



EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Ludicidade

29

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI - Volume 29
Ludicidade

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos Toledo
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Educação no Século XXI - Volume 29 -
Ludicidade/ Organização: Editora
Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson,
2019**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-133-3

DOI: 10.5935/978-85-7042-133-3

**Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia**

1. Educação 2. Lúdico I. Título

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: O lúdico em clássicos da filosofia: Uma análise em platão, Aristóteles e Rousseau..... 6

Antônio José Araujo Lima, Ronaldo Silva Júnior, Amanda Alves Feitosa, Welyza Carla da Anunciação Silva, Nilza Cleide Gama dos Reis, Luzimar Aroucha Ferreira

Capítulo 2: Jogo, Competição e cooperação: articulando saberes..... 12

Pâmela Vicentini Faeti, Geiva Carolina Calsa

Capítulo 3: O olhar da Psicologia sobre a importância da ludicidade no contexto escolar 21

Stefania Germano Dias, Larissa Brito da Silva, Waleria Maria de Sousa Paulino, Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna

Capítulo 4: Educação e Ludicidade na construção de uma experiência interna plena 26

Márcia Fernandes Bartholo

Capítulo 5: A potência da linguagem cinematográfica na educação 35

Ana Iara Silva de Deus, Camila Borges dos Santos, Cândice Moura Lorenzoni, Cláudia Eliza de Campos Nunes

Capítulo 6: O brincar das crianças do 1º Período de um Centro Educacional Infantil no Município de Parintins-Amazonas..... 43

Sandrea Siqueira Viana, Gyane Karol Santana Leal, Evelyn Lauria Noronha, Débora de Souza

Capítulo 7: As brincadeiras populares no desenvolvimento das linguagens na educação infantil..... 52

Leila Nogueira Teixeira, Caroline Barroncas de Oliveira

Capítulo 8: Contribuições da psicomotricidade e ludicidade para o desenvolvimento infantil..... 59

Samantha Cristina Macedo Périco, Gabriela Aparecida de Assis, Lia Regina Conter

Capítulo 9: O ensino do sistema solar por meio do uso de maquetes 65

Gabriel Abner dos Santos França, Gustavo Furquim Lopes, Paulo Victor Hipólito Pires, Heliza Colaço Góes

SUMÁRIO

Capítulo 10: Ensaios de ludicidade e criatividade em atividades de Geometria e Matemática	73
Wander Augusto Policário	
Capítulo 11: Iniciativa educacional com materiais de baixo custo.....	82
Kawã Gabriel de Almeida Varella, Jéssica Estevam de Melo, Caio Toldo Ferreira, Marília do Nascimento Rotondo, Patrícia Cristina de Oliveira	
Capítulo 12: A importância das oficinas teatrais para a formação dos alunos no ensino médio.....	87
Joice da Silva Teixeira, Alexsandro Domingos de Oliveira, Antônio Gautier Farias Falconieri, Kelânia Freire Martins Mesquita	
Capítulo 13: Jogo da memória como ferramenta auxiliar dentro do ensino da disciplina Patologia Geral	96
John Lennon de Paiva Coimbra, Luíza da Conceição Amorim Martins	
Capítulo 14: Jogo pedagógico para o ensino de projeto integrado em arquitetura e urbanismo	103
Miguel Pacheco	
Capítulo 15: Em pauta: A formação estésica no currículo escolar.....	111
Andrey Felipe Cé Soares, Elaine Simões Romual Rebeca	
Capítulo 16: Hospitalização pediátrica e o lúdico como técnica de humanização.....	120
Ronaldo Silva Júnior, Antônio José Araujo Lima, Yasmim Gonçalves dos Santos Silva, Vanessa Nunes Vasconcelos, Rafael Luiz da Rocha Junior, Priscila Praseres Nunes	
Capítulo 17: Arte pública: Um diálogo lúdico e educativo	127
Priscilla Brito Cosme, Ubiraélcio da Silva Malheiros	
Autores: Arte pública: Um diálogo lúdico e educativo	133

Capítulo 1

O lúdico em clássicos da filosofia: Uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau

Antônio José Araujo Lima

Ronaldo Silva Júnior

Amanda Alves Feitosa

Welyza Carla da Anunciação Silva

Nilza Cleide Gama dos Reis

Luzimar Aroucha Ferreira

Resumo: O presente estudo de caráter bibliográfico teve como objetivo analisar as percepções dos filósofos Platão, Aristóteles e Rousseau sobre o lúdico. Desta forma, foi preciso recorrer a um referencial teórico consistente, organizado com base em material publicado, tais como livros, revistas, dissertações, teses, jornais, redes eletrônicas, entre outros. Evidenciou durante a pesquisa que todos eles acreditavam na importância do lúdico, não apenas para o entretenimento, mas também como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento humano. As ideias desses filósofos se coadunam com as teorias contemporâneas acerca da ludicidade e a importância desta para a humanidade no aspecto social, cultural e intelectual.

Palavras - chave: Lúdico. Platão. Aristóteles. Rousseau.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico acompanha o homem desde o nascimento da civilização humana, tornando-se relevante para o desenvolvimento integral da criança, que encontra na brincadeira suporte para uma infância feliz e promissora. Considerando tal importância esse assunto é analisado nesse estudo onde, no primeiro momento é apresentado conceito da palavra lúdico, destacando seu uso e significado. Depois o lúdico é trabalhado nas obras dos clássicos: Platão, Aristóteles e Rousseau. O motivo de escolher pensadores de épocas distintas e reunir sobre um tema comum é por acreditar que esse contraste enriquece o discurso, e se torna viável uma análise mais precisa e verídica do tema em estudo. Após a vida e obra desses autores também são mencionadas de forma resumida. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que foi preciso recorrer a um referencial teórico consistente, organizado com base em materiais publicados, tais como livros, revistas, dissertações, teses, jornais, redes eletrônicas, entre outros. O objetivo do trabalho foi analisar como o lúdico era visto nos clássicos da filosofia mencionados nesse estudo. Destacamos que nesse artigo a palavra 'lúdico' foi explorada tanto no sentido de jogo como de brincadeira.

2. CONCEITUANDO LÚDICO

A palavra lúdico tem origem na língua latina, ludus, que significa jogo, divertimento, entretenimento, brincadeira, melhor dizendo ato de brincar. Friedmann (1998) e Araújo Lima (2014), não fazem diferenciação entre a palavra lúdico, utilizam a mesma palavra para os termos e sentidos supra citados. Desse modo, uma atividade lúdica é algo que quando realizado causa prazer, diversão a pessoa que participa da ação, caracterizando uma sensação de bem estar físico e psicológico. Dartner, citado por Locatelli (2009, p.13) conceitua lúdico como:

A palavra ludus, em latim e em outros idiomas, acumula dois significados: jogar e brincar. Podemos, assim, atribuir serenidade ao jogar somada a leveza do brincar sem infantilizar as atividades, nem exigindo dos participantes adultos que se tornem crianças por algumas horas. Os adultos como as crianças prestam-se ao jogo por prazer (Dartner, p.2006,25).

Nesse aspecto, o lúdico surge como uma atividade capaz de fazer as pessoas conviver em grupo, socializando vivências, a fim de tornar possível a vida social. Afinal, quando o ser humano encontra-se atrelado a um dado grupo, e que nesse ambiente são desenvolvidas ações que explorem o cotidiano desse ser, torna-se viável e compreensível as formas de como viver e agir em sociedade, entendendo que o lúdico encontra-se presente em todas as formas de se expressar que a vida social nos oferece.

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (país). O verbo paízeim, que se traduz por 'brincar', significa literalmente 'fazer de criança'. [...] Só mais tarde paignia passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra ludibrium, proveniente de ludus, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra crepundia, frequentemente traduzida por 'brinquedos infantis' parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontrá-lo-emos frequentemente na pluma dos humanistas renascentista [...] (MANSON, 2002, p. 30).

Destacamos a afirmação de Santos (2000), quando categoriza a interpretação do lúdico como o momento em que a criança encontra-se fascinada pelo sentimento de liberdade e descontração, estimulando diretamente sua autonomia de uma forma paidética, com o intuito de sair da rotina. Friedman (1998, p.50) comenta que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Os jogos desde os mais remotos como as olimpíadas realizadas na Grécia até nossos jogos modernos, caracterizados pelo excessivo uso da tecnologia, possuem características e funções parecidas, como proporcionar aos usuários momentos de descontração e lazer. Desse modo, com o lúdico representado por meio dos jogos, propicia a convivência social, reunindo pessoas com as mais distintas idades, torna-se uma ação rica, uma forma de troca de saberes e oportuna para aprofundar laços sociais e culturais.

3.0 LÚDICO EM PLATÃO E ARISTÓTELES

PLATÃO

Platão (427-348), natural de Atenas, seguidor de Sócrates e mestre de Aristóteles, sua obra trata dos mais diversos temas como: ética, política, metafísica teoria do conhecimento, educação e outros. Uma de suas principais obras foi *A República*. Nos escritos desse filósofo somam-se elementos da mitologia e da poesia com fatores essencialmente respaldados na razão, com ele a filosofia ganha bases morais, buscando respostas para as crises existenciais da humanidade. Suas ideias baseiam-se na diferenciação do mundo entre as coisas sensíveis (mundo das ideias e a inteligência) e as coisas visíveis (seres vivos e a matéria).

Sobre o lúdico Platão afirmava que desde a idade mais tenra meninos e meninas deviam envolver-se com atividades lúdicas, brincar, jogar, ou seja, a mesma educação para homens e mulheres. Era categórico em afirmar que as atividades lúdicas educativas eram eficazes para a formação do caráter e da personalidade das crianças.

Faz-se importante destacar que o jogo lúdico não se limita apenas às atividades físicas, ele pode servir de suporte para que outras atividades possam ser atendidas. Conceitos morais devem ser trabalhados, afinal a educação tem um compromisso importantíssimo na formação dos valores da criança, e por meio de uma prática lúdica essa vertente da prática educativa pode ser alcançada e mais que isso, se intencionada, pode ser realizada com muito sucesso.

Na obra *A República*, em seu diálogo com Glauco, Platão aconselha, a não educar as crianças no estudo pela violência, mas pelo brincar, a fim da criança ficar mais animada com o aprender; desse modo se descobre a tendência natural de cada criança e suas formas de desenvolvimento motor e cognitivo.

Quando falamos em jogos no mundo grego, muitas imagens nos vêm à mente, em especial as que estamos acostumados a ver no cinema e até nas ilustrações dos livros didáticos utilizados em nossas escolas. Se o assunto jogos, retratar Atenas (Grécia), logo pensamos em Olimpíadas, jogos complexos, arenas, multidões, vencedores e perdedores. Se o assunto jogos envolver a cidade grega de Esparta, a imagem será outra mais com o mesmo sentido; jogadores destemidos, fortes, gladiadores, arenas, lutas e novamente vitoriosos e perdedores.

A cena descrita acima corresponde a uma ideia ainda muito abstrata, e bastante difundida sobre os jogos gregos e também sobre a representação do lúdico por meio do jogo em nossos dias. Sabemos que os tempos são outros, a sociedade mudou o significado das coisas também. Pensar em jogos, apenas como uma prática como a que era realizada entre o povo grego, em especial no coliseu romano; ou seja, como algo violento com regras rígidas e inflexíveis, e ter uma visão superficial do que, de fato, o jogo representa na sociedade contemporânea.

A história conta que a formação dos gregos era diversificada, abrangendo uma gama de conhecimento, formação bastante avançada para a sociedade da época. Destaca-se que a educação propriamente dita do povo grego, começava aos sete anos de idade, nessa faixa etária Platão dá ênfase à questão de utilizar o lúdico como metodologia no ensino da matemática, uma vez que esse conhecimento era a base para a continuidade da formação intelectual das crianças na sociedade grega. Ferrari (2005, p.09) afirma que:

Platão foi o principal deles e forma, com Aristóteles, as bases do pensamento ocidental. A educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões do aluno (...) formulou modelos para o ensino por que considerava ignorante a sociedade grega de seu tempo. Por seu lado, Aristóteles, que foi discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino bem mais próximo do que se praticava realmente na Grécia de então, equilibrado entre as atividades físicas e intelectuais e acessível a grande número de pessoas.

Ainda no Período Helenístico (IV a.C – II a.C), momento em que a cultura grega se espelha por toda Macedônia, Síria e Egito, disseminando ciência e conhecimento, o lúdico já era reconhecido e trabalhado por meio do jogo, como fazia Platão em sua *República*. Nessa forma de educar ludicamente a ginástica e a música eram fundamentais na prática educativa.

Platão acreditava que a educação começava antes do nascimento da criança, dessa forma, desde o ventre materno a criança já devia ser estimulada para quando nascer ter capacidade de se desenvolver integralmente e, tal prática, atualmente, é confirmada pela ciência moderna. Atividades como: falar sua perto da barriga da mãe, cantar, dançar entre outras ajudarão a criança a desenvolver todos seus sentidos com maior intensidade, uma vez que as crianças sentem com facilidade as emoções da mãe, bem como do ambiente que a mesma frequenta.

Destacamos as ideias defendidas por Platão, quando trata da educação da criança, o quanto sua forma de observar o processo de ensino reflete em nossos dias, muitas de nossas discussões enquanto escola que prepara a criança para o convívio social, já era analisada por pessoas em tempos tão aquém do nosso. Tal conhecimento demonstra o quanto a veracidade e profundidade do conhecimento sobre o lúdico encontrado em Platão.

ARISTÓTELES

Aristóteles (384-382), natural de Estagira (Grécia), aborda temas como: ética, lógica, metafísica, meteorologia, física, economia e psicologia. Aristóteles considera o homem como ser social, e o governo como uma forma de auxiliá-lo na vivência em sociedade. Valorizava a inteligência humana, acreditando ser essa a única forma de chegar à verdade. As principais obras desse filósofo foram: *Metafísica*; *Ética a Nicômaco*; *Política*; *Tratado da Alma*.

Em relação ao lúdico Aristóteles afirma que brincando a criança entra num processo de catarse, uma espécie de purificação da alma que ocorre devido a uma forte descarga de sentimento e emoções, ocorridos devido a vivência de coisas belas. Esse conceito é mais bem trabalhado na obra *Arte Poética* do mesmo autor. Aristóteles analisava os jogos, não apenas como forma de passar tempo para as crianças, mas como atividades sérias como forma de preparar os infantes para viver em sociedade.

Parte do tempo da criança, e reservada para aprendizagens que serão úteis durante toda a vida, mais ainda na vida adulta. Desse modo, para alcançar esse saber a criança e direcionada para a escola, pelo fato da sociedade constituir esta como local disseminador de formação e valores. A escola, ciente de tamanha responsabilidade, utiliza diversas estratégias para conseguir desempenhar esse papel e, os jogos lúdicos, são opcionais que a mesma encontra para usar como mecanismos para atingir o objetivo geral: formar para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, Almeida (2014) aponta que Aristóteles sugere que seja incluído no currículo das crianças em desenvolvimento atividades lúdicas que imitem as desenvolvidas pelos adultos, para que a criança viva uma espécie de estágio prévio, para melhor desenvolver seus papéis sociais quando adulta. Sabemos que a criança ao longo da história conquistará o direito à infância, e quando isso acontecer essa ideia do filósofo em estudo não terá muita aceitação, pois ficara explícito que a criança tem que ser tratada como criança e essa fase de sua vida (a infância) deve ser respeitada, ser vivenciada como infância mesmo e não como um estágio para a vida adulta. A criança não será um adulto em miniatura e o aprender por imitação não terá a mesma aceitação que alcançou nos dias do filósofo.

Kishimoto (1998) salienta que é por meio do brincar que a criança compreende a realidade que a cerca, por isso acreditamos que em momento algum pode se tirar da criança o direito de desfrutar de atividades lúdicas. Se for verdade que as crianças possuem mudos do faz de conta, esses mundos devem que ser respeitados. Para se tornar um adulto saudável a criança precisa de um desenvolvimento pleno, integral. Afinal, serão esses que assumirão a direção da sociedade, pois é do meio de nossas crianças que surgirão nossos líderes, governantes e filósofos.

Ainda sobre o lúdico na formação da criança, Cunha (2007) afirma que o brincar lúdico possui funções como estimular atividades individuais e coletivas, desenvolver a inteligência e a criatividade da criança, estimular a concentração e atenção, valorizar o brincar como meio de desenvolvimento intelectual e social, permitir mais autonomia da criança, incentivar o desenvolvimento de responsabilidades e enriquecer as relações familiares entre pais e filhos. Ações que são correlatas com as ideias de Aristóteles no sentido de preparar o indivíduo para a vida adulta, para o convívio social.

Como destacamos, Aristóteles analisa o lúdico como um caminho para preparar a criança para a vida adulta, sendo defensor de uma educação para a formação do indivíduo. Para o filósofo, o ser humano em si, tem capacidade para a formação mais plena possível, assim, a educação é vista como condição para o crescimento intelectual e humano, acreditando que todas as coisas possuem uma finalidade. Desta forma, afirma que ninguém nasce virtuoso, mas que a escola seria o local adequado para esse processo de conquista da virtude. O encontro com o conhecimento deveria ser permeado pelo lúdico (jogos), considerada uma das formas mais viáveis de educar. A família era tida como a primeira instância da educação, é nesse ambiente onde começa o primeiro contato da criança com o mundo lúdico, com o mundo da imitação. O saber útil, ou seja, aquele voltado a para aprender um ofício não era a preocupação da educação da época, pois o trabalho braçal era completamente realizado por escravos, função esta considerada indigna dos homens livres.

ROUSSEAU

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) natural de Genebra (Suíça). Principais obras: Do Contrato Social, Emilio ou da Educação. Mostrou que a criança tem maneiras próprias de pensar e perceber a realidade, desse modo, torna o aprender uma conquista ativa. Enfatiza que é necessária uma boa forma física para que o espírito possa também ser saudável e por fim a aprendizagem cognitiva seja facilitada. Almeida (2014, p.19) acrescenta que o melhor método de ensino é aquele que faça surgir o desejo de aprender como algo interno do ser. Diferente do pensamento do filósofo Aristóteles, o qual defendia que a criança tinha que aprender imitando o mundo dos adultos, como se fosse um homem em miniatura, Rousseau afirma que a criança durante a infância possui peculiaridades que devem ser conhecidas, desenvolvidas e respeitadas.

Defensor de uma educação ativa, ou seja, que envolvesse todos os órgãos e sentidos em detrimento da formação intelectual em que a sociedade impõe a criança, em nome da ciência e do progresso, colocando a educação física em segundo plano. Com essa concepção, tira o professor do centro do aprendizado e coloca o aluno. Esse movimento ficou conhecido na história da educação como Escola Nova.

Precursor no descobrimento que as crianças têm métodos próprios na maneira de produzir o conhecimento. Acreditava que o objetivo final da educação não seria instruir, modelar ou reprimir a pessoa. Em Emilio, o autor diz que não devemos formar a criança somente para ser um profissional na sociedade, um especialista, mas antes de tudo formamos para ser homem, ser humano.

Rousseau dá ênfase nos exercícios físicos, a questão da liberdade de movimento da criança, liberdade de aprender, as múltiplas habilidades despertadas pelo aluno, ou seja, as habilidades operatórias que segundo Almeida (2014, p.39) são aptidões ou capacidades cognitivas e apreciativas que possibilitam a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais que ajuda o ser a construir conexões.

Grande admirador da natureza, da vida ao ar livre, valorizava o contato com o meio ambiente, as plantas, os animais, os fenômenos físicos. Acreditava que essa interação também favorecia no desenvolvimento pleno do indivíduo, enquanto ser natural. Destacando que através da ludicidade o homem alcança a satisfação da alma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o ponto de vista filosófico, o lúdico e as brincadeiras são realizadas como forma para contrapor ao mundo racional. A intenção é unificar emoção e razão na ação do homem, durante o ato de brincar. Entendendo o brincar não como uma ação neutra mais como uma ação que educa para a vida, os filósofos e educadores Platão e Aristóteles reconheciam o valor do lúdico na educação das crianças.

Aristóteles ressaltava que educar para a vida era educar para viver bem. Afirmação, coerente com a visão que temos sobre o lúdico nos tempos atuais. Uma vez que a educação lúdica favorece, momentos prazerosos, criando estímulos facilitadores para a boa compreensão e, aceitação da aprendizagem, significativa para a criança.

Como se vê, Rousseau também entende o jogo, o lúdico, como fator importante para uma infância saudável, uma vez que através de atividades lúdicas, as crianças viverão experiências que as fortalecerão tanto fisicamente, desenvolvendo o sistema musculoesquelético, como também o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento do mundo por meio do contato com o ambiente e com o outro.

Os clássicos estudados, cada um com sua forma peculiar de ver o lúdico, definiram sua importância para a criança no processo de ensino e aprendizagem. Destacaram como os jogos são primordiais para a boa saúde física, psicológica e social das crianças em fase de desenvolvimento. Como afirma Rousseau, que tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Que façamos diferente e que, através do lúdico, venhamos apresentar um mundo melhor para nossas crianças, não um mundo apenas do faz de conta, mas um lugar onde seja possível viver ludicamente, em paz e harmonia com os homens e a natureza.

Concluindo, o lúdico, como analisado durante esse artigo, teve sua importância reconhecida pelos filósofos estudados, como foi evidenciado sua grande aceitação e expansão no mundo grego. Nos dias atuais, das mais diversas formas, a educação lúdica favorece na aprendizagem das crianças, tanto nas atividades físicas como nas atividades mais voltadas para a construção do conhecimento intelectual.

A educação lúdica precisa ser vivenciada com intensidade, que seja capaz de formar uma base firme para a criatividade e a participação na vida social, que seja suficientemente sólida de maneira a propiciar mecanismo para o exercício do viver bem. Dessa forma, a criança tem tendência ao lúdico. Esse ser em formação faz do lúdico sua forma de representação, de desenvolver no mundo adulto um papel que caberá sempre a ela mesma, ser criança, ver o mundo sob o prisma da imaginação lúdica, um mundo melhor e sem malícias. É sobre esse ser humano bom que Rousseau comenta em Emílio; esse menino que imita as práticas dos adultos, que Aristóteles cita e, é ainda, sobre essa criança que deve se desenvolver integralmente e, que Platão retrata em sua República, de certa forma, todos esses ideais são alcançados por meio da educação lúdica.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida. Brincar, Amar e Viver. Fortaleza: Storbem, 2014.
- [2] Araújo Lima, Antonio Jose. Pedagogia Hospitalar: o Atendimento Pedagógico á Criança Hospitalizada no Hospital Municipal Infantil de Imperatriz Maranhão. 2014.60.f (monografia) Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, 2014.
- [3] Datner, Yvette. Jogos para educação Empresarial. Jogos, jogos dramáticos, roleplaying, jogos de empresa. 2. ed. São Paulo: Agora, 2006.
- [4] Ferrari, Márcio. Grandes Pensadores. Nova Escola. Editora Abril, 2005.
- [5] Friedmann, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1998.
- [6] Kishimoto, T. M.; Friedmann, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo. Edições Sociais, 1998.
- [7] Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. Metodologia do Trabalho Científico – Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- [8] Locatelli, Adriana. Lúdico, como Recurso Pedagógico, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Imperatriz - MA. 2009. 68.f. (monografia). Faculdade Santa Teresinha. Imperatriz, 2009.
- [9] Manson, Michael. História dos Brinquedos e dos Jogos. Brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.
- [10] Santos, Marli Pires dos. Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- [11] Rousseau, Jean-Jaques. Émile e a Educação. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, ed. Bertrand Brasil S.A, 1992.v
- [12] Rudio, Franz Victor. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Capítulo 2

Jogo, Competição e cooperação: articulando saberes

Pâmela Vicentini Faeti

Geiva Carolina Calsa

Resumo: Este artigo se constitui como um recorte da dissertação intitulada *Ensaio sobre a coexistência entre cooperação e competição nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem como objetivo investigar o quanto a competição e a cooperação presentes nos jogos de regras podem se constituir práticas de aprendizagem das relações eu-outro. Para isso realizamos uma revisão teórica das ideias de Huizinga (2010), Caillois (1990) e Piaget (1975) que discutem o jogo como elemento da cultura em seus aspectos constitutivos; como etapa do desenvolvimento humano e social. Argumentamos que competir e cooperar são aspectos indispensáveis e indissociáveis para o desenvolvimento de toda cultura. Esses elementos presentes em nossa organização social e cultural não existiriam se não houvesse a presença do outro e do grupo com quem cooperar. Pensando no ambiente escolar, o jogo de regras pode contribuir com a construção de uma escola cooperativa, na medida em que quanto mais cooperativo for um grupo; um sujeito, maiores são suas possibilidades de vitória. Cognitivamente essas habilidades são necessárias para a inserção dos sujeitos nos grupos e nas relações sociais. Deste modo, os jogos podem se constituir em práticas de aprendizagens das relações eu-outro evidenciando sua fecundidade para a construção de relações dialógicas. Nesse movimento, o diferente pode ser vislumbrado como uma possibilidade de pensar sobre si e sobre o outro o que consideramos indispensável para a constituição de pedagogias que privilegiam a diferença e que levem em conta a pluralidade cultural e a convivência democrática com o outro na instituição escolar.

