça a morder, não ceder às chantagens;
- Não dar risadas quando a criança morder, nem que esta seja fraca e venha acompanhada de sorrisos e caras engraçadas;
- Mostrar à criança que a mordida dói, conversar com ela sobre isso – quando uma outra criança a morder, a probabilidade é que ela aprenda este conceito mais rápido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa primeira etapa da vida, a criança ainda não domina a linguagem, então, a forma que ela tem para se expressar, para se comunicar e interagir com os outros é pelos meios físicos, como morder, bater, puxar o cabelo. Enquanto ainda não sabem falar com desenvoltura, as crianças utilizam outros meios para se expressar e para se comunicar. As mordidas também são uma forma de comunicação e de se conhecer o outro.

A princípio, as crianças não sabem avaliar as consequências de suas mordidas e nem a força que podem colocar. Às vezes, o ato de morder é um modo de estar perto do amigo que gostam, de partilhar uma intimidade, como comer alguma coisa gostosa.

As crianças na idade oral ainda não verbalizam com fluência e a linguagem do corpo acaba sendo mais eficaz.

Não é fácil para a criança aprender a conviver com outras crianças da mesma faixa etária, que também disputam atenção. Mais do que uma reação de raiva, as mordidas dadas pelas crianças pequenas, com até 2 ou 3 anos de idade, são uma forma de comunicação e de expressão de sentimentos.

Mais importante do que fazer com a mordida é saber quais trabalhos a escola/creche está promovendo para que a comunidade escolar tenha uma melhor compreensão sobre a mordida. Como as professoras têm passado essas informações? O que influencia para que o ato da mordida seja substituído por outro? O advento da fala cessa a atitude de morder? Esses questionamentos nos direcionam para de fato trabalhar as atitudes dos pais com as crianças e entender o advento da mordida, que pode ter ligação físico biológico, pode ser uma demonstração de afeto como algo relacionado com o contexto sociocultural do qual a criança faz parte.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, K. de S. et al. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. Temas psicol. [online]. v. 20, n. 2, pp. 309-326. Ribeirão Preto, SP, 2012.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de et al. Desafios Metodológicos na Perspectiva da Rede de Significações. Cadernos de Pesquisa, 38(133): pp. 147-170, 2008.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Os Fazeres na Educação Infantil. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., VITÓRIA, T. A Creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Cadernos de Pesquisa, n. 109, março/2000.
- VENEZIAN, J. de A., OLIVEIRA, B. R. e ARAÚJO, M. A. da C. "O manejo da agressividade da criança: o que uma mordida quer dizer?" In: Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, Ano 7, 2008, São Paulo.





HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

Professora na Rede Pública da cidade de São Paulo.

A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH

RESUMO

Este artigo tem como objetivo revisar a literatura sobre a produção acadêmica, com foco no aspecto clínico e educacional do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, com o objetivo de uma compreensão abrangente dessa síndrome, que exige conhecimento do educador para ajudar as crianças com o transtorno a superarem as barreiras que os impedem de aprender. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade está presente em sala de aula e deixa ao professor a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho acadêmico dessas crianças, o que exige o estudo dos diferentes ângulos que permeiam esse transtorno e suas peculiaridades, aspectos clínicos e educacionais. Relevante para complementar a prática pedagógica com esses alunos.

Palavras-chave:

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

Este trabalho de pesquisa tem como tema: a pedagogia e a psicomotricidade: uma conversa sobre a importância do desenvolvimento para alunos com TDAH, e a análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogo entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento de psicomotricidade, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes da pedagogia, precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares. Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado.

A desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças, ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos com TDAH tiveram muitos nomes: Déficit de Controle Moral, Síndrome de Inquietação, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hiperkinética Infantil, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e sem, até chegarem ao termo que conhecemos hoje. Junto com essas mudanças de rótulo, gradativamente se desenvolveram pesquisas no âmbito clínico com o objetivo de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, com avanços capazes de permitir o correto diagnóstico e tratamento de crianças com TDAH, a fim de proporcionar-lhes uma qualidade de vida em seu ambiente social.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para estudantes que apresentam determinados comportamentos diferentes dos esperados para sua faixa etária e que causam algum tipo de prejuízo no desenvolvimento. Porém, cabe ressaltar que nem toda dificuldade é necessariamente um transtorno e essa diferença indica a metodologia que o professor aplicará aos seus alunos.

Pelas suas especificidades, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade é dividido em três categorias, a saber: TDAH com predomínio de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e TDAH combinado. Essas categorias foram estabelecidas pela CID 11, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, produzido pela Associação Americana de Psiquiatria.

Ressalta-se a importância do diagnóstico multidisciplinar do transtorno para que familiares e professores possam começar a acompanhar a manifestação dos sintomas durante curtos períodos, como dois a três meses, que aparecem após algum acontecimento na vida da criança, como, por exemplo, a separação dos pais não faz necessariamente parte da condição de TDAH.

Os sintomas do TDAH aparecem precocemente, geralmente coincidindo com o início da fase escolar, pois ficam mais evidentes quando expostos à rotina escolar. Nesse período, os sintomas normalmente prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico de TDAH pode ser considerado um “diagnóstico dimensional”, ou seja, todos nós temos alguns dos sintomas, em intensidade variada, mas isso não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, se eles não interferirem no desenvolvimento. (MATTOS, 2015, p.24).

Crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes demoram mais para copiar o quadro e fazer a lição de casa (porque estão constantemente “voando”). Por desatenção, cometem muitos erros: cometem erros “absurdos” em cálculos matemáticos (sinais, vírgulas), cometem erros de acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E continuam apagando ou apagando o que escrevem. (MATTOS, 2015, p.59).

O desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária é utilizado como parâmetro para identificar sintomas de TDAH. Para que uma criança seja considerada com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, deve ser feito um diagnóstico que demonstre a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas devem estar evidentes em todos os ambientes visitados pela criança, como escola e casa, e devem estar presentes em todos os momentos do período do diagnóstico. Se forem apresentados apenas em um ambiente específico, podem representar um problema específico que afeta a criança naquele ambiente específico e não constituem um transtorno.

A desatenção é caracterizada pelas seguintes características: dificuldade em identificar detalhes ou cometer erros por descuido nas atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades que estão sendo realizadas; parece não ouvir quando alguém fala com ele; não cumprimento de instruções estabelecidas e não cumprimento de tarefas, seja na escola, em casa ou no trabalho; distrair-se facilmente com acontecimentos alheios e ter esquecimento diário.

A atenção é um processo ordenado para capturar informações do ambiente em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos de uma forma que sugere que o ruído externo de um ônibus passando na rua é menos importante do que a palestra que estamos assistindo. Por isso, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. 80% dos casos de TDAH são meninos, deve-se ressaltar que esse diagnóstico não deve ser feito levianamente e baseado apenas na aparência. Hoje em dia é muito comum que crianças inquietas sejam classificadas como tendo TDAH, porém é normal que as crianças apresentem atividade motora excessiva, mas em certos casos quando pedimos para elas sentarem e ficarem imóveis, algumas crianças podem até desenvolver comportamento mais agitado e, na verdade, apenas 7% dos casos beneficiam de medicação, o melhor tratamento envolve a mudança de atitudes e o incentivo dos pais e professores. Crianças diagnosticadas com TDAH geralmente apresentam agitação e impulsividade, não seguem as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar e seus relacionamentos são afetados por isso. Quando predomina a desatenção, a criança pode ter dificuldade em realizar as tarefas escolares ou realizá-las de forma desorganizada e distraída, sem prestar atenção ao objetivo da atividade.

[...] a dificuldade de encontrar um "marcador biológico" para o TDAH reside no fato de que a criança "perfil TDAH" não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções

psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

As intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este indivíduo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem feita, ajuda a criança com transtorno opor-se a se desenvolver, como as demais crianças. Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola. Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, et al.: Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças Estud, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016.

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. Estudo da influência da utilização de medicamentos na

qualidade de vida de crianças e adolescentes diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Dissertação jan 2016.

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA. 16. ed. São Paulo: 232 p., 2015.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO).





ALESSANDRA ANDRADE DA SILVA

Graduação em Matemática pela Universidade Ibirapuera (1999); Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz (2001); Mestre em Educação pela Universidad Del Salvador (2013); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF Professor João de Souza Ferraz.

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

RESUMO

A Psicopedagogia constitui-se em uma composição de dois saberes a psicologia e a pedagogia, pois é 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. O papel do psicopedagogo institucional na instituição escolar, é o de analisar e assinalar fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam a aprendizagem em uma instituição. Outra função do psicopedagogo institucional é o de indicar novos caminhos, para que de fato ocorra a aprendizagem do educando, e dentro destes novos caminhos, ele pode propor e apresentar novas técnicas e metodologias de ensino, as quais os professores podem adotar e utilizar em suas classes. A fim de integrar todos os alunos da escola e deixar de lado o ensino pautado totalmente no individualismo, o conhecimento de novas metodologias de ensino é de grande valia para os psicopedagogos, pois estes, devem conhecer a fundo esta nova metodologia para poder “auxiliar” os professores de sua escola, e a partir daí este conhecimento possa ser adotado por estes, para que possam aplicar em seu cotidiano escolar, melhorando assim a aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogo institucional, Aprendizagem cooperativa, Instituição escolar e psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Em seu livro “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire (1996, p. 22) destaca que “... educar não é transferir conhecimento, senão criar possibilidades para a sua produção ou construção”. De fato, estamos como sociedade em um momento de profunda reflexão sobre a caracterização da prática pedagógica como tarefa de educar e formar alunos que possam administrar os desafios deste novo século¹.

Esta discussão passa sempre pela geração de autonomia, autoconfiança e autodeterminação para o educando, fatores que, segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2008) em seu livro “Protagonismo Juvenil”, são gerados quando um aluno se volta protagonista de sua própria aprendizagem, por mérito da geração de condições necessárias para que este se envolva nas atividades destinadas a soluções de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Neste sentido a educação pautada nos modelos tradicionais, por muitas vezes carece de elementos importantes para o exercício do protagonismo do educando e para envolver o mesmo na resolução de problemas reais em um ambiente de construção.

Desta forma, a atitude na classe e a utilização de recursos pedagógicos devem ser estruturados. É necessário repensar no papel do professor, deixando este ser aquele que detém o conhecimento, para se tornar aquele que mostra ao aprendiz como buscar o conhecimento, ou como este educando através de ajuda pode aprender mais facilmente, convertendo-se assim em um facilitador do processo de aprendizagem. O aluno também teve o seu “papel” alterado, pois já não é mais o suficiente apenas saber resolver um problema, mas também saber identificá-lo, saber analisar as alternativas de solução e suas prováveis consequências.

Sobre este aspecto, uma das linhas de pesquisa é a que trata a Aprendizagem Cooperativa. Aprendizagem Cooperativa, como explica Smyser (1999), é uma estratégia de ensino onde os estudantes se ajudam durante o processo de aprendizagem, atuando como companheiros do professor e deles mesmos, apontando aprender uma determinada disciplina ou resolver um determinado problema.

A atuação do psicopedagogo dentro de uma instituição nos desperta para a necessidade de se buscar uma educação de qualidade e consciente de que as crianças aprendem de formas distintas e faz-se necessário um trabalho diferenciado em cada unidade escolar com os alunos que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem.

A intervenção do psicopedagogo no contexto escolar vem de encontro com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, que através de uma atuação diferenciada auxilia na aprendizagem do educando de forma global.

O papel do psicopedagogo institucional

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir.

O psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Cabe também ao profissional detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

De acordo com Gonçalves (2002, p.42) “as relações com o conhecimento, à vinculação com a aprendizagem, as significações contidas no ato de aprender, são estudados pelo Psicopedagogo a fim de que possa contribuir para a análise e reformulação de práticas educativas e para a ressignificação de atitudes subjetivas.”

O estudo psicopedagógico alcança seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado educando, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso, o psicopedagogo deve analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem.

“Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem”. BOSSA (1994, p 23).

O psicopedagogo e a utilização do apoio familiar no processo de desenvolvimento da criança. A família desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem dos alunos, pois muitas vezes os pais não aceitam que seus filhos possuem dificuldades de aprendizagem. Além de atuar dentro da escola, é de extrema importância que este profissional tenha o apoio da família, para que seu trabalho desenvolva com fluidez, pois o vínculo afetivo entre pais e filhos é primordial para o bom desenvolvimento da criança. A atuação psicopedagógica se propõe a incluir os pais no processo de desenvolvimento dos seus filhos, por intermédio de reuniões e possibilitando o acompanhamento do trabalho realizado junto aos professores.

As crianças que apresentam dificuldades na escola, na compreensão de novas habilidades, apresentarão também problemas ou dificuldades nas diferentes áreas escolares e na vida em geral, no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, como um todo.

Nesta perspectiva ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende. Faz-se necessário também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender; como interferem os sistemas e métodos educativos; os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo escolar.

A prática docente sobre o olhar psicopedagógico

Cada criança tem o processo de desenvolvimento diferente. E nesse momento é de fundamental importância que o professor analise individualmente cada criança para poder adequar os conteúdos conforme a necessidade de cada um.

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno.

A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento de o professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno,

através de outros métodos ou atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam a criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. “O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer”. (COELHO, p.12 apud. LINDGREN).

Assim, deve-se propiciar um ambiente favorável à aprendizagem, ou seja, em que sejam trabalhadas também a autoestima, a confiança, o respeito mútuo e a valorização do aluno.

Utilizando um pensamento de Alicia Fernández:

“ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”. (FERNÁNDEZ, 2001, p.30).

De acordo com Fermino: "evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada". (FERMINO, 1994, p. 57).

O professor não deve apenas transmitir os conhecimentos ou fazer perguntas, mas também deve ouvir seu aluno e sempre integrá-lo, dar-lhe atenção e cuidar para que ele aprenda a expressar-se, a expor suas opiniões.

Neste sentido, um trabalho psicopedagógico pode contribuir muito, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino e aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa. É neste sentido que a aprendizagem cooperativa, vem de encontro a se tornar uma ferramenta metodológica eficiente tanto para o psicopedagogo, quanto para os professores.

Aprendizagem cooperativa e a psicopedagogia

Este profissional dentro da instituição escolar estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, auxiliando o aluno a superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

A aprendizagem deve ser olhada como a atividade de indivíduos ou grupos humanos, que mediante a incorporação de informações e o desenvolvimento de experiências, promovem modificações estáveis na personalidade e na dinâmica grupal as quais revertem no manejo instrumental da realidade. Logo o psicopedagogo, deve propor e auxiliar no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência. Comparando com o pensamento cooperativo de Johnson, Johnson e Smith (1991) que dizem a cooperação produz menos ansiedade e estresse em comparação com estratégias de ensino do competidor. Ansiedade é uma das barreiras mais perversas contra o relacionamento interpessoal, geralmente cobrando uma preocupação egocêntrica que levaria a uma interrupção do processo de raciocínio e aprendizagem. A ansiedade desestimula os alunos para aparecer na escola e também cria no aluno um medo face a desafios e pode levar à evasão escolar.

Traçando um paralelo entre a psicopedagogia e o cooperativismo, podemos perceber que é fato que estamos vivendo em um mundo cheio de interação e cooperativismo, logo a função do psicopedagogo é buscar ferramentas para ajudar os alunos a “vencerem” a suas dificuldades e

aprenderem um determinado “conteúdo”. E a aprendizagem pautada na metodologia cooperativa, estimula a aprendizagem através da ajuda mútua, ou seja, todos em pró de uma determinada finalidade que também é a aprendizagem de um determinado conteúdo.

Considerações Finais

Portanto, ensinar e aprender são processos interligados. Não podemos pensar em um, sem estar em relação ao outro. Ainda segundo Fernandez (2001, p.29), entre o ensinante e o aprendente, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. Ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também, os professores e companheiros da escola.

Concordo com Masetto (1998, Bunyard) quando ele diz que precisamos de professores para "estimular o trabalho em equipe", porque de acordo com minhas observações cooperativas aprendizagem depende muito da vontade e a responsabilidade do professor. Além disso, para aplicar esta metodologia Professor deveria saber, como diz o autor, "combinar conhecimento conceitual com experiência prática, o que torna o ensino uma atividade muito complexa e, levem muitos anos para exercê-lo.

Se conseguir manter este processo, o professor que usa o Aprendizagem Cooperativa pode ser obtido vários resultados positivos: você pode aumentar o desempenho de seus alunos, eles são mais ou menos desenvolvidos sobre as questões; relações altamente positivas com os alunos e entre os alunos, promovendo a diversidade e desenvolver habilidades sociais e criar o ambiente necessário para que os alunos podem desenvolver o formulário completo no nível cognitivo, psicológico e social.

A cooperativa de aprendizagem não é uma solução para todos os problemas da educação, mas uma ferramenta metodológica que está pronta para trabalhar com a integração e a inclusão de todos, desde que o professor saiba trabalhar e tenha um suporte para quando apresentar dúvidas em sua aplicação.

Referências

- BOSSA, Nádia. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.
- COSTA, A. C. Educação. Belo Horizonte: Canção Nova (Coleção Valores), 2008.
- FERMINO, F. S. et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ; Vozes, 2001.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- GONÇALVES, M. A. F. A relação da dislexia, insucesso escolar e educação especial. 2011.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; SMITH, K. Active learning: cooperation in the college classroom. Minnessotta: Interaction Book Company, 1991.
- MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente in A docência na Universidade. Campinas: Papyrus, 1998.
- SMYSER, B. Active and cooperative learning. 1999. Disponible en: <<http://www.wpi.edu>>



JAQUELINE VIEIRA ROZENDO

Professora na Rede da Prefeitura de São Paulo.

RACISMO NO BRASIL: A PELE NEGRA NA ESCOLA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA

RESUMO

A escola como estrutura viva e profundamente enraizada na sociedade, refletirá as circunstâncias sociais, econômicas culturais dessa mesma sociedade. Daí então a escola teve assim a necessidade de se ajustar a esta diversidade, que está caracterizando a sociedade atual, mudando a sua postura e passou a ser uma escola para todos. O presente trabalho tem por objetivo evidenciar a importância da valorização da história e cultura afro brasileiras, como forma de reduzir a prática do racismo na escola. No Brasil, por muito tempo prevaleceu o mito da democracia racial, gerado a partir do processo de miscigenação, de que no país predominava a tolerância racial em todas as suas formas. Na perspectiva de Paulo Freire (1972) citado por Moreira e Candau (2005: 78), “atualmente, todos os círculos da sociedade são marcados pelas diferenças, (sociais, linguísticas, econômicas, culturais, religiosas etc.) existentes entre “uns” e “outros”, mas é no seio da comunidade escolar que o seu entendimento pode e deve ser perspectivado a favor de uma maior justiça social e de um crescimento pessoal”. Como já referimos, os espaços escolares abriram-se à população em geral, e lentamente começou a assistir-se a um alargamento dos sujeitos aprendentes, e consequentemente Diversidade Cultural no Contexto Escolar 34/121 verificou-se um maior contato entre as diversas culturas que aí coexistem. Portanto cabe à escola proporcionar o acesso a várias opções, respeitando as especificidades de cada um e apresentando as mesmas oportunidades e alternativas para todos, promovendo igualmente, atitudes de tolerância, compreensão e solidariedade em relação à essa diversidade. Relembremos, todavia, que esta preocupação com a questão da diversidade, está ligada com as grandes transformações com as quais nos deparamos na sociedade, e também é consequência da escola de massa, e simultaneamente da heterogeneidade sociocultural do público escolar.

Palavras-chave:
Psicopedagogo Diversidade;
Aprendizagem; Crianças; Professor; Escola.

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a grande massificação do ensino, a escola se depara com uma nova realidade: a multiculturalidade no seio dela. Nesse sentido, não é mais possível primar pela uniformidade, pela homogeneidade uma vez que a pluralidade, a heterogeneidade se torna uma realidade concreta, sendo assim necessária uma maior diversificação e flexibilidade de modo a dar resposta ao público também diversificado. De acordo com Leite (2003: 12), “refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo”. O racismo institucional reproduzido no espaço escolar, através dos profissionais do ensino, do currículo e nas relações sociais entre colegas de turma, torna-se fato social no processo de evasão escolar dos indivíduos negros (as). Consequentemente, o racismo como expressão da violência simbólica e física, ou como violência incorporada (FOUCAULT, 1987) atua como fator de destituição desses seres humanos dos espaços de sucesso e de reconhecimento no mundo social.

Por exemplo, no caso do processo de ensino-aprendizagem, urge olhar cada aluno como um ser único, individual, com conhecimentos, interesses e estilos de aprendizagem diferentes, dando voz às diferenças de idade, de sexo, de personalidade, hábitos familiares, proveniência social, entre outros. Além disso, em educação, a diversidade pode estimular à busca de um “pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. É necessário ressaltar que o tema do presente trabalho faz parte do contexto de uma estrutura racista ainda presente na sociedade brasileira. Que a capacidade de se indignar, criar resistências e lutar contra essa violência em todos os espaços sociais sempre se fará necessário, cabendo a educadores e educadoras resgatar o papel da escola como um dos importantíssimos locais de superação da produção dessas representações negativas, ou seja, a prática pedagógica, ao reconhecer e se apropriar da diversidade, tem a chance de enriquecer seu leque de experiências que possibilitam o aprimoramento da praxis educativa, face aos desafios que a modernidade exige das ações escolares.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL.

Destaco que todo o debate sobre o racismo não se trata de uma discussão esgotada em nossa sociedade, pois significa construir instrumentos de combate à ideologia do branqueamento herdada da lógica colonialista ainda presente no país. Um país cuja população negra representa 50,7% (IPEA, 2013) da população, constituída por negros (as) e Afrodescendentes. Onde, após trezentos anos de escravidão, ainda persistem representações fundadas em um discurso de democracia racial, cujos próprios estudos estatísticos contradizem de maneira gritante. Qualquer escola, cuja política educativa se pretenda pautar pela multiculturalidade, terá Diversidade Cultural no Contexto Escolar 35/121 obrigatoriamente de se guiar por princípios de igualdade e de aceitação da diferença, procurando contribuir para que nenhuma cultura perca a sua identidade, ou subjugada incorretamente por qualquer outra.

Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença.

É preciso de fato a interação entre os seres humanos como forma de compreendemos melhor o outro ao nosso redor. Portanto é necessário entender a escola, como um sistema, para poder analisar a questão da interação que ocorre dentro e fora dela, é preciso ter presente os vários atores educativos que intervêm no processo escolar. Assim, para que a escola possa possuir a sua identidade e promover a interação no seu seio, ela deve criar vínculos não só entre os seus atores educativos: professores, alunos, funcionários, administradores, mas também a comunidade que a

envolve, de modo particular e a sociedade em si, de uma maneira mais geral.

DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Hoje no mundo em que vivemos, a diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, onde cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários, conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que “a nossa sala de aula, tem vindo a tornar-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável”. O reconhecimento desta diversidade nas nossas salas de aula é uma realidade com que os professores e demais agentes educativos se confrontam diariamente, e exige uma postura de reflexão sobre o decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Sabendo que na sala de aula deparamos sempre com a diversidade de alunos, portanto neste caso os professores têm um grande papel a desempenhar perante esta situação, e cabe ao ele ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, ou seja, deve fazer uma diferenciação pedagógica. Para Morgado (1999: 17), “a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente”. Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001: 37), “numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas onde se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem”. Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, “quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias”. Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004: 27) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é através de “ formação de grupos heterogêneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000: 125) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza” Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com

clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam actuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998: 51), “situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afro-descendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País”.

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações.

Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas. O reflexo da ideologia racista, como herança das relações de produção escravista e de mecanismo de impedimento à ascensão social das camadas oprimidas e marginalizadas (MOURA, 1988) repercute nesses levantamentos realizados pelas instituições de pesquisa, no cotidiano das ruas, periferias, nas ocupações de subempregos e nos espaços escolares. O racismo, como um discurso hegemônico da raça branca, é uma prática histórica e um dos principais fatores que contribuem com os altos índices de evasão escolar e de repetência entre a população negra.

Ainda Silva (2007: 85) acrescenta que de uma forma ou de outra, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001: 41), educação multicultural surge como um conceito que “permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas,

a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno está a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção no nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo onde se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a diversidade cultural, racial, social.

Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores são encarados como “esperança de futuro”, sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005: 53), um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de “reformular as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação”

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003: 120) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades.

A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997: 59) define a educação multicultural como “uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos”.

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas

as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra Intercultural, verificarmos que o prefixo Inter aponta para a idéia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003: 96), o interculturalismo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas. Consequentemente, as distâncias sociais, nas relações de poder entre dominadores e dominadas, seriam modificadas devido a integração étnico-racial, o que harmonizaria as diferenças e diluiria os conflitos sociais. Por sua vez, isso representava a negação do preconceito e da discriminação racial, além de responsabilizar os próprios negros e mestiços pela sua própria condição social. O que forneceu as elites brancas argumentos para continuarem a desfrutar dos privilégios e a se manterem no poder. Contribuindo, desse modo, para favorecer e legitimar a discriminação social e racial nas relações sociais brasileiras.

Nesta mesma linha também Trindade (1999: 78), salienta que o interculturalismo implica, “reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalismo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua”. Nesta perspectiva nós entendemos que este contato entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural. Por seu turno Candau (2006: 80), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à “interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos”.

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalismo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002: 40) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995: 143), o interculturalismo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promover o diálogo entre as culturas;
- Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, económicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados através de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e

também de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, “a educação intercultural propõe que a pratica educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica”. Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos crie dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Onde o exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O PAPEL DO PROFESSOR EM FACE DE DIVERSIDADE CULTURAL

Importa-nos agora dizer que o que está por trás desse mito da democracia racial é o encobrimento de uma realidade social preconceituosa, discriminatória e excludente, cuja fundamentação ideológica esta baseada na ideologia do branqueamento. Fruto de um processo construído pelas elites brancas, dirigentes da economia e da intelectualidade do país, que fizeram uma apropriação simbólica e material fortalecendo a sua autoestima e autoconfiança em detrimento dos demais, culpabilizando o negro por sua própria mazela social. O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar os seus conhecimentos numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente.

Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e

maior aprendizado.

Os professores terão de estar consciente, de que a escola reflecte a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente.

O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001: 47), o professor deve “compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através de uma visão multicultural que o professor dos nossos dias, deve pautar a sua forma de estar na sala, tornando-a num local de aprendizagem não só de conteúdos programáticos, mas também onde podemos ensinar algo aos outros e acima de tudo aprender muito com eles. Neste caso, a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar e aproveitar saberes, valores, interesses e competências que os alunos trazem, pois eles não entram para a escola como uma tábua rasa, uma mente vazia. Assim, a formação dos docentes em contextos multiculturais é a pedra basilar da educação intercultural, pois conduz à melhoria da qualidade do ensino e das capacidades dos professores face à diversidade. Para isso é necessário o desenvolvimento por parte dos professores de atitudes não etnocêntricas, ser sensível e respeitar as várias diferenças e promover a paridade de culturas e a emancipação dos alunos mais desfavorecidos.

Essa ideologia serviu para a construção de um imaginário negativo do negro, afetando a construção de uma identidade étnica positiva, construindo o racismo às avessas e justificando as desigualdades raciais. Com o intuito de legitimar a supremacia econômica, política e social da elite branca nos espaços de poder é que o mito da democracia racial forjou o silêncio, a omissão e a distorção em torno das relações raciais no Brasil em benefício da manutenção dos privilégios. Os professores ao adquirirem tais conhecimentos, estarão capazes de criar na escola uma nova cultura organizativa a nível social e pedagógico-didático, para que todos os grupos minoritários e majoritários aprendam a viver juntos, numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas e sem separação entre o nós e os outros. Só assim, é que a escola pode suscitar verdadeiras aprendizagens interculturais, que permitam às crianças dos grupos minoritários a aquisição de competências que lhes possibilitem uma participação ativa e criativa na comunidade majoritária, preservando simultaneamente as suas identidades culturais. Stoer e Cortesão (1999: 58), por seu lado defendem a formação do professor inter/multicultural, como agente promotor de uma democracia aprofundada, indicando as suas principais características e os seus pressupostos estruturantes:

- Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
- Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
- Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição de confrontação entre culturas;
- Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
- Defende a descontração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
- Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Pressupostos estruturantes: cidadania baseada na democracia participativa;
- Igualdade de oportunidades;

- Escola Democrática. O professor inter/multicultural, atento às questões da diversidade será um elemento facilitador no âmbito da compreensão e identificação do “arco-íris cultural” presente na sala e na escola. Esta postura tem como base a construção de comunidades culturais que se reconhecem, respeitam e interagem.