Palavras-chave: Educação. Jogo. Cooperação/Competição.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se constitui um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Ensaio sobre a coexistência entre cooperação e competição nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ao mesmo tempo dá suporte para o desenvolvimento de nosso projeto de pesquisa no doutorado pela mesma instituição cujo objetivo é o de realizar uma intervenção pedagógica com uso de jogos e brincadeiras com estudantes do curso de Pedagogia.

Neste artigo, desenvolvemos a articulação entre três autores de referência dos dois estudos realizados, Huizinga (2010), Caillois (1990) e Piaget (1975), que discutem o jogo como elemento da cultura em seus aspectos constitutivos, assim como uma etapa do desenvolvimento humano e social em seu conjunto. Para esses autores, são condições de realização do jogo a competição e a regulação coletiva via cooperação entre seus participantes.

Piaget (1975) explica o jogo como um dos processos fundamentais para a formação dos indivíduos uma vez que por meio de suas diferentes manifestações são desenvolvidas a capacidade de simbolização, a moral e esquemas intelectuais, entre outros aspectos. Do egocentrismo à cooperação a criança torna-se capaz de relacionar-se com o outro e aprende que para jogar precisa levar em conta o pensamento de seus companheiros e adversários. Nesse processo, também aprende a lidar com as regras que compõem o ambiente do jogo que para serem acordadas e respeitadas precisam ser dialogadas na busca de consenso para o início de uma disputa.

Com referência aos estudos de Piaget, Garcia (2010, p. 28) destaca que “a competição e cooperação são indissociáveis em uma situação lúdica e igualmente necessárias ao desenvolvimento cognitivo e social. Incluindo a situação de jogo como uma das formas de interação entre indivíduos”.

Huizinga (1932/2010)¹ e Caillois (1966/1990) assinalam que o jogo por seu caráter coletivo pode ser considerado a gênese das culturas até sua institucionalização nas sociedades. No jogo, por serem provisórias, as mudanças nas regras permitem a reorganização dos grupos e a circulação de papéis vivenciados nesta atividade. Por seu caráter simbólico, o jogo abre espaço para a criação e experimentação de si e do outro, contribuindo com a manifestação das diferentes formas de ser, agir e sentir que o jogo possibilita.

O diálogo e a cooperação são elementos indispensáveis para a construção do jogo e organização das regras articulando diferentes saberes e formas de jogar advindos das culturas das quais os sujeitos participam. Nesse processo lúdico e cooperativo, pelo contato com as diferenças, encontramos espaços para significação e ressignificação dos papéis que ocupamos no jogo e que se manifestam nos modos de jogar. Além disso, o contato e a aprendizagem da diferença e do diferente pode vir a favorecer a construção de estratégias e de um ambiente propício à competição.

Caiado (2009), em sua pesquisa de mestrado evidencia que o jogo competitivo, exige o estabelecimento de relações de cooperação sem a qual não é possível realizar-se. Segundo a autora, quanto mais capacidade de cooperação com o adversário o jogador apresentar, maiores são suas possibilidades de construir estratégias para a vitória. Ao partir do ponto de vista de seu oponente para pensar suas jogadas, terá mais condições de controlar, antecipar e organizar as jogadas que lhe são favoráveis. Seu estudo mostrou como os jogos de regras com competição, ao envolverem também a cooperação, promovem o desenvolvimento afetivo, intelectual e psicossocial de crianças na instituição escolar.

Entre os três autores de referência também encontramos convergência sobre a importância da competição para o jogo e para o desenvolvimento humano social e cultural. O competidor dá o melhor de si e sua vitória pode representar a obtenção de benefícios para si e seu grupo. Neste caso, perder pode vir a implicar a necessidade de aprimoramento e exploração de habilidades por parte do jogador e, portanto, outros modos de pensar e construir jogadas.

Podemos afirmar também que no jogo a construção, desconstrução e reconstrução de regras por meio de acordo coletivo e consentimento mútuo entre os jogadores significa espaços de discussão, participação e cooperação entre os indivíduos. Problematicamos, então, como a competição pode ser compreendida neste processo fortemente atravessado pela cooperação? Nossa hipótese é de que ambas as condições do

1 Nesta citação estamos apresentando o ano da primeira edição da obra seguida pelo ano da edição utilizada neste trabalho. No decorrer do texto nos utilizaremos do ano da obra investigada. Assim também o faremos com a obra de Caillois.

jogo, competição e cooperação, formam uma unidade essencial às interações interpessoais e ao conhecimento de si e do outro.

Em vista disso, propusemo-nos a investigar o quanto a competição e a cooperação presentes nos jogos de regras podem se constituir práticas de aprendizagem das relações eu-outro. Para isso, realizamos uma revisão teórica dos estudos dos autores já referidos buscando elaborar a sistematização de suas ideias sobre o tema.

2. JOGO E CULTURA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES

Tanto para Huizinga (2010) como para Caillois (1990) o jogo não é visto como uma simples atividade desenvolvida pelos seres vivos, mas se constitui em importante mediador da produção e manifestação das culturas. Por meio do jogo evidenciam como as sociedades surgiram, se organizaram e construíram seus valores, atitudes e crenças transmitidas e modificadas ao longo das gerações.

Huizinga (2010, s/p), no prefácio de sua obra *Homo Ludens*, declara “há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Para ele, o jogo regula as ações e atitudes dos indivíduos nos grupos e se constitui em espaços de relações sociais que ao se desenvolverem e se organizarem acabam por se constituírem em instituições, com regras e valores próprios. Para eles, esses espaços institucionais distinguem, mantém, criam e transformam as culturas dos diferentes grupos e civilizações. Essa dupla função do jogo – transmissão e criação de regras, atitudes e papéis – evidencia o quanto o espaço lúdico do jogo possibilita a construção de modelos simbólicos que abrem outras possibilidades identificações aos sujeitos. Esse processo coloca em movimento suas representações que tendem a estruturar como maneiras possíveis de ser, agir, sentir contribuindo para a formação de culturas.

O autor destaca ainda que o jogo é vida e vida em movimento. Vida em relação com outras vidas que também buscam sentido para sua existência em um emaranhado de sensações e significações. Resumindo seus argumentos, o autor declara que “a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização”.

As considerações de Huizinga (2010) nos parecem próximas às afirmações de Piaget (1975; 1994) sobre o desenvolvimento do jogo e sua função na formação dos indivíduos e grupos. Para o autor, o jogo é fator de desenvolvimento do pensamento, da afetividade e da moral, independente da idade dos sujeitos². Ou seja, é fator de desenvolvimento das formas como o indivíduo se relaciona consigo, com os outros e com os objetos, pois promove o processo de simbolização que enriquece o pensamento e coloca em movimento as interações entre os sujeitos.

Simbolizar significa atribuir significado. No jogo, as possibilidades de simbolização se constroem na relação do sujeito consigo e com o outro em um ambiente delimitado por linguagens e regras instituídas que abrem espaços para a circulação de representações. O pensamento e as ações praticadas produzem, além das jogadas, significados – representações de si e do outro – que se manifestam por meio de diferentes formas de linguagem. A comunicação gerada na relação entre os jogadores abre espaços, facilitam aos sujeitos construir interações entre formas de pensamento e representações consideradas díspares, opostas e contraditórias e que nesse espaço podem vir a constituir-se como possibilidades e não verdades.

Como Huizinga e Piaget, Caillois (1990, p. 10) assinala que o jogo manifesta aspectos peculiares e distintivos da organização coletiva sendo ao mesmo tempo propulsor e mediador da construção mental e moral dos indivíduos. Revela os mecanismos internos de formação dos grupos e as tramas presentes na construção das regras e acordos dos diferentes grupos sociais. Segundo sua forma de vislumbrar esse espaço de criação, o jogo traz à tona aquilo que não pode ser facilmente verificado nas relações sociais cotidianas. Como nos diz o autor: “[s]e o jogo é, verdadeiramente, a mola primordial da civilização, é impossível que os segundos sentidos não se revelem também instrutivos”.

Ao participar de um jogo, o indivíduo não está em contato somente com o que de imediato a ação de jogar lhe remete, mas também com as normas e regras que institucionalizadas formam as estruturas mais abrangentes e complexas que lhe envolvem e ajudam a constituir os significados do mundo. Regras e

² É importante lembrar que para Piaget (1975) as estruturas dos jogos, embora sejam em suas obras investigados em crianças, permanece nos sujeitos por toda a vida, pela estrutura de conservação própria da inteligência.

normas institucionalizadas e expressas em diferentes linguagens transmitem significados que orientam nosso pensamento e nossas ações.

Nessa direção, Faeti (2013) sinaliza que durante a infância, nas vivências com jogos de regras a criança manifesta sua capacidade de respeito pelas regras já existentes e se abre à criação de novas. Para destacar a função social da regra presente no jogo para o desenvolvimento dos sujeitos cita diretamente o autor (PIAGET, 1975, p. 148) para quem “a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta”. Ainda segundo a autora, as regras e seu cumprimento inserem às crianças na realidade do mundo adulto, explicitando as possibilidades e os limites das relações interpessoais.

Nas palavras de Caillois (1990, p. 10) “o termo 'jogo' designa não somente a actividade³ específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma actividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo”. A seguir apresentamos as características dos jogos a partir da sistematização feita por Caillois (1990) em conjunto com as estabelecidas por Huizinga (2010).

3. CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS: COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO

O jogo pode assumir diferentes formas de acordo com as características dos grupos e de sua organização. Por esse motivo é difícil encontrar na literatura especializada uma definição que aborde a complexidade de tal fenômeno. Seguindo a sistematização proposta por Huizinga (2010), optamos por elencar suas características gerais, já que acreditamos que por esta via abrimos espaço para pensar o jogo como espaço possível para refletirmos sobre as relações entre os sujeitos, tendo em vista seu papel na construção e organização da simbolização e, portanto, da cultura.

Apresentando as características do jogo, Huizinga (2010) descreve como aspecto primordial o fato de ser uma atividade livre. Isso significa que a liberdade se dá pela escolha de seus participantes e se expande para delimitar o tempo e as circunstâncias em que o jogo ocorrerá. Da mesma forma, caso um ou mais participantes queiram interromper o jogo ou sair da partida, faz parte da liberdade de jogar a interrupção desse contrato lúdico. Jogar é liberdade de escolha, pois supõe consentimento mútuo e respeito ao desejo de participar ou não de um determinado jogo. “Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade” (HUIZINGA, 2010, p. 11).

Decorrente dessa característica Huizinga (2010, p. 11) apresenta outro aspecto importante: o jogo não é realidade concreta. Isso porque ocorre em um mundo “paralelo” que comporta os jogadores que optaram por estarem juntos, compartilhando dessa atividade composta por regras específicas e previamente acordadas. “O jogo não é vida 'corrente' nem vida 'real', pelo contrário, trata-se de uma evasão da realidade para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”.

Ao abordar o jogo como uma atividade que se realiza em uma dimensão paralela à vida cotidiana que se justifica pela satisfação de interesses imediatos, individuais e, ao mesmo tempo, coletivos, o jogo carrega consigo um código de regras que é parte indispensável do contrato estabelecido por seus jogadores. Mesmo quando o jogo é individual em sua organização há códigos de conduta que visam regular e ordenar as atitudes de quem aceita o desafio de jogar. Esse é um dos argumentos de Huizinga (2010), ao descrever como uma das qualidades do jogo, ser um complemento para a vida dos sujeitos. Paradoxalmente, realizado em uma realidade paralela o jogo se torna parte integrante da vida real como um mecanismo indispensável à sua manutenção.

O jogo supõe isolamento e limitação. Isso significa que é “'jogado até o fim' dentro de certos limites de tempo e espaço. Possui caminhos e sentidos próprios” (HUIZINGA, 2010, p.12) que podem não ser observados e percebidos por quem o assiste como espectador, mas que é vivido intensamente pelos jogadores. Essa demarcação do jogo como um espaço e tempo à parte é um dos pontos principais de sua marca como formador de cultura.

O jogo pré-estabelece certos limites e possibilidades que podem ser observadas também na realidade, como nos tribunais, nos altares, nos templos, etc., que se constituem como espaços delimitados e compostos por regras, representações e linguagens específicas. Os sujeitos, imersos nesses ambientes se encontram em espaços separados da vida corrente, respeitam a sacralidade das regras, os acordos estabelecidos e comungam da construção de outra realidade. Nesses ambientes existem figuras que assumem um papel de destaque e orientam a conduta dos demais a partir da legislação prescrita,

3 As palavras presentes nas citações estão mantidas de acordo com a obra dos autores.

revestem-se da autoridade de seu papel e usam roupas específicas que os distinguem do restante dos participantes das cerimônias.

Os expectadores, os fiéis, os jurados também ocupam seus devidos lugares nesses espaços, sendo este último grupo responsável pela sentença em um julgamento, como resultado das argumentações advindas dos advogados que competem entre si para convencerem os jurados. Desse modo, quem se saiu melhor é o vencedor. Para Huizinga (2010), esses ritos têm suas origens localizadas nos jogos. “Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o ‘lugar sagrado’ não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. [...]. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial”. (HUIZINGA, 2010, p. 13). Podemos dizer que esses ambientes sociais, como outros do cotidiano, remetem a situações de jogo, como os jogos de faz de conta e os jogos de regras vivenciados mais fortemente durante a infância e que revivemos no dia a dia sem nos darmos conta disso.

Apresentando as características do jogo como atividade livre, desprendida da realidade e marcada por um tempo e lugar determinados, Huizinga (2010) nos conduz a uma nova possibilidade de compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos. Como é construída em um “mundo” paralelo essa organização evidencia a capacidade humana de se organizar para a satisfação de suas necessidades. Isso significa o ato de jogar constitui-se em um dos geradores do desenvolvimento humano, pois ao proporcionar possibilidades de vivências, de novas formas de ser, agir e criar, o jogo se converte em espaço de exercício da criatividade. Em outras palavras, abre espaços para a construção de personagens e condutas que assumem o contorno da interação estabelecida entre os jogadores. Assim, uma mesma posição em um jogo nunca é desenvolvida de uma mesma forma, nem por um sujeito que a pratica várias vezes, nem quando praticada por pessoas distintas. São os sujeitos em interação que dão os contornos dos papéis e do jogo.

De outro modo, no jogo criamos estratégias que a todo momento podem ser revistas, reorganizadas e reajustadas com vistas à conquista da vitória. Isso significa que o jogo se constrói também pelo acaso e por mais que existam regras que o delimitem, mesmo assim, ao estar em jogo, essas regras se desenvolvem segundo os modos de ser e agir assumidos por seus jogadores.

Desse modo, o jogo promove o encontro entre indivíduos possibilitando-lhes que suas diferenças se choquem, se agrupem, se organizem a partir das regras. Assim, cada membro do grupo deve pensar o jogo levando em conta, além de seu ponto de vista, o ponto de vista de seu grupo e de seus oponentes. Chamamos a atenção do leitor, para pensar o jogo como processo que mantém organizações coletivas já existentes que se reproduzem e ressignificam por meio do ambiente lúdico. Pensando essa relação com a manutenção e criação das organizações, o jogo contribui para a emergência do novo, dentro do movimento e ritmo que as relações instituídas permitem. Se existe jogo, existe consenso.

Fixado por regras e condutas o jogo tem como princípio a lealdade e honestidade de seus participantes. A regra é a delimitação do que é lícito e marca seus limites em relação à vida lúdica e real. Qualquer transgressão das regras significa o fim do jogo e a volta à realidade. Ao desobedecer a regra é como se o sujeito acionasse um mecanismo de desligamento de seus participantes da esfera de compromisso, cumplicidade e cooperação que permeia o espaço lúdico. Esse processo os retira da esfera do jogo e os devolve à vida real.

Outro aspecto característico do jogo mencionado por Huizinga (2010) é a cumplicidade que se estabelece entre os jogadores. Essa característica é tão importante nos jogos coletivos que, em muitos casos, os jogadores permanecem “unidos” mesmo depois de seu término. A união e a cumplicidade os elevam a outro nível de relação denominados de clubes ou “confrarias”⁴, “sociedades paralelas” regidas por regras, costumes, vivências que são intimamente compartilhadas pelos sujeitos envolvidos no jogar e que os tornam membros de uma realidade restrita, demarcada por tempo e espaço definidos e regulamentados. Ao criar “sociedades” que se organizam paralelamente, o grupo permite a manutenção de sua cumplicidade demonstrando o potencial coletivo do jogo.

Podemos inferir, então, que ao se manterem unidos pelos vínculos gerados na atividade lúdica, os indivíduos criam para si “micro-sociedades” organizadas por meio de regras construídas coletivamente e responsáveis pelo funcionamento do grupo. Neste contexto, cada participante ocupa um papel e se torna corresponsável pela coesão interna do grupo, unindo a necessidade de manutenção do próprio grupo às mudanças exigidas para adaptação às novas demandas. Esse movimento de manutenção e adaptação é o que move os diferentes grupos evidenciando, ao mesmo tempo, liberdade de permanecer e possibilidade de cooperar, bem como rigor e flexibilidade instituídas pelos grupos em jogo. Callois (1990, p. 12)

4 Termo utilizado pelo autor.

denomina esse fenômeno como um espaço entre o rigor e a margem, a vida real e o “mundo” que se constrói ao jogar. “O primeiro é combinação exacta, relojoaria perfeita, o segundo é elasticidade e margem de movimentos”.

Concluimos, assim, que mesmo marcado pela arbitrariedade das regras, o jogo se constitui um espaço de construção do novo por meio da negociação entre as partes. Significa desequilíbrio e equilíbrio intelectual, bem como exercício e construção de relações cooperativas e competitivas entre seus membros. Como nos explica novamente Caillois (1990, p. 28) “[o] jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras”.

Porém, como adverte o autor, no jogo a vitória não significa a conquista do adversário. O jogo pré-estabelece uma dimensão de honra e respeito para com o outro, cordialidade com aquele que tem as mesmas possibilidades de vencer. O início de cada partida é sempre o nascer de uma nova oportunidade para testar a si e para exercitar a relação com o outro. Nesse movimento, o jogo se torna exercício para a construção de relações recíprocas em que o outro é visto como um possível, igual. Para Caillois (1990, p.16), “[o] jogo supõe, sem dúvida, a vontade de ganhar, pela utilização plena dos recursos e pela exclusão das jogadas proibidas. Mas exige mais: é preciso ser cortês para com o adversário, dar-lhe confiança, por princípio, e combatê-lo sem animosidade”.

O jogo é, portanto, um mecanismo de regulação individual e coletiva. A regulação de si frente ao outro que se inicia quando a criança se torna apta a levar em conta o outro na realização de suas atividades, período denominado por Piaget (1975; 1994) como jogo de regras. Esse processo se dá pela descentração de seu pensamento como nos descreve Piaget (1975). As estruturas cognitivas construídas pelas crianças possibilitam-na a entrar em relação com o outro, e que em situações de disputa precisam estar em condições objetivas e equilibradas para a conquista da vitória, só assim saberão quem é o melhor. Para a construção dessas condições de disputa, as crianças passam a legislar a fim construírem as regras que melhor se adequarão as suas necessidades e as necessidades do outro. Levando em conta a relação eu-outro, precisam equilibrar sua forma de pensar às necessidades coletivas. Esse processo promove a construção de olhares para o outro como modo de regulação grupal frente a emergência das reivindicações do grupo para a existência do jogo.

Conforme Huizinga (2010) e Caillois (1990), verificamos que ao se levar em conta o pensamento do outro, o respeito ao outro em situações de jogo, mais importante do que o vencer é a forma como se vence, pois, o ato de jogar permite aprendermos que nem sempre podemos ser o melhor e o desafio de se colocar em situações de disputa está em superarmos as dificuldades pessoais e grupais para permanecermos em jogo. Neste espaço, o outro é o espelho desse processo em que vencer significa avançar e perder é parte da luta por fazer-se melhor a cada oportunidade. Deste ponto de vista, sinalizamos que não é a competição que impede a vivência dessa característica do jogo, mas a dificuldade de auto-regulação dos indivíduos que pode vir a gerar o não respeito ao outro, o narcisismo e o individualismo. Como lembra Piaget (1994), o jogo pode se constituir um potencializador da formação de sujeitos cooperativos, na medida em que o indivíduo leve em conta seu pensamento e o pensamento do outro para tomar suas decisões, também em situações de disputa.

4. COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO: O JOGO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO

No início deste artigo discutimos a presença do jogo no desenvolvimento da cultura. Nossa argumentação busca evidenciar que existe uma íntima relação entre o jogo e o processo de construção e organização cultural. Mesmo que não percebamos, o caráter lúdico e simbólico está presente em nossa forma de interagir com o mundo, imerso sob a forma de saberes e fazeres que dão sentido e moldam a nossa vida coletiva. É a criação de possibilidade empreendida pelo jogo e no jogo que nos impulsionam a pensar em sua utilização para a construção de culturas para a cooperação e é sobre essa base que buscaremos desenvolver a última etapa desse artigo.

Muniz (2010) em sua dissertação intitulada *Os jogos cooperativos e o processo de interação social* constata que existe uma visão tradicional sobre os Jogos Cooperativos como jogos que promovem a cooperação e a solidariedade. Em contraposição, os Jogos Competitivos são criticados por evidenciar a dominação, a exclusão, a desonestidade, entre outros. Desta forma, a cooperação parece ser um ideal de relação que merece louvor, enquanto a competição é um tipo de relação que deve ser extinta, pois colabora para a construção de valores anti-sociais. Muniz (2010) conclui seu trabalho destacando a importância da competição, evidenciando como a essência desta atividade pode desenvolver nos jogadores além de

habilidades físicas, valores éticos, a honra, o cavalheirismo, o respeito às regras e aos adversários: valores esses silenciados na maioria dos trabalhos que encontrou.

Para o autor a cooperação como resultado da submissão e da obediência às regras gera nos jogadores um sentimento de “prazer fraco” que parece ser incapaz de desenvolver nesses sujeitos o significado da importância de se agir de forma altruísta. Muniz (2010) destaca, ainda, que situações competitivas também marcam os jogos cooperativos e nem por isso promovem sentimentos de fracasso, desprazer, mas, podem gerar o contrário, tornar o jogo mais atraente, dinâmico e produtivo.

Como apresentamos anteriormente, uma das características do jogo de regras é a presença da competição entendida neste trabalho como competência indispensável para a inserção dos sujeitos no mundo. Presente em nossa cultura, exige dos sujeitos o aperfeiçoamento de suas habilidades e atividades, seja em nível cognitivo ou instrumental.

Diante desta crescente necessidade de atualização e mudança, a competição também nos abre possibilidade para pensarmos em relações de cooperação em que a vitória não se caracterize como a conquista do outro, mas vencer a si mesmo em relação com o outro. Todo aquele que joga ou compete precisa ter como referência seu adversário ou parceiro para que alcance a vitória. Pensando nas relações sujeito e outro, o jogo de regras (competitivo) em sua estrutura possui valores éticos que são compartilhados entre seus jogadores e, como mencionado pelos autores, exige lealdade e honestidade por parte de seus participantes que antes mesmo de ganhar devem obedecer às regras estipuladas pelo o grupo.

Essas regras supõem esforço, determinação, disciplina e acordo mútuo para que o jogo ocorra e a vitória seja possível. Embora conquistada a vitória é devida também ao adversário sem o qual o próprio jogo não existiria. Enquanto tal, o jogo possui “certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua “lealdade”. (HUIZINGA, 2010, p. 14),

O elemento de competição do jogo geralmente possui um fim em si mesmo. A competição parte da necessidade de superação e mérito e cada competidor deve ofertar o máximo de seus esforços para alcançar os melhores resultados ou a vitória. No entanto, o jogo abre a possibilidade de superação e o vencedor pode a qualquer momento ser desafiado e superado por um adversário. A vitória também é provisória e deve ser guardada com esmero, enquanto não se encontre um desafiante melhor preparado. “A essência do lúdico está contida na frase 'há alguma coisa em jogo'. Mas essa 'alguma coisa' não é o resultado material do jogo, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho”. (HUIZINGA, 2010, p. 57).

A conquista do prestígio é um dos aspectos importantes propiciados pelo jogo competitivo e pode ser visto como um ganho coletivo na medida em que o sujeito que conquista a vitória compartilha-a com seu grupo que a usufruem. O jogo possui um caráter coletivo por que ninguém joga ou disputa algo sozinho, se assim o fosse, a vitória seria manifestada por outro conceito. Ganhar é demonstrar superioridade em comparação a outro ou outros, é sinônimo de excelência, mas quem conquista a vitória não a saboreia sozinho. A vitória é simbolicamente uma marca que caracteriza o vencedor e sua “tribo”.