Defendemos que praticar a educação intercultural é necessário organizar e administrar a escola tendo em conta a diversidade cultural nela existente. Considerando essa diversidade nos planos educativos da escola, nos planos curriculares de turma, discuti-la nas assembleias de escola, nos conselhos de escola e nas assembleias de turmas, de forma a promover a interação cultural. 25 como formas de luta contra o racismo. A construção dessa identidade, como uma construção social, não como uma coisa estática, passa por uma nova configuração dos agentes sociais já que se trata da construção sujeitos de seus próprios atos, desejos e conflitos (MONTES, 1996). Finalmente, nos referimos a constituição de indivíduos responsáveis pela sua manutenção e permanência, autônomos de si mesmos ao longo do tempo, durante a construção dessa identidade étnica positiva. Pois a constituição dessa nova identidade, que é relacional e contextualizada, esta fundada em interesses determinados, de natureza social e política, de disputa por poder e de prestígio social. Por outro lado também dentro da escola é necessário definir propostas educativas que visam construir uma ponte de ligação entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente, com o intuito de propiciar uma harmonia entre valores, saberes e estilos de vida da comunidade. Comunidade essa que é representada através da presença dos alunos na escola.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2006). Trabalhando a diferença na educação. São Paulo: Moderna. Aguado, M. (2000). Educação intercultural e aprendizagem cooperativa. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3 ed. São Paulo: Cortez. Alves, N. (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Branco, M. L. (2006). A educação democrática face aos desafios do multiculturalismo. Coimbra: Edições pedagógicas. Brandão, C. R. (2002). Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Barroso, J. (1999). Fatores organizacionais da exclusão escolar: perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora - Coleção educação especial. B.O. 526, I Série – Nº 29, da República de Cabo Verde de 8 de Dezembro de 2003.
- Candau, V. M. (2006). Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo. vol. 27. Campinas: Editora Vozes. Cardoso, C. (2001). Gestão Intercultural do Currículo. 2º ciclo Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.
- Costa, M. V. (2008). Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: trajetórias e processos de ensinar e aprender. Porto Alegre: Edipucrs. Cucho, D. (2003) A noção de cultura nas Ciências Sociais. 2 ed. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Dayrell, J. (2007). Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana.
- Diogo, F. (2006). O currículo escolar face à diversidade: currículo e multiculturalismo. (2006). Coimbra: Edições pedagógico. Dicionário. (2001). Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, I Volume, p. 1289. Ferreira, F. I. (2005). Educação Intercultural. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2003). Animação, gestão e parceria. Lisboa: Universidade Aberta. Fontoura, M. (2005). Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania. Lisboa: universidade aberta.
- Formosinho, J. (1992).





ADRIANA DE OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduação em Ciências pela UNIB (2001); Especialista em Educação Matemática, pela Unicamp (2004); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Professora Elza Maia Costa Freire, Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Professor Antônio de Sampaio Dória

A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS NA APRENDIZAGEM E NA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UM CIDADÃO PLENO

RESUMO

O presente artigo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, tendo por tema a Importância dos Museus na aprendizagem. Após ter lido diversos textos de artigos científicos diversos, assim como vários trabalhos de conclusão de cursos. Nesses trabalhos notamos a necessidade e importância de se fazer visita a museus com os alunos, desde a educação infantil para que se familiarizem com esse tipo de visita e que demonstrem interesse em interagir nesse local. Notamos que Museus contam a história de uma localidade, de fatos históricos de um povo. Portanto, a escola deve se atentar a essa necessidade de propiciar momentos em que os alunos aprendam além dos muros da escola e estando em contato com a sua história, com suas memórias coletivas, cabendo sempre ao professor despertar essa curiosidade em seus alunos. Através dessas ações educativas, a aprendizagem torna-se prazerosa, e ao mesmo tempo significativa, pois é onde existe a possibilidade do educando se reconhecer como construtor de sua história, que um dia poderá estar sendo retratada a outros, através desse processo de integração do passado com o presente.

Palavras-chave:
Museus; aprendizagem;
escola; história; educando

INTRODUÇÃO

Estudando sobre os museus percebemos que eles estão cheios de memória de um povo, eles são os encarregados pela preservação das obras produzidas pela humanidade, das suas histórias, com os meios próprios de que dispõem. Por isso, é importante deixar claro aos alunos sobre o que é um museu, sobre seu o seu papel na constituição da memória social, mostrar aos alunos que tipos de objetos podem e devem ser preservados e expostos, de modo que forneçamos uma compreensão da trajetória desse objeto até ele finalmente se tornar uma peça de museu, onde através deles novos saberes poderão ser produzidos pelas relações que ocorrem no âmbito da cultura museal. Ou seja, entre os museus e as instituições de ensino podem existir múltiplas formas de cooperação e de interação, baseados em modelos e casos de diversas de ações educativas que podem ser propostas pelas duas instituições e, na medida em que o impacto das ações educativas dos museus não é homogêneo e nem único, se torna importante que entendamos quais são as possibilidades e especificidades possíveis através dessa ação educativa e qual a inserção destas em outros meios que não seja o museológico. Do mesmo modo como a história dos indivíduos na sociedade está constantemente se modificando, os museus também precisam acompanhar essas mudanças, reformulando a seu modo de interagir junto ao público, para que velhos hábitos não permaneçam arraigados na antiga tradição de guardiões de coisas do passado, onde apenas a observação era permitida e estimulada. O desenvolvimento de ações educativas nos museus se torna essencial para que a usemos como ferramenta, não somente com a intenção de chamar o público para o museu, mas de construir informação, possibilitando que as pessoas que ali se encontrem possam reconhecer e compreender a história que estes locais trazem consigo. São nas ações educativas que o profissional de museu encontra o momento ideal para trabalhar com os grupos temas atuais da realidade, mesmo da própria comunidade onde está inserida, a partir do conteúdo material e imaterial contado no museu.

UM POUCO DA HISTÓRIA

Pesquisando o significado da palavra museu vemos que ela deriva da palavra grega ‘Mousa’ e ‘Museion’ – que significa, templo das Musas – que eram ligadas a diferentes ramos das artes e das ciências reservadas à contemplação e aos estudos científicos, local em Atenas era um espaço dedicado a uma espécie de guarda-tesouros, ou seja, uma coleção de objetos preciosos destinados aos deuses. Esses locais foram considerados o primeiro museu, que era formado por bibliotecas, jardim, observatórios, sala de leitura entre outros ambientes.

Apesar desse significado, observamos que o incentivo às artes nas escolas e à prática de atividades educacionais onde valorizam a cultura e a individualidade social e material humana, são questões muito pouco colocadas em sala de aula, não contribuindo, ou contribuindo muito pouco, para que os cidadãos conheçam e valorizem a história de seus lugares de origem e a cultura – material e simbólica, de seus antepassados.

Vemos também que segundo o ICOM (Conselho Internacional de Museus), o museu deve ser considerado como uma “instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e de seu ambiente”.

É difícil encontrar na instituição museal um “espaço pensante” que promova a pesquisa, o resgate e o repasse novas concepções de arte, cultura, história e patrimônio, inclusive o patrimônio vivo. Normalmente o museu é composto por diversas manifestações artísticas, como por exemplo, objetos e obras que mostram uma herança material de um povo, pinturas com representações históricas, entre outras.

Os centros museológicos, no sentido atual do termo e com função pública, começaram a aparecer por volta do sec. XIX. Antes os primeiros museus eram vistos como um lugar de mistério, as

inovadoras ideias iluminadas passam então a promovê-los como um espaço onde tudo era feito em prol da clareza e do conhecimento. A ação principal do museu ao longo dos anos passa a ser, de promover a conservação cultural em prol de uma educação extraclasse destinada não somente a alunos e educadores, mas ao público em geral.

Porém, se a função do museu é de preservar cultura, como podemos situar a função do historiador nessa questão, considerando a cultura como algo receptivo a mudanças? Não somente historiadores, arte-educadores e profissionais da área, mas o povo em geral necessita ser enobrecido culturalmente.

É necessário promover um envolvimento social amplo para que haja um interesse e uma reformulação significativa na educação patrimonial. As grandes vertentes do museu, além da preservação e comunicação se apoiam na conexão com o presente. Em geral, as instituições montam seus projetos sob uma perspectiva pedagógica organizada a partir do contato do público com as obras do acervo.

A inter-relação construída a partir de uma iniciativa tão interessante e educativa, possibilita uma nova perspectiva de ação museológica, onde tora-se possível achar arte fora do universo físico do museu. Dessa modo, é importante que haja por parte dos educadores, um incentivo ao diálogo através do qual se possa oferecer ao público uma contextualização histórica satisfatória, para que possibilite ao visitante um contato mais interessante com as obras.

Projetos de inclusão e vitalização cultural através de práticas ligadas a uma iniciativa histórico-cultural, como por exemplo, realização de palestras e mesas redondas, curso de formação de profissionais arte-educadores, curso de xilogravuras, manufatura de papel, estética, diálogos semanais através de seminários, oficinas de arte e passeios a lugares históricos acompanhados por professores são propostas que devem ser consideradas.

É através da musealização de objetos, cenários e paisagens que constituam imagens, sinais e símbolos, que o Museu permite ao homem a leitura do mundo. A grande tarefa do museu contemporâneo é a de permitir de forma clara a leitura aguçando e possibilitando (onde ela não existia) de uma consciência crítica, de tal modo que a informação passada pelo museu possa facilitar a ação transformadora do Homem.

Conforme consta na revista *Ágora*- revista de História e Geografia, sabe-se que a ideia de museu se originou desde tempos muito remotos, em que o homem adquiriu o hábito de colecionar coisas, objetos que lhe conferissem os mais diversos significados e que se tornavam símbolos de sua própria história. No século XVII, os museus começam a se moldar, até chegar como o conhecemos atualmente. Várias mudanças aconteceram nestas instituições, onde foi surgindo a exigência de profissionais capacitados nas mais diversas áreas: museólogos, historiadores, pedagogos, conservadores-restauradores e arqueólogos. Os museus deixaram de ser apenas espaços de fruição estética ou de transmissores de curiosidades e exotismo através de objetos resultantes de conquistas bélicas, e passaram a ter um importante espaço de interpretação de culturas e de educação dos cidadãos, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais.

Sem pretender alongar por demais esse artigo, transcrevo aqui o texto da Lei 11904 de 14 de janeiro de 2009 que institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências:

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

Art. 1º Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo,

pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Parágrafo único. Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades.

Art. 2º São princípios fundamentais dos museus:

I – a valorização da dignidade humana;

II – a promoção da cidadania;

III – o cumprimento da função social;

IV – a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental;

V – a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural;

VI – o intercâmbio institucional.

Parágrafo único. A aplicação deste artigo está vinculada aos princípios basilares do Plano Nacional de Cultura e do regime de proteção e valorização do patrimônio cultural.

Art. 3º Conforme as características e o desenvolvimento de cada museu, poderão existir filiais, seccionais e núcleos ou anexos das instituições.

Parágrafo único. Para fins de aplicação desta Lei, são definidos:

I – como filial os museus dependentes de outros quanto à sua direção e gestão, inclusive financeira, mas que possuem plano museológico autônomo;

II – como seccional a parte diferenciada de um museu que, com a finalidade de executar seu plano museológico, ocupa um imóvel independente da sede principal;

III – como núcleo ou anexo os espaços móveis ou imóveis que, por orientações museológicas específicas, fazem parte de um projeto de museu.

Art. 4º O poder público estabelecerá mecanismos de fomento e incentivo visando à sustentabilidade dos museus brasileiros.

Art. 5º Os bens culturais dos museus, em suas diversas manifestações, podem ser declarados como de interesse público, no todo ou em parte.

O MUSEU E FUNÇÃO SOCIAL

Para Libâneo (2005), a pedagogia configura-se como o campo de estudo sistemático das práticas educativas que são realizadas na sociedade e que não ocorrem isoladas das relações sociais e políticas, e nem culturais e econômicas, pois as práticas educativas não são restritivas apenas a escola e a família.

Lisita (2007) em sua resenha afirma que essas práticas educativas ocorrem em todos os contextos, de maneira institucionalizada ou não, o que pode caracterizar a educação não formal. Educação que pode ser vivenciada no âmbito dos Museus, com organização e intencionalidade.

Escola é um espaço e um tempo de produção de conhecimentos, cuja base é a prática da linguagem por sujeitos caracterizados por uma historicidade, subjetividade e individualidade. Portanto, é o lugar onde se produzem interações e, como tal, não é neutro, denota características políticas (FERREIRA, 2007, p. 36)

O conhecimento de fatos ocorridos, pensamentos e os produtos das várias sociedades do passado, nos conduzem a uma melhor percepção da sociedade de hoje.

A escola atualmente é considerada um estabelecimento onde o seu maior objetivo é ajudar a

transformar alunos em cidadãos ativos, através do qual propiciamos situações de aprendizagens desafiadoras onde se desperta a curiosidade do saber, o senso crítico, a interpretação de leitura, de contextos e autonomia para construir o seu próprio conhecimento.

Para a escola cumprir esse objetivo, existe o personagem que assume a mediação investigadora dessa construção que é o Educador-Professor, e como tal para possuir essa competência, de ajudar na jornada dos alunos a se tornarem cidadãos plenos, nada mais lógico que no mínimo esse educador seja uma pessoa instruída, ativa, capaz de fazer leitura de mundo, ou seja, um cidadão pleno.

Um cidadão pleno deve ter entendimento do passado, esse entendimento não fica recluso apenas no âmbito histórico, e sim transcende num âmbito tão extenso como a sociedade em si, o entendimento do passado engloba naturalmente o artístico, científico, filosófico, literário, enfim todos os aspectos da sociedade, um entendimento amplo de mundo.

No princípio, os seres humanos ensinavam uns aos outros através da demonstração do fazer, de coisas e de atitudes comportamentais.

A seguir veio a formação das aldeias neolíticas com as primeiras construções simples de grandes blocos de pedras distribuídas em fileiras ou círculos ou ainda sobrepostos uns sobre os outros na tentativa de criar abrigos ou prováveis monumentos para fins religiosos.

Com a utilização da escrita para registrar fatos e conhecimentos houve o armazenamento dessas escritas, ou seja, as primeiras bibliotecas, obviamente que não havia o papel ou livros como os atuais, e sim tabletes de argila, madeira, pedra, peles e o acesso a essas escritas não era pública, mesmo assim, podemos considerar bibliotecas.

O papel social dos museus é muito importante, que com o passar do tempo foi estreitando a sua relação pedagógica com o seu público, incentivado pela evolução da sociedade, não sendo apenas mais um espaço onde somente valoriza a beleza, mas tem como responsabilidade de se tornar um lugar de caráter passivo em um lugar de caráter ativo que influencia o público.

Organizar um roteiro de aprendizagem, utilizando-se como contexto visitas em museus torna-se necessário para tal organização, à capacidade eficaz de educadores especialistas tanto em currículos interdisciplinares como em museus, somente desse modo atingiria o objetivo de transformar o museu em lugar público onde o público se entretém e ao mesmo tempo é formador de cultura, desse modo o público pode usufruir ao máximo do que o museu tem a oferecer, porém, infelizmente esta não é a realidade no Brasil e em alguns lugares no mundo, pois o quadro de funcionários na maioria das vezes não possui os atributos citados acima e ainda muitos deles são atribuídas várias obrigações profissionais dentro da instituição, sobrecarregando o funcionário, que automaticamente influenciando na qualidade do atendimento ao público.

A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E NA FORMAÇÃO DO INDÍVIDUO DE HOJE

“Quem não conhece o passado não entende o presente e muito menos preverá os rumos do futuro” temos essa citação que não é exagero, pessoas que possuem essa “visão” constituem uma consciência de entendimento de mundo mais amplo, característica essa que coopera para ser um cidadão verdadeiramente pleno.

A escola atualmente é considerada um estabelecimento onde o seu maior objetivo é ajudar transformar alunos em cidadãos ativos, através do qual se deve propiciar situações de aprendizagens desafiadoras a fim de despertar a curiosidade do saber, o senso crítico, interpretar leitura de contextos e autonomia para construir o seu próprio conhecimento e capacidade de pesquisa para buscar as informações eficientemente onde quer que elas estejam; de modo para a escola possa cumprir esse objetivo, existe o personagem que assume a mediação instigadora

dessa construção que é o Professor Educador, e como tal para possuir essa competência de ajudar na jornada dos alunos a se tornarem cidadãos plenos, nada mais lógico que esse educador seja uma pessoa instruída ativa, capaz de realizar a leitura de mundo, ou seja, um cidadão pleno.

Portanto, os museus ainda não perderam o seu 'reinado' de local que proporciona acesso à cultura e de grande experiência para qualquer pessoa, ao entrar em um museu, bem em sua frente, está lá para conhecer e admirar parte do contexto de uma cultura.

Os museus são ambientes que transcendem áreas de conhecimentos e épocas, descrevendo para o pedagógico, 'um ambiente transdisciplinar de valorosa vivência e gerador de saberes', consequentemente, uma excelente ferramenta para o auxílio do desenvolvimento cultural de uma pessoa para um cidadão pleno.

Os museus têm um papel social muito importante, além dessa função, com o passar do tempo foi estreitando a sua relação pedagógica com o seu público, incentivado pela evolução da sociedade, tende a não ser apenas mais um espaço onde somente valoriza a beleza, mas tem como responsabilidade tornar um lugar de caráter passivo em um lugar de caráter ativo de influência para o público.

Os museus estão inseridos em um contexto de organização social, ou seja, não é uma instituição a parte da sociedade, e sim uma instituição reflexiva da cultura de onde está inserido, portanto faz-se necessário refletir como melhor expor e que tipo exposição o museu deve realizar, e seus eventos educativos que rumos devem tomar para melhor atender a comunidade.

Para uma ação educativa de sucesso ocorrer, os integrantes do museu devem conhecer o público-alvo de acordo com os objetos pré-estabelecidos, e sempre analisarem se conseguiu atingir esses objetivos, fazendo análise do público e de suas opiniões.

Na visão atual, a capacidade de alternar opiniões ou modificá-las, demonstra preocupação de evoluir, sem medo de assumir os erros, as opiniões de verdades absolutas do passado devem ficar apenas no passado, e os integrantes dos museus que ainda não adaptaram a esse pensamento, precisam rever seus conceitos.

Conforme leitura realizada para esse artigo, encontrei um artigo que demonstra a Importância dos Museus no Processo Pedagógico.

Mesmo sendo os museus uma ferramenta de suma importância na formação educacional de um povo, as visitas foram decaindo devido à monotonia resultante da falta de didática dos guias, tal fato se deu pela falta de visão dos dirigentes dos museus que não visualizaram a necessidade de investir no aprimoramento dos recursos humanos, desta forma:

“As melhores intenções de expansão de elites ficaram neutralizadas pelo tédio que produziam esses passeios” disse (LIBEDINSKY, 2001), afinal conhecimento profundo de um determinado assunto não representa necessariamente capacidade de despertar interesse de outros, baseado em suas explicações.

Como a função do museu é de conservar e exibir obras, documentos e objetos, é necessário que observemos o novo perfil de seus visitantes, onde a maior parte não são adultos e nem especialistas em miniatura, museus do mundo inteiro já compreenderam a necessidade de aprimorar e modificar sua metodologia de orientação em visita guiada, adequando-se aos novos tempos.

As escolas por sua vez, também devem rever sua atuação neste cenário, já que uma visita não pode

ser improvisada, pois ela tem por objetivo contribuir para discentes e docentes no desenvolvimento das atividades e temas que estejam sendo abordados em aula em um determinado período, transformando a visita em descoberta.

A proibição de tocar também vem sendo substituída pelo imperativo de tocar em tudo, fortalecendo os ideais da tendência pedagógica construtivista.

A visita guiada ocupa um lugar secundário em relação à possibilidade de interagir, a sinergia que envolve professor, aluno e objeto de estudo, desperta cada vez mais o pesquisador adormecido no subconsciente do discente, criando desse modo novas perspectivas para o professor pesquisador que almeja este objetivo.

Os museus sempre trazem uma bagagem mais abrangente que a mente humana, eles vêm emergindo gradativamente do sombrio abismo no qual foi lançada na tendência pedagógica liberal que foi imposta pela ditadura, consegue conceber nos dias de hoje, entretanto, o professor pesquisador vem se destacando nesta árdua tarefa de resgatar o desejo de aprender de seus discentes.

Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, apresentou a exposição "O Corpo humano", produzida com a direção médica do norte-americano Dr. Roy Glover, onde a mostra recorreu a 16 corpos e 225 órgãos verdadeiros para revelar o funcionamento do corpo humano e seus sistemas. Foi utilizada a técnica de polimerização para obter resultados, que evidenciam as variações e diferenças apresentadas pela espécie, com absoluta precisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus são importantes instrumentos de preservação da memória cultural de um povo, e responsáveis por seu patrimônio material ou imaterial. Por muito tempo, formou locais restritos e elitizados, mantidos por pessoas com algum poder aquisitivo.

Após muitos anos se tornaram no que conhecemos atualmente, ou seja, aberto ao público em geral, sem distinções, local livre, de caráter educativo, cuja missão é recuperar, preservar e disseminar a memória coletiva por meio de seus objetos e cultura.

Cultura é um termo amplo e complexo, que pode ser definido a partir de diversos pontos de vista. Sob a análise antropológica, cultura é o conjunto de costumes, tradições, hábitos e manifestações de uma população, que constrói sua identidade e seu modo de vida e os transmite geração após geração.

O Museu tem o papel de informar e educar por meio de exposições permanentes, atividades recreativas, multimídias, teatro, vídeo e laboratórios, é o espaço ideal para se despertar a curiosidade, estimular a reflexão e o debate, promover a socialização e os princípios da cidadania, e colaborar para a sustentabilidade das transformações culturais e principalmente na atuação de formação de um cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

- CHIOVATTO, Milene. Ação extramuros: diminuindo barreiras. In: Percorrer e registrar: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca de São Paulo. São Paulo, 2010
- FERREIRA, A. B. de H. Aurélio Junior: dicionário escolar da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.
- FERREIRA, L. S. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. Educação em Revista, Marília, v. 8, n. 1, p.35-48, 2007.
- GUARNERI, Waldisa Russio Camargo. "Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio

cultural e a preservação”, in: Revista do Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural, n. 3, 1990, p. 8.
A importância dos museus no processo pedagógico, disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-museus-no-processo-pedagogico/16395> - acessado em 28 de dezembro de 2023.

Importância dos museus para a preservação da cultura, disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/colunas/raquel-muniz-1.456804/import%C3%A2ncia-dos-museus-para-a-preserva%C3%A7%C3%A3o-da-cultura-1.625767> - acessado em 26 de dezembro de 2023.

Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm - acessado em 31 de dezembro de 2023.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos pra quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Museu: retrato de uma sociedade, disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/museu-retrato-uma-sociedade.htm> - acessado em 27 de dezembro de 2023.





ALINE CRISTINA DA CRUZ

Graduada em Letras, Português e inglês, pela Universidade Anhanguera (2010); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Interativa de São Paulo (2019); Especialista em Educação Para Jovens e Adultos pela Fabrange (2023). Professora de inglês na EMEF General De Gaulle

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

RESUMO

Ao analisarmos o contexto histórico, observarmos que desde os primórdios, a brincadeira sempre esteve relacionada às práticas infantis, não sendo, muitas vezes atribuída importância pelos adultos. Com as transformações sociais, e os estudos sobre a infância no decorrer dos séculos, verificou-se que as atividades infantis, sobretudo o brincar, está atrelada ao desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. O objetivo deste artigo é investigar a importância do brincar no âmbito da educação infantil, ressaltando limites e possibilidades para o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:
Brincadeira. Jogos. Aprendizagem.
Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar está intrinsecamente relacionado às práticas infantis, porém, se analisarmos a história constataremos que a brincadeira e os jogos são reflexos da sociedade, muitas vezes sendo praticada também pelos adultos, porém, com objetivos distintos, podendo até mesmo difundir valores e características sociais de uma nação ou povo. Durante a Antiguidade (do século VI a. C. ao d. C.) a brincadeira era interpretada pelos adultos como um momento fugaz e sem sentido praticado pela criança, que para a sociedade da época era um ser incapaz de compreender a realidade que a cercava.

Com a Renascença e a exaltação do homem, a criança e as atividades inerentes a ela começam a sair do anonimato, e, paulatinamente ocupa espaço na sociedade. O brincar e a educação passam a ser pensadas a partir da perspectiva infantil e não mais do olhar estático do adulto. Através de vários séculos até os dias atuais, estudiosos de diversas áreas tem se detido ao tema brincar atrelada a educação, salientando que a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem.

Diante do exposto, este artigo científico tem como objetivo analisar como os jogos e brincadeiras utilizadas, no espaço escolar, podem auxiliar no desenvolvimento das capacidades infantis, em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores.

O tema escolhido é relevante, pois, o Referencial Curricular Nacional ressalta que a brincadeira deve fazer parte da educação Infantil, e o educador necessita voltar seu olhar para os diferentes papéis que o brincar pode proporcionar a aprendizagem. O referencial teórico que dará base ao artigo está amparado no pressuposto de que tanto a aprendizagem quanto o brincar fazem parte do desenvolvimento humano e são construídos e influenciados por um contexto histórico e social. Para tanto, serão utilizados, neste artigo, os estudos de Kishimoto (1996); Benjamim (1984); Piaget (1996); Oliveira (1997); Constance Kamii (1996); Teixeira (2010); entre outros autores que contribuíram com seus estudos para a elaboração deste trabalho, que será elaborado com base em pesquisa bibliográfica.

No primeiro momento discorreremos sobre as diferenças entre jogos, brincadeiras e brinquedos, e como as diferentes sociedades concebem estas práticas. Em seguida serão apresentadas as pesquisas que contribuíram para que o brincar fosse compreendido como uma experiência significativa, complexa e importante no processo de desenvolvimento da criança.

O brincar e suas implicações no desenvolvimento infantil: contexto histórico

O brincar durante muito tempo não foi reconhecido por diversos profissionais que atuam nos espaços escolares no segmento da educação infantil, como uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criança, sendo, que, tal atividade, por vezes, era considerada como algo secundário e sem valor educacional, sendo reservada para os momentos de recreio, ou vistas com menos status, ou seja, diversão desprovida de aprendizagem. Sob esta ótica

“(...) as atividades de aprendizagem práticas, baseadas no brincar, são vistas como ocupacionais e como tendo menos status, principalmente para aquelas crianças menos capazes; algo a se fazer quando se termina o trabalho ou sobra um tempo livre para se divertir”. (ANNING, 2006, p. 89)

Com os estudos sobre a infância, seu desenvolvimento e educação, o brincar ganha espaço para reflexão. Neste sentido, podemos observar que inúmeros educadores têm levantado discussões sobre a importância da brincadeira, salientando que a educação da criança se fundamenta no brincar, por ser compreendido como um meio de aprendizagem, e estes momentos não devem ser privados.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) ressalta que aprendizagem significativa deve conter em seu currículo situações de brincadeiras, atreladas à educação e ao cuidado, com o objetivo de contribuir para que haja o desenvolvimento das capacidades infantis de maneira integral.

Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação. (RCNEI, 1998, p. 23)

Nesta perspectiva o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil destaca a importância das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, pois se sabe que através da brincadeira a criança se expressa e conhece o mundo que a cerca, ou seja, “brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento.” (BETTELHEIM, 1988, p. 168). A brincadeira pode então ser considerada como um dos meios que possibilita a criança a se desenvolver e a se constituir. Fica evidente ainda, o que aponta o RCN que ao propiciar a brincadeira, “cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 28), o brincar é reconhecido no RCNEI como um instrumento de desenvolvimento e aprendizagem.

É também através do brincar que a criança busca resolver conflitos, recriar sua cultura, além de, refletir sobre regras sociais, reconhecendo seu papel e a de seus pares. O brincar então assume neste momento uma função simbólica.

Segundo Kishimoto (2002) a brincadeira é: “uma atividade que a criança começa a desenvolver desde seu nascimento no âmbito familiar” (2002, p. 139), pois ela brinca com seus pais, irmãos, avós, etc., e que, posteriormente dá continuidade em seu contexto social com seus pares. A brincadeira neste contexto ainda não tem como objetivo a aprendizagem pré-definida ou educativa, ela é um mecanismo utilizado pela criança para interação com os adultos, seus pais, etc., sendo desenvolvida para o seu próprio prazer e para que ela possa interagir e explorar o seu ambiente conforme lhe seja conveniente no momento. Essa leitura da realidade através do brincar é classificada por Wallon como faz-de-conta ou jogo simbólico, pois a criança através da situação imaginária imita e assume papéis que estão representados no seu contexto social como brincar de casinha, mamãe e filhinha, escolinha, etc.

Vygotsky (1979) em consonância com Wallon aponta que ao brincar de faz-de-conta, ocorre a interação e o desenvolvimento da imaginação. Ainda segundo Vygotsky, a imitação do gesto do outro contribui para a construção de imagens mentais, logo, esta imitação tem um valor fundamental, pois, ao imitar a criança também aprende. Ou seja, a aprendizagem também é possível onde há a imitação.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põe em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação” (VYGOTSKY, 1979, p. 138).

Sob este aspecto, cabe ressaltar, que não se trata de uma imitação padronizada, sem espaço para criatividade, e singularidade. Mas trata-se de uma imitação que contribui para o processo de

aprendizagem da criança em um momento em que as suas capacidades, ainda não amadurecidas, recebem impulsos das ações de terceiros, ou seja, impulsos externos. Essa imitação externa pode abrir caminhos para que durante uma atividade, ela possa, por exemplo, ir daquilo que conhece e sabe fazer para algo que não sabe ou conhece, agregando novos conhecimentos.

Ao jogar com papéis na atmosfera do faz-de-conta criada na brincadeira simbólica e em outras situações, as crianças necessitam seguir, de uma maneira não necessariamente consciente, um modo de agir que requer complexas habilidades, lidando com posturas, gestos e representações. (VYGOTSKY, 1979, p. 138).

A brincadeira, ainda segundo Vygotsky, pode contribuir para o desenvolvimento das Zonas de Desenvolvimento Proximal¹ (ZDP), pois mesmo no jogo imaginário (“como se fosse”) existe a sujeição de certas regras de conduta, a brincadeira permite que o indivíduo aja de diferentes maneiras, dando-lhe suporte mental, o que torna possível a construção e modificação das idéias conforme suas necessidades momentâneas. Os jogos e brincadeiras sempre estão relacionados a prazer, contudo, o autor destaca que estes podem gerar frustração e descontentamento, quando há um resultado desfavorável, não esperado pela criança, ou por quem joga.

Walter Benjamin (1986, p. 108) por sua vez afirma que os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, meras reproduções, mas que as brincadeiras podem iniciar na imitação, porém, é campo fértil para a criação.

Nas palavras do autor

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão, importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética.

Como imitação ou como criação, as brincadeiras fazem parte de diferentes culturas, e sempre estiveram presentes nas relações humanas, ela envolve valores econômicos, sociais e culturais. Ou seja, cada cultura entende o brincar de modo distinto, na Idade média, por exemplo, as brincadeiras eram comuns a adultos e crianças².