Com essas considerações podemos retomar as características descritas por Piaget (1975; 1994) para o jogo de regras entre as quais o predomínio das relações de competição. Para o autor, a competição é propulsora de desafios sempre crescentes na busca por se definir quem é o melhor. Essa busca, por sua vez, promove um esforço para superação dos limites fixados e abre possibilidades para novas formas de vermos o jogo, organizar suas regras, pensar e repensar seus objetivos.

De outro lado, os aspectos apresentados por Huizinga (2010) nos permitem relacioná-los também ao conceito de cooperação desenvolvido por Piaget (1975; 1994) – processo em que o indivíduo ao participar de um jogo é exigido a coordenar diferentes pontos de vista aos seus, em um movimento de troca e reciprocidade de ideias. Supõe relações de igualdade entre os participantes de forma que o adversário ou parceiro são vistos como sujeitos que possuem as mesmas condições de jogo e por isso podem disputar a partida, são dignos de serem ouvidos e levados em consideração no jogar.

Na relação de cooperação o outro é visto como uma possibilidade para o indivíduo pensar e se organizar para o jogo e também contribuir com seu adversário na criação de novas estratégias. Cada jogador tende a construir hipóteses sobre o que seus adversários estão pensando e, a partir dessa avaliação, organiza suas ações. Com essas informações produz outros modos de pensar e jogar com vistas a conquista da vitória. “[O] 'instinto' de competição não é fundamentalmente um desejo de poder ou de dominação. O que é

primordial é o desejo de ser melhor que os outros, de ser o primeiro e ser festejado por esse fato". (HUIZINGA, 2010, p. 58).

A vitória é o objetivo de todo jogador e sua conquista pode se apresentar de diferentes maneiras, tanto para o jogador ou grupo que a conquista, quanto para seus adversários. A vitória é sempre sinal de honra, estima e triunfo por parte do vencedor ou vencedores e a celebração é compartilhada por todos os envolvidos com a conquista. Huizinga (2010, p. 64) lembra que esses jogos têm origem ancestral e para certos povos faz parte de sua relação harmônica com a natureza. "Todas estas formas de competição [...] são indispensáveis para a harmoniosa sucessão das estações, o amadurecimento das colheitas e a prosperidade de todo o ano". (HUIZINGA, 2010, p. 64).

Refletindo sobre a relação entre Piaget (1974; 1994), Huizinga (2010) e Caillois, ao discutirem o jogo, verificamos convergência no modo como concebem o jogo em suas potencialidades competitivas e cooperativas. Suas discussões também nos instigam a articular reflexões sobre o desenvolvimento dos sujeitos e da cultura. Esses elementos nos provocam a pensar os jogos como espaço pedagógicos que ao serem desenvolvidos levam em sua estrutura a necessidade de integração de elementos afetivos e cognitivos com vistas ao conhecimento de si e do outro nas interações competitivas e cooperativas que oportunizam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutir aspectos do jogo apresentados por Piaget (1974; 1994), Huizinga (2010) e Caillois (1990) refletimos como os jogos são vislumbrados como espaços de desenvolvimento que marcam a construção da identidade dos sujeitos em relação com seu meio social e cultural. Focalizando nosso olhar para os jogos *agôn* (competitivos), pontuamos que competir, vencer, perder e superar-se e aos outros, são aspectos indispensáveis e indissociáveis para o desenvolvimento humano, social e cultural. Podemos afirmar que presentes em nossa cultura os jogos competitivos evidenciam a presença do outro como ponto de referência para nosso pensamento e nossas ações.

Como marca da possibilidade de superação e construção de habilidades sociais, ao possibilitar interações específicas do ato de jogar, o jogo competitivo tem como fundamento a necessidade de cooperação para seu funcionamento. Nesse sentido, cooperar e competir tornam-se elementos complementares no jogo e podem se constituir em espaços de potencialização do desenvolvimento individual, social e cultural.

Concluímos também que os jogos podem se constituir práticas de aprendizagens das relações eu-outro evidenciando sua fecundidade para a construção de relações cooperativas. Retomando o conceito de cooperação discutido por Piaget (1974; 1994) que parte da premissa de colocar-se no lugar e no ponto de vista do outro para a construção do diálogo, argumentamos que a competição presente no jogo de regras pode abrir espaços para a construção dessa maneira de pensar e agir, levando em conta o outro como referência.

Cognitivamente essas habilidades são necessárias para a inserção dos sujeitos nos grupos e nas relações sociais, formam condutas e modos de interação que se baseiam na necessidade de levar em conta outros pontos de vista além do seu. Nesse movimento, o diferente pode ser vislumbrado como uma possibilidade de pensar sobre si e sobre o outro o que consideramos indispensável para a constituição de pedagogias que privilegiam a diferença. Pedagogias que levem em conta a pluralidade cultural e a convivência democrática com o outro, o diferente, o estranho tem no jogo de regras, portanto, uma possibilidade viável de trabalho na instituição escolar. Desde que acompanhados de uma mediação adequada do docente consideramos a atividade com jogos de regras ações pedagógicas fecundas para a construção de novas estratégias de ser, agir e sentir compatíveis com a construção de interações dialógicas e democráticas.

REFERÊNCIAS

- [1] Caillois, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Trad. José Garces Palha. Lisboa, Edições Cotovia. Ltda: 1990.
- [2] Cavalcante, Christiany Maria Bassetti. Análise microgenética da interação social e do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciência Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- [3] Huizinga, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura: trad. João Paulo Monteiro. 6ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2010.

[4] Muniz, Igor Barbarioli. Os jogos cooperativos e os processos de interação social. 2010. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

[5] Piaget, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação; tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro, Brasília INL: Zahar, 1975. 370 p.

[6] Piaget, Jean. O juízo moral na criança [tradução: Elzon Lenardon]. São Paulo: Summius, 1994.

Capítulo 3

O olhar da Psicologia sobre a importância da ludicidade no contexto escolar

Stefania Germano Dias

Larissa Brito da Silva

Waleria Maria de Sousa Paulino

Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna

Resumo: A ludicidade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois permite o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, psicomotor e a socialização entre as crianças. Além disso, a partir da utilização de dinâmicas lúdicas e jogos em sala de aula possibilitará a estimulação da criatividade e a construção do conhecimento dos alunos. Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância dos aspectos lúdicos enquanto instrumento de aprendizagem junto a educação infantil. Trata-se de um relato de experiência que foi vivenciado por alunos do curso de Psicologia do 5º período da Faculdade Santa Maria em Cajazeiras, Paraíba, durante um estágio que ocorreu na Escola de Ensino Fundamental Doutor Jarismar Gonçalves de Melo, na sala do 3º ano no período de fevereiro a maio de 2015. Partindo da premissa que a ludicidade se constitui como incentivadora nesse processo, o presente estudo versará sobre o olhar da Psicologia sobre a importância da ludicidade no contexto escolar.

Palavras-chave: Ludicidade, Psicologia Escolar, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A atuação do Psicólogo no âmbito educacional contempla um olhar para os aspectos cognitivos, comportamentais e sociais e busca desenvolver estratégias de promoção da melhoria no processo ensino-aprendizagem, como também, potencializar as relações interpessoais dentro do contexto escolar a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida para aqueles que estão envolvidos nesse espaço (COLL, 2007).

Considerando as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar, este deve trabalhar em equipe, podendo desenvolver mecanismos que possam está direcionados a ações que envolvam os que estão inseridos neste ambiente com a finalidade de desenvolver habilidades e potencialidades. Este profissional pode trabalhar com estratégias de intervenção frente as diversas demandas da instituição. Torna-se essencial utilizar de palestras que envolvam a participação dos indivíduos que compõem o contexto escolar, desde temas direcionados a orientação e prevenção contemplando os alunos, professores, gestores e pais dos alunos (MARTINEZ, 2009).

A interação social consiste no processo de troca entre os indivíduos, seja através da linguagem verbal e não verbal. Onde pode contemplar as normas, regras sociais, valores, princípios, aquisição de conhecimento e compreensão da realidade bem como a cultura na qual o indivíduo esteja inserido. A interação social pode se dar entre os agentes de socialização desde a família, escola e grupos (PALANGANA, 1994).

É de fundamental importância a interação social nos processos educacionais. Tendo em vista a influência de teóricos como Lev Semynovy Vygotsky, na qual, aponta a teoria sócio-histórica ou histórico-cultural em que enfatiza a influência da interação do indivíduo com aspectos sociais e culturais provenientes do meio que esteja inserido. Na perspectiva histórico-cultural percebe-se que a troca de conhecimentos através da interação com os agentes de socialização desde a família, a escola, os grupos sociais podem está contribuindo na formação deste indivíduo enquanto inserido nestes ambientes (PALANGANA, 1994).

No que se refere aos processos educacionais, considera-se relevante à perspectiva de Henry Wallon (1879) apud FALCAO, BARRETO (2009, p.86). Este desenvolveu sua teoria a partir da observação de crianças e elaborou fases do desenvolvimento psicomotor desde o indivíduo recém-nascido até a puberdade. Wallon enfatizava que se torna essencial à influência do biológico e do social para o desenvolvimento psicomotor da criança.

No que se refere à teoria psicogenética de Wallon, este considera a integração organismo-meio, integração dos conjuntos funcionais, as emoções, sentimentos, motricidade, cognição e afetividade como fatores essenciais para um produtivo e satisfatório rendimento do ensino-aprendizagem, sendo considerados estes aspectos como importante para os envolvidos no campo escolar desde o professor, os alunos, a família, os funcionários da instituição e a sociedade (MAHONEY; ALMEIDA, S/d).

Através do desenvolvimento do trabalho, objetiva-se identificar a importância do lúdico no contexto escolar como ferramenta no processo ensino-aprendizagem a partir do olhar da Psicologia, uma vez que através do uso do lúdico no âmbito educacional, este permitirá o desenvolvimento físico, psicomotor, cognitivo, afetivo, emocional e social do indivíduo.

No que se refere à importância da ludicidade no processo de aprendizagem na educação infantil e sua aplicação como recurso didático-pedagógico no contexto educacional, afirma-se que:

O brinquedo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade (LEAL, 2011, p.18).

A perspectiva Psicanalítica na concepção de Melanie Klein, aponta a importância da brincadeira, sendo esta considerada uma ferramenta em que a criança projeta suas emoções, fantasias, medos, inseguranças e experiências vivenciadas a partir das interações com os agentes de socialização que compõe o contexto a qual o indivíduo esteja inserido (GEETS, 1977 apud REIS, 2009, p.5).

Considera-se que o uso da ludicidade é fundamental, pois permite o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, psicomotor e a socialização entre as crianças. Além disso, a partir da utilização de dinâmicas lúdicas e jogos em sala de aula possibilitará a estimulação da criatividade e a construção do conhecimento dos alunos (LEAL, 2011).

Ludicidade refere-se aos jogos, brincadeiras, dinâmicas, exercícios, cantigas, sendo uma estratégia poderosa na aquisição do conhecimento e evolução da aprendizagem para a criança. No processo de ensino-aprendizagem a utilização de recursos lúdicos constitui um instrumento facilitador a esse processo, utilizado enquanto estímulo para as crianças.

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. (MACEDO, et al 2005, p. 13-14).

Diante disso, é essencial que os professores que compõem o corpo docente de uma instituição utilizem dos seus conhecimentos teóricos para serem aplicados neste espaço a fim de promover uma melhoria de suas técnicas educativas e assim proporcionar resultados eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Jean Piaget, a ludicidade tem sua relevância no desenvolvimento da criança, onde “retrata que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual”. (PIAGET, 1998 Apud LEAL, 2011, P.11). Assim sendo, o lúdico é importante para ser utilizado em casa, na escola, mas torna-se essencial que os pais e os professores tenham um olhar para a relevância da brincadeira como meio de aprendizagem e torna-se necessário que o educador seja o mediador nesse processo.

Neste sentido, Leal (2011) aponta para a necessidade de se introduzir metodologias com aspectos lúdicos no processo de ensino, no trecho seguinte discute-se bem o que o autor aborda:

No processo educativo, em especial, na Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades lúdicas devem ser consideradas como prioridades no delineamento de atividades pedagógicas contidas no planejamento escolar realizado pelos professores e coordenadores. Essa inclusão visa, portanto a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem (LEAL, 2011, p.14).

Diante das perspectivas teóricas apontadas, desde Wallon, Piaget e Vygotsky que fornecem subsídios na prática do professor em sala de aula, Mahoney & Almeida (2005) afirmam que:

Daí a importância de o professor encarar a teoria como um conjunto sistematizado de proposições hipotéticas a serem constantemente testadas, verificadas no confronto com os resultados do processo ensino-aprendizagem do aluno, na situação concreta de sala de aula. Assim, ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem (P.15).

Nesse sentido, faz-se necessário que o educador possa ter um olhar crítico e reflexivo frente a sua atuação em sala de aula. O mesmo pode-se utilizar de ferramentas baseadas nos enfoques dos teóricos ligados a educação sendo necessário perceber o desenvolvimento do ensino-aprendizagem para intervir da melhor forma. E a ludicidade pode ser uma dessas ferramentas a serem aplicadas no contexto escolar como meio de potencializar a aprendizagem dos alunos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A necessidade de que mudanças aconteçam de maneira prática, onde avanços possam ser enxergados, nos conduziu a realizar tal construção. Enxergamos a importância da mesma pelo fato de que nos possibilitaria tratar do fenômeno evidenciado por meio de observação sistemática e investigação, dentro de uma perspectiva de futuros avanços na atuação dos profissionais.

2.METODOLOGIA

Como metodologia o trabalho segue uma pesquisa qualitativa e exploratória tendo como instrumento a observação sistemática a partir das orientações realizadas na disciplina de Estágio em Psicologia Escolar-Educacional. Sendo que o local da pesquisa foi em uma escola da rede pública, teve-se como ferramenta essencial ao acadêmico estagiário a observação sistemática, onde esta caracteriza-se por analisar fenômenos para a descrição destes e utilização de entrevista que forneceu conteúdos relevante ao tema. Foram realizados 08 encontros, sendo dois semanais em dias alternados totalizando uma carga horária de 32 horas de estágio na disciplina Estágio Básico IV- processos educacionais. As observações sistemáticas ocorreram na sala do 3º ano na Escola de ensino fundamental Doutor Jarismar Gonçalves de Melo, sendo que observou-se os processos de interações presentes no contexto educacional, bem como, os desafios e os benefícios identificados no espaço, além disso, possibilitou desenvolver estratégias de intervenção que possam estar contribuindo na melhoria do processo ensino-aprendizagem envolvendo os indivíduos que estão relacionados com o contexto escolar.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o visto no período de desenvolvimento do estágio, percebeu-se que o material mais utilizado pela professora durante as aulas é o livro didático, em que sua metodologia se dar por meio da leitura e explicação das questões trazidas no livro, onde cada aluno tem a oportunidade de acompanhar pelo seu livro, evidenciando que a mesma organizava e preparava antecipadamente os conteúdos para serem estudados durante o dia. Porém, percebe-se a ausência de atividades lúdicas e criativas que estimulem a participação dos alunos, sendo mais comum a presença do quadro, giz e livro.

Os materiais não se encontravam disponíveis na sala de aula sendo necessário que a educadora traga sempre quando for necessário utilizarem. Um ponto que merece atenção é quanto a quantidade limitada de lápis de cor e outros materiais escolares tanto pela professora quanto mais ainda pelos alunos, aonde a maior parte chegava na sala sem ao menos um lápis para escrever as tarefas escolares.

Durante todas as observações realizadas ao longo dos nove encontros, verificou-se a ausência de atividades diferentes, de trabalho em equipe envolvendo a participação dos alunos e de exercícios que estimule a criatividade deles.

Sobre o processo de ensino a professora utilizava com mais frequência quadro, giz, livro e as vezes contos de histórias que estimulavam a interpretação dos alunos sobre a história infantil narrada pela educadora. Outro ponto positivo refere-se ao seu papel de corrigir os exercícios realizados pelas crianças, mas percebe-se uma ausência de criatividade quanto a esse processo de correção para que de fato fosse rico em aprendizagem.

A professora utilizava de atividades de matemática já elaboradas pela mesma para serem passadas pelos alunos, percebeu-se que ela planejava uma grande quantidade de atividades para serem realizadas em sequencia, mas ao mesmo tempo verificou-se a ausência de um incentivo aos alunos construírem seu conhecimento, serem mais participativos, e também a carência em aulas mais dinâmicas que estimule a interação entre eles.

Um dos pontos preocupantes é que a docente trabalhava o conteúdo através de exercícios com apenas a utilização de lápis numa sequencia de atividades repetitivas, sem promover a troca de experiências entre os alunos. O conteúdo em sala, principalmente de português era repetitivo, as vezes era apresentados livros de histórias infantis e a maneira como eram lidos os contos não instigava as crianças a mergulharem na história contada. Um aspecto positivo quanto a postura da educadora refere-se a explicação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas a mesma raramente passava em cada carteira para olhar como estava o andamento das atividades aplicadas e dificilmente corrigia-as em conjunto com a turma.

Conforme Mahoney & Almeida (2005), "O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pelas crianças das atividades que mais a atraíam". Porém, o que se observou ao longo dos nove encontros foi a limitação de atividades educacionais complementares utilizada pela educadora o que pode comprometer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

4. CONCLUSÃO

Diante dos resultados obtidos tendo em vista o estágio realizado na escola e a partir de respaldos teóricos, percebe-se a importância da atuação do Psicólogo Escolar, pois o mesmo intervém com mecanismos que possam estar direcionada a ações que envolvam os que estão inseridos neste ambiente com a finalidade de desenvolver habilidades e potencialidades a fim de promover uma melhor qualidade no processo ensino aprendizagem.

Neste sentido, analisa-se a relevância da ludicidade como ferramenta didática e pedagógica para ser inserida no espaço escolar para desenvolver aptidões nos alunos. Diante das possibilidades resultantes do lúdico a literatura aponta que este é uma ferramenta que permite o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, psicomotor e a socialização entre as crianças. Além disso, a partir da utilização de dinâmicas lúdicas e jogos em sala de aula possibilitará a estimulação da criatividade e a construção do conhecimento dos alunos e estas são atividades diferentes que podem estar presente no contexto educacional sendo utilizado como material para o ensino do alunado.

É importante que o Psicólogo Escolar seja o mediador nesse processo e perceba o quanto o lúdico pode contribuir no processo-ensino aprendizagem, tendo em vista a relevância de sua intervenção a fim de estimular a equipe multidisciplinar que compõe o espaço educacional para refletir sobre a ludicidade como recurso de grandes resultados no que diz respeito ao desenvolvimento de potencialidades e aquisição de conhecimentos, podendo relacionar os conteúdos estudados nas disciplinas e aplicá-los em jogos, brincadeiras, vídeos, histórias infantis, danças, encenações teatrais, gincanas e em outros meios.

REFERÊNCIAS

- [1] Coll, C. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. V.2. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- [2] Falcão, H.T., Barreto, M.A.M. Breve Histórico da Psicomotricidade. Ensino, Saúde e Ambiente, v.2 n.2 p.84-96, ISSN 1983-7011, 2009.
- [3] Gil, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. (6ª. ed.). São Paulo: Atlas, 2011.
- [4] Leal, F.L. A Importância do Lúdico na Educação Infantil. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2011.
- [5] Macedo, L; Petty, A.L.; Passos, N.C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- [6] Mahoney, A.A., Almeida. L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psi. da Ed., São Paulo, 20, 1º, pp. 11-30, 2005.
- [7] Martinez, A.M. Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a Educação brasileira. Revista Semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), V.13. N.1, P. 169-177, 2009.
- [8] Palangana, I. C. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social). São Paulo: Editora Plexus, 1994.
- [9] Reis, B. M.C. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil e suas contribuições para o atendimento de humanização, 2009.

Capítulo 4

Educação e Ludicidade na construção de uma experiência interna plena

Márcia Fernandes Bartholo

Resumo: Esta comunicação relata a trajetória de uma pesquisa teórica desenvolvida no decorrer do processo de construção conceitual e prático da disciplina Educação Física e Ludicidade, do curso de Licenciatura em Educação Física, na UFRJ, sobre a experiência lúdica enquanto princípio norteador da prática educacional. Trata-se, portanto, de uma construção conceitual que vem se desenvolvendo no cotidiano do trabalho acadêmico num curso de formação de professores, mas que transcende o espaço institucional por seu caráter prático, na medida em que a compreensão da ludicidade como fenômeno interno implica a autoanálise e o compromisso com a integridade e a plenitude do ser humano em todos os setores de sua vida. O problema que motivou esta pesquisa foi saber se a ludicidade, como experiência interna, pode contribuir na construção de um projeto pedagógico mais comprometido com a formação integral do educando, potencializando seus aspectos psicológicos e emocionais; objetivando, com isso, ressignificar o sentido do humano na educação, através da prática da ludicidade. Justifica-se este estudo na medida em que a cultura dominante e ocidental tem se mostrado frágil no que se refere às perspectivas de interiorização, deixando o ser humano entregue a um vazio interior incapaz de proporcionar uma experiência significativa para o seu autoconhecimento. Neste sentido, Jung amplia os horizontes de compreensão do humano com seus estudos acerca da constituição da vida psicológica e emocional, e a teoria sobre o processo criativo mostra que a criatividade é uma experiência inerente à condição humana, que eleva os modos de percepção e intervenção na realidade. Por isso, este estudo se apoia nas contribuições da psicologia analítica de Jung e na teoria sobre o processo criativo de Ostrower, May e Nachmanovitch, na busca de recursos conceituais capazes de auxiliar no aprimoramento do ser humano e de suas relações sociais num mundo em transformação.

Palavras-chave: Educação. Psicologia analítica. Ludicidade. Criatividade.

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa faz parte de nossa experiência acadêmica e profissional desde a reformulação curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, da UFRJ, quando foi criada a disciplina Ludicidade e Educação Física. No entanto, antes da instituição da referida disciplina, a discussão e experiência da ludicidade estava presente em nossa prática acadêmica através de estudos sobre o lazer, compreendido como forma de ser íntegro.

Etimologicamente, lazer vem da palavra latina *licere*, que significa ser lícito, que quer dizer ser permitido ou ser íntegro, dependendo da perspectiva epistemológica externa ou interna que se adote. Considerando nossa opção pela perspectiva interna, ou seja, de compreender o lazer como sinônimo de ser íntegro, pleno, completo, o lúdico e o criativo figuram-se como categorias que melhor expressam essa dimensão do lazer. Desde então, os fenômenos lúdico e criativo passaram a fazer parte, de forma mais sistematizada, de nossa experiência pessoal e profissional.

O crescente interesse pelo tema da ludicidade nos levou à formação de um grupo de estudos sobre as relações entre educação e ludicidade. A educação física é aqui concebida como uma disciplina que compõe o currículo da educação formal e, portanto, é parte integrante de um processo de formação mais amplo, visando à autonomia e emancipação do educando para melhoria das condições de vida, individual e socialmente. Entretanto, não podemos perder de vista a especificidade da educação física no que se refere às formas de linguagem que a educação desenvolve.

A educação física trabalha predominantemente a linguagem corporal e simbólica, a linguagem gestual e dos sentidos. Parte do conhecimento da educação física vem das abordagens corporais, acessíveis pela experiência direta do sentido nas representações cênicas, na dança, nos jogos e brincadeiras, nos esportes, presentes na cultura do movimento. As práticas corporais de movimento consistem, pois, num conhecimento impregnado de sentido existencial, que quando abordado sob a perspectiva interna podem potencializar o autoconhecimento e o aprimoramento da vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Portanto, o objeto desta pesquisa é a análise da ludicidade e da criatividade enquanto elementos que constituem o modo de ser humano e, por isso, devem estar presentes, como princípios norteadores, em toda intervenção pedagógica. Todo ser humano é um ser lúdico e criativo, capaz de autossuperação e autoaperfeiçoamento. Ao buscar compreender a vida e atribuir sentido a sua existência, o ser humano cria. Como ser inacabado, amplia as possibilidades de percepção e intervenção, desenvolvendo permanentemente sua estrutura interna e externa. O lúdico e o criativo são, assim, processos interdependentes. Nesta perspectiva, a ludicidade é compreendida como uma força interna que coloca o ser humano numa condição de abertura para o novo, para o processo criativo, portanto. Imbuído dessa força suas experiências tornam-se mais intensas ao mesmo tempo em que é tomado por uma nova suavidade.

Assim, a educação, por ser uma instituição social, histórica e culturalmente constituída, que tem por função a formação de sujeitos mais integrados psicologicamente e conscientes de suas responsabilidades sociais, precisa estar atenta às novas demandas do ser humano e da sociedade. O histórico de violência nas escolas, envolvendo crianças e jovens, tem sido motivo de preocupação por parte dos profissionais da educação, principalmente a prática do bullying. A educação hoje precisa enfrentar essa realidade, buscando estratégias para responder aos desafios que se apresentam.