Há brincadeiras tradicionais que são incorporadas por outras gerações, como os jogos tradicionais que são transmitidos oralmente, mas que carregam consigo os valores e costumes da sociedade da época, outras brincadeiras, no entanto, são similares desde a Antiguidade até os dias atuais, como a amarelinha, empinar papagaio e jogar pedrinhas. (KISHIMOTO, 1993)

Pesquisas realizadas por estudiosos contemporâneos como Tizuko Morchida Kishimoto, professora da USP, e Gilles Brougère, dentre outros estudiosos que se dedicam ao tema, nos dá base para a continuidade desta discussão que vem se desenvolvendo ao longo da História.

Com base nos referidos estudiosos e suas pesquisas, constatamos que o brincar, seus espaços e concepções foram se modificando, estando relacionadas às representações que cada cultura tem sobre a infância. (Brougère, 1998)

Gilles Brougère (1995) aponta que a infância é também um momento de assimilação das imagens e

¹ “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” VYGOTSKY (1979, p. 55).

² As brincadeiras eram comuns aos adultos e crianças, que muitas vezes misturavam-se para realizá-las no dia-a-dia ou em comemorações e festividades. Encontraremos entre os jogos mais realizados as mímicas, rimas, cabra-cega, esconde-esconde, os chamados jogos de salão e cartas, dados, gamão, cara ou coroa, jogos de azar. Também o teatro, a música, a dança e a literatura eram comuns ao universo do adulto e da criança. (SILVIA, GARCIA e FERRARI, 1989, p.18)

representações de diversas culturas. Para o autor, a cultura está intimamente ligada ao brinquedo, no qual este aparece como produto da sociedade no qual está inserido revelando traços culturais e específicos dela. O brinquedo então está imerso em um contexto cultural, que contendo elementos do real e do imaginário das crianças.

Assim como Brougère (1995), Walter Benjamin (1984) destaca que a criança é fruto de um contexto social, sob este contexto o brinquedo contém traços da cultura na qual se insere. Benjamin, no entanto, concebe a criança como um ser histórico, participante da cultura, e não mera figura do adulto em miniatura, ela é fruto de sua cultura, da tradição de seu povo, e ao mesmo tempo é capaz de recriá-la.

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (BENJAMIN, 1984, P.70)

O autor aponta que os brinquedos surgiram como obras manufactureiras, feitas por artesãos em baixa escala, geralmente eram miniaturas entalhadas em madeira ou porcelana. Neste período era responsabilidade das mães brincarem com seus filhos, com a industrialização e a fabricação dos brinquedos em larga escala no início do século XIX, este, ganha novas proporções, novas características e foge do controle familiar, tornando-se elemento estranho até mesmo para as crianças. Os adultos por sua vez, impõem às crianças as regras de uso do brinquedo, apesar de atrativos estes objetos ao longo da história perdem sua função principal como assevera Benjamin (1984): “[...] quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar”. (p.70).

A industrialização em larga escala, impõe por meio de manuais como a criança deve utilizar o brinquedo, o uso é dado, está pronto, não aceita intervenções. Ocorre segundo Kishimoto (1996) um distanciamento das formas primitivas do brincar, nos quais as crianças utilizavam elementos encontrados em seu próprio ambiente, como água, terra, areia, folhas, pedras, papel, e outros tantos manipulados pelas crianças no momento do brincar. Mesmo diante desta padronização dos brinquedos, a criança, ainda é capaz de utilizá-lo conforme suas necessidades, a industrialização não é capaz de minar completamente a imaginação e criatividade de uma criança.

O Novo Dicionário de Língua Portuguesa (HOLANDA, 1986, p. 280) define o brincar como: 1- Divertir-se; 2 - Entreter-se com alguma coisa infantil; 3 – Galhofar; Gracejar; 4 – Enfeitar com ornamentos; rendilhar. Quando falamos sobre brinquedo, o mesmo dicionário descreve este como: objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças e brincadeiras. (HOLANDA, 1986, p. 228)

Para Kishimoto há uma confusão quanto a estes três termos: jogos, brinquedo e brincadeira, sendo comum associá-los. A autora acrescenta que o brinquedo se caracteriza e é sempre suporte da brincadeira enquanto objeto, a brincadeira, no entanto, pode ser compreendida como resultado da “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e mergulhar na ação lúdica”. (KISHIMOTO, 1989, p. 34).

O jogo é definido por Huizinga (2007) como:

(...) uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (p. 33).

Ou seja, o jogo nas palavras do autor pode ser compreendido como uma atividade livre, espontânea e “não séria”, que não possui interesse material, não voltada - no caso da criança - para o lucro sendo exercido “dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras”. (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Lorenzoni (2002) ao delimitar a diferença entre brincadeira e jogo enfatiza que “o jogo é uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras”. “O jogo se origina do brincar ao mesmo tempo em que é o brincar”. (p.66).

As contribuições que os jogos e brincadeiras podem trazer ao contexto educacional infantil serão discutidas a seguir.

Limites e possibilidades de aprendizagem no brincar

Brincar com a criança, não é perder tempo é ganhá-lo como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade, porém é necessário analisar como as instituições de educação infantil e os profissionais da educação têm recebido o brincar em seus espaços.

No que tange o contexto educacional, entre outras funções, as brincadeiras e os jogos são introduzidos como objetos ou ações que contribuem para que as crianças além de se divertirem possam aprender algo. Sob este prisma, ao direcionar a brincadeira, e, desde que mantidas as condições do jogo e a intencionalidade da criança, que está dirigida para lhe assegurar o prazer que tal atividade pode acarretar, o adulto está potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2005). É importante lembrar que a brincadeira ao mesmo tempo em que não deve ser utilizada como um “passa tempo”, ela também não pode servir apenas como recurso para imprimir novas aprendizagens, ao brincar apenas num contexto de ensino, esquecendo suas principais características: a diversão, a imaginação e a criação, fazendo uso de suas inúmeras possibilidades e riquezas.

Kishimoto (1994) destaca que nos dias atuais o jogo que tinha a função de estimular a fantasia, “com caráter de gratuidade”, fora canalizado como uma visão de eficiência, “visando à formação do grande homem de amanhã”. A autora ainda acrescenta que ao se especializar os “brinquedos educativos”, e dirigi-los a aquisição e ensino de conteúdos específicos, o jogo sai de sua área natural e elimina o prazer, a alegria e a gratuidade, ingredientes indispensáveis à conduta lúdica. (p. 6)

Devemos ressaltar que os jogos educativos foram criados com o objetivo de estimular e favorecer a aprendizagem tanto de crianças como de adultos, contribuindo para a socialização. Estes jogos mobilizar esquemas mentais, estimular o pensamento, a ordenação do tempo e espaço, o respeito a regras, ao pensamento lógico-matemático, o jogo educativo pode incluir também outras dimensões como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva. (coordenação, destreza, rapidez, força e concentração)

Os jogos e as brincadeiras em si, são importantes na formação da criança, durante o jogo a criança se utiliza de tudo que sabe para resolver os problemas que estão colocados. Contudo, precisamos estar atentos a formação presente e não apenas no adulto que queremos formar, respeitando sempre as particularidades da criança no momento do brincar. Momento este, no qual o professor exerce papel de mediador, não mero expectador que oferta diversos materiais e deixa a criança a seu bel prazer, mas que, interage, estimula, possibilita novas situações de desafios, investigações e conhecimentos em conjunto com a criança.

A brincadeira é importante, pois, ao brincar/jogar algumas aprendizagens são adquiridas como, por exemplo: exercício da disponibilidade, escolha, decisão, construção de regras, criação, desenvolvimento da linguagem, entre outros. (KISHIMOTO, 1994). A brincadeira contribui para que

a criança não só vivencie as regras impostas como também possa transformá-las e recriá-las segundo suas necessidades, algo que ultrapassa a mera aceitação e conduz a um processo mais complexo de construção que toma sentido com sua participação. Ou seja, na brincadeira diversos saberes estão interligados, como a imaginação, que consegue interligar simultaneamente o pensamento, a linguagem e a fantasia. Segundo Fortuna (2003/2004):

Brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo, regulamentada, meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância: maneira de apropriação do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem (p. 7).

Para Wallon (1984) a brincadeira possui uma carga efetiva, no qual o jogo se opõe a atividade séria como o trabalho, logo, o jogo é expansão e se confunde com toda atividade global da criança, e como atividade voluntária por parte da criança, se for imposto pelo adulto deixa de ser jogo e se transforma em trabalho e ensino.

Vygotsky afirma que o brincar com o outro contribui também para que se desenvolvam níveis mais avançados de aprendizado do que se o fizesse sozinha. Por exemplo, numa brincadeira de casinha, é muito mais fácil a criança servir arroz para o colega, do que fazer isso sozinho na vida, real. Mesmo porque, na vida real a criança tem uma grande dependência do adulto, que a auxilia e determina regras. Deste modo, Vygotsky destaca que “as crianças brincam sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; é como, se, ao brincar, a criança fosse “uma cabeça” mais alta que ela mesma”. (p.102)

Sob este contexto é relevante estudos e documentos - como os já citados - que vem dar suporte ao trabalho dos profissionais da Educação Infantil, abordando a importância do brincar neste contexto, ressaltando e visando o desenvolvimento global da criança, suas capacidades sociais e afetivas, ou seja, com propostas que envolvam não só os conhecimentos, como muitos educadores priorizam.

Os jogos e brincadeiras como aponta Santos (2001) envolvem extrema dedicação e entusiasmo, e são fundamentais para o “(...) desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos”. (p. 89). O espaço do jogo e do brincar ainda nas palavras do autor é definido como “... um espaço de experiências e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com o outro” (p. 89).

Como educadores se quisermos aproveitar o momento do brincar como recurso para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, é primordial que, além de respeitarmos a criança e seu contexto, não nos utilizemos de uma pedagogia que contrarie a natureza do brincar e do jogar, que estão pautadas na busca do prazer, da alegria, da exploração livre e do não-constrangimento.

Considerações Finais

Por ser uma construção histórica, social, cultural o brincar não pode ser explicado apenas por uma vertente teórica. É primordial entender todos estes contextos, visto que a criança não é igual em todas as culturas.

O brincar possibilita às crianças a construção da linguagem e do pensamento, a ampliação da imaginação, a construção dentre outros conhecimentos que são adquiridos durante a brincadeira.

Ao analisarmos os estudiosos que abordam a questão do brincar, assim como as políticas públicas como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988), e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1999), é possível compreender o papel que a

brincadeira exerce no cotidiano das crianças, principalmente nas instituições de educação infantil. É notória também a importância de se proporcionar dentro da educação infantil um espaço no qual as crianças possam se conhecer e reconstruírem as experiências do mundo que as cercam, experiências estas que possam ser fruto das interações e troca entre seus pares, e também com professores que interagem com elas, sem que haja imposição, mas, sobretudo de troca favorecendo a formação da criança em todos os aspectos cognitivos, motores, psicológicos e sociais.

O brincar precisa encontrar espaço mais amplo na Educação Infantil, um espaço de novas significações, no qual a criança possa conciliar prazer e aprendizagem. E o professor como mediador possa participar, por ser também uma figura importante neste processo de formação e desenvolvimento da criança.

Ressaltamos ainda, que entre a brincadeira, o brinquedo, e os jogos, o sujeito de maior interesse da educação e da sociedade deve ser a criança, ser social, que é sim participante de seu processo de ensino aprendizagem e também de sua história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de; Educação lúdica : técnicas e jogos pedagógicos. 6. ed. São Paulo : Loyola, 1990.

BRASIL, Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. In: Pátio Educação Infantil. Ano 1, nº3, dez. 2003/mar. 2004.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Tradução de José Morgado. 2 ed. São Paulo: Instituto Piaget, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 3. ed.: São Paulo: Cortez, 2000.

MAZZARI, Marcus Vinícius. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo, Duas Cidades/Editora 34, 2002 e 2005.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: PRODIL, 1994, vol. I.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, J. (1946). A formação da simbologia na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Eleise P. da Silva (Orgs). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Maria Alice Setúbel Souza; GARCIA, Maria Alice Lima e FERRARI, Sônia Campaner Miguel. Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Cortez; Cenpec, 1989.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979

VYGOTSKI, L; LURIA, A.; LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

VON, Cristina. A história do brinquedo. Ed. Alegro, 2004.

WAJSKOP, Gisela. A representação do brincar entre professores da educação infantil: Implicações para a prática pedagógica. São Paulo: FEUSP, 1996 (Tese de doutoramento).

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.





VIVIANA MARTINS TAVARES DIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2015); Especialista em formação e profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP) (2022). Professora de Educação Infantil na CEI Chácara Dona Olívia.

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este trabalho vem abordar sobre a gamificação no ensino da Educação Infantil. O objetivo geral foi analisar como os jogos digitais podem contribuir no desenvolvimento da criança. A pesquisa se consolidou através de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, mostrando nos resultados que a gamificação aplicada na educação infantil vem contribuindo para ensino e aprendizagem dos alunos e professores. Sendo assim, o jogo na perspectiva de construção constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor no desenvolvimento da leitura e da escrita, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento da inteligência, social e moral da criança). Concluiu-se que a prática da gamificação na educação infantil pode estimular o conhecimento em diferentes áreas. Segundo esses pontos de vista, os jogos e a aprendizagem são considerados um mundo da linguagem que combina expressão emocional, percepção auxiliar, estimulação da memória, inteligência, habilidades de linguagem e lógica matemática, bem como a confiança necessária para o sucesso no processo de aprendizagem.

Palavras-chave:
Jogos digitais. Criança.
Aprendizagem. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem abordar sobre a gamificação no ensino na educação infantil, visando o desenvolvimento geral da criança, o que lhe garantirá um bom começo de vida. Os jogos digitais têm um papel primordial no desenvolvimento da criança direcionado no currículo específico para a idade pré-escolar, como desenvolvimento físico, saúde, cuidados pessoais, desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento e comunicação da linguagem.

Desenvolvimento de habilidades e atitudes na aprendizagem, são essenciais para alcançar educação personalizada, identificando o potencial da criança e as dificuldades / deficiências de cada criança pelo professor. Desde que a Educação Infantil foi incorporada pela Lei nº. 9394/96 LDB ao ensino obrigatório no país, houve inúmeros progressos em meio a muitas dificuldades. Essas se refletem na prática cotidiana dos professores.

Neste contexto das transformações sociais, a escola passa a se organizar no sentido de promover uma formação integral do sujeito, para que o mesmo possa participar das diversas práticas sociais. Esse aspecto reflete diretamente na ação do professor, exigindo uma prática inovadora e dessa forma destaca-se o princípio do lúdico que visa oportunizar à criança uma aprendizagem significativa, a partir de atividades que contemplem a gamificação, haja vista que, a criança ao jogar expressa suas emoções.

Esse contexto levou ao seguinte questionamento: a educação infantil mesma vive experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento psicossocial considerando-se que o brincar para as crianças é sempre um momento prazeroso, pois para elas é um processo de natureza livre. Sendo assim, como a gamificação pode contribuir no desenvolvimento da criança?

Foi traçado como objetivo geral analisar como os jogos digitais podem contribuir no desenvolvimento da criança. Como objetivos específicos: mostrar a importância do jogo na aprendizagem, compreender os benefícios da gamificação no processo de aprendizagem e explicar sobre a gamificação na Educação Infantil.

Para fundamentar este estudo, buscou-se as uma pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa com base em obras já prestigiadas cientificamente, isto é, materiais já elaborados. A pesquisa bibliográfica é classificada, pelo seu caráter, como pesquisa legítima, pois não se tem a finalidade de aplicá-la e como descreve Gil (1999, p.43), “busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas (...)”.

A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gamificação é uma estratégia que utiliza elementos e mecânicas de jogos em um contexto para envolver e motivar as pessoas. Esses elementos podem incluir prêmios, partidas, desafios, resultados e narrativa. Isso torna as tarefas ou atividades diárias mais divertidas e envolventes. O objetivo da gamificação é incentivar a participação, promover a aprendizagem aumentar a produtividade e criar um ambiente mais interativo e motivador. Esta abordagem tem sido utilizada em muitos setores, como educação por exemplo, oferecendo uma nova forma de incentivar comportamentos desejados e atingir objetivos específicos (Darolt et al., 2022).

Na Educação Infantil, a gamificação tem a capacidade de facilitar o aprendizado de várias áreas do conhecimento. Ao ser utilizada como um recurso de representação de um determinado assunto, auxilia no processo de entendimento do conteúdo ensinado, por isso deve ser amplamente utilizada. A gamificação ajuda a promover o desenvolvimento intelectual, pois, para vencer os desafios propostos, o aluno necessita de bastante concentração para elaborar estratégias e entender como os elementos do jogo se relacionam (Alves, 2014).

Os estímulos de modo geral se iniciam na Educação Infantil, portanto o processo de aprendizagem começa desde então, sendo o ambiente escolar, o melhor lugar para se passar informações. A criança quando chega à escola traz de casa o seu mundo, onde ela está acostumada com o seus brinquedos, utilizando-se de material ou objetos lúdicos para construir o seu mundo imaginário e é a partir desta concepção que o professor deve se preocupar em fazer o seu plano pedagógico, propondo atividades que desperte o seu interesse correlacionando ao que são do seu espaço, desta forma a criança faz esta associação e consegue assimilar o conteúdo (Rosa, 2018).

Uma das principais razões pelas quais é benéfico gamificar na sala de aula desde o ensino infantil, é porque, desta forma, a motivação para aprender aumenta. Darolt (2020) explica que as crianças geralmente gostam de jogar, mas que em muitas ocasiões as atividades de jogo carecem de motivação. Desta forma, a gamificação introduz a motivação nas atividades e, neste caso específico, na educação. Os jogadores são os alunos, portanto, os principais protagonistas, assim ficam sentindo-se envolvidos, tomando suas próprias decisões, progredindo e vendo como suas conquistas são reconhecidas.

A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os jogos digitais, também parte da gamificação, tem como objetivo o uso de conceitos e mecânicas proveniente de jogos orientados a aliciar um público específico, resolver problemas práticos, promover aprendizagem, dentre outros. Assim ela é definida como “a utilização de elementos de design de jogos eletrônicos em contextos não relacionados a jogos eletrônicos” (Silva; Albuquerque; Santos, 2022 p. 47).

A partir desse ponto é possível observar que a gamificação não é meramente outro nome para jogos educacionais ou nenhum jogo em si de forma prática, ela apenas utiliza-se do que os jogos são feitos e aplica esses elementos nas áreas em que são utilizadas. O real objetivo da gamificação é aprimorar o interesse e ou eficiência de um indivíduo ou grupo na realização de ações específicas. Dessa maneira, ela é bastante aplicada como um estímulo comportamentista ou para motivação do público-alvo (Cordeiro et al., 2023).

Segundo Alves (2014), a gamificação é uma técnica de aprendizagem que move a mecânica dos jogos para o nível educacional e profissional para obter melhores resultados, servindo para absorver conhecimento e para melhorar alguma capacidade de recompensar ações concretas ; é um termo que vem ganhando enorme popularidade nos últimos anos, principalmente em ambientes digitais e educacionais. Uma das principais chaves na aplicação é que os alunos assimilam perfeitamente a dinâmica do jogo que será realizado. Todos eles têm como objetivo envolver o aluno no brincar e avançar na conquista de seus objetivos durante a realização da atividade.

Fardo (2013) explica que dependendo da dinâmica a ser seguida, o professor terá que explorar mais um ou outro. Por exemplo, se o professor busca despertar no aluno o interesse pelo jogo, ele deve aplicar a dinâmica da recompensa. Se, por outro lado, procura despertar o interesse pela atividade, o professor pode aplicar a dinâmica da competição que, embora não seja vista como uma qualidade positiva, é um bom instrumento no campo educacional.

Qualquer atividade desenvolvida no âmbito da gamificação visa atingir alguns objetivos claros: por um lado, a lealdade para com o aluno, criando uma ligação com o conteúdo que está a ser trabalhado. Por outro lado, busca ser uma ferramenta contra o tédio e motivá-los.

Segundo Cavalheiro e Gündel, (2023), a gamificação na sala de aula traz consigo alguns benefícios, tais como: aumentar a motivação para a aprendizagem: as crianças adoram brincar e, portanto, qualquer atividade que elas achem divertida aumenta sua motivação. Na verdade, a motivação não é direta para a aprendizagem, mas o que fica claro é que essas ferramentas aumentam sua predisposição para aprender e não geram rejeições como o conceito de

aprendizagem tradicional pode supor.

Cada jogo é desenhado com uma série de desafios e objetivos que os alunos devem alcançar. A essência da gamificação pode ser semelhante à de um videogame, conforme o jogador passa de nível, o jogo se torna mais difícil. Isso pode ser, por exemplo, a assimilação de conceitos mais abstratos ou problemas mais difíceis de resolver. O certo é que o nível de dificuldade não tem limites e pode ser utilizado em todas as etapas educacionais, desde a Educação Infantil (Madona et al., 2021).

Rosa (2018), assegura que o conceito de uma sala de aula tradicional com livros e cadernos pode ser desestimulante para os alunos. em muitas ocasiões, não encontram sentido nos conceitos que lhes são ensinados na escola e isso os faz sentir-se desmotivados ou que as matérias sejam enfadonhas. A gamificação pode ser aplicada em todas as disciplinas, desde matemática até estudos sociais e música, e por meio dela eles podem compreender conceitos abstratos de uma forma mais prática.

Para Alves (2014) a aquisição de conhecimentos está diretamente relacionada com o interesse e compreensão que os alunos têm dos conceitos. Existem conceitos complexos que os alunos não conseguem compreender e, portanto, quando estudam, não conseguem assimilar. Por meio da gamificação, conceitos simples e complexos podem ser assimilados e é mais fácil para meninos e meninas entendê-los e memorizá-los.

Diretamente relacionado à motivação, encontra-se atenção e concentração. Este processo é como uma corrente: se as crianças estiverem motivados, sentirem que são capazes de entender os conceitos, é um desafio e eles também gostam, eles próprios colocarão toda a sua atenção e concentração em continuar com isso, colocando todos os seus esforços e recursos no jogo, favorecendo o próprio aprendizado (Araújo et al., 2022).

Segundo Cavalheiro e Gündel (2023) a melhora do aspecto acadêmico é o mais lógico e é derivado de todos os benefícios anteriores. A assimilação de conceitos e o fato de compreendê-los permite que os alunos obtenham notas muito melhores em testes de aproveitamento, em comparação com um estilo de aprendizagem baseado na memorização. A maioria das ferramentas de gamificação exige que sejam usadas em grupo. Desta forma, os alunos têm que aprender a se comunicar e trabalhar juntos para atingir o objetivo. Esse tipo de jogo incentiva cada aluno a adquirir um papel dentro dele, mas também a ver seus colegas como iguais.

A gamificação, segundo Alves (2015) pode ser realizada com ou sem novas tecnologias, mas existem ótimas ferramentas tecnológicas como a robótica educacional ou o design e desenvolvimento de videogames que fazem o aluno começar a usar novas tecnologias e integrá-las em sua forma de aprendizagem e de viver. Uma das ferramentas de gamificação mais interessantes são os videogames e o uso deles para fins educacionais, faz com que as crianças entendam que não são apenas uma ferramenta de lazer, mas que cada videogame tem uma finalidade e que também podem cumprir um uso moderado e responsável deles.

Busarello (2016) afirma que a melhora do uso de lógica e de estratégia para resolução de problemas, é uma característica fundamental de qualquer jogo educacional. Desafios surgem e os alunos devem pensar para resolvê-los. Pode ser trivial, um quebra-cabeça matemático ou uma estratégia que requer conhecimento de física, mas a característica comum é que todos eles precisam usar o pensamento lógico e o aprendizado por dedução e tentativa e erro. Existem muitos benefícios da gamificação e o que está claro é que esta ferramenta está começando a ser muito útil na educação de crianças, para desenvolver diferentes habilidades tecnológicas ou sociais e comportamentais .

Segundo De Moura (2016) ferramentas e aplicativos educacionais podem continuar a ser usados

pelos alunos, mesmo em casa. Eles existem de todos os tipos, desde sistemas simples de perguntas e respostas, jogos educacionais com uma estrutura de videogame ou vídeos do YouTube, que ensinam como realizar experimentos científicos e outras atividades educacionais. Com a gamificação, os alunos aprendem sem perceber o que estão fazendo, absorvendo o conhecimento de forma natural e fluida, e o mais importante, por sua própria iniciativa. Além disso, o incentivo do jogo vai motivá-los a melhorar um pouco mais a cada vez.

OS BENEFÍCIOS DA GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Para Vygotsky, (1988, p.12), os jogos podem desempenhar um papel fundamental no crescimento das crianças: “Os jogos infantis não são simplesmente memórias de experiências, mas transformações criativas de impressões, formando assim uma nova realidade que pode responder às necessidades e passatempos infantis”. Mas mais importante do que isso é definir o que se quer alcançar, então este momento é realmente importante. Para mediar ações na área de desenvolvimento proximal, "ensinar" é uma forma de promover o crescimento do aluno.

Kishimoto (2000) contribuiu com o seguinte relato em sua obra: “As crianças são um processo de adaptação à cultura e precisam participar dos jogos de forma espontânea e criativa” (pág. 67).

Os jogos mesmo os desenvolvidos para fins de entretenimento, podem colaborar plenamente com o desenvolvimento de determinadas competências através das suas características, entre as quais pode-se citar: planejamento, tomada de decisões, liderança, interpretação de dados em diferentes linguagens e trabalhos em equipe. Pimentel, Rodrigues e Viana (2018) destacou que, desde o nascimento, a tecnologia digital tornou-se parte indispensável da vida das crianças. Ele chamou essa geração de "nativos digitais", enquanto pais e professores são chamados de "imigrantes digitais" porque nasceram em uma era mais metafórica e precisam se adaptar à inovação tecnológica ao longo de suas vidas.

A gamificação apresenta-se extremamente expressiva e significativa no que se relaciona ao comportamento e ao convívio social. Posto que, como elemento que atua na esfera pessoal e coletiva, o lúdico ao comportar-se como elemento intenso e de envolvimento pleno por parte daquele que o pratica, estabelece conexões e mobiliza estruturas fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento de estruturas ligadas à afetividade, emoção, cognição, entre outras.

Curvo, Mello e Leão (2023) explicam que o jogo quando ocorre em ambiente online (gamificação) por meio de aparelhos eletrônicos (computador, tablet, celular) estimula não só o aprendizado do conteúdo em questão, mas também uma espécie de letramento eletrônico, que familiariza ainda mais o aluno com o uso desses dispositivos e plataformas, junto com a comodidade de disponibilidade que traz ao aluno.

A gamificação cria fundamentalmente uma experiência positiva em torno da aprendizagem, que não só motiva o processo enquanto está sendo realizado, mas também convida à sua conclusão. Isso ocorre, fundamentalmente, porque a gamificação também tem uma aplicação emocional. De Pontes (2018) aponta que os jogos têm grande potencial para provocar e trabalhar no desenvolvimento de certas emoções, como curiosidade, otimismo, orgulho ou segurança por meio do tratamento positivo do fracasso por meio o jogo, que permite aprender por repetição sem correr riscos.

Segundo Pimentel, Rodrigues e Viana (2018) a gamificação possibilita trabalhar a resiliência e a aceitação do fracasso como normal, e até mesmo necessário, no processo de aprendizagem, o que facilita muito o aprendizado futuro de outras disciplinas. Por outro lado, a criação de emoções positivas provoca um maior vínculo com o aluno, que o direciona para a realização de uma determinada tarefa ou ação, ao mesmo tempo que gera maior engajamento ou comprometimento

de sua parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada foi possível adquirir entendimento e compreensão de como é importante o professor conhecer e dominar as ferramentas utilizadas através das mídias e tecnologias em seus planejamentos pedagógicos, pois com a pesquisa foi visto o quanto os alunos e professores ganham em inserir esse recurso de ensino para o aprendizado educacional de ambos visto que para desenvolver a habilidades destes recursos e preciso partir de alguém e a escola e um dos órgão responsável de passar esta ação para os sujeitos.

Falar em aprender nem sempre é fácil, é um processo completo de pesquisa. Porque práticas muito agradáveis devem ser simplificadas e alegres. Parece que além de brincadeira para as crianças, este jogo também é uma forma interessante de ensino, podendo ser realizado na prática educacional de forma inovadora. A partir do momento em que a gamificação foi oferecida em sala de aula, as pessoas perceberam que o progresso impactou todo o grupo. Isso comprova a importância de uma série de atividades gamificadas, pois são essas atividades que interferem nas mudanças que ocorrem à medida que as crianças são orientadas a tomar consciência das ações realizadas sobre o assunto.

Nesse sentido, a criança deve sentir-se apta a exercitar as coisas sugeridas pois a utilização de jogos na educação infantil significa que, além de tornar os jogos mais interessantes, também cria condições de ensino e aprendizagem para maximizar o desenvolvimento e o conhecimento. As etapas de respeito a essas condições constituem um comportamento que, conforme refletido na teoria, transcende quaisquer características do ambiente atual. Pode-se dizer que após as pesquisas, os campos cognitivo, social e emocional das crianças desenvolveram-se significativamente, o que comprova as afirmações de pesquisadores.