A cultura ocidental, baseada na velocidade, na informação, na competição, consumo e acumulação, deixa pouca margem para a experiência de interiorização. A busca incessante por sensações atrai as mentes para o efêmero. Em consequência, a banalização das relações vai deixando um vazio interior que não pode ser preenchido com o consumo.

Sem dúvida, o avanço tecnológico traz benefícios à humanidade, facilita o trabalho, encurta a distância entre pessoas e lugares, mas as conquistas externas não são garantia de satisfação íntima. O desequilíbrio psicológico e emocional que atinge grande parte da população mundial, provocando depressão, crise de ansiedade, doenças mentais, mostra o quanto a humanidade se encontra frágil interiormente. O consumo de drogas lícitas e ilícitas, principalmente entre os jovens, compromete a saúde de toda uma geração que busca no álcool e em outras substâncias compensação para suas fragilidades emocionais. O consumismo, incentivado pelo mercado capitalista globalizado na promessa de uma vida mais feliz, tem se mostrado insuficiente. Quanto mais voltado para o exterior mais o ser humano se torna submisso ao poder de dominação.

O sistema de produção capitalista instaura um processo de banalização em que tudo o que é produzido e consumido tem que ser descartado, dessa lógica vive o sistema. As coisas são projetadas e logo substituídas por outras mais 'modernas'. Esta lógica vai permeando todas as relações sejam pessoais, sociais, institucionais, penetrando no campo material e simbólico. A manipulação do desejo, como bem coloca Marcondes (1986), é uma estratégia fundamental na manutenção do modo capitalista de vida. Não importa o quanto cada um pode consumir, e sim manter a crença de que todos podem de alguma forma usufruir das benesses que o mercado oferece. A cultura capitalista dominante precisa controlar a subjetividade, atrelando o desejo de felicidade à conquista de status e poder.

Para Freud (1992), a felicidade é uma meta impossível uma vez que sendo o homem um ser social, estará submetido ao princípio de castração, próprio ao processo civilizatório. Nesta perspectiva, a sociedade para sobreviver precisa controlar os comportamentos, inclusive os mais íntimos. O controle das pulsões é, pois, uma das estratégias de manutenção da ordem social. Assim, não só os desejos sexuais precisam ser manipulados como bens de produção e consumo, mas também os desejos de produção de sentido. É como se a lógica estivesse invertida, o ser humano servindo ao sistema de produção e não o contrário.

Na educação não é diferente. As necessidades individuais de crescimento psicológico, emocional e espiritual vêm a reboque das necessidades sociopolíticas de formação de quadros profissionais para atuarem no mercado. O projeto de desenvolvimento humano fica, assim, submetido ao processo de aquisição de habilidades necessárias à manutenção do sistema, sobrando pouco espaço para o desenvolvimento da capacidade de compreensão de si mesmo e do sentido da vida. No entanto, para compreender o humano é preciso adentrar intencionalmente na esfera psicológica e espiritual, explorando o lado oculto da vida.

Neste sentido, Jung deixa um legado para o pensamento ocidental ao trazer para o campo da ciência o aspecto espiritual. Como observador e estudioso da estrutura e do funcionamento psíquico, Jung deixou contribuições relevantes, mostrando o interrelacionamento dos processos consciente e inconsciente, do ego e do self. Estudou alquimia, gnosticismo, teosofia, religiões orientais, procurando associar o aspecto psicológico ao espiritual. Segundo Lachman (2012), Jung sempre se sentiu atraído para a perspectiva espiritual da existência, a qual se tornou mais forte em sua vida a partir de uma experiência de quase-morte sofrida aos 68 anos. Esta experiência foi suficientemente real para permitir "que o cientista que havia em Jung ficasse numa espécie de assento de trás" (LACHMAN, 2012, p.203) e o místico ocupasse a dianteira.

Diferentemente de Freud (1992), para quem o inconsciente é um depósito para onde vão os conteúdos indignos para a consciência, para Jung (1986), o inconsciente é uma espécie de fábrica de informações e conhecimentos, acessíveis através de determinadas experiências. Assim, consciente e inconsciente podem entrar em comunicação, auxiliando-se mutuamente. Jung (1986) afirma que além do inconsciente pessoal existe o inconsciente coletivo, que corresponde à camada mais profunda do inconsciente.

Através das experiências arquetípicas, ou seja, desse substrato do inconsciente coletivo que se configura como uma alma matriz coletiva, no dizer de Franz (1992), todo ser humano participa da história de toda humanidade. Algumas experiências como o amor, a beleza, o casamento, a infância, a velhice, a religião, entre outras, apesar de apresentarem certas nuances culturais, são experiências comuns. De alguma forma, todos participam dessas experiências.

Assim como o inconsciente coletivo, o conceito de self na psicologia analítica nos remete à dimensão espiritual e quântica, pois refere-se à estrutura central da psique como ponto de ligação com a estrutura central do universo. O ser humano é concebido, tanto pela psicologia analítica como pela física quântica, como um ser conectado cosmicamente. Esta compreensão interrelaciona os aspectos objetivo e subjetivo, material e espiritual da existência, ampliando nossa visão de totalidade.

A física quântica oferece uma nova consistência científica aos fenômenos sutis, reformulando noções do que seja concreto e abstrato, atribuindo à consciência papel central na constituição da existência. Destaca o poder do pensamento como fonte criadora, influenciando no modo de percepção e construção da realidade. O ser humano vem, dessa forma, sendo chamado a reassumir a responsabilidade sobre os rumos da vida, seja individual, social, planetária e cósmica. Porém, com uma postura mais humilde, pois percebe-se como parte integrante da totalidade da vida, mantendo com o todo uma relação de interdependência. Cada ser humano é parte fundamental na tessitura do real, sendo responsável por si mesmo e pelo todo.

Diante disto, a situação problema com a qual esta pesquisa encontra-se comprometida é saber se: A experiência da ludicidade, enquanto fenômeno interno, pode trazer uma nova consistência conceitual e

prática à intervenção pedagógica na construção de um projeto educacional voltado para o aprimoramento humano e suas relações sociais?

Portanto, os objetivos desta pesquisa consistem em: investigar o fenômeno da ludicidade como experiência interna, capaz de ressignificar o sentido do humano na educação e na vida; analisar a ludicidade a partir das contribuições conceituais da psicologia analítica; relacionar a ludicidade com a criatividade, compreendidos como elementos sinérgicos que constituem o modo de ser humano; apresentar as experiências lúdica e criativa como recursos conceituais e práticos para a ação educacional.

Justifica-se, pois, o empreendimento deste estudo na medida em que a ludicidade, vista a partir do enfoque interno, oferece a possibilidade de compreensão do ser humano como ser íntegro, em suas dimensões materiais e espirituais. Assim, integrar o lúdico e o criativo conceitual e praticamente à educação torna-se fundamental na formação de sujeitos mais aptos a compreenderem a si mesmos e o acontecer em torno.

Esta é uma pesquisa bibliográfica que aborda os fenômenos da ludicidade e da criatividade a partir da psicologia analítica formulada por Jung e da teoria sobre o processo criativo, principalmente através das obras de Ostrower, May e Nachmanovitch. Apoia-se nos conceitos de arquétipo para entender os processos do inconsciente coletivo que estão na base das experiências transpessoais. Ao transcender o ego através da imaginação ativa, da meditação, dos sonhos, o ser humano tem acesso a outras dimensões de existência, vivencia o self, ampliando suas percepções e modo de vida. As contribuições da teoria sobre o criar vieram corroborar os estudos da psicologia transpessoal, pois abordam os processos conscientes e inconscientes como dimensões da realidade humana que transcendem a esfera lógica e racional. Assim, o ser humano participa de uma consciência cósmica, podendo entrar em sintonia com os princípios universais da vida através do self, ou seja, do núcleo profundo que constitui o ser humano. Através da psicologia analítica e do processo criativo busca-se identificar e experienciar a ludicidade na fundamentação de uma proposta pedagógica comprometida com a formação de uma nova consciência, mais condizente com a totalidade da vida.

2. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ANALÍTICA PARA EDUCAÇÃO

O termo psicologia analítica foi criado por Jung para diferenciar os postulados dessa teoria da psicanálise. Apesar de ter sido seguidor de Freud nos anos iniciais de sua carreira, Jung diverge de certas concepções da psicanálise e começa a desenvolver seus próprios conceitos sobre a psique. A diferença de personalidade e visão de mundo desses dois pensadores é fato marcante nesse processo de distinção dessas duas grandes teorias psicológicas. Enquanto Freud resistia em ultrapassar os muros da ciência, Jung almejava ir além, convicto de que existem fenômenos intrínsecos à realidade humana, inacessíveis para os métodos científicos tradicionais. Segundo Lachman (2012), Jung estava procurando algo desconhecido que pudesse ampliar o significado da vida ante a banalidade do mundo.

A aliança intelectual, profissional e pessoal entre Jung e Freud abala-se, entre outros fatores, devido às diferentes concepções que possuíam a respeito da natureza e funcionamento dos processos inconscientes e conseqüentemente da interpretação dos sonhos. Grinberg (2003) relata um sonho de Jung em que ele se vê no primeiro andar de uma casa cujo mobiliário era moderno, ao descer as escadas encontra um outro compartimento da casa decorada com um mobiliário mais antigo, de uma época mais remota e ao descer mais um andar, encontra restos de ossos. Ao comentar este sonho com Freud, Jung não se convence de sua explicação ao associar a descida ao fundo ao desejo de morte. Para Jung, o sonho precisa ser interpretado a partir do contexto de vida da pessoa, dos objetivos almejados por ela em determinado momento, dos seus complexos. No que diz respeito a este sonho, especificamente, ele interpreta como sendo um aviso de que era necessário ir mais fundo na experiência da psique.

Na sombra ficam armazenadas as experiências traumáticas, dolorosas, causadoras de angústia e aflição. Estas situações desencadeiam mecanismos de defesa que consistem em deslocar para o âmbito do inconsciente os conteúdos nefastos. Até aqui concordam Freud e Jung, a diferença entre os dois refere-se à totalidade do processo. Para a psicanálise, o inconsciente consiste num grande depósito desse material descartável, que na verdade não é descartado, mas armazenado de forma a não causar dor psicológica. A psicologia analítica compartilha esta concepção, divergindo apenas do fato de que a sombra corresponde apenas a uma parcela do inconsciente, associando o processo inconsciente a uma grande fábrica de produção criativa.

Assim, para Jung (1986), consciente e inconsciente são processos complementares que devem estar em comunicação para garantir equilíbrio psíquico ao ser humano. Diante de certas situações, conteúdos armazenados no nível inconsciente podem vir à consciência, e se não encontrarem um ego bem

estruturado podem causar danos psicológicos de grandes proporções. Mas o inconsciente, por consistir numa fábrica de produção criativa, possui mecanismos que auxiliam na estruturação do ego na medida em que vem do inconsciente conteúdos que podem enriquecer as percepções do ser humano, alargando suas perspectivas de vida. Jung (1983) construiu um método visando estabelecer um diálogo entre as mentes consciente e inconsciente, a imaginação ativa. Neste método o ser consciente tem participação ativa, diferentemente dos sonhos onde o eu consciente não colabora. Pela imaginação ativa é possível criar condições para que consciente e inconsciente funcionem de forma cooperativa, trazendo à luz conteúdos desconhecidos. O método consiste em fixar uma imagem, colocá-la numa espécie de quadro (mental) e observá-la até que se altere. A imagem pode se associar espontaneamente a outros conteúdos e também se transformar num símbolo. Lachman (2012, p. 131) indica: [...] “Observe todas essas mudanças e finalmente entre no quadro. Se for de fato uma figura falante, diga o que tem a dizer a essa figura e ouça o que ele ou ela tem a responder”.

A imaginação ativa propicia a expansão da consciência e não é necessário estar passando por algum problema para praticá-la. É também um meio de lidar com a sombra. Por exemplo: diante de um conflito ou mau humor ao invés de negar é melhor enfrentá-los, concentrando-se neles até que se transformem num símbolo, numa imagem ou numa outra representação. O problema perde força na medida em que o interesse e a atenção se deslocam para a imagem e suas nuances. Lachman (2012, p.133) chega a afirmar que “a concentração em seus humores sombrios, transformando-os em imagens interiores, salvou Jung da loucura”.

O símbolo é uma imagem revestida de forte carga emocional e constitui a própria linguagem da mente inconsciente. Os sonhos ganham significado a partir da interpretação dos símbolos que contém. Franz (1992, p.95) explica que o símbolo: “É a expressão sensivelmente perceptível de uma experiência interior”, referindo-se, “a algo essencialmente inconsciente e desconhecido”. Portanto, a riqueza do símbolo está em seu significado não textual, está mais no que ele oculta do que no que revela, é algo que se mantém disponível à análise, mas não é plenamente interpretável. O símbolo é, pois, uma porta para o desconhecido. Jung (2002) ressalta que se interpretarmos intelectualmente o símbolo, destruiremos o seu poder. É por isso que para Jung, é preciso analisar os símbolos dos sonhos a partir das emoções e sentidos que eles desencadeiam e não através dos sentidos previamente estabelecidos.

Mas o símbolo não provém exclusivamente do inconsciente pessoal. Através da autoobservação (a base da psicologia analítica é a análise dos próprios processos psíquicos) e da observação de seus pacientes ao relatarem seus sonhos, ao trabalharem a imaginação ativa, ao usarem as mãos criando desenhos e mandalas, Jung chega ao conceito de inconsciente coletivo e de arquétipo.

Jung (1983) parte do princípio de que existem processos emocionais e imaginativos chamados arquétipos que “sempre e por toda parte produzem pensamentos, imagens, sentimentos e emoções semelhantes no homem” (FRANZ, 1992, p.28). O arquétipo consiste então nessa base comum primordial que forma o substrato do inconsciente coletivo, a camada mais profunda da psique inconsciente. Em todas as épocas, lugares e culturas os seres humanos partilham noções e experiências comuns como as do amor, da beleza, da justiça, da maternidade, da paternidade, da infância, da velhice, da arte, de Deus, do demônio, da verdade, entre inúmeras outras. Essas experiências são carregadas de emoção e simbolismo e possuem um forte impulso mitológico. Certas imagens do inconsciente não são de natureza pessoal, [...]“mas são puramente suprapessoais e, conseqüentemente, comuns a todos os homens” (JUNG, 1978, p.97).

No nível profundo, existe uma realidade comum, da qual participa toda humanidade, sem, no entanto, ter acesso imediato a ela. Jung (1986, p.24) ao abordar princípios da religião e psicologia orientais ressalta: “A multiplicidade é decididamente ilusória quando se sabe que todas as formas singulares provêm da unidade indistinguível da matriz psíquica que se situa nas camadas profundas do inconsciente”.

Assim, o inconsciente suprapessoal ou coletivo abriga uma “imagem universal primordial, pertencente aos segredos da história do espírito humano” (JUNG, 1978, p.57), cuja estrutura central, Jung chamou de self. O self refere-se, portanto, a esse aspecto da psique que se interliga ao núcleo de toda existência, a essência de todas as formas e forças vitais do universo. É como se num nível profundo todos os seres humanos partilhassem as mesmas experiências; como uma espécie de imã o self tem por função atrair o foco das experiências para o aspecto transcendente e espiritual da existência. Segundo Jung (1986, p.27), “O espírito possui uma sabedoria intuitiva. Espírito, aqui, é entendido como percepção direta da ‘primeira impressão’ que nos transmite a soma de todas as experiências anteriores baseadas nos fundamentos intuitivos”.

O self é, portanto, a estrutura central da psique, responsável pela tendência à espiritualidade, à busca de satisfação íntima. Os místicos se entregam com mais intensidade às experiências espirituais, buscam o

sentido de plenitude ao entrarem em sintonia com as energias cósmicas, e, assim, vivenciam o sartori, a iluminação. No entanto, essa não é uma experiência intelectual, mas vivida com o coração e o sangue, nas palavras de Jung (1986).

Para o homem ocidental, a experiência do sartori está mais voltada para uma determinada postura ética diante da vida do que propriamente para a prática de introspecção ao modo do oriental. Isto significa que é possível viver as situações habituais e ao mesmo tempo alcançar a plenitude; basta, para isso, trazer os valores espirituais para o cotidiano.

O self é a dimensão da personalidade que liga o ser humano ao mundo sutil transcendente, é como um mestre interior que nos atrai para a realidade essencial, para a fonte e totalidade da vida. No entanto, para que o self venha assumir a centralidade das experiências humanas é necessário dedicar atenção a ele.

Culturalmente, esta não é uma postura habitual. A maioria das pessoas encontra-se dominada pelo ego - o aspecto mais superficial da personalidade. Vive dominada pelos pensamentos e valores cotidianos, voltada para os compromissos e afazeres do dia-a-dia, impulsionada pelos prazeres efêmeros, sem se questionar pelo sentido disso. Talvez seja por isso que filosofias e religiões orientais identifiquem a vida com uma peça de teatro, onde cada um representa um personagem, sem, no entanto, expressar sua essência.

E, por ser um símbolo, o self é uma dimensão da psique disponível à exploração, embora, não acessível exclusivamente ao intelecto. Como símbolo da individuação, ou seja, do desenvolvimento da totalidade do ser humano, o self deve ser apreendido e vivenciado por meio de processos não exclusivamente verbais, mas corporais e emocionais. O desenho, a expressão corporal, a dança, a representação cênica, a música, a meditação, entre outras expressões artísticas, configuram-se, pois, recursos pedagógicos relevantes na experimentação dessa importante dimensão da vida psicológica, o self.

A experiência do self leva a um equilíbrio entre as forças psíquicas, colocando o ego numa posição mais modesta. O ego, enquanto um dos elementos constituintes da consciência, é fator necessário ao funcionamento da psique, pois é responsável pelo senso de adaptação e adequação, sem os quais o sujeito fica entregue às forças inconscientes. Porém, um ego desproporcional leva à construção de falsos valores e de conceitos distorcidos sobre a realidade e sobre si mesmo. Com isso, vem a necessidade de autodefesa, expressa, em grande proporção, por atitudes agressivas. Assim, vivenciar o self de forma consciente é indispensável para a saúde psicológica, emocional, mental e social.

3.0 PROCESSO CRIATIVO E A LUDICIDADE

Para Ostrower (1978), criar é, antes de tudo, uma necessidade humana. Criar é mais do que produzir algo, é um modo de ser e viver, é uma busca e uma construção, é uma experiência com o sentido, a percepção, a sensação, a forma. O processo criativo acontece na interrelação entre o ser e o mundo, pois, o sujeito criativo não apenas adapta-se ao mundo, mas faz o mundo adaptar-se à sua determinação. Portanto, criar é, fundamentalmente, estabelecer relações de sentido, construindo e destruindo condições de possibilidades de vivenciar e compreender o mundo. O processo criativo é, então, inerente ao modo humano de ser, e se, por algum motivo, o ser humano estiver tão condicionado pelo meio a ponto de ficar privado de criar, uma parte de si se atrofia, perdendo parte de sua humanidade

Segundo Ostrower (1978), o processo criativo acontece no enfoque simultâneo da sensibilidade, da consciência e da cultura, interligando o individual e o cultural. Quem cria é o sujeito singular, e é no âmbito da sociedade e da cultura que o ser humano expressa e desenvolve sua sensibilidade, quer dizer, a capacidade de se ligar ao acontecer em torno, incorporando e produzindo conteúdos conscientes e inconscientes; sua consciência, ou seja, a capacidade de problematizar a realidade interior e exterior na tentativa de compreender e produzir articulações de sentido que possibilite viver num mundo que tenha significado; e sua cultura, isto é, a capacidade de expressar e partilhar conteúdos intersubjetivos de modo simbólico. A prática sociocultural constrói ao longo da história, comportamentos, concepções, valores que se tornam hegemônicos, com os quais, ao criar, o ser humano rompe, criando novas condições de possibilidades de percepção e ação, além das autorizadas pela cultura dominante. Portanto, criar é também, engajar nossa sensibilidade e consciência em processos culturais capazes de se tornarem vetores de uma nova subjetividade, mais condizente com os anseios de desenvolvimento psicológico, emocional e espiritual do ser humano no atual momento histórico.

Nachmanovitch (1993), alerta para o excessivo rigor técnico que se abateu sobre o mundo moderno e contemporâneo com o processo de industrialização, atingindo diversos setores da atividade humana, sobretudo as artes. O domínio técnico passa a assumir um grande espaço na vida das pessoas, deixando

pouca margem para formas de expressão espontâneas, para a improvisação. Segundo o autor, o que se alcança com o processo criativo é o próprio eu, com sua riqueza interior e seus bloqueios. Se a espontaneidade e a improvisação forem suprimidas, quem perde é o sujeito criativo, ou seja, todos nós. Se a alegria, o afeto, a inocência forem abstraídos de nossas ações, nada do que fizermos poderá ser considerado arte. Assim, “se perdermos a alegria, nosso trabalho se torna grave e formal. Se abandonamos o sagrado, nosso trabalho perde o contato com a terra em que vivemos” (p.23).

Portanto, viver com arte significa, sobretudo, “trazer para as atividades rotineiras da vida diária a luminosidade, a profundidade, a simplicidade contida na complexidade que vivemos nos momentos de inspiração” (NACHMANOVITCH, 1993, p.28). Nos momentos de inspiração somos lançados para um outro modo de percepção, em que entramos em contato com forças desconhecidas que nos fazem perceber a beleza, a verdade, mesmo que provisória, a necessidade de entrega aos conteúdos que chegam do inconsciente. Na inspiração, é como se o núcleo profundo de nossa personalidade assumisse o comando do nosso ser, deixando vir à luz conteúdos submersos.

Apesar de ser um processo natural, o ato de inspiração requer uma abertura psicológica e espiritual e também um direcionamento consciente para determinado objeto. O processo criativo não acontece num vazio de perspectivas, é necessário o vazio interior, ou seja, uma espécie de relaxamento da necessidade de controle, mas é preciso ter um foco, uma intenção e um trabalho consciente em alguma direção para que o fluxo criativo aconteça. Estar ligado ao sagrado como uma experiência direta e pessoal é, então, imprescindível para toda expressão de arte, pois a experiência do sagrado é o que nos permite ter acesso a nosso mundo interno mais profundo, ao self.

May (1982) considera a coragem a virtude mais necessária ao ato criativo e o alicerce de todas as outras virtudes e valores, pois é preciso coragem para ‘ser e vir-a-ser’. Segundo o autor, é necessária coragem para viver nesse mundo de transição, em que antigos valores não sustentam mais os anseios da humanidade e novos valores ainda não se consolidaram como diretrizes para o viver. Este processo de transição exige coragem para que sejamos capazes de “moldar uma sociedade futura mais justa e mais humana” (p.9). Para tanto, é necessária coragem criativa, ou seja, “a descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões segundo os quais uma nova sociedade pode ser construída” (p.19). E ainda: “A necessidade de coragem criativa é proporcional ao grau de mudança” (p.19).

O autor aponta para a necessidade de criação de uma nova sensibilidade e de uma nova consciência, que ultrapassem os condicionamentos do mundo atual e que figurem como vetores de uma nova história, em que a vida seja a grande obra de arte. A inspiração pode nos remeter a uma nova perspectiva de compreensão da realidade, nos fazendo superar de um só golpe sentimentos, emoções, valores que nos impedem de levar uma vida criativa. Corroborando com May, assim expressa Nachmanovitch (1993, p.21): “Embora certos princípios se apliquem a um campo particular, existem outros aplicáveis a todos os campos da atividade criativa. Toda ação pode ser praticada como arte, como ofício ou como obrigação.”

E é justamente aí que se situa a ludicidade. Enquanto processo interno, a ludicidade é uma espécie de porta de entrada para a experiência criativa. Configura-se, portanto, como uma disposição psicológica e emocional que nos faz transcender os modos habituais de ser e nos remete para perspectivas mais alargadas de percepção e ação. Na experiência lúdica vibramos numa outra intensidade, com mais leveza e ao mesmo tempo muito mais intensidade, nos sentimos mais plenos de vida. A arte, por sua capacidade de falar a linguagem dos sentidos, é, por essência, uma atividade que favorece a experiência lúdica de entrar em fluxo criativo, como descreve Nachmanovitch (1993, p.28): “A criação de um simples verso traz consigo uma incrível corrente de energia, coerência e clareza, exaltação e exultação. Nesse momento, a beleza é palpável, viva. O corpo se sente forte e leve. A mente parece flutuar”.

Quando tomados por essa energia, podemos prolongar essa experiência lúdica, estendendo-a para outros setores da vida. Através da experiência da ludicidade nos sentimos mais plenos e com uma força de autossuperação desconhecida fora dessa experiência.

Jung fala de uma força de superação que o ser humano possui que atua como uma espécie de regulador psíquico, buscando o equilíbrio das forças e processos que constituem a psique. Diante de situações de conflito, o próprio psiquismo desencadeia processos de autorregulação, em grande medida, através dos sonhos.