Por meio desta pesquisa, fica evidente que a prática da gamificação na educação infantil pode estimular o conhecimento em diferentes áreas. Segundo esses pontos de vista, os jogos e a aprendizagem são considerados um mundo da linguagem que combina expressão emocional, percepção auxiliar, estimulação da memória, inteligência, habilidades de linguagem e lógica matemática, bem como a confiança necessária para o sucesso no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2 ed. Rev. Eamp. São Paulo: DVS Editora. 2015.
- ALVES, Lynn Rosalina. Gamificação: diálogos com a educação. In Luciane Maria Fadel et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014
- ARAÚJO, Flávia Karin et al. O uso da metodologia ativa gamificação na aprendizagem. Educação, Tecnologia e Inclusão, p. 110, 2022.
- BUSARELLO, R. I. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural. 2016.
- CAVALHEIRO, Gabrielle Debesaitis; GÜNDEL, Bárbara. Gamificação na educação. Painel de Pesquisas em Design, v. 5, n. 5, 2023.
- CORDEIRO, Adriana Bento et al. Gamificação: uma proposta lúdica com enfoque de ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na educação Infantil. Indagatio Didactica, v. 15, n. 1, p. 403-414, 2023.
- CURVO, Evaleis Fátima; MELLO, Geison Jader; LEÃO, Marcelo Franco. A Gamificação como Prática de Ensino Inovadora: um olhar para as teorias epistemológicas. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 6, p. 4972-4994, 2023.
- DAROLT, Viviani (Org.). Ensino híbrido: metodologias e personalização. Curitiba: CRV, 2020.
- DAROLT, Viviani et al. A Gamificação nas aulas da educação infantil. Revista Foco, v. 15, n. 1, p. e307-e307, 2022.

DE MOURA, Rafaela Beatriz Coelho et al. Possibilidades educacionais ampliadas pelo uso das novas tecnologias no cenário dos nativos digitais. Simpósio de Pesquisa e De-senvolvimento em Computação, v. 1, n. 1, 2016

DE PONTES, Joelma Silveira Queiroz. A importância do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na sala de aula. CIET: EnPED, [S.l.], maio 2018.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Cinted-UFRGS, V. 11 Nº 1, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MADONA, Dayane Luize Lourenzoni de Carvalho et al. A gamificação na educação infantil: possibilidades e desafios. Universidade de Taubaté - São Paulo - 2021.

PIMENTEL, F. S. C. RODRIGUES, E. C.; VIANA, M. A. P. Mapeamento sistemático das estratégias de gamificação aplicadas a educação: primeiros apontamentos. Trabalho apresentado no Ticeduca, Lisboa, 253-263. 2018.

ROSA, Tânia Maria Rodrigues da. Gamificação: uma prática para revitalizar a educação. 2018.

SILVA, Débora Cristina Pardino; ALBUQUERQUE, Grazielli Alves do Carmo Silva; SANTOS, Magali Maciel. Gamificação na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 7, p. 1041-1046, 2022.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.





RODRIGO SCHULZ FERREIRA

Graduação em Letras, Português/Inglês pela Faculdade Ibero-Americana (2006); Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo - USP- (2020); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Jean Mermoz.

A PARÁBOLA DOS TALENTOS SEGUNDO NAS CARTAS DE LUCAS E MATEUS E AS NOVAS ROUPAGENS COM OS TEXTOS DE STEPHEN DENNING E RUBEM ALVES

RESUMO

O objetivo do presente artigo é analisar como a Parábola dos Talentos é narrada em duas cartas do cânone bíblico: carta de Lucas e a carta de Mateus, e como essa narrativa ganha outras 'roupagens' com os escritores Stephen Denning e Rubem Alves, que as retratam de forma a resgatar valores que são relevantes, por exemplo, no mundo corporativo. Certamente, a leitura das cartas bíblicas nos permite traduzir alguns valores religiosos, mas não exclusivamente esses, posto que os valores morais também estão presentes. Nas narrativas contemporâneas, percebemos, ainda, que os autores se utilizam de estrutura semelhante àquela usada nos textos sagrados, mas com a preocupação de inserir novos valores e princípios, mais especificamente aqueles do mundo corporativista, em que as relações de disputa e poder aparecem com frequência. Pretende-se, então, por meio do estudo do léxico, especialmente, das palavras nocionais, entender de que forma os autores das cartas direcionam suas mensagens. É por meio das escolhas lexicais que se pode verificar, em cada texto, as redes semânticas, que permitem ao leitor construir e decodificar a mensagem pretendida por cada autor. Como dito, há nelas, um núcleo comum: a visível hierarquia entre o sujeito que manda e aquele que obedece. Quando lemos as narrativas, percebemos que o léxico ocupa papel central, porque é por meio dele que se consegue, muitas vezes, delinear as intenções do autor. O léxico é, como se sabe, fundamental, pois é ele quem, por primazia, estabelece o produto da interação entre locutor e ouvinte. Assim, ao analisar algumas escolhas nas cartas supramencionadas, busca-se evidenciar que as escolhas não são aleatórias, mas, sempre motivadas para impactar o leitor.

Palavras-chave:

Parábola dos Talentos; Cartas de Lucas e de Mateus; Novas Roupagens; Stephen Denning e Rubem Alves.

INTRODUÇÃO

Ao analisar as quatro narrativas, elencando seus aspectos interpretativos mais relevantes, é possível verificar quais partes são iguais, quais partes são acrescidas informações novas. A estrutura para todas elas permanece praticamente inalterada: temos a estória de um homem, com muitos dotes/dinheiro/propriedade, que viaja e deixa sob a responsabilidade de seus empregados uma tarefa específica.

Se nas parábolas bíblicas o objetivo é pregar a palavra de Deus e evidenciar valores morais e religiosos, nas outras duas a preocupação é também transmitir valores organizacionais e institucionais. Nas narrativas, apenas uma, a de Lucas, pode-se dizer que existem duas narrativas: a viagem e expectativa de que os servos produzam riqueza e uma segunda, que é a punição, com a morte, dos cidadãos que partem em expedição logo após a saída do itinerante, não o aceitando como possível líder. Embora não seja o objetivo analisar as escolhas lexicais contidas em cada um dos textos, é pertinente que, mesmo sucintamente, façamos algumas considerações, vez que essas lexias são de importância para situarmos o momento em que foram produzidas, guardando, portanto, a relação do vocábulo com o todo narrativo. A questão das escolhas de tradução não serão analisadas neste artigo, mas fato é que ao escolher um termo em detrimento de outro, há maior ou menor expressividade na mensagem que o texto pretende transmitir. Para delimitar o campo de análise, serão feitos dois quadros comparativos, sendo um com as duas cartas bíblicas, pois elas convergem em muitos aspectos, mas não em todos, e outro com as duas narrativas contemporâneas. Quanto às narrativas contemporâneas, uma delas, a de Stephen, se aproxima bastante à de Mateus; já a outra, de Rubem Alves, apresenta semelhança apenas na estrutura dorsal da narrativa, divergindo nos demais aspectos.

A narrativa como gênero

O acontecimento completo não é apenas que alguém tome a palavra e dirija-se a um interlocutor, é também que ambicione levar à linguagem e partilhar com outro uma nova experiência. É essa experiência que, por sua vez, tem o mundo como horizonte. Referência e horizonte são correlativos como o são a forma e o fundo. Qualquer experiência possui, ao mesmo tempo um contorno que a cerca e discerne e ergue-se sobre um horizonte de potencialidades que constituem seu horizonte externo e interno. Essa pressuposição muito geral implica que a linguagem não constitui um mundo ela própria. Ela não é sequer um mundo. Porque estamos no mundo e somos afetados por situações, tentamos nele nos orientar por meio da compreensão e temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar. (RICOEUR, 1994, p. 119).

As narrativas orais cumprem importante papel nas sociedades modernas. Isso porque assim como acontecia antes da invenção da escrita, narrar fatos e eventos, reais ou fictícios, é uma forma de perpetuar a cultura de uma comunidade, de preservar sua identidade e, de certa forma, de possibilitar a continuidade de suas tradições para as gerações vindouras. Não tem o objetivo único de registrar o presente, mas de servir como modelo de incremento para narrativas novas, que podem ou não se espelhar naquelas já registradas.

Algumas culturas, como as indígenas, ainda usam as narrativas orais como forma de transmitir valores e princípios às gerações seguintes. Além de transmissão, acabam por ser uma forma em que se privilegia a comunicação face a face, permitindo que o interlocutor e receptor possam participar do evento no mesmo momento, o que não ocorre, por exemplo com o texto escrito. Nas comunidades indígenas, é comum que ao se narrar algo, o receptor repita aquilo que acabou de ouvir. Sem dúvida, essa afirmação só reforça as memórias e os fatos narrados, servindo como forma de fixação de seus costumes.

Originalmente, o estudo de literatura oral, através de análise de mitos na antropologia, teve enfoque nos textos fixos que poderiam ser analisados para seu conteúdo, revelando informações sobre uma cultura particular e sua linguagem ou sobre a psicologia e mentalidade primitiva. Mas recentemente, o estudo da narrativa tem ido além destas preocupações tradicionais e já concebe que narrativa, como expressão oral, faz parte dos gêneros dramáticos e performativos marcados por qualidades estéticas e emergentes através da interação social. (LANGDON, 1999, p. 14)

De forma geral, as narrativas respondem a questões como: quando, onde, porquê, quem, o quê, como e isso se dá essencialmente para situar o leitor e fazer com que a atenção dele seja apreendida do início ao fim.

As parábolas bíblicas e as contemporâneas

Que é que, nas parábolas, nos leva a olhá-las como metáforas de uma outra realidade diferente daquela de que falam aparentemente? Sua estrutura narrativa torna-as aptas a receber uma análise forma de tipo estrutural. Uma tensão se estabelece em cada uma delas entre o ordinário de sua trama e o extraordinário de seu desenlace. O processo metafórico do qual surge uma inovação semântica estende-se à composição mesma da intriga em sua totalidade. Cada um dos relatos parabólicos é marcado por um traço de extravagância que faz surgir o extraordinário na narração banal à primeira vista. (RICOEUR, 2006, p. 39)

Na carta de Mateus, a parábola dos talentos é retratada de forma diferente daquela encontrada em Lucas, por exemplo. Muito embora as duas retratem de forma muito parecida as narrativas, elas, de certa forma, se diferenciam em alguns aspectos. Ao analisarmos as duas, acreditamos que essas diferenças fiquem mais evidentes. O mesmo raciocínio se aplica para as outras duas narrativas atuais, de Stephen e Alves, em que, muito embora resgatem a roupagem, a estrutura, das cartas bíblicas, se diferenciam uma da outra e também daquelas usadas no texto sagrado. Quanto as duas primeiras, necessário se faz dizer que são resultantes de uma tradução, portanto, é esperado que encontrem diferenças em termos de escolhas vocabulares, de estrutura organizacional. O tradutor, certamente, busca manter a mensagem o mais fiel possível, porém, é inegável que não se pode, muitas vezes, traduzir a cultura e a cor local do texto base. O objetivo não é a preocupação com as questões de tradução, mas não se pode negar que elas influenciam no desenrolar da narração.

A carta de Mateus

Na narrativa de Mateus pode-se dizer que há uma única narrativa, isto é, o acontecimento gira em torno de um núcleo só: a sua viagem a um outro país e qual seria o resultado do trabalho de seus servos quando do período de sua ausência. É interessante notarmos na carta em questão, as escolhas lexicais nos remetem a uma cena em que há claramente relação de subordinação, representada pelos vocábulos senhor e servos. Embora o objetivo desta análise não seja de cunho lexical, sem dúvida, os vocábulos têm força na interpretação de um texto, uma vez que eles imprimem no texto marcas de estilo. O primeiro aspecto que deve ser observado na carta de Mateus é que a narrativa inicia-se com o evento que se fará presente em todas as outras: a partida de um homem que deixa em confiança talentos a seus servos. Na carta de Mateus, podemos observar que o homem, que será adiante chamado de senhor parte para outro país e por ter bens e não querer vê-los se esvair com sua ausência chama três servos de sua confiança. Ao primeiro, ele deu cinco talentos, ao segundo dois e ao terceiro, um único, pois o homem, em sua concepção, deveria assim fazê-lo pela capacidade de cada um. Quando o senhor retorna de sua viagem, procura seus servos para saber de que forma eles administraram os bens a eles confiados. O primeiro, certamente, foi o que mais agradou ao homem, pois, usando de suas habilidades de negociação, conseguiu dobrar

os cinco talentos que lhe foram dados e como prêmio, o senhor lhe considerou muito. O segundo, cuja responsabilidade era gerir dois talentos, quando chamado pelo senhor, disse-lhe ter conseguido conquistar outros dois e o senhor, então, passou a lhe considerar muito também, como fizera com o primeiro. Já o terceiro que, com medo de aplicar o pouco dinheiro que lhe fora dado e sabendo que o senhor era impiedoso em suas decisões, resolve ser conservador e não aplicar o único talento que recebera, tendo-o escondido na terra, como forma de resguardar o bem e restituí-lo da forma como lhe fora dado. O senhor, então, irritado com o medo do servo e com a falta de iniciativa para que, ao menos, ele tivesse feito o dinheiro render juros, entregando-o aos banqueiros, intitula o empregado de mau e preguiçoso, adjetivos que, servem também para caracterizar a postura do homem, que, como era de costume recolher aquilo que não era seu: recolhe onde não joeiraste.

Interessante observarmos que os talentos, na carta chamado de bens, são distribuídos de acordo com a capacidade de cada um de seus servos, o que nos faz pensar que já um prejulgamento em relação a cada um. Outro ponto é que os dois empregados que dobram as quantias que lhes foram confiadas são agraciados da mesma forma: confiar-te-ei o muito, entra no gozo do senhor, portanto, não há diferença em termos de recompensa ao dois. O fato é que eles foram reconhecidos pela ousadia no empreendimento, por terem arriscado e, felizmente, logrado êxito em seus negócios. Percebe-se o contraste quando o senhor, ao ouvir do último servo algo que ele desaprova e, então, o castigo é que o único bem que lhe fora dado seja dado àquele que mais produziu riquezas ao senhor, o primeiro. Assim, podemos asseverar que o objetivo do senhor não era apenas testar as habilidade de cada um, afinal, ele já previa, de certa forma o resultado que cada um conseguiria. O primeiro servo, então, além de ter o retorno de ser muito confiável, ainda ganha o bem do terceiro, que não fez o dinheiro do senhor gerar frutos. Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que, além de retirar a única possibilidade que o servo tinha de mudar seu origem simples e humilde e ter uma vida melhor, ele é exposto e humilhado: lançai-o nas trevas exteriores; ali haverá o choro e o ranger de dentes. Na parábola de Mateus, os bens, ou talentos, são quantificados em números e a recompensa não é expressa da mesma forma, mas tão somente com a estima ou com a repulsa por parte do senhor.

A carta de Lucas

Na narrativa de Lucas, temos a mesma estrutura encontrada na carta de Mateus, mas com alguns mudanças significativas. A primeira e talvez a mais relevante seja em termos de inserir uma narrativa dentro de outra. Certamente, a narrativa principal relatada na carta de Lucas, assim como na carta de Mateus, é a ida do ilustre homem a um país afastado de sua terra, mas, diferentemente da primeira narrativa, esse mesmo homem tem um objetivo diferente: não se trata apenas de ir, mas de voltar como chefe de governo daquela nação para qual saia em viagem. Assim, já se percebe uma significativa mudança, pois temos uma narrativa dentro de outra. É fato que a segunda, obter para si o governo, não é mostrada, no entanto, fica claro que a real vontade do senhor, diferindo, portanto da primeira carta, em que o senhor simplesmente viajou a um país distante confiando alguns de seus servos a administração de seus bens. Outro aspecto que permeia a segunda narrativa é que os concidadãos, não querendo a liderança do senhor, enviam uma embaixada para protestar logo após ele ter partido em viagem. Fato é que ele tomara conhecimento disso e punirá severamente seus inimigos ao término da carta. Em Lucas, o senhor confia suas minas a dez servos. Aqui, temos duas diferenças significativas: a primeira, que são minas, sendo dada uma para cada servo, ou seja, a quantidade ofertada é igual para todos eles, e a própria quantidade de servos, que são dez e não apenas três. No entanto, só os três primeiros tenham seus feitos narrados na parábola. O primeiro disse ao senhor que a mina que a ele fora confiada havia rendido dez e como recompensa o servo é bonificado com a administração de dez cidades. Aqui, então, vemos que os números ganham importância na narrativa. Se não aparece na quantia dada ao servo, aparecerá na sua respectiva recompensa. O senhor que era muito sagaz, confia a ele a maior quantidade de cidades e isso, claro, porque quer que seu dinheiro dê muitos frutos. Se o servo era tão habilidoso, que empenhasse sua capacidade em um número grande de cidades sob sua guarda. O segundo,

menos audacioso, dizendo que a mina havia rendido cinco e como recompensa ele ficaria com a gerência de cinco cidades, pois assim como o primeiro, o segundo se mostrou habilidoso, mas não na mesma proporção que o primeiro, portanto, o senhor lhe confiou cinco locais, a mesma quantidade que fizera multiplicar o dinheiro que recebera. O mais interessante está na reação do senhor ao conversar com o terceiro servo que, com medo de arriscar e perder o dinheiro que lhe fora dado, simplesmente guarda em um lençol, sabendo que o senhor não o perdoaria em caso de falha: que tiro o que não pus e ceifo o que não semeei. Após ouvir a explicação que para ele era infundada, ele penaliza seu servo: não apenas tirando a única forma que ele teria para mudar sua vida simples e sofrida, mas, essencialmente por dar a mina àquele mais capaz de gerar lucros, o primeiro servo, mais eficiente e empreendedor. Além do desfecho da narrativa principal, temos o desfecho também da segunda narrativa: quando o senhor ordena que sejam mortos aqueles que não quiseram sua liderança. Não apenas uma morte, mas que fossem executados na frente dele. O que nos chama a atenção nessa narrativa é que embora todos os servos recebam a mesma quantidade de dinheiro, aqui representada por minas, eles são recompensados de forma a aumentar ainda mais os lucros do senhor, que os faz administradores de suas terras. Sabendo que são capazes de aumentar a riqueza dele, na verdade o que eles recebem é o status apenas, uma vez que o dinheiro ficará para o senhor. A recompensa, então, é meramente de mudar o status a quo inicialmente ocupado pelos servos. A punição é a forma como o senhor encontra de moralizar aquele que não se esforçou, tomando-lhe o que receberá, dando a outro, mais capaz, e, ainda, tirar o pouco que posa ter: até aquilo que tem, lhe será tirado.

A parábola de Stephen Denning

Destoando da narrativa feita nas duas cartas bíblicas, a carta de Stephen Denning, provavelmente, é criada usando a mesma estrutura narrativa das primeiras, no entanto com significativas modificações. Em termos de escolhas lexicais, o autor ainda mantém os vocábulos senhor e servos para designar a relação de subordinação, o que ocorre nas outras duas já analisadas também. Na narrativa de Stephen, assim como ocorreu em Mateus, existe uma única narrativa, que se inicia com a partida do senhor, dono de bens, a uma terra distante e para não ter seu patrimônio desvalorizado, convoca três de seus serviçais para que eles prosperem sua riqueza. No texto, os valores são expressos em quantias exatas, sendo cinco mil moedas para o primeiro servo, que consegue multiplicar o valor e, como recompensa, terá sob sua responsabilidade muitas coisas. Aqui, percebemos que o servo receberá uma quantia expressa em consideração, porém, não mensurável. O termo multiplicar já nos remete a um momento contemporâneo, principalmente usado nas empresas, de forma geral, quando se pensa em contabilidade, no controle e cômputo de entrada e saída de capitais financeiros. O segundo servo, que recebera duas mil moedas, assim como o primeiro, porém com menor poder de barganha, também consegue multiplicar o valor, passando ao senhor quatro mil moedas. Assim como ocorre com o primeiro servo, o segundo passa a ter a estima de seu senhor, mas também de forma imprecisa: vou colocar muitas coisas sob a sua responsabilidade. Fica, portanto, claro, que a forma de recompensa é dar a esses homens mais responsabilidades para que, assim como fizeram inicialmente, possam aplicar suas habilidade de negociação para aumentar a riqueza do senhor. O terceiro servo, no entanto, com medo do comportamento reacionário do senhor, resolve enterrar as únicas mil moedas que lhes foram confiadas, pois, com medo da atitude reacionária do patrão, prefere não arriscar sob o risco de perder ou depreciar o valor. Como castigo, é chamado de infame e preguiçoso. Um trecho bastante expressivo é o momento em que o senhor, furioso com seu servo, questiona o porquê de ele não ter entregue a quantia aos agiotas, para que, quando de seu retorno, ele fosse restituído do valor acrescido de juros. O termo agiota nos remete a um momento mais contemporâneo. Embora já existissem no período em que as narrativas bíblicas foram escritas, o léxico apresenta expressividade no texto atual. O castigo do servo que não teve um comportamento condizente com as práticas mercantilistas é, portanto, ser excluído da comunidade, sendo lançado à escuridão, passando frio e rememorando seu erro: ali, ele chorará e rangerá os dentes.

Ao escrever a parábola, o autor, certamente, tem como objetivos gerais falar sobre os valores que

são aplicados nas instituições como forma de aumentar a entrada de capitais. Aos funcionários mais capacitados, serão dadas tarefas mais extensas e complexas, pois eles trarão o retorno esperado pela empresa. Àqueles que são menos habilidosos, serão dadas tarefas, mas em quantidade reduzida. Aos que não saem de sua zona de conforto, não arriscam e têm medo de investir, não servirão para a instituição, pois, não gerarão lucro. Podemos pensar, nessa narrativa, no exemplo prático do empregado que não produzindo ou inovando, é demitido. Assim como ocorre na narrativa, o servo que não arrisca não “veste a camisa” da empresa, logo, não tem perfil para integrar a equipe. Na narrativa analisada, existe apenas uma narrativa, que é a viagem do senhor e como seus empregados administrarão sua riqueza.

A parábola de Rubem Alves

No texto de Rubem Alves, que destoa dos dois primeiros e também do terceiro, muitas diferenças são sentidas. Em termos de estrutura, temos, ainda o mesmo fio narrativo: a viagem de um homem importante que deixa a seus empregados uma determinada incumbência.

Aqui, temos o homem muito rico, que é apaixonado por jardins e portanto sua forma de acumular riquezas se dá por meio deles, dos perfumes, dos frutos e da beleza que eles lhe proporcionam. Embora exista uma relação de subordinação, ela é mais leve, quer seja quanto às escolhas lexicais, quer pela própria proximidade que o patrão tem com os seus empregados, chamando-os pelos seus nomes.

Ao sair em viagem, com o objetivo de comprar novas terras onde possa fazer novos jardins, o homem muito rico convoca três de seus empregados, todos com seus nomes identificados: Paulo, Hermógenes e Boanerges. Na narrativa, os empregados passam por uma seleção ou entrevista: muitos se apresentaram e foram empregados, fato esse importante no texto e que nos situa em um momento bem mais próximo da realidade atual. O verbo contratara reforça a ideia de patrão e empregado e de processo de seleção, em que são avaliadas as características dos indivíduos com a finalidade de averiguar se “se encaixam dentro do perfil desejado pelo empreendedor”. Anunciou que precisava de jardineiros corrobora, assertivamente, para a noção de relação trabalhista que existe na narrativa. Sabendo o patrão que apenas seu esforço seria insuficiente para cuidar dos jardins, ele resolve contratar mão de obra especializada. Temos a noção bastante atual de especialização do trabalho e aplicação direcionada de competências.

Diferentemente das parábolas anteriores, os empregados são incumbidos de cuidar dos jardins do patrão, que exigem muita dedicação e empenho, pois muitos detalhes devem ser observados para que as plantas não morram, continuem dando frutos, que embelezem o ambiente, que perfumem e alegrem o ambiente. Percebemos aqui uma série de responsabilidades que embora estejam todas relacionadas, aparecem de forma separada. Parece-nos, portanto, como ocorre nas empresas em que temos uma divisão de tarefas de forma minuciosa e bem delimitada, que há uma preocupação em elencá-las. A narrativa, assim como ocorre em Lucas, só traz a informação acerca do resultado obtido por três empregados, os demais - os outros, já providenciei quem cuide deles - não são contemplados no texto. Paulo fica sob a responsabilidade do jardim japonês e tem duas tarefas essenciais: cuidar das cerejeiras e das alimentação das carpas. Hermógenes fica com o jardim inglês cujas flores são muitas e com cuidados diferenciados cada uma: com toda a sua exuberância de flores espalhadas pelas rochas. Boanerges, o último empregado que aparece na narrativa, cuidará do jardim mineiro: com romãs, hortelãs, e jasmims. Ao voltar da viagem de negócios, o homem chama seus empregados para saber como fora a administração de cada um. Paulo mostra que o jardim japonês estava muito mais bonito e que as plantas tinham a beleza realçada. Como prêmio, ele recebe um sorriso. O segundo empregado, Hermógenes, apresenta ao homem o resultado do seu trabalho e empenho: exuberante de flores e cores. Como recompensa, também ganha um sorriso. Boanerges, no entanto, quando recebe a tarefa de cuidar do jardim mineiro, já demonstra alta preocupação, pois, para ele aquele serviço não era possível, posto não ser jardineiro e não dispor das técnicas necessárias para desempenhar suas atividades: mentira ao

oferecer-se para o emprego... cuidar de jardins não é comigo. É demasiado trabalho... trancou então o jardim com um cadeado e abandonou-o. Não tendo como enganar o seu patrão, ele resolve dizer a verdade: Ah, Senhor! Preciso de confessar: não sou jardineiro. Os jardins dão-me medo. Nessa narrativa, temos a verdade revelada pelo boca do empregado, antes mesmo de os resultados serem verificados de forma prática. O empregado usa de estratégias defensivas para justificar a mentira quando de sua contratação, dizendo ter medo das plantas, dos espinhos, das lagartas, das aranhas, que as mão eram delicadas e não eram adequadas para lidar com a terra, suja. As características aqui nos permitem pensar na falta de habilidade geral para cuidar da propriedade do patrão. Para ele, as plantas exigem um cuidado sempre dinâmico e diferenciado, pois, são vivas e, assim, exigem uma postura rápida para que não morram: cuidar delas é uma trabalhadeira sem fim. Assim como ocorre nas tarefas institucionais, de modo geral, os procedimentos que são adotados para que uma tarefa seja integralmente cumprida também passam pelas fases graduais que surgem na narrativa, mas metaforizadas por meio dos estágios pelos quais passam as plantas e as flores: crescem, florescem, perdem as folhas, em que temos a nítida sensação de amadurecer um projeto, desenvolvê-lo e analisar os seus resultados.

Como forma de se manter em sua zona de conforto, ele dá a solução ao patrão dizendo que não está fugindo de suas responsabilidades, mas que não se vê apto para realizá-las com aquele grau de complexidade. Para ele, portanto, seria mais conveniente que cuidasse de um jardim com plantas e flores de plástico, cobertas com cimento, pedras de cerâmica. Ele elenca, inclusive, que se assim o fosse, poderia usar das ferramentas as quais tem domínio: esguichos e vassoura, que se adequam melhor à realidade do cimento e que, certamente, são mais práticas e rápidas, não exigem tanto zelo quando da realização. Como solução, o empregado tranca, com cadeado, o jardim e acaba por abandoná-lo. Percebemos, aqui, que a solução encontrada pelo empregado se assemelha àquela presente em tempos atuais: o empregado diante de um desafio que exija mais capacitação e, antes, iniciativa, com medo de desapontar as expectativas do patrão, recua. Os vocábulos traficantes e vagabundos nos remetem imediatamente à realidade atual. Podemos pensar na possibilidade de terras que são invadidas quando não cultivadas ou bem exploradas pelos seus donos. Como punição, o senhor simplesmente diz que o jardim estava perdido. Diferentemente do que ocorre nas narrativas anteriores, os dois empregados que tiveram êxito em suas tarefas passam a assumir a administração do outro, que ficou sem cuidado por falta de aptidão. Aqui, é possível perceber que além de terem sob suas responsabilidades seus jardins, terão também mais uma tarefa, recuperar os prejuízos havidos pela incapacidade de outro funcionário. Percebemos, também, que ao invés de o patrão se irritar e, portanto, demitir o funcionário, ele dá um voto de confiança e direciona um serviço que atenda melhor as habilidades de seu empregado: respeito o seu desejo... não gosta de jardins...vai ficar sem jardins...gosta de pedras... pois, de hoje em diante, irá partir pedras na minha pedreira... De certa forma, há uma punição: o empregado desempenhara um labor bastante cansativo e, de certa forma, mecânico, cortar pedras. No entanto, se essa é sua aptidão e se ele se sente capacitado e bem fazendo isso, é possível que, para ele, não seja um castigo ou uma forma de repreensão. Após constar o que ocorrera com o jardim mineiro, ele simplesmente esboça tristeza, que se opõe ao sentimento de alegria sentido quando contrasta com os outros dois resultados, muito mais satisfatórios e próximos de sua expectativa. Não existem aqui duas narrativas, como se viu na carta de Lucas. A narrativa se desenrola com a viagem do patrão e sua expectativa em relação à expectativa de produção pelos seus empregados, recém contratados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas enunciam mensagens muito próximas ao ponto de se entrelaçarem, no entanto, para cada uma delas, a palavra, bem escolhida e empregada com sabedoria pelos escritores, denuncia realidades próximas, mas não iguais. Aliás, decodificar o texto de acordo com certas intenções e não com outras é papel do leitor perspicaz. Não estamos aqui discutindo se o gênero é religioso ou de vertente outra, mas o poder que as palavras têm para convencer quem está lendo, isto é, de acordo com os argumentos narrados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Gaiolas ou asas: arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004.
- BARTHES, Roland. O rumor da língua. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DENNING, Steve. O poder das narrativas nas organizações: o guia para líderes sobre o uso da técnica de narrativas: tradução de Ricardo Bastos Vieira. Rio de Janeiro: Elsevier: Petrobrás, 2006.
- LANGDON, Ester Jean. A fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral. Porto Alegre, ano 5, n. 12. p. 13-36, dez 1999.
- RICOUER, Paul. Tempo e narrativa (tomo I). São Paulo: Papyrus, 1994.
- RICOUER, Paul. A hermenêutica bíblica. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Edições Loyola, 2006.







 revista@fabrange.edu.br

 (11) 4941-1735  (11) 94037-5827