Portanto, diante de situações adversas, das atividades rotineiras, da angústia pelo vazio da existência, podemos contar com essa força de superação, encontrando algum sentido nas coisas com as quais ainda temos que lidar. Ao enfrentar nossos desafios internos e externos com ludicidade, nos tornamos mais fortes psicológica e emocionalmente, e mais aptos a novos enfrentamentos. É como no campo das artes,

encontrar o verso perfeito, ou o passe perfeito no esporte, ou simplesmente superar um desafio na vida cotidiana. É preciso, pois, decidir: levar a vida como arte, como ofício ou como obrigação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que esta pesquisa realizou-se num curso de formação de professores de educação física, a experiência acadêmica da qual é expressão configura-se um laboratório, onde o diálogo, a crítica, a vivência prática se articulam na construção do conceito e expressão da ludicidade.

A abordagem da ludicidade como um processo interno, propicia o exercício de interiorização, uma vez que o conhecimento para ser educativo precisa ser vivenciado. Ao identificar o lúdico a plenitude da experiência, coloca-se o foco na experiência, melhor dizendo, no sentido da experiência, no fator subjetivo, portanto. Ao utilizar a ludicidade como instrumento pedagógico, o professor, conseqüentemente, prestará mais atenção aos processos psicológicos e emocionais de seus alunos, ao sentido da experiência pedagógica para a vida de cada um. Aqui, a vida torna-se o tema principal, é preciso refletir sobre ela, sobre o seu significado e modos de expressão.

Assim, o conteúdo programático das diferentes disciplinas que compõe o currículo da educação formal pode ajustar-se a perspectiva da ludicidade, desde que seja uma experiência gratificante e estimule o autoconhecimento.

No âmbito dos instrumentos pedagógicos dos quais se utiliza a educação física para o desenvolvimento da corporeidade e da motricidade, as práticas corporais de movimento favorecem a expressão da ludicidade por seu aspecto simbólico. A dança, o folclore a capoeira são expressões corporais de forte impacto cultural e histórico. Os jogos e as brincadeiras podem ser contextualizados como expressões da subjetividade que coloca o ser humano em contato com sua essência criativa através da improvisação espontaneidade que caracterizam essas atividades. A prática da imaginação ativa, da meditação, da representação cênica, da dança espontânea, podem ser recursos pedagógicos significativos para o exercício de interiorização, favorecendo oportunidade de exploração de forças criativas antes desconhecidas.

É preciso, pois, coragem e criatividade para lidar com questões internas. E é através desse enfrentamento que poderemos encontrar novos significados para a experiência humana, para experiência da dor, do amor, da tristeza, da alegria. A psicologia analítica traz novas perspectivas para a vida humana, na medida em que propõe a ampliação do horizonte de percepção, compreensão e ação consciente sobre si em seu entorno, como forma de conquista de mais liberdade e integridade. Destaca, assim, o poder do pensamento como fonte criadora, influenciando na construção da realidade. Ao entrar em contato com o self, o aspecto espiritual, o ser humano se torna mais responsável e humilde, pois percebe-se como parte integrante da totalidade da vida e parte fundamental na construção da realidade individual, social, planetária e cósmica. A experiência da ludicidade na educação implica um trabalho sobre as consciências, provocando o despertar para a necessidade de aprimoramento de todas as formas e expressões de vida. Para isto, é fundamental a construção de relações interpessoais mais autênticas, baseadas no afeto, no respeito, na generosidade; capazes de criar novas relações de sentido e possibilidades de ação. Assim, a educação pode se tornar uma força capaz de contribuir na formação de personalidades mais integradas e felizes, num mundo mais justo e democrático.

REFERÊNCIAS

- [1] Franz, Marie-Louise von. Reflexões da alma – Projeção e Recolhimento Interior na Psicologia de C.G.Jung. 1.ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- [2] Freud, Sigmund. O mal-estar na civilização. 1.ed. São Paulo: Imago, 1992.
- [3] Grinberg, Luiz Paulo. Jung – O homem criativo. 2.ed. São Paulo: FTD, 2003.
- [4] Jung, Carl Gustav. Fundamentos da psicologia analítica. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- [5] ____ Psicologia e religião oriental. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- [6] ____ O eu e o inconsciente. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- [7] ____ O homem e seus símbolos. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- [8] Lachman, Gary. Jung, o místico. 1.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

- [9] Marcondes, Ciro. Quem manipula quem? 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- [10] May, Rollo. A coragem de criar. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- [11] Nachmanovitch, Stephen. Ser criativo – O poder da improvisação na vida e na arte. 3.ed. São Paulo: Summus, 1993.
- [12] Ostrower, Fayga. Criatividade e processos de criação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

Capítulo 5

A potência da linguagem cinematográfica na educação

Ana Iara Silva de Deus

Camila Borges dos Santos

Cândice Moura Lorenzoni

Cláudia Eliza de Campos Nunes

Resumo: A escrita desse texto embasa-se no projeto de pesquisa *Cartografando experiências formativas com cinema: até onde a sétima arte pode chegar?* desenvolvido pelo GEPEIS- Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social e Educação da Universidade Federal de Santa Maria, o qual constantemente está imerso no processo de formação continuada dos professores, pois vem trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores há mais de vinte anos, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social. Desse modo, busca construir relações e vivências com os professores através do cinema, no que se refere às suas histórias pessoais e profissionais, e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente. Visando compreender suas visões, saberes e fazeres profissionais por intermédio do cinema. Assim, interroga-se a forma como o cinema se faz presente e as razões de sua ausência no trabalho docente no dia a dia da escola. Procura-se também conhecer, por meio do método cartográfico, as potencialidades da sétima arte como dispositivo de formação, além de identificar e analisar as tensões implicadas no exercício da docência nos dias atuais, suas perspectivas em relação aos enfrentamentos, procurando verificar como o trabalho com o cinema se insere ou se localiza nesse contexto. Várias temáticas foram incorporadas ao Imaginário Social nas pesquisas do grupo, como as questões de gênero, poder, subjetividade, o cuidado de si, a memória docente, o corpo biográfico, dispositivos grupais, histórias de vida, que, tal como o Imaginário, procuram abrir-se a novas perguntas, e trazer respostas interessantes e promissoras para antigos problemas da Educação.

Palavras-chave: Formação. Cinema. Arte. Educação.

A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão especial (BERGALA, 2007, p. 29).

1. INTRODUÇÃO

A arte desenvolvida nos currículos escolares pode ser vista por uma dimensão especial como argumentou o autor citado acima. Ao propormos a sétima arte na formação dos professores, ousamos utilizar a linguagem cinematográfica como um elo integrador e provocador para repensar o próprio conceito de formação, bem como o papel da arte na educação.

Nessa perspectiva, provocamos outras formas e situações de aprendizagens, envolvendo o cinema na formação pedagógica como potência do aprender. Mas não podemos perder de vista que essas ações envolvendo o cinema nem sempre irão ao encontro do que foi proposto pelo professor, pois é necessário compreender o conhecimento desses profissionais e as ações por eles realizadas na resolução de possíveis problemas, bem como a reflexão sobre as ações que permeiam seu cotidiano. Este conjunto de fatores indica o caráter improvisacional que permeia o espaço da sala de aula.

Desse modo, iniciamos essas tessituras em busca de um olhar complexo pós-contemporâneo sobre os sentidos que nos levam a entender o tema Cinema e Educação. Para tanto, partimos do pressuposto do cinema como dispositivo para a própria formação e autoformação, pois, como professoras de instituições de ensino Superior e Fundamental, ao mesmo tempo ligadas ao (GEPEIS) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social e Educação da Universidade Federal de Santa Maria, estamos constantemente imersas nesse processo de formação continuada.

Desde 2012, participamos do projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão Cartografando experiências formativas com cinema: até onde a sétima arte pode chegar? Esse projeto envolve o cinema na formação dos professores da rede municipal de ensino e é coordenado pela professora doutora Valeska Fortes de Oliveira.

Nos últimos vinte anos, o GEPEIS vem trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social. Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrands, doutorandos e professores de escolas das redes municipal e estadual, e de instituições de ensino superior. Esse é um projeto que pretende construir relações e vivências de professores com o cinema, no que se refere às suas histórias pessoais e profissionais, e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente. Busca compreender suas visões, saberes e fazeres profissionais por intermédio do cinema.

Interrogamos não somente a forma como o cinema se faz presente, mas as razões de sua ausência no trabalho docente no dia a dia da escola; cuidamos em ver os significados e sentimentos inscritos nos encontros dos docentes com o cinema dentro e fora da escola. Procuramos também conhecer, por meio do método cartográfico, as potencialidades da sétima arte como dispositivo de formação, além de identificar e analisar as tensões implicadas no exercício da docência nos dias atuais, suas perspectivas em relação aos enfrentamentos, procurando verificar como o trabalho com o cinema se insere ou se localiza nesse contexto.

Ao longo desses anos, várias temáticas foram incorporadas ao Imaginário Social nas pesquisas do grupo, como as questões de gênero, poder, subjetividade, o cuidado de si, a memória docente, o corpo biográfico, dispositivos grupais, histórias de vida, que, tal como o Imaginário, procuram abrir-se a novas perguntas, e trazer respostas interessantes e promissoras para antigos problemas da Educação.

2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALICERÇADA PELA SÉTIMA ARTE

No ano de 2012, firmamos importante parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – por intermédio da Prof.^a Inês Assunção de Castro Teixeira, coordenadora do projeto *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*. A problemática central desse projeto são as relações, os enredos, os significados, as experiências e as práticas docentes com o cinema.

Esse projeto maior objetivou pensar o que nas vidas dos professores e nas suas biografias docentes nos interrogamos e buscamos compreender: sempre algo mais acerca dos encontros e desencontros com e por intermédio do cinema, ontem e hoje, alinhados com os problemas sempre em aberto da docência e da educação como um todo. Assim, a sétima arte vem ajudando a formar as gerações anteriores, que reencontram, ontem, como hoje, os sentidos a sua formação e vida.

Como metodologia, escolhemos a abordagem cartográfica para aprofundar nossas pesquisas e descobrir a riqueza da relação entre cinema e educação. Nesse sentido, os estudos sob esta perspectiva se configuram como pesquisa-intervenção, em que o pesquisador faz acompanhamento de processos e

percursos, intervindo e mergulhando na experiência, sem fazer distinção entre sujeito e objeto, teoria e prática. A cartografia é o traçado deste plano, atentando para os efeitos do próprio percurso da investigação.

Para alcançar o objetivo, pensando a sétima arte como dispositivo de formação, estruturou-se o projeto *Cartografando experiências formativas com cinema: até onde a sétima arte pode chegar?* Esse projeto funciona como uma espécie de matriz para o desenvolvimento de estudos bibliográficos, levantamento de dados, construção de estado da arte e do conhecimento, encontros de formação inicial e continuada, produções de artigos e curtas-metragens.

Alguns questionamentos permearam o desenvolvimento do projeto como, por exemplo, por que falar e pensar o cinema na educação, na escola, na docência, no cotidiano da escola e nos processos educativos? Por que o cinema integra as mídias contemporâneas, nas quais as novas gerações estão enredadas? Questões como essas foram as que buscamos responder com as ações do projeto e com o auxílio do método cartográfico.

Temos um projeto que objetiva traduzir o que refere as histórias pessoais e profissionais dos professores e as formas pelas quais o cinema se faz presente, buscando compreender suas visões e concepções.

Nossa proposta de pesquisa em rede, envolvendo os professores, busca firmar o compromisso da universidade com a comunidade escolar por meio da interlocução com os professores e as escolas desafiando-nos a nos constituirmos mais formadores culturais, não limitando nossa atuação à formação profissional, bem como fortalecer redes de pesquisa que vêm trabalhando com a formação docente, por meio de parcerias das universidades com as escolas; promover grupos de formação, elaborar um quadro geral que indique que tipo de professores (as) e em quais circunstâncias e condições realizam seus trabalhos, projetos, atividades e práticas com cinema.

Tais tipificações referem-se a aspectos como gênero, faixa etária, tempo de magistério, área de conhecimento e outros fatores que podem caracterizar distintos grupos ou subgrupos no conjunto dos docentes. Esses aspectos serão cruzados com a forma, a frequência e as escolhas mediante as quais os docentes trabalham com cinema, e o significado, a importância que esse trabalho apresenta no exercício da docência; identificar e analisar - a partir das interpretações presentes nas narrativas dos professores - as tensões implicadas no exercício da docência nos dias atuais, suas perspectivas em relação aos enfrentamentos, procurando verificar como o trabalho com o cinema se insere ou se localiza nesse contexto e problemática, ou se o cinema não guarda relação alguma com as circunstâncias da escola e da docência a fim de construir um estado da arte e do conhecimento nessa temática.

Desse modo, tentamos encontrar no espaço virtual um sentido e fazer dele uma nova forma de estratégia pedagógica. É o que fazemos. Entendemos e vivemos no cinema a oportunidade real da inserção de criar, aprender e potencializar a sétima arte na contextualização dos processos de educar da escola.

Resguardamos em nossa formação e entendemos a importância de observarmos o cinema e a educação na perspectiva de linguagem cinematográfica; observado como alfabetização audiovisual; como representação da realidade; como memória; sobre o imaginário; a experiência estética do fluir das reações dele mesmo; o cinema da realidade.

Em princípio, entendemos que a arte cinematográfica pode ser observada para além de um momento facilitador de vida, pois o cinema que coincide com o telespectador desanima o efeito de quem o vivencia. A leitura que fazemos é de que a grande tela é refletora de potências. É o encontro do nada com o tudo ou do tudo com o nada, e ainda assim é o encontro. O filme em si é a própria experiência, seja de alegria, de reconhecimento, de anseios, tristeza, o ser visto naquilo posto, o encontro do *self*. A busca de respostas e o deparar com perguntas. Como espectadores, percebemos que o que acontece no filme acontece com o espectador, que a relação entre eu e o filme é de pura potência de afetação, de receptividade, a experiência da pura potência de pensar.

Esse movimento de pensar, referindo-se a quem assiste a obra, vem carregado de anseio, muitas vezes uma urgência pela cadeia de imagens que irá se apresentar. Segundo Degrandes (2003), devem ser considerados o hábito, a expectativa que leva o sujeito da fruição a se relacionar com os vários meios comunicacionais que detêm a hegemonia dos procedimentos estéticos espetaculares e da produção de sentidos.

Para Morin (1997), o cinema "é talvez realidade, mas é também outra coisa, geradora de emoções e de

sonhos. É o que nos asseguram todos os testemunhos: os espectadores.” Realmente é uma arte inusitada, do imprevisto, emocional. O autor e o espectador se emocionam com o compartilhar de suas solidões, emocionam-se pelas descobertas e mesmo pelo que não foi criado. É reobservar coisas que em nós já viviam, estavam postas e recordar o que já se viveu. É compartilhar. Deleuze comenta:

Todos sabem que, se uma arte impusesse necessariamente o choque ou a vibração, o mundo teria mudado há muito tempo e há muito tempo os homens pensariam. Por isso esta pretensão de cinema, pelo menos nos seus grandes pioneiros, hoje em dia faz sorrir. Eles acreditavam que o cinema seria capaz de impor tal choque, e de impô-lo às massas, ao povo (Deleuze, 1985, p. 204).

Ao sentir, buscamos em Deleuze o devir do cinema visto como campo de experimentação do pensar e uma forma singular de pensamento, sem a pretensão de transformação radical de vida e sim como um processo de construção de ideias, emoções e vivências. Portanto, por meio da pedagogia do sentir e da imagem, pensamos e buscamos a formação em cinema e pensamos por intermédio de quem faz o filme através das imagens, dos símbolos do imaginário e do sentir individual.

Do que percebemos em outra vertente de pensar, mas pela perspectiva complexa do distanciamento da linearidade, Bergala (2007) propõe em seu livro que o encontro da escola com a arte do cinema é o encontro com a alteridade; do acontecido após o inusitado, do que rompe com o didatizado e técnico restrito a uma metodologia, contrariando a lógica, naturalmente se deslocando ao novo, às novas ideias ao novo ruído, às novas imagens. No caminho inverso ao processo curricular linear, o cinema pode ser caminho vetorizado em muitas trilhas no sentido de explorar a expressividade, a criatividade, as emoções, o campo das ideias e do conhecimento em uma experiência estética para professores e alunos.

Para além do consumo, Bergala pensa no cinema da criação, do cognitivo como arte e revela seu interesse especial em proporcioná-lo a crianças, adolescentes e jovens que convivem com as forças do mercado cinematográfico e que, por vezes, não poderiam conhecê-lo além-fronteiras da escola.

Entendemos que uma atitude da escola pode ser permitir, em se tratando de provocação à arte, a vivência de cinema, que essa cultura artística se construa no encontro com a alteridade, que o choque e o enigma que ele representa, em relação às imagens, à estética, à linguagem e aos sons, são, de fato, formadores. Essa formação realizada pela arte, pelos professores e pelos alunos:

o cinema tem uma linguagem que incorpora o onírico, que permite multiplicar as possibilidades de contá-los, alterá-los até quase atingir sua realização. O “quase” garante que continuem a ser sonhos sobre nossas ações acordadas (FRESQUET, 2011, p. 92).

Portanto, assim com Fresquet (2013), pensamos que o navegar fluído do humano seja ele o professor, o aluno, o formador ou o formado, quando se encontra com o cinema seja o próprio exercício da riqueza imaginativa. Basta ter uma câmera na mão e uma provocação para professores e seus alunos que o limite do pensar surge como um sol de um novo dia.

3.INTER-RELAÇÃO DO CINEMA COM O IMAGINÁRIO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

A inter-relação do imaginário social com o cinema na educação atual consolida-se como abertura para a área de formação de professores, pois auxilia o processo de compreensão do território simbólico que permeia o sistema educacional. Sobre essa questão, Teves (1992) diz que conhecer uma realidade significa reconhecê-la como historicamente determinada, constituída por um sujeito que representa e simboliza essa realidade, sob a forma de percepção, intuição e sensações.

Castoriadis, por sua vez, salienta que:

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la por outra (2004, p.130).

Na formação de professores, as significações sociais imaginárias também são instituídas por uma sociedade que reproduz as formas de aprender e ensinar. No entanto, pela linguagem da arte, do cinema, do mito e da literatura é possível adentrar no universo simbólico, porque são formas simbólicas que se interligam entre o indivíduo e seu contexto social, assegurando o desenvolvimento da imaginação, que permite a possibilidade de sonhar e movimentar o pensamento com aquilo que ainda não existe.

Desse modo, Castoriadis (1982) define o imaginário instituinte, como imaginação, sonhos e aspirações e caracteriza a capacidade humana de poder criar, inventar e instituir novas formas e instituições sociais. Por isso, correlacionamos as ideias do autor com o cinema, a partir do imaginário social instituinte, ou seja, para provocar o novo, a criação e a ruptura com a realidade já instituída. Com a linguagem cinematográfica, é possível oportunizar o imaginário instituinte no espaço escolar e até questionar os valores dessa escola instituída.

Vê-se, assim, que o social é constituído por um sistema de significações imaginárias, e sob a demanda dos questionamentos sobre o fazer social é que a sociedade vai se

constituindo, delineando comportamentos e definindo relações sociais. Para Castoriadis (1982), o imaginário se utiliza dessa rede simbólica para existir; ou seja, para passar do virtual a algo mais. O simbolismo pressupõe a capacidade imaginária – constitui-se se apoiando nos símbolos que o precedem:

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a “escolha” que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a “funcionalidade” (CASTORIADIS, p. 177, 1982).

O imaginário social é o que está posto, é o instituído, a reprodução de uma rede simbólica, que se acumula sobre o sujeito como marca social e histórica. Uma vez que se constata que o que vale a uma dada sociedade não vale a outras, vê-se o quão a racionalidade é uma criação social sob significações imaginárias.

Nesse sentido, arriscamos dizer que em uma brincadeira na qual a arte imita a vida, afirmamos com Morin (1997, p. 230) *“O filme, ao mesmo tempo em que representa, significa. Abarca o real, o irreal, o presente, o vivido, a recordação e o sonho, a um nível mental idêntico e comum”*.

Com base nesse ponto de vista, o cinema oportuniza movimentos para repensar a própria sociedade, apontando caminhos inventivos, criativos, poéticos e estéticos, encarado e trabalhado como arte na escola. Assim, o cinema como imaginário instituinte propicia processos criativos e significações sociais. Para Fresquet (2013, p. 25):

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder.

Diante desse pressuposto, é possível propiciar à educação um espaço de criação, invenção e significações, pois o cinema visto como arte na escola e pela ótica do imaginário social pode potencializar a percepção, a relação de sentidos e significados construídos sobre o cinema pelos envolvidos no processo. Como assegura Castoriadis, a “realidade natural” não é apenas aquilo que resiste e não se deixa manejar: ela é também aquilo que se presta à transformação, o que se deixa alterar “condicionalmente” mediante, ao mesmo tempo, seus interstícios livres e sua regularidade (1982, p. 400). Assim, a inter-relação da arte cinematográfica com o imaginário social na formação de professores, possibilita possíveis mudanças no campo educacional, permeadas por imagens e sons em movimento.

4.FORMAÇÃO DE PROFESSORES PERMEADA PELO CINEMA: UM CONHECIMENTO PRÁTICO A SER EXPLORADO

Com base nos referenciais teóricos expostos acima, o cinema na formação docente contribui para a ressignificação do professor e suas práticas pedagógicas, ou seja, torna-se possível pensar mudanças a partir da relação do imaginário com o cinema e formação docente.

Nesse sentido, Fresquet (2013, p. 19) salienta que:

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Dessa maneira, a tela do cinema, configura-se como nova janela que permeia outro lugar de conhecimento e outra forma de intercomunicação com o outro e consigo mesmo. Assim, a relação entre vida e arte cinematográfica é dada pela identificação e interpretação de experiências, preferências, sentimentos, tensões, processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema que emergem no processo de significações imaginárias na formação de professores.

Azevedo, por sua vez, salienta:

Faz-se importante levar em consideração o sentido das práticas instituídas, o lugar imaginário atribuído a si e ao outro e ao objeto do discurso, o sentido dos conhecimentos veiculados para o professor, bem como em que redes de sentidos se enredam esses conhecimentos. Aprender esses sentidos significa levar em conta a fala do professor, seu silêncio, seus enunciados discursivos, nos quais estão presentes seus mitos, suas crenças, suas expectativas em relação ao que é ser professor, ao que é ensinar, suas posições de sujeito no discurso (2006, p. 61).

Sob essa perspectiva, podemos refletir que o cinema na formação de professores proporciona sistemas simbólicos de produção de sentidos às próprias práticas educativas, bem como estabelece outras formas de estar em aula, e descentraliza o papel do professor do processo de ensino e aprendizagem, pois todos se colocam no mesmo sentido em frente à tela.

Assim, potencializar a formação de professores articulados com o imaginário social e o cinema, implica conhecer os dispositivos que atuam neste processo formativo. De acordo com Ferry (2004, p. 53), a formação nos remete à ideia de ter uma forma, sendo necessário “ponerse em forma”, e cada pessoa é responsável por sua formação, pela mediação. Essa mediação propõe-se que seja com a linguagem cinematográfica, que pode ser considerada como dispositivos de formação, pois mobilizam, desestabilizam e põem em cheque os saberes instituídos.

No entanto, é importante salientar que, para relacionar o cinema e o imaginário social na formação de professores, devem-se levar em conta os fatores psicológicos e simbólicos que estão por detrás de quem assiste a um filme, ou seja, quando em determinado momento o professor proporciona projeções na tela do cinema, diferentes reações podem surgir: de emoção, de tédio, de alegria, de envolvimento ou afastamento, e, até mesmo, de repulsa. Entretanto, essas primeiras experiências serão os primeiros passos para a atividade do cinema na educação, além de muitas outras que poderão ser proporcionadas, se for oferecido espaço e tempo para criação, projeção e experimentação.

É necessário considerar o aspecto ativo, comum ao contexto educacional, o que exigirá dos professores atenção e conexão com seus alunos bem como todo o sistema escolar em que está inserido.

Portanto, além de um saber técnico, está presente um saber prático conectado a questões pessoais do professor, incluindo suas atitudes, valores, formas com os quais interage com as situações de ensino e com os alunos.

Esses fatores resultam em uma marca pessoal que se faz presente também no espaço de sala de aula. Nesse sentido:

O que o professor faz e diz fazer é discurso prático, elaborado a partir de uma realidade que é subjetiva. Desse modo o conhecimento está interligado a uma ação que orienta numa atitude profissional e corresponde a um senso comum profissional (PACHECO, 1995, p.23).

Então, é justamente nesse jogo que se estabelece a relação do cinema como disparador para a prática pedagógica. O conhecimento prático é parte integrante do conhecimento profissional e este ocorre também pela interação social desse sujeito com os outros e com o meio. O que o professor sabe é produto do seu fazer diário e este forma um corpo de significados, que podem ser conscientes ou não, advindo das experiências, traduzindo-se em ações pessoais. Então, é um conhecimento íntimo, social tradicional que se orienta mais para ação e se contextualiza pela profissão (PACHECO, 1995).

Seguindo a ideia do conhecimento prático, como originado das experiências, é possível trazer a essa discussão as ideias de Tardif, que se refere a uma tipologia de saberes mobilizados no contexto educacional. Um dos saberes elencado como parte dessa rede são os saberes experienciais, que para o autor:

Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua prática. Neste sentido, os saberes experiências não são como os demais, são formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

A partir dessa afirmação, o autor demonstra como é significativa a confluência entre os saberes denominados por ele para a prática dos professores, ratificando a importância de tomar consciência da experiência e refletir sobre esta, analisando o porquê e o como, o que poderá possibilitar que esta reflexão resulte em mudanças.

No entendimento de Bondía (2002), o saber da experiência é um saber particular, e a experiência não é simplesmente o que acontece, mas o que atinge o sujeito de alguma forma, não podendo este se separar do indivíduo que vivencia determinada situação. Para o autor, a experiência do indivíduo é intransferível. O acontecimento pode ser comum, mas a experiência é única e impossível de ser repetida. Essa experiência pode se transformar em conhecimento para outro sujeito a partir do momento em que é revivida e sistematizada, por meio do resgate proporcionado pela memória, revelado, através da imagem, do sensível.

Portanto, pensar o cinema como provocador em suas relações com a educação, significa pensar conjuntamente uma rede complexa de sentidos desses elementos sem fragmentá-los, já que o que está em primeiro plano é o sujeito. Pensamos que essa perspectiva leva à concretização de que o cinema e a educação estão em sintonia, pois ambos ora são agentes, ora são espectadores; ora atingem, ora são atingidos. Dessa maneira, é preciso estar atentos às constantes mudanças que esses processos engendram.

REFERÊNCIAS

- [1] Azevedo, Nyrma Souza Nunes de. Imaginário e Educação: reflexões teóricas e ampliações. Campinas, SP: Ed Alínea, 2006.
- [2] Bergala, A. La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Cahiers du Cinéma, 2007.
- [3] Bondiá, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência: Revista da ANPED, n.19 - jan/fev/mar/abr.- 2002, p. 20-28.
- [4] Castoriadis, Cornelius. A Instituição Imaginária na Sociedade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- [5] Figuras do Pensável: as encruzilhadas do labirinto, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- [6] Deleuze, Gilles. A imagem – tempo. São Paulo: Brasiliense, 1995. Desgrandes, Flavio. A pedagogia do espectador, São Paulo: Hucitec, 2003.
- [7] Ferry, Gilles. Pedagogia de la formación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material

Didático, 2004.

[8] Fresquet, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

[9] Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade. In: FRESQUET, Adriana (org.). Dossiê cinema e educação #2. Rio de Janeiro, Booklink, 2011.

[10] Morin, Edgar. O cinema ou o homem imaginário. Relógio D'Água Editores, 1997. Pacheco, José Augusto. O pensamento e a ação do professor. Porto: Porto Editora, 1995. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

[11] Café Filosófico. Íntegra Tempo e Loucura. Pelbart, Peter. P. Disponível em <http://www.cpfcultura.com.br/2009/10/16/integra-tempo-e-loucura-peter-pal-pelbart/>. Acesso em 04.02.2014.

Capítulo 6

O brincar das crianças do 1º Período de um Centro Educacional Infantil no Município de Parintins-Amazonas⁵

Sandrea Siqueira Viana

Gyane Karol Santana Leal

Evelyn Lauria Noronha

Débora de Souza

Resumo: Este trabalho teve como objetivo descrever as vivências das crianças por meio do brincar na Educação Infantil a partir da convivência em um Centro de Educação Infantil no Município de Parintins, no Amazonas. Para tanto, buscou-se embasamento teórico nos estudos de Corsaro (2011), Graue e Walsh (2003), Kishimoto (2008), Brougère (2010), Sarmiento (2003), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que prima pela inter-relação entre o pesquisador e os investigados. O método do tipo etnográfico permitiu a imersão na realidade dos sujeitos por um período prolongado de tempo para que se pudesse observar as vivências. Participaram desta pesquisa 20 crianças que foram identificadas por nomes fictícios escolhidos *a priori* por elas. Os dados foram construídos a partir da observação participante, oficinas de desenhos com as crianças e registros em caderno de campo. Concluímos que as crianças vivenciavam a brincadeira nos diferentes espaços da escola e que aquela atividade infantil era prazerosa trazendo contribuições significativas para a construção da identidade e da autonomia das crianças daquela faixa etária.

Palavras-chave: Crianças, Educação Infantil, Vivências, Brincar.

⁵ Artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação – CONEDU, em Natal-RN em 2015.

1. INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil as crianças vivenciam diferentes experiências, entre elas atividades lúdicas que instigam suas relações com outras crianças e com os adultos. Por meio das vivências nas brincadeiras, elas se desenvolvem e, livremente, têm a oportunidade de exercitar as suas múltiplas capacidades como: cooperar, participar de eventos coletivos, partilhar liderança, aprender a conviver com regras. Afinal, é no brincar que as crianças dedicam uma grande parte do seu tempo.

É nesse sentido, que este trabalho objetiva descrever as vivências das crianças de um Centro Educacional Infantil, no Município de Parintins, no Amazonas. Esperamos que esta reflexão contribua com a prática docente, pois se pretende valorizar o brincar das crianças no espaço da Educação Infantil. Assim, o estudo em questão dá visibilidade às vozes das crianças, às suas vivências nas brincadeiras e aos desenhos como forma de expressão da cultura infantil.

2. AS CRIANÇAS E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao adentrar a Educação Infantil, a criança já traz consigo as experiências de seu contexto familiar. Ela leva as brincadeiras do seu cotidiano para a sala de aula e para os demais espaços da escola. No parque, nas sessões de filmes, na hora do lanche, as crianças estão sempre a criar situações de brincadeiras, isso porque, cada criança tem um modo específico de brincar e de demonstrar a sua singularidade e pluralidade.

No contexto da Educação Infantil, a criança tem uma rotina diferenciada, há momentos para a execução de atividades pedagógicas e há um tempo específicos para o brincar. Os jogos, as brincadeiras tradicionais, como a faz-de-conta, fazem parte do cotidiano escolar. No que se refere aos tipos de brinquedos e brincadeiras utilizados na Educação Infantil, a intelectual Kishimoto (2008) defende o uso do brinquedo ou do jogo educativo como elementos propulsores para o bom desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, é coerente pensar que as brincadeiras tradicionais, que as crianças trazem de seu cotidiano fazem parte da sua cultura. Sobre esse aspecto, Kishimoto (2008) é muito clara ao enfatizar que, no geral, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil e contribuir com a construção de identidades, isto é, nas brincadeiras as crianças são desafiadas a recriar, inventar e conceber novas regras e cada situação vivenciada torna-se dotada de sentidos atribuídos pela imaginação.

Já no núcleo de observação do faz-de-conta, as crianças representam e interpretam diferentes papéis sociais, portanto, é possível inferir que a brincadeira permite a criança exercer a riqueza da sua imaginação, a criação e a formação de seus pensamentos. Posto isso, fica explicitado que a brincadeira é essencial para que a criança possa se apropriar de papéis dentro de qualquer atividade lúdica. Por outro lado, é o universo da imaginação que fornece a possibilidade desta criança interagir em situações do mundo adulto.

A dimensão criativa de uma criança durante o brincar é bastante singular, ao se apropriar dos brinquedos, por exemplo, ela os manipula e os representa, ainda que pela imaginação, a criança dá lugar ao brinquedo como se ele fosse parte integrante da sociedade, em outras palavras, ela cria seu próprio brinquedo e de forma fictícia pode transformar qualquer objeto em seu brinquedo.

De modo particular, Brougère (2010, p.32) sustenta a ideia de que: “O brinquedo valoriza hoje o imaginário em detrimento de um realismo estreito. O mundo representado é mais desejável que o mundo real, a brincadeira é assim um meio de sair do mundo real para descobrir outros”. Depreende-se dessa concepção, que o brinquedo pode fazer parte da brincadeira, permitindo à criança a possibilidade de criar situações dentro do universo da sua imaginação.

É exatamente o imaginário que traz para a criança formas diversas para utilizar o brinquedo, isto é, o grupo infantil, ao se imaginar dentro de um mundo de fantasias através do brinquedo, tem a capacidade de construir o seu pensamento, tendo como um subsídio à brincadeira. Isso significa considerar que, nas brincadeiras, os protagonistas buscam formas de participar em grupos, gerir estratégias para alcançar seus objetivos e, fazendo isso, elas revelam as suas culturas.

Além disso, as ideias recorrentes dos Estudos da Infância propõem que a criança não seja vista somente como um ser de relações, mas que cria a sua cultura singular, compartilha os seus interesses e ideias e realiza atividades num movimento de ir e vir. As crianças vivenciam diferentes papéis e tentam entrar naquilo que o outro está fazendo, atingindo criativamente seu objetivo que é o brincar. Os difusores dessa ideia alegam que as características essenciais da criança é o brincar, por meio das brincadeiras que elas

produzem, com seus pares, dão sentidos e significados para o mundo que a rodeia (CORSARO *apud* REDIN, 2009).

A partir dessa perspectiva teórica, compreende-se que as brincadeiras e as crianças estão intrinsecamente ligadas e que estarão sempre lado a lado, por isso, é essencial que sejam oportunizados espaços para que elas possam expressar suas maneiras de brincar, tanto na escola como em qualquer outro ambiente, já que são seres ativos que precisam alcançar o desenvolvimento pleno.

3.PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está ancorada no paradigma de uma investigação de natureza qualitativa, por se entender que o pesquisador terá uma aproximação maior com os participantes da pesquisa. Com base nesse procedimento, foi adotada a pesquisa Etnográfica que, na opinião de André (2012, p. 54), é considerado “o método mais empregado para estudar as culturas exóticas”, nesse caso as culturais infantis. Frente a isso, pode-se dizer que esse tipo de investigação exige que os pesquisadores embarquem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem.

Como se nota, a inserção no mundo das crianças é desafiadora, mas acredita-se que a etnografia possibilita ao pesquisador um maior envolvimento com esses atores sociais, permitindo a oportunidade de descrever cada situação vivenciada dentro desse contexto, sobretudo, aqueles mais significativos e que nos saltaram aos olhos.

Os participantes da pesquisa foram 20 crianças com faixa etária entre 04 a 05 anos de um Centro de Educação Infantil, localizado na área central do município de Parintins, no Amazonas. Cabe ressaltar que, neste trabalho, os sujeitos da pesquisa foram identificados com nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas, a partir de sugestões, entre elas, personagens infantis e brinquedos.

Para a realização do estudo foi necessário atentar para os trâmites legais em se tratando de pesquisas envolvendo crianças pequenas. Para isso, foi solicitado à autorização da Secretaria Municipal de Educação, da gestão escolar e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças. É válido lembrar, que nesta pesquisa, a colaboração das crianças foi essencial, por outro lado, exigiu do pesquisador um olhar voltado para o silêncio e fala das crianças.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, em que suas vozes precisam ser ouvidas, é necessário que o pesquisador adentre no universo infantil e compreenda as especificidades contidas nele. Nessa direção, os escritos teóricos de Graue e Walsh (2003) alertam que, na pesquisa com crianças, é necessário que o pesquisador tenha a convicção de que a criança tem seu universo infantil. O diálogo com elas é cheio de fantasias e que este estará sempre em processo de transformação, de acordo com sua cultura e com o meio ao qual ela está inserida.

5.AS VIVÊNCIAS NA CASINHA DE BONECAS

Ao buscar capturar e registrar as vivências das crianças no universo escolar, foi constatado que na escola, havia uma casinha das bonecas, um lugar reservado para as crianças brincarem livremente com os brinquedos disponíveis naquele pequeno espaço. Havia também um cronograma de visitas, cada turma tinha um dia específico da semana para brincarem. Como se nota figura 01: Casinha das bonecas.



Fonte: Viana, 2015

No que se refere aos aspectos internos dessa casinha, pôde-se notar que o espaço era dividido em quatro cômodos: sala, quarto, cozinha e pátio. Os brinquedos ficavam distribuídos em todos os cômodos da casinha, sobretudo, ao alcance das crianças. Conforme a figura 02: Interior da casinha de bonecas.



Fonte: Viana, 2015.

A análise da casinha de bonecas demonstra que neste cômodo existiam os móveis em miniaturas conforme a equivalência de espaços, assim como os brinquedos. Nos momentos de brincadeiras, nesse espaço, observávamos que algumas crianças entravam em conflito por não saberem repartir o brinquedo. Havia choro entre elas, mas na maioria das vezes elas acabavam se resolvendo, todavia, quando isso não acontecia, a professora intervia, partindo de um diálogo.

Essa disputa pela posse do brinquedo é comum nas pré-escolas. Corsaro (2011, p. 132) pontua que:

[...] todos os brinquedos e materiais educativos são propriedade comum. Assim, o uso de brinquedos e materiais depende de negociações para sua posse temporária. É no decurso dessas negociações que as crianças tentam estabelecer propriedade conjunta dos objetos e do jogo em si por um pequeno grupo, e para proteger seu compartilhamento do jogo contra as invasões de outros.

Essas disputas e negociações eram constantes nos diferentes espaços de brincar disponíveis na escola, especialmente na casinha de bonecas. Nos quatro cantos da casinha, as crianças brincavam livremente, as ações delas eram complexas pois, ao mesmo tempo em que brincavam com os brinquedos, escolhiam seus personagens, interagem com o outro e distribuíam os papéis na brincadeira, havia naquele momento a reprodução interpretativa. Esse delineamento vem confirmar as acepções de Corsaro (2011) ao afirmar que para atingirem seus próprios objetivos, as crianças dentro da brincadeira reproduzem e interpretam suas ações, a partir disso, ela cria novas regras, informações, percepções, ações e posteriormente terá condições de interpretar de acordo com o que acredita e que seja considerado legítimo. Figura 03: Casinha de bonecas.



Fonte: Viana, 2015

Nas brincadeiras nas instalações da casinha de bonecas era evidente a alegria das crianças. Sobre esse quesito, elas ilustram uma concomitância de argumentos que apontam para protagonismo infantil nos diversos papéis dentro de uma brincadeira. Como se nota nos relatos abaixo:

Barbie (33 anos): - Porque você gosta de brincar aqui?.

Frozen (05 anos): - Porque sim né? Eu brinco com ele, com ele e com ela (apontando para os coleguinhas).

Homem-Aranha (04 anos): - Eu gosto, porque eu sou o pai, e ela é a mãe (se referindo à coleguinha que estava próxima brincando).

Elsa (04): - Ora! Porque a gente faz comidinha aqui

Bem 10 (05 anos): - É legal mesmo esses brinquedos de monta-monta.

A partir de tais colocações, fica evidenciado, que o brincar para a criança configura-se em um momento de encenação de papéis, em que elas interpretam cenas de seu cotidiano, como, por exemplo, “pai e mãe” que são membros de uma conjuntura familiar. Na perspectiva de Corsaro (2011), as crianças partilham as rotinas culturais familiares nas brincadeiras que são evidenciadas frequentemente no âmbito escolar.

Outra situação observada na casinha de boneca refere-se à atuação dos dois sexos durante a brincadeira com as bonecas. Figura 04: Meninos e meninas brincando na casinha de bonecas.



Fonte: Viana, 2015.

Vide na figura 04, que as brincadeiras realizadas pelas crianças na casinha de bonecas eram cenas típicas de uma família, mesclando meninos e meninas em uma mesma brincadeira. Sob essa ótica de pensamento, Pedrosa e Santos (2009) ponderam que a criança no jogo de faz de conta reproduz cenas do seu contexto social, atribui sentido na brincadeira, a partir do que ela representa. Sendo assim, é por meio da brincadeira que a criança vai revelar como é sua vivência no seu lar e no contexto social a que faz parte.

6. OFICINA DE DESENHO: O IMAGINÁRIO INFANTIL REVELADO POR MEIO DOS DESENHOS

Com objetivo de saber quais eram as vivências das crianças nas brincadeiras, realizamos uma oficina de desenho com os sujeitos investigativos. Nesta atividade, foi proposta a elas a oportunidade de aprender e brincar simultaneamente. De forma sintética, levamos para sala de aula algumas brincadeiras que não se fazem tão presentes no cotidiano escolar delas, como, por exemplo, a brincadeira de “bole-bole”, que foi uma das escolhidas, já que as crianças não conheciam. A execução do bole-bole é realizada mediante a participação de grupos de jogadores, que reunidos lançam as bolinhas sobre o chão, tendo por objetivo acertar alvos. As crianças gostaram dessa brincadeira, embora ainda não tivessem habilidades suficientes para acertarem o alvo, nesse caso as bolinhas. De forma gradual, desenvolvemos a oficina com as crianças e por seguinte foi solicitado a elas que desenhassem suas brincadeiras preferidas.

Em concordância com Prado (2009), as brincadeiras são compreendidas diferenciando significados por diferentes culturas, permitindo identificar uma estrutura que as especificam, seja como sistema de regras, seja como fatos sociais que assumem a imagem e o sentido que cada uma lhe atribui. Por esse motivo, é de extrema relevância a realização de brincadeiras nas diferentes culturas.

É através dos desenhos que as crianças revelam seus sentimentos mais íntimos, esta é precisamente a ideia fundamental da concepção de Gobbi (2009), para quem o desenho e a oralidade são compreendidos como elementos reveladores de olhares e concepções dos pequenos, sobre seu contexto social, histórico, cultural, pensados, vividos e desejados.

Nesse ínterim, as representações reveladas pelas crianças durante o brincar, dão lugar à manifestação de suas vivências e compreensão de mundo. Isso se tornou perceptível através das criações dos seus desenhos no decorrer da pesquisa. Trata-se especificamente de um desenho confeccionado pela Pequena Sereia, em que a aluna traz à tona os desenhos infantis que fazem parte da sua vida e classificado por ela como sua brincadeira preferida. O que fica explicitado na Figura 05: Oficina de desenho.



Fonte: Pequena Sereia, 2015.

Destacamos a fala dessa participante da pesquisa:

Eu fiz a pequena sereia porque eu assisto quando eu acordo, tem também o céu lá em cima com a nuvem perto do sol (Pequena Sereia, 05 anos).

É nítido na resposta dessa criança que os desenhos infantis fazem parte da sua brincadeira favorita. No desenho, ela transpõe para o papel elementos da natureza como o sol e as nuvens, dados que evidenciam suas vivências, ainda que influenciada pela mídia. O que ratificam os referenciais apontados por Brougère (2010), ao pontuar que a mídia transformou a vida das crianças e a cultura lúdica, especialmente, as referências de que ela dispõe.

Compactuamos com Brougère (2010), pois a mídia influencia no comportamento das crianças, através de canais que viabilizam a circulação e divulgação de seus produtos, como, por exemplo, a televisão. Atraída pela publicidade, a criança passa a adotar personagens infantis e brincadeiras comuns que perpassam pela mídia. Todavia, elas não deixam de lado as cenas que compõem o seu convívio familiar. Fato que ficou bastante claro no desenho apresentado pelo aluno Ben 10. Figura 06: Oficina de desenho.



Fonte: Ben 10, 2015.

Tal qual a criança explica:

Aqui, é aquela brincadeira de pular corda que agente brincou, eu desenhei, esses aqui que são os cachorros da minha casa (Ben 10, 5 anos).

O enunciado da criança demonstra que sua brincadeira predileta é pular cordas, paralelamente, apresenta dois cachorros em seu desenho que possivelmente faz parte do seu contexto familiar. O que nos leva a crer que a criança quando brinca ou desenha, interpreta ações do seu próprio cotidiano.

A ancoragem principal da brincadeira é também examinada por Prado (2009) como “fontes reveladoras de um espaço de cultura, espaço de totalidade das qualidades e produções humanas [...] crianças revelam seu modo de viver e atuar na sociedade” (PRADO, 2009, p. 99). Por sua vez, Pedrosa e Santos (2009) ao se reportarem a essa ideia, asseguram que é por meio dos desenhos que a criança expressa sua vivência e seu comportamento. Ela não apenas tornam concreta essas significações apreendidas, como se apropria transformando-as em ação.

Ao observar as proposições teóricas que permeiam as formas de expressão da criança, notamos que o imaginário é uma ferramenta que proporciona o desenvolvimento infantil, bem como a atribuição de significados. Tal qual afirma Sarmiento: “O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta” (SARMENTO, 2003, p. 54).

Diante do exposto, podemos dizer que as crianças nos ensinam todos os dias algo novo, na relação que é constituída com seus pares, nas suas vivências, nos diálogos. As crianças estão a nos revelar a capacidade que elas têm em se relacionar com o outro e com o mundo a sua volta. Com isso, defendemos a importância de ouvir as crianças, conhecer suas concepções de mundo, pois como atores sociais que são elas comunicam as suas vivências como muita expressividade. Em virtude disso, primamos pelo respeito à alteridade da infância.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por diversas razões e, principalmente, pelos condicionantes que embasaram este trabalho, ponderamos que há muitos conhecimentos sobre as crianças desconhecidos por nós. As ações delas são complexas e exigem um olhar investigativo para suas múltiplas ações, pois elas têm muito a nos ensinar sobre seu universo.

A escuta das suas vozes deve ser alargada dentro de suas possibilidades, é preciso tomar conhecimento do universo infantil, respeitar suas particularidades e visões de mundo, é indispensável que se compreenda o brincar e a brincadeira não só com fins pedagógicos, mas como aspectos relevantes que proporcionam o desenvolvimento da criança e que podem ser analisados.

Dentre as características integrantes do universo infantil, o brincar como parte de sua natureza biológica, que contribui significativamente para seu desenvolvimento. Afinal, através das brincadeiras, elas estabelecem interações, amizade, afeto, carinho, cuidado, entre outras expressões.

A viabilização da escuta das vozes das crianças, durante a realização deste trabalho, permitiu conhecer as suas brincadeiras e formas de expressão. Em outras palavras, esta pesquisa tornou-se relevante para a nossa formação acadêmica, a contribuição teórica e prática permitiu o lançamento de um novo olhar sobre as crianças e suas vivências no âmbito educacional.

Portanto, a trajetória de investigação desta pesquisa foi de grande relevância para as autoras que compõem este trabalho, espera-se que este estudo possa contribuir com o processo de compressão acerca da cultura infantil. A valorização das vivências e brincadeiras das crianças em nosso município, sugerimos a atualização profissional do professor da Educação Infantil, pois é de suma importância o acompanhamento das mudanças e inovações que são recorrentes nas brincadeiras das crianças.

REFERÊNCIAS

- [1] André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- [2] Brougère, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8 ed. São Paulo, Cortez 2010.
- [3] Corsaro, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005b.
- [4] Corsaro, Willian A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [5] Faria, Ana Lúcia Goulard de; Demartini, Zeila de Brito Fabri; Prado, Patrícia Dias (orgs.). Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

- [6] Gobbi, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Faria, Ana Lúcia Goulard de; Demartini, Zeila de Brito Fabri; Prado, Patrícia Dias (Orgs.). Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- [7] Graue, M. Elizabeth; Walsh, Daniel J. Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.
- [8] Kishimoto, Tisuko Mochida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneiro, 2008.
- [9] Pedrosa, M, I. Santos, M, F. Aprofundando reprodução interpretativa a cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: Muller, Fernanda (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009.
- [10] Prado, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulard de; Demartini, Zeila de Brito Fabri; Prado, Patrícia Dias. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- [11] Redin, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: Müller, Fernanda; Carvalho, A M. (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- [12] Sarmento, Manoel Jacinto. Imaginário e cultura da infância. Cad. Educ. EaE/ Ufpel, Pelotas, v. 21, p. 51-69, jul/dez, 2003.

Capítulo 7

As brincadeiras populares no desenvolvimento das linguagens na educação infantil

Leila Nogueira Teixeira

Caroline Barroncas de Oliveira

Resumo: Neste trabalho socializaremos a experiência vivenciada no projeto “As brincadeiras populares no desenvolvimento da Educação Infantil” apresentado como trabalho final do curso de formação em Educação Infantil com modalidade à distância oferecido pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. O projeto teve como objetivo contribuir com o processo de aprendizagem das crianças no desenvolvimento de diferentes linguagens. Este atendeu 18 crianças de cinco anos do segundo período, turno matutino, a organização metodológica deu-se por meio de sequência didática com foco na brincadeira de roda, que se desenvolveu durante quatro dias nas quatro horas de aula, as atividades foram norteadas por algumas brincadeiras: cantigas de roda com as músicas “pai Francisco entrou na roda”, “tanta laranja madura”, as brincadeiras foram: “o gato e o rato”, “pata cega”, “coelhinho na toca”. As brincadeiras populares, seus elementos, suas riquezas quando aproximado das crianças no espaço da escola enquanto local de aprendizagem revelaram-se capazes de envolver, motivar e contribuir com o desenvolvimento das crianças. Sendo o brincar a ação de comunicação da criança com o mundo acreditamos ser de grande relevância essa experiência por inseri-la em sua cultura e por contribuir com a formação de identidade da criança amazonense. Nesse sentido, é preciso refletir sobre as formas que as crianças vivenciam e interpretam o mundo, aprendem, expressam-se, manifestam desejos, curiosidades, afim de que sirvam de referências, fundamentação e direcionamento aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, a gestão dos eixos da Educação Infantil e a relação com as famílias. Assim, entendemos que a Sequência Didática desenvolveu as diferentes linguagens (oral e escrita) e atendeu as necessidades das crianças contribuindo para o desenvolvimento integral das mesmas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras Populares. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Aprendizagem “As brincadeiras populares no desenvolvimento das diferentes linguagens na Educação Infantil” é fruto do Curso de formação da Pós- graduação em Educação Infantil oferecido pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM em parceria com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED, objetivando o trabalho final do curso.

Ele surge como resgate das brincadeiras de infância que precisam ser socializadas e aprendidas pelas crianças. Também porque certo dia em sala de aula ao perguntar as crianças se gostavam de brincar, uma criança respondeu dizendo: *“que gosta de estudar e não de brincar, pois quem brinca, não vai mais querer estudar, não vai aprender nada”*, resposta que me deixou intrigada. Outro fato é a ausência de brincadeiras populares na escola.

Considerando o eixo interações e brincadeiras que norteiam o currículo desenvolvemos o projeto com 18 crianças de cinco anos do turno matutino, do segundo período, durante quatro dias no Centro Municipal de Educação Infantil -CMEI Hermann Gmeiner, localizado no município de Manaus - Amazonas. O projeto teve como objetivo desenvolver brincadeiras populares utilizando linguagens oral e escrita, arte, natureza e sociedade no processo de aprendizagem das crianças.

Assim, organizamos metodologicamente uma sequência didática focada na “brincadeira de roda”, que se desenvolveu durante quatro dias nas quatro horas de aula, as atividades foram norteadas por cantigas de roda como: “pai Francisco entrou na roda”, “tanta laranja madura” e as brincadeiras: “o gato e o rato”, “pata cega”, “coelhinho na toca” estas, possibilitaram experiências sensoriais, expressivas, corporais com movimentação ampla bem como a imersão das crianças em diferentes linguagens, formas de expressão gestual, plástica, dramática e musical durante o processo de desenvolvimento das atividades. Sendo o brincar a ação de comunicação da criança com o mundo acreditamos ser de grande relevância essa experiência por inseri-la em sua cultura e por contribuir com a formação de identidade da criança amazonense.

Deste modo, o texto inicia com o Relato da Experiência Pedagógica que foi organizado a partir do procedimento metodológico - Sequência Didática, em que descrevemos todo o processo de aplicação. Por fim, finalizamos apontando a relevância da experiência pedagógica e formativa construída no Curso de Pós-graduação em Educação Infantil atendendo os professores do município de Manaus.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

No primeiro dia da realização da Sequência Didática as crianças foram recebidas e organizadas em círculo, fizemos as atividades de rotina, e juntos definimos as atividades que faríamos. Inicialmente as crianças cantaram e dançaram várias músicas, destacando-se a música “Oh flor! oh linda flor”. Após esse momento falaram sobre as brincadeiras, as cantigas de roda que conheciam, local onde brincavam, e se ainda brincavam de roda.

Comentaram que não brincavam porque queriam outras brincadeiras novas, como a pata-cega, manja-pega; o gato e o rato, boliche, futebol, algumas das brincadeiras citadas pelas crianças já haviam sido vivenciadas em sala, nesse momento percebemos que as crianças almejavam diversidade de brincadeiras, fato que fortaleceu o propósito de apresentarmos outros repertórios a elas.

No momento seguinte mostramos imagens de pessoas brincando de roda, chamamos à atenção para as cores, as pessoas e o lugar onde brincavam, isso ajudou a fazerem uma leitura rica das imagens uma vez que riram e comentaram: *“a roupa deles é diferente tia”*, perceberam que as roupas que vestiam era diferente, assim como o lugar onde brincavam, diante disso relacionamos com a vida delas levando-as a refletirem no lugar que brincavam hoje e por que não brincam mais na rua como antigamente. Elas responderam: *“a mamãe não deixa”*; *“é perigoso passa muito carro”*. As imagens artísticas viabilizaram a reflexão chamando a atenção das crianças para diversas situações do seu cotidiano.

Como atividade prática as crianças completaram o boneco feito de recorte pintando e também representaram por meio de desenho a brincadeira de roda (Figura 1).

Figura 1- Recorte do boneco e ilustração da brincadeira de roda



Fonte: Leila Teixeira, 2014

No dia seguinte da Sequência Didática, combinamos de trazerem flores para a escola, estas foram arrumadas no centro do círculo, em seguida elas tocaram, cheiraram, descreveram, perceberam semelhanças e diferenças nas flores, após essa interação expusemos imagens de flores da região e perguntamos para que servia a flor nas plantas e por que elas eram coloridas, algumas crianças responderam que era para “*cuidar da natureza*”, “*pra gente amar*”, “*pra plantar*”, “*pra enfeitar*”, “*pra criar a planta*”, mostraram com suas respostas o entendimento que tinham sobre essa questão. Conhecer o saber das crianças é necessário para desenvolver um trabalho pedagógico significativo (Figura 2).

Dando continuidade a Sequência Didática fizemos analogia entre as partes do corpo e as partes da planta e nesse movimento foram compreendendo que cada uma tem sua função, a flor não só embeleza, mas é responsável pelo nascimento de novas plantas. Instigamos a pensarem como isso acontece, uma vez que a planta não anda. Perguntamos: quem ajuda a planta a se reproduzir? A pergunta aumentou a curiosidade e o desejo da descoberta, mostramos imagens de insetos, aves nas flores e assim foram descobrindo quem eram esses ajudantes. Nessa sequência fomos mostrando imagens de flores com cores fortes e sempre questionando o porquê de serem coloridas e perfumadas. Apresentamos curiosidades sobre a preferência dos animais para dizer que a cor, o aroma são formas que as flores possuem para atrair os ajudantes, e novamente perguntamos: quem ajuda aquelas flores que não possuem cor atraente? Ouvimos suas suposições e fomos contando que o vento ajudava na polinização.

Fizemos uma atividade prática que foi chamada pelas crianças de “Flor oh linda flor”, elas montaram uma flor com os recortes de papel crepom de várias cores, enfeitaram com glitter, cola colorida, mas sempre preocupados em atrair os ajudantes, isso mostra o conhecimento adquirido sendo usado na atividade (Figura 2).

Figura 2- Observação das flores e painel “Oh flor, oh linda flor!”.



Fonte: Leila Teixeira, 2014

Em seguida pintaram uma máscara de flor e contamos a lenda regional a Vitória- Régia. Com recursos tecnológicos compartilhamos imagens e informações curiosas sobre a vitória-régia, como tamanho, cor, momento que a flor se abre. Essas informações suscitaram nas crianças outros questionamentos, em seguida dramatizaram a lenda. Os materiais utilizados foram todos transformados, a máscara de flor

passou a ser a lua, o tecido azul simbolizou o rio, a máscara com as flores naturais passaram a ser o reflexo da lua no rio, e assim fomos brincando e aprendendo (Figura 3).

As atividades desenvolvidas foram acompanhadas de cantigas de rodas, com versos rimados já existentes ou criado pelas crianças como esse: “*Fui chamar a menininha, e levei uma caixinha, alguém abriu e saiu uma florzinha*” o outro verso a criança disse: “*Andei na areia, papai me ajudou, pulei no rio, papai me ajudou*”, com essa motivação as crianças criaram o versinho: “*Fiz um barquinho de papel, para andar na água do céu, a chuva caiu, botei meu chapéu*”, esse foi copiado, interpretado oralmente e ilustrado pelas crianças depois exposto no mural (Figura 3). Em seguida apresentamos aos colegas a cantiga de roda “*Oh flor oh linda flor*” nessa brincadeira cada criança era chamada a recitar um verso (Figura 3).

Figura 3- Lenda da Vitória-Régia, verso ilustrado e brincadeira de roda



Fonte: Leila Teixeira, 2014

Os recursos viabilizaram o processo de ensino-aprendizagem, o tempo previsto necessidades individuais, situação que pode ser diferente no dia a dia. A sala e a área externa favoreceram a execução das atividades e a participação das crianças opinando e sugerindo outras brincadeiras. Vale ressaltar que, a Sequência Didática envolveu as crianças, mas também seus pais que participaram enviando material da atividade que foi destinada para casa, esse envolvimento nos mostra o quanto a participação dos pais favorece o desenvolvimento das crianças.

Deste modo, entendemos que a Sequência Didática contribuiu para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, uma vez que as crianças expuseram pensamentos, desejos, sugeriram e criaram. Em relação a natureza e sociedade elas manifestaram curiosidade quanto aos fenômenos que ocorrem na natureza, assim como a postura de respeito, a observação do ambiente, a criação de produções artísticas, se expressaram usando o próprio corpo, enfim, as atividades pedagógicas propostas atendeu as características e necessidades das crianças, que por muitas vezes, recorreram as brincadeiras que haviam aprendido na sequência didática nos momentos de interação.

3.ABORDAGEM CONCEITUAL DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) em relação às práticas pedagógicas na proposta curricular define que deve ser norteada pelas interações e brincadeiras para garantir: o conhecimento de si e do outro pela ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que promovam a expressão da individualidade, respeitando os desejos e o tempo de cada criança; a vivência das crianças com diferentes linguagens e o domínio de gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Sendo assim as brincadeiras populares são um caminho possível para dar sentido às práticas pedagógicas por despertar o interesse natural das crianças.

O brincar na vida da criança acontece livremente sem hora estabelecida, no momento em que desejam, é uma ação livre, que ela inicia e administra, é um momento de prazer que não espera, nem busca um resultado, a ação de brincar oferece momentos de prazer, que envolve, aprende regras, linguagens, desenvolve habilidades e ensarta a criança no mundo imaginário. Brincar é um direito da criança que contribui para a tomada de decisão, interação e compreensão do mundo. É no brincar que Kishimoto afirma (2010, p.1) “a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados”. É desta forma, a partir da

cultura da infância, que a brincadeira existe como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

É na interação, na troca com seus pares que a criança adquire outros saberes que vão sendo incorporados ao dia a dia e contribuem com a construção do cidadão, isso verificamos no decorrer da aplicação da Sequência Didática quando as crianças tiveram a oportunidade de sugerir brincadeiras, expor seus desejos e serem atendidas. É necessário ouvi-las para conhecer suas brincadeiras, Kramer (2005) diz que podemos transformar o cotidiano na busca de um mundo melhor, mas é preciso observar as crianças brincando, pois precisa ser entendida pelo que é, faz e traz e não pelo que lhe falta.

As brincadeiras populares a “galinha e o gavião”, a “pata cega”, a música “Pai Francisco entrou na roda...” e “Oh flor! oh linda flor!”, foram momentos de intensa interação, troca e exploração do corpo em que as crianças expressaram sentimentos, resolveram situações de modo cooperativo mostrando-se capazes de decidir, optar.

Nesse contexto, oportunizar momentos dessa natureza implica ver a criança desde bebê como cidadã de direitos oferecendo a ela objetos pelos quais possa expressar desejos, escolhas, sendo assim, cabe à escola possibilitar atividades que tenha o brincar como meio de desenvolvimento na relação com seus pares. Segundo Vygotsky (2007) os processos psicológicos são construídos pelas imposições do contexto sociocultural, logo as brincadeiras são construídas como resultado de processos sociais.

O contato com as flores, a observação, o toque, sentir o cheiro, admirar, comparar foi uma experiência que passou a ser vivenciada pelas crianças em outros contextos da escola quando se reportavam ao que aprenderam ao observar uma situação. A observação das imagens de espécies de flores e as questões que nortearam o diálogo sobre o porquê de serem coloridas, perfumadas, a relação da cor das flores com a preferência dos animais essas e outras questões levaram as crianças a suscitarem outras perguntas e apontarem suposições.

Essa é a fase em que as crianças precisam ser motivadas a pensar, vivenciar espaços amplos e áreas livres para que possam movimentar-se, observar, manifestar sentimentos e pensamentos, situações que oportunize o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de expressão, assim como instigar a curiosidade em relação ao mundo ao seu redor, essas situações conduzem a criança a estabelecer uma proximidade com os conhecimentos sobre os fatos, fenômenos e da cultura, se organizados em ações pedagógicas diversificadas (JUK, 2010).

Na criação dos versos, as crianças buscaram relações de sentido no seu cotidiano e criaram com a imaginação. A construção coletiva do verso mostrou as interações que se estabeleceram no momento da criação, uma vez que quando alguém completava com uma palavra a ideia do outro e esse não concordava a professora mediava, esclarecendo até chegarem a um consenso. Vale ressaltar que, aprender a escrever exige experiências significativas porque essas é que geram necessidade de comunicação. Para aprender a escrever, antes de enfrentar o aspecto técnico, é preciso que as crianças tenham o que expressar e o que comunicar. “A vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se” (MELLO, 2007, p.7). “Percebe-se que mais do que ensinar a ler e escrever a escola deve introduzir o aluno na cultura letrada de modo a ensiná-lo a usar essa linguagem e ampliar sua participação social e exercício pleno da cidadania” (GONZAGA; ROCHA; TERÁN, 2014, p.162).

Desta forma que nos questionamos, se saber expressar-se é a porta aberta para o aprendizado da escrita, como a criança aprende a se expressar? Sobre o que ela se expressa? O exercício da expressão vem com a vivência de experiências interessantes, no entanto nem sempre a criança tem essa vivência, então cabe a escola favorecer essas experiências, criar espaços de convivência com a leitura e a escrita, partindo não do aprendizado da técnica, das letras e sílabas sem sentido, das palavras sem articulação, mas sim de momentos de expressão da sua aprendizagem, de textos que expressem a necessidade da realidade.

O contato com narrativas locais e a dramatização das mesmas foi um momento simples, porém mágico as crianças para se expressarem usaram além da fala, o corpo, os sentimentos, a imaginação, elas ‘viajaram’ ao dramatizarem a lenda da Vitória Régia quando transformaram os objetos para atender às suas necessidades e o contexto. Sabemos que “[...] função simbólica da consciência é a capacidade da consciência de perceber que um objeto pode ser usado para representar outro” (MELLO, 2007, p.3). Função simbólica é quando a criança modifica um objeto em outro objeto que corresponda ao movimento que deseja realizar, o que faz em forma de gestos, palavras.

Conviver desde cedo com a cultura regional é de extrema importância para a formação de um mundo melhor. Segundo Dorotéo Fagundes (especialista em Folclore), em uma entrevista publicada no Boletim Informativo da OMEP-Porto Alegre, afirmou que a temática folclore na Educação Infantil é necessária

porque quanto mais cedo conhecerem sua fisionomia cultural mais cedo compreenderão melhor o mundo, sua formação social e sua própria história, o que viabilizará a construção da sua identidade.

Ao representarem a brincadeira de roda através do desenho oportunizou-se às crianças o contato com o registro escrito. A escrita por imagens é o estágio em que a criança usa o desenho para “escrever” o que vivenciou, ele passa a ser usado como meio para recordar (POLIDO, 2009). No início pode representar brincadeiras, mas depois se torna um meio de registro. Ela descobre sua própria maneira de registrar, tornando-se para a criança uma atividade intelectual que o possibilita acompanhar o próprio processo de aprendizagem.

A apresentação da brincadeira de roda com a música “Oh flor, oh! Linda flor!” em que eram chamadas a recitarem seus versos, promoveu a autoestima das crianças, autonomia, criatividade, pois ao esquecerem o verso criavam outro ou recebiam ajuda dos colegas. As diferentes linguagens vivenciadas no currículo, se constrói nas práticas efetivas e afetivas da vida social. Linguagens e ações estão juntas, segundo Barbosa (2009, p.5) “as linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamento”.

A forma como experimentam as diferentes linguagens, as vivências de educação e cuidado presente na experiência curricular é que possibilitarão sua interpretação e imersão como pessoa no mundo. Segundo Kishimoto (1994) o conto de fadas, as lendas, as inúmeras brincadeiras serão o acervo de imagens culturais que as crianças usarão nos momentos de interação, essas imagens servirão de subsídios capazes de instrumentalizá-las na construção do conhecimento e sua socialização.

As cantigas de roda, recitação de versos criados ou memorizados nos remetem a imaginação, memória e sendo a imaginação um lugar de memória e de ação, nos questionamos sobre que memórias a escola possibilita às crianças? Compreendemos que não é o armazenamento de informações a essência da memória, mas nas emoções que guardamos, no sentido que atribuímos às experiências vividas que lembramos. É a lembrança que se mantém viva na memória que constitui a nossa imaginação, lembrança que pode ser de uma brincadeira, de um jogo, uma narrativa, um gesto, um passeio, uma imagem, um lugar, um objeto, estas experiências que mais tarde não serão apenas reproduzidas, mas recriadas pela criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a escola tem a responsabilidade de cuidar/educar, logo cabe a ela o encargo de compreender a função social, política e pedagógica sobre a concepção de criança, o modo como ela aprende, se desenvolve, assim como as formas didáticas possíveis de serem aplicadas no cotidiano da pré-escola para efetivação do direito a educação de qualidade.

A compreensão de que a Infância é uma construção histórico-social fortaleceu a necessidade de desenvolver na prática pedagógica atividades significativas que partissem das necessidades das crianças, e que fossem capazes de contribuir com a formação cidadã das mesmas. Neste entendimento, focamos em uma metodologia que atende as necessidades das crianças e organiza o trabalho pedagógico em sala de aula, a Sequência Didática, esta direcionou o processo dentro de um espaço e tempo capaz de acompanharmos o começo, meio e fim das atividades realizadas.

A compreensão dos objetivos e fins da ação pedagógica clarificados na Sequência Didática oportunizou o desenvolvimento de habilidades como o “saber fazer e o saber conviver” construído na relação estabelecida na sala com as crianças, nas atividades desenvolvidas, no tempo de escuta e observação dedicado a ação delas com os objetos, com o ambiente e com as outras crianças. Dar significado a um trabalho com crianças tem fundamentalmente o foco nas brincadeiras e interações que elas estabelecem com seus pares, nos instrumentos de aprendizagens utilizados na relação delas com o mundo.

Organizar o saber a partir do interesse das crianças perpassa pela compreensão de que ela tem necessidade de falar, perguntar, buscar respostas e duvidar delas. Deixar que a criança se expresse livremente contribui para a desenvolvimento da linguagem oral e organização do pensamento. Atender as crianças possibilitando a expressão de diferentes formas, ajudarão na construção de um ser humano integral.

Essa experiência possibilitou a reflexão de que não basta ao professor o conhecimento técnico-teórico nas questões do ensino, pois necessitamos estar em processo de construção e reconstrução, abertos a aprender a aprender, a saber ouvir o outro para aprender com ele e por muitas vezes devemos

desconstruir o que já estava estabelecido enquanto experiência pedagógica para então surgir o novo, e não são os anos de experiência que garantem a aprendizagem, mas a reflexão sistemática desta vivência.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre as formas que as crianças vivenciam e interpretam o mundo, aprendem, expressam-se, manifestam desejos, curiosidades, afim de que sirvam de referências, fundamentação e direcionamento aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, a gestão dos eixos da Educação Infantil e a relação com as famílias.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Barbosa, Maria Carmen S. Projeto de cooperação técnica mec. e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil- pratica cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. - Universidade Federal do RS, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 23/03/2014
- [2] Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 10 de maio 2013.
- [3] Honorato, Aurélia Regina de S. A imaginação e a Infância. Disponível em: http://www.gedest.unesc.net/seilacs/infancia_aureliahonotato.pdf. Acesso: 27 de agosto de 2013.
- [4] Juk, Joelson. A criança e seu mundo: fenômenos, fatos e objetos. In: Fundamentos teóricos e metodológicos de ciências humanas e sociais na educação infantil. Faculdade Educacional da Lapa (Org.). Curitiba: Editora Fael, 2010.
- [5] Kishimoto, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil- FE-USP. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo horizonte, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Leila/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Leila/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20(2).pdf) Acesso em 14 de abril 2013.
- [6] O jogo e a educação infantil. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p.105-128, 1994. Disponível em: <http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260> Acesso em 14 de abril 2013.
- [7] Kramer, Sonia. Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.
- [8] Mello, Suely Amaral. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, Michelle de Freitas. (Org.). Fundamentos da Educação Infantil. Manaus: Cefort/Edua, 2007, v. 1, p. 22-37. 5.
- [9] Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.
- [10] Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Preto Gráfica & editora Ltda., 2010.
- [11] Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – Omep. A Criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o Mundo. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância. Cadernos Pedagógicos – volume 2 Brasília, janeiro de 2005.
- [12] Polido, Olga; Francioli, Fatima A. de S. A origem dos processos psíquicos da linguagem escrita. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1469-6.pdf> Acesso: 15 de abril, 2013.
- [13] Silva, Michelle P. da; Carvalho, Carlos H. de. Infância e Modernidade: redimensionando o ser criança. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/2-Inf%23U00c3%23U00a2ncia-e-modernidade-Michelle.pdf> Acesso em: 28 fevereiro de 2013.
- [14] Gonzaga, Leila Teixeira; Rocha, Sonia Claudia B.; Terán, Augusto F. Espaços educativos não formais como interface entre educação científica e letramento linguístico na Educação Infantil. In: Terán, Fachin; Santos, Saulo. Ensino de ciências em espaços não formais amazônicos. Paraná: Editora: Curitiba, 2014.
- [15] Vygotsky, Lev S.; Luria, Alexander R.; Leontiev, Ale N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- [16] Vygotsky, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 8

Contribuições da psicomotricidade e ludicidade para o desenvolvimento infantil

Samantha Cristina Macedo Périco

Gabriela Aparecida de Assis

Lia Regina Conter

Resumo: O presente trabalho teve como foco de pesquisa a realização do estudo dos conceitos e características da psicomotricidade e da ludicidade bem como suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Avaliaram-se as relações entre os mesmos, em suas profundidades, e também se ressaltou a importância da comunicação entre ludicidade e psicomotricidade nas atividades que visam o amadurecimento global infantil. As brincadeiras quando aplicadas na Educação Infantil, de maneira lúdica e integrada, acordado com os estudos, possibilitam que os indivíduos possam ter as oportunidades de se desenvolverem em aspectos motores, sociais e cognitivos de modo que vão gradativamente adquirindo desde habilidades básicas de movimento até as mais complexas, a interação e o entendimento de regras e responsabilidade social, e também o amadurecimento apropriado das capacidades intelectuais, sendo assim todas essas esferas da vida do indivíduo são trabalhadas concomitantemente, portanto as brincadeiras lúdicas apresentam uma efetividade psicomotora. O ambiente escolar possui várias funções e, dentre elas, também desempenha papel fundamental na construção do indivíduo de maneira totalitária, tal como é sua participação no meio social, ou seja, levando em consideração todos os aspectos da formação humana, possibilitando trabalhar afeto, socialização, intelectualidade e motricidade. Deste modo, o objetivo principal do estudo foi o de desmitificar a relação de ludicidade e psicomotricidade nas brincadeiras escolares e, portanto, possibilitar um desenvolvimento cada vez mais pleno aos indivíduos. A metodologia utilizada teve como abordagem o procedimento de avaliação de obras acerca dos conceitos envolvidos e realização de fichamentos acerca dos conceitos. Pretendeu-se, como resultados, ressaltar a importância de que as crianças devem desenvolver-se plenamente e de maneira lúdica.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Ludicidade. Desenvolvimento Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A construção da história do movimento humano desenvolveu-se em meio a reflexos e valores sociais que se estabeleceram no decorrer dos anos, percorreu pelas vias da segregação entre capacidades intelectuais e habilidades físicas. O desenvolvimento motor, por muito tempo, esteve vinculado exclusivamente a preparação de corpos fortes, masculinos, preparados para ações de guerra e de patriotismo. Com o avanço das ciências e também da educação física, o movimento começou a interligar-se com as capacidades cognitivas, e o trabalho físico passou a ter um novo significado. Saúde, socialização, afetividade e cultura começaram a se conectar ao conceito de movimento. No processo de exploração do desenvolvimento motor, do crescimento psíquico e cognitivo, novas perspectivas pedagógicas se tornaram necessárias para levar essa nova realidade para a escola.

A ludicidade é um processo próprio do desenvolvimento humano e, portanto, tem vital função nas atividades educativas propostas às diversas etapas da vida escolar, sendo assim, é necessária a aplicação dessas ferramentas na atividade docente, de modo a proporcionar uma formação psíquica, social e física mais adequada aos indivíduos. A psicomotricidade envolve características do desenvolvimento humano de maneira totalitária, e não dual como era proposta por teorias anteriores, estas fundamentadas nas perspectivas de dualismo cartesiano, deste modo visa uma educação integrada que trabalhe concomitantemente aspectos cognitivos, inteligíveis, sociais, culturais e motores. A ludicidade, a princípio, veio unida ao folclore lusitano abrangendo contos, histórias, lendas e superstições, incluindo brincadeiras de rodas e outras atividades próprias da cultura e do contexto em questão. A origem da ludicidade nas escolas se deu graças à mescla das atividades culturais. Como reflexo de um contexto cultural a ludicidade representa a essência de uma sociedade em seu determinado momento histórico. O lúdico tem fundamental importância na formação da psique humana, possibilitando mecanismo de resoluções de problema, criatividade, melhor administração da afetividade e outros. Diante desta proposta educacional, a criatividade e a ludicidade são mecanismos que possibilitam a integração das habilidades de cada indivíduo permitindo que se desenvolvam fisicamente, cognitivamente e socialmente. Jogos e atividades que envolvam capacidade motora, cognitiva e social, possibilitam a livre expressão corporal e formação de vínculos afetivos, portanto oferecem um leque de oportunidades de desenvolvimento humano como um todo. Deste modo, a presente pesquisa teve por objetivo fazer uma revisão bibliográfica acerca da ludicidade e da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, e apresentar como estes elementos se relacionam na formação educacional, de modo a refletir e evidenciar a importância destes no processo de educar. Sabe-se que apesar do vasto acervo bibliográfico e pesquisas acerca do tema, as práticas e a oferta de um ambiente criativo e lúdico e do trabalho psicomotor nas redes de ensino ainda são escassos, deste modo, se torna de grande valia o reforço teórico e as pesquisas voltadas para o tema de modo que, cada vez mais os estudos impulsionem a prática e a busca de uma educação de qualidade, eficaz e efetiva na formação dos indivíduos e da sociedade como um todo.

2. PSICOMOTRICIDADE

A composição da psicomotricidade engloba aspectos cognitivos e motores de modo integrado, ou seja, na via da psicomotricidade o conjunto de habilidades motoras desenvolve-se concomitantemente com a linguagem, estruturas cognitivas e afetivas, tornando fundamental compreender o movimento e o pensamento em unidade, nesta linha de conhecimento rompe-se com o dualismo cartesiano herdado de perspectivas religiosas que influenciavam na ciência de teorias anteriores. Acordado com Fonseca (2004) o termo psicomotricidade foi usado, oficialmente, pela primeira vez na França por Dupré, com estudos que começaram a se destacar em 1920, com intuito de evidenciar essa integração das habilidades motoras com as habilidades afetivas e cognitivas. A organização das posturas psíquicas e motoras permitem um crescimento amplo e pleno dos indivíduos, conseqüentemente, permitindo o gerenciamento de mobilidade corporal e, igualmente, aprimoramento social e desenvolvimento intelectual, ou seja, cognitivo. A psicomotricidade se refere ao relacionamento da afetividade e do pensamento com a mobilidade corporal. Ela oferece ênfase à unidade da educação dos movimentos, simultaneamente em que colocam em jogo as funções intelectuais. O movimento é inerente aos seres vivos, em relação aos seres humanos representa uma forma de comunicação com o mundo da qual faz parte e um meio de transformá-lo. O corpo tem a potencialidade de expressar-se com si próprio e com os que integram o cotidiano do indivíduo, este processo interação do corpo como um todo, ou seja, corpo, mente, pensamento, sentimento entre outros se relaciona diretamente com a criança desde o nascimento e vão se transformando e diferenciando-se ao longo de seu desenvolvimento ganhando também funções específicas, isto exemplifica a necessidade de se trabalhar pelas vias da psicomotricidade no ambiente escolar de modo a favorecer o desenvolvimento amplo e integrado dos indivíduos. A educação psicomotora propõe, portanto, o desenvolvimento

simultâneo de funções motoras e mentais, considerando aspectos de saúde e lazer, mas também proporcionando o desenvolvimento integral, formando seres críticos e capazes de agir socialmente.

3.A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL

Verificando os aspectos cognitivos, motores e afetivos correlacionados, no que diz respeito à psicomotricidade, torna possível visualizar-se a importância do trabalho dos conjuntos de capacidades motoras de modo a possibilitar a maturação adequada de habilidades físicas bem como linguísticas, e também de estruturas cognitivas e afetivas, no ambiente escolar. Os princípios fundamentais da psicocinética baseiam-se em fornecer aos indivíduos um melhor conhecimento e aceitação de si mesmos, um melhor ajustamento de condutas, autonomia e responsabilidade social. A psicomotricidade apoia-se numa concepção unitária de pessoa, sendo assim, a educação fundamentada nestes princípios deve fornecer hábitos, ideias e sentimentos para formação da identidade e da personalidade, e possibilita a formação de indivíduos com responsabilidade social, com maior capacidade de administração das emoções, com maior domínio e cuidado com o corpo, ou seja, favorece o desenvolvimento da sociedade, visto que, com indivíduos mais maduros de maneira integral, o sistema social é favorecido. Também o campo da saúde é favorecida por essa linha teórica, visto que o crescimento integrado do ser humano o torna mais saudável, ativo e consciente.

4.ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Para um desenvolvimento psicomotor satisfatório é necessário, segundo Boulch (1986), o trabalho de quatro fatores: a lateralização, a orientação e a estruturação do esquema corporal, a orientação e a estruturação espaço-temporal, e por fim a estabilização dos valores. Todos esses fatores são essenciais para o desenvolvimento da leitura, pois esta exige capacidade de orientação fixa, visualização e fixação de formas, distância em relação às palavras, domínio da relação sentido-som, sincronização de movimentos óculo-manuais. portanto, é de fundamental importância o desenvolvimento físico paralelo ao estímulo intelectual para melhor aproveitamento educacional. Boulch (1986, p. 25) afirma:

muitos dos problemas de reeducação, não seriam mais colocados, se, ao lado da leitura, da escrita, da aritmética, uma parte do tempo escolar fosse reservada a uma educação psicomotora cuja o material principal seria o movimento, associado a exercícios gráficos e as manipulações.

São varias etapas de desenvolvimento psicomotor até que o individuo obtenha maturidade de movimento, socialização e cognição. Cada faixa etária apresenta um grau de dificuldade e de associação para o crescimento individual dos alunos, de modo que os trabalhos integrados das faculdades intelectuais e físicas respeitam o grau atingido pelo aprendiz, ensinando e buscando o desenvolvimento gradativo. É de grande importância a contribuição escolar na evolução cultural das crianças, de modo a permitir, o florescimento da personalidade, não permitindo que estejam limitados à abstração, mas indo além, formando pessoas capazes de agir socialmente, de questionar padrões, de produzir conhecimento, de buscar a felicidade e de se desenvolverem de maneira integral.

5.DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E AS CONDUTAS PSICOMOTORAS NAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIOSOS

O desenvolvimento psicomotor não somente envolve os aspectos de movimentos, mas, igualmente, os sócio-afetivos, que vão dinamizar os indivíduos nas interações micro e macro da sociedade, ambos os contextos, vão contribuir para a constituição cognitiva do indivíduo.

Diante do reforço dessas informações e condições, verifica-se que a psicomotricidade tem por finalidade considerar o ser humano em sua totalidade, ou seja, enxergando-o como sendo um corpo, estrutura física; ao mesmo tempo em que é um sujeito como agente interacional e a afetividade, rompendo com o dualismo científico introduzido pela filosofia cartesiana, de modo que esse ser é capaz de buscar por meio da ação motora, de maneira harmônica, expressar-se cognitivamente, socialmente e afetivamente. O individuo encontra o seu espaço e identifica-se com o meio da qual faz parte. O desenvolvimento psicomotor inicia-se desde o nascimento e vai se aprimorando a cada nova fase de desenvolvimento do indivíduo em que vai desvelando novas potencialidades de movimentos, conseqüentemente, o cognitivo e as condições sócio afetivas. Para Gonçalves (2006) a psicomotricidade tem como objetivo principal é a intenção, a

significação e a expressão do movimento, refletindo o psiquismo de cada indivíduo, de modo que a estimulação psicomotora ideal contribui para a aquisição desse psiquismo, pois coloca a criança em jogo com o objeto, com o meio e com ela própria, criando uma comunicação corporal repleta de significados. Os movimentos humanos não tratam somente de deslocamento de espaço, mas sim tem um significado muito mais amplo e substancial, ou seja, refere-se a um processo de relação afetiva com o mundo da qual faz parte, que vai resultar em aquisição de conhecimento, devido ao seu processo de interação com o meio; bem como aprimoramento psíquico, por aprimorar o pensamento e reações dos indivíduos em relação a outros indivíduos e com o ambiente. O movimento é inerente aos seres vivos, em relação aos seres humanos representa uma forma de comunicação com o mundo da qual faz parte e um meio de transformá-lo. O corpo tem a potencialidade de expressar-se com si próprio e com os que integram o cotidiano do indivíduo, este processo interação do corpo como um todo, ou seja, corpo, mente, pensamento, sentimento entre outros se relaciona diretamente com a criança desde o nascimento e vão se transformando e diferenciando-se ao longo de seu desenvolvimento ganhando também funções específicas.

O desenvolvimento motor infantil se reflete no futuro do indivíduo em todos os aspectos, desde os sociais, cognitivos e culturais, até os físicos propriamente ditos, pois ao ter alguma dificuldade motora, a criança busca se refugiar do meio o qual não possui domínio, isto finda ocasionando que a criança acaba deixando de realizar ou realizando com pouca frequência determinadas atividades. Neste contexto, pode-se expor que o desenvolvimento motor é o meio pelo qual a criança aprende a se comunicar, a conhecer o mundo da qual faz parte e a transformá-lo. Para Fonseca (1989), o ser humano não é só um ser pensante, mas também um ser de sentimentos e de movimentos. Sem movimentos, não há desenvolvimento do pensamento, conseqüentemente do cognitivo, pois é por meio do desenvolvimento motor que o cérebro se desenvolve. Trata-se da ação planejada, organizada a fim de se adequar às situações de transformações do meio em que se vive que, garante o amadurecimento e a organização do cérebro, levando o indivíduo a compreender que foi por meio da ação motora que foi possível ao homem organizar sensações, percepções, imagens, simbolizações, e formações de conceitos que se tornaram ações reelaboradas e readaptadas na medida em que eram utilizadas. Essa condição é justificada pelo fato de que o movimento como ação, não sugere uma mera ação corporal, resultante da ação do organismo humano, mas sim, um propósito de se chegar a um determinado fim. Efetivar de suas potencialidades intelectuais, psíquicas e afetivas. Esta dinâmica, resultado da experiência e da ação motora em interação com o meio social, é denominado de desenvolvimento psicomotor. Segundo Gonçalves (2006) a aprendizagem, produto da psicomotricidade, é resultante de três ações o poder fazer, querer fazer e saber fazer, que são conceituados como poder fazer sendo a parcela responsável pelas emoções, uma vez que trabalha a reação da criança diante de uma sensação nova; querer fazer como correspondendo a parte responsável por estimular a criatividade da criança, inculcando nela a sua potencialidade de superar desafios; e o saber fazer é a efetivação das fases anteriores, na qual a criança adquire o conhecimento de se realizar algo, seja de ordem cognitiva, emocional ou afetiva. A primeira manifestação mental de uma criança é o seu aspecto motor. Diante dessa afirmação, pode-se inferir a relevância das ações motoras no contexto educacional, uma vez que, conforme mencionado, elas representam a relevância para o desenvolvimento pleno da criança, permitindo uma educação psicomotora por meio da experiência ativa, em que a criança se relaciona de forma substancial com o meio da qual faz parte, desta for.

A imagem corporal, que é a representação mental inconsciente que o indivíduo tem do próprio corpo e que se constitui no momento que o corpo passa a ser desejado, mais especificamente quando a criança passa a reconhecer-se no espelho.

Os autores mencionam o tônus como conduta psicomotora, quer em sua essência refere-se à tensão fisiológica dos músculos que asseguram o equilíbrio, coordenação e postura corporal.

6.A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE ATRELADA A PSICOMOTRICIDADE

A ludicidade tem sido incorporada em muitas áreas de conhecimento e em ambientes como o trabalho e a escola, principalmente no ensino da educação infantil esse termo é bastante citado. Porém, muitos não sabem sua origem e seu significado, o que acarreta na dificuldade de apropriar-se desse conceito para executá-lo na prática. Apesar do vasto estudo acerca do termo muito se confunde sobre a importância e a prática do mesmo, portanto, é necessário o reforço teórico sobre a ludicidade e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

O lúdico é relativo à “jogos, brinquedos e divertimento”, ou seja, está vinculado com a alegria, a espontaneidade, o humor, e o prazer caracterizando o lúdico num primeiro momento como algo que dá prazer e satisfação na realização de determinada atividade. Já na definição sob a perspectiva histórico

cultural, o lúdico é definido como “a forma na qual as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”. A partir dessas definições, percebe-se que o lúdico vincula-se tanto com o prazer quanto com a cultura em si, que refletem nos sujeitos e que se caracteriza não meramente como uma simples atividade desprovida de intencionalidade, pois mesmo quando o sujeito age motivado pelo prazer, algo de construtivo ele estará desenvolvendo e no jogo sempre haverá “algo em jogo”. Um autor que aprofundou no estudo do lúdico foi Johann Huizinga em seu livro *Homo Ludens*, nesta obra ele descreve o jogo como um elemento que subsidia a cultura dos homens, através do ritual, do sagrado, da linguagem, poesia, das artes, competição, discurso e do combate (guerra), sendo essas atividades e ações humanas movidas pelo elemento lúdico que está impregnado nos indivíduos desde os tempos mais primitivos e que conseqüentemente contribuiu para a criação de sua cultura. Ao tratar com tanta especificidade do jogo, Huizinga (1990) define-o como:

uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatório dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Ao analisar esta definição, percebe-se que o jogo não é tratado tão somente como aqueles jogos de cartas e de tabuleiros, ele tem característica que lhe são próprias, tais como o prazer e as regras; o prazer se encontra no divertimento, na alegria e na espontaneidade de estar exercendo determinada atividade e as regras estão embutidas nessa atividade de forma consciente ou inconsciente que fazem parte do reportório do jogo e que é necessária para determinar um fim á esta ação, ou seja para Huizinga quando referido ao termo jogo ele engloba toda a trajetória da humanidade desde suas batalhas, derrotas, competições e conquistas.

O termo brincar é admitido cotidianamente em perspectivas moralistas, sendo considerado, muitas vezes, como algo improdutivo desprovido de comprometimento e seriedade, contudo, a brincadeira não encaixa nessa visão simplificada e errônea.

Acordado com Luckesi (2002) brincar é agir lúdica e criativamente, e tal fenômeno acontece em todas as fases da vida humana, fugindo a restrição da esfera da infantilidade, apoiado na teoria de Winnicott, o autor, apresenta como o brincar faz parte de um fenômeno psicológico de transição entre a subjetividade e a objetividade. Assim fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, o exercício da criatividade e da ludicidade através do brincar são de fundamental importância para formação de indivíduos capazes de inovar e administrar melhor a vida individual e social, deste modo, enfatiza-se a importância do brincar em todas as fases da vida, portanto tal exercício, de criar, brincar e imaginar, agindo ludicamente está longe de ser algo improdutivo.

O autor citado em um dos seus artigos refere-se ao lúdico como ao agir lúdica e criativamente e assim como Huizinga correlaciona este elemento perante a sociedade e a vivência do homem com suas ações. Para Luckesi (2002) a vida do homem está em um constante ato de brincar em qualquer faixa etária, pois o brincar consiste na experiência que este tem com o seu meio, e que os proporcionam estar em mudanças através da criação do novo. Ainda segundo Luckesi (2002):

todos brincam, ou seja, todos, em conformidade com sua idade e seus processos de maturação, em seus processos criativos, transitam do subjetivo para o objetivo. Assim o fazem os cientistas, em seus processos de investigação; assim fazem os artistas em suas criações; assim fazem os criadores de artefactos tecnológicos; assim fazem aqueles que trazem a beleza a terra; assim fazem as crianças que brincam nas ruas ou nos parques; assim fazem os adolescentes que, irrequietamente, criam e recriam os seus dias alegres e sorridentes.

Silva e Haetinger (2008) defendem que as brincadeiras são uma forma de expressão cultural e um modo de interagir com diferentes objetos de conhecimento, implicando o processo de aprendizagem. Sendo que através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e inteligência. O aproveitamento do potencial lúdico no processo ensino/aprendizagem pressupõe uma nova relação com o conhecimento na escola, que não se esgota no horário de sala de aula, brincando constantemente a criança organiza seus modelos explicativos de mundo, procura estabelecer relações entre as múltiplas situações que vivência, sejam elas internas, em nível de emoções a serem trabalhadas, ou externas, em nível de organização e operacionalização de novas formas de ação junto a seu mundo. As atividades relacionadas a brincadeiras e jogos das crianças das séries iniciais podem se guiar por dois critérios, um é a necessidade de atividade física vigorosa, pautada

no lúdico, por estarem em franco período de crescimento; outro a importância da variedade num programa de brincadeiras, pois quanto mais diversificado ele for, tanto mais fontes de prazer será possível propiciar aos que dele participam e tanto mais possibilidades eles terão de aprender habilidades diferentes e de cultivá-las, no decorrer da vida. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente quando a educação psicomotora for trabalhada nas séries iniciais. Na Educação Infantil a criança busca experiências corporais, de modo que possa formar conceitos e organizar esquemas. No trabalho da psicomotricidade, o papel do professor ao invés de ensinar, de transmitir conhecimentos já estabelecidos; deve assumir o papel de intermediador do desenvolvimento da capacidade de aprender, dando a criança tempo para as suas descobertas, oferecendo situações e estímulos cada vez mais variados, proporcionando experiências concretas e plenamente vividas com o corpo inteiro, não as transmitindo apenas verbalmente, para que ela própria possa construir seu desenvolvimento global.

O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Através do brincar a criança pode desenvolver áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, criatividade além de capacidades importantes como atenção, memória, a imitação e a imaginação. Acrescenta-se que “As brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras”. Para Gallahue (2013) Brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras como rudimentares.

Segundo Freire (1989), no brincar, quanto mais papéis a criança representar, mais poderá ampliar sua expressividade, entendida como uma totalidade. A partir do brincar constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, amplia ao mesmo tempo dois vocabulários - o lingüístico e o psicomotor - e o ajustamento afetivo emocional que atinge na representação desses papéis. O jogo é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas, o ato de brincar pode incorporar valores morais e culturais em que as atividades lúdicas devem visar à auto-imagem, a auto-estima e a cooperação, porque estes conduzem à imaginação, à fantasia, à criatividade, à criticidade e a vantagens que ajudam a moldar suas vidas, como crianças e como adultos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando-se as características do desenvolvimento psicomotor e da ludicidade bem como os estudos de diversos autores, conclui-se que é de fundamental importância o relacionamento entre ludicidade e psicomotricidade na educação infantil. Tal relação é um mecanismo bastante útil ao processo educativo visto que a psicomotricidade atrelada a ludicidade possibilita uma grande e efetiva oferta de desenvolvimento global nas atividades educativas. Percebe-se que a melhor maneira de integrar psicomotricidade e ludicidade de maneira construtiva e educativa, valorizando todas as esferas do indivíduo, é através de jogos. Os jogos trabalham o corpo e a mente dos alunos e favorecem a socialização, a liberdade e o raciocínio crítico, possibilita a comunicação entre o acervo cultural de cada aluno. A educação possui várias funções, dentre elas a de formar a consciência afetiva e social, o indivíduo que age de maneira integrada e mais sociável, administra melhor suas emoções, portanto, o trabalho da mente e do corpo de maneira lúdica favorece a formação de pessoas melhores, saudáveis e mais produtivas.

Sendo assim, verifica-se que ambos os conceitos levam em consideração o crescimento afetivo, social e intelectual dos indivíduos, e, portanto respeita o ser humano em toda sua totalidade e complexidade de modo a favorecer seu desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

- [1] Bouchl, L. A Educação pelo movimento: A psicocinética na idade escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 24-61.
- [2] Fonseca, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [3] Fonseca, V. Psicomotricidade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- [4] Freire, P. O lúdico no processo de alfabetização. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- [5] Gallahue, D. J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2013.
- [6] Gonçalves, Fátima. Psicomotricidade e educação física. São Paulo: Real, 2006.
- [7] Huizinga, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento cultural. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- [8] Luckesi, C. C. Playfulness and recreational experiences: an approach from the internal experience. In: Porto, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02. Bahia: GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60.
- [9] Silva, D. U.; Haetinger, M. G. Ludicidade e Psicomotricidade. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

Capítulo 9

O ensino do sistema solar por meio do uso de maquetes

Gabriel Abner dos Santos França

Gustavo Furquim Lopes

Paulo Victor Hipólito Pires

Heliza Colaço Góes

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Física, do Instituto Federal do Paraná, campus Paranaguá, em parceria com a Escola Estadual Porto Seguro localizada no município de Paranaguá, onde foi realizada uma prática docente no 7º ano com o tema Sistema Solar. Utilizou-se do uso de maquetes como recurso da Expressão Gráfica que trata da exemplificação de conceitos a fim de promover o ensino e aprendizagem. O objetivo principal foi: após o término das atividades os alunos apreendessem conceitos elementares do Sistema Solar; quantos planetas possui; qual é a forma de movimento dos planetas em relação ao Sol; quais são suas respectivas cores e qual a distância em relação ao planeta Terra. Buscou-se de forma lúdica com uso de manipuláveis, no ensino de Ciências, estabelecer relações da vida cotidiana do aluno com a Ciência. Esta prática foi abordada em dois momentos: apresentações teóricas utilizando slides e pela confecção do planetário, por parte exclusiva dos alunos, desde a pintura até a posição em que os planetas deviam ficar. Com o objetivo executado, com grande dedicação de ambas as partes (aluno e professor) em aprender e ensinar, conseguiu-se perceber que os alunos tiveram boa compreensão e interesse pelo conteúdo passado: vários alunos procuraram os licenciandos para tirar dúvidas, houve discussões entre eles a respeito do tema, principalmente em relação às cores e às posições de cada planeta no Sistema Solar e em relação ao Sol e também pela estratégia usada para repassar esse conhecimento, onde os alunos puderam confrontar a teoria com a prática.

Palavras-chave: Sistema Solar, Ensino e Aprendizagem, Expressão Gráfica.

1. INTRODUÇÃO

Esta prática consistiu em proporcionar o ensino-aprendizagem referente ao conteúdo sobre Sistema Solar por meio do uso de modelo manipulável sendo realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Porto Seguro, Paranaguá/PR, tendo como principal recurso a Expressão Gráfica, que de acordo com Góes (2013, p. 20) é:

Um campo de estudo que utiliza elementos de desenho, imagens, modelos, materiais manipuláveis e recursos computacionais aplicados às diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de apresentar, representar, exemplificar, aplicar, analisar, formalizar e visualizar conceitos.

Deste modo, este recurso poderá ajudar para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas na abordagem dos planetas e seus principais satélites naturais, principalmente atrelando ao uso de manipuláveis, como Oliveira (2005, p.248), assume que:

Quanto mais cedo o aluno confrontar a teoria com a prática, tanto maior será o sucesso do processo de aprendizagem. E ainda, à medida que, maior for o espaço para que os alunos compartilhem suas ideias com os colegas, maior será sua oportunidade de refletir o conteúdo ministrado sob diferentes pontos de vista.

Tendo em vista a preocupação em relação à fixação dos conteúdos pelos alunos, foi realizada a utilização de recursos visuais, a maquete, onde o aluno podia observar, assimilar e entender melhor o conteúdo abordado, visto que esta metodologia pode tornar as aulas mais interessantes do que quando o conteúdo é apresentado de forma puramente expositiva, onde o(a) professor(a) é o centro das atenções (DIAS et al., 2012), demonstrando, assim, a situação do aluno como um ser ativo nas aulas, onde o mesmo elabora a representação do sistema solar.

Aliado a isso, e também, levando em consideração a preocupação com o mundo globalizado, onde os alunos já têm acesso as informações de diferentes formas, existindo o então avanço tecnológico, que modifica hábitos, atitudes e valores, ficando então, o papel principal do professor da disciplina determinar a necessidade de se manter constantemente em alerta, reforçando posturas e atitudes que permitam uma atuação consciente (MENDES, 2010), o que condiz totalmente com a realidade, visto que muitas informações não fidedignas, principalmente as que repassam o engano de que supostos meteoros, asteroides ou até mesmo planetas, indo ao encontro à órbita do planeta Terra, acarretando possíveis (e falsas) colisões apocalípticas, causando agitação na sociedade em alguns casos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um de seus principais objetivos, aplicar práticas no ensino de forma diferenciada, indo contra a tradicionalidade escolar, ressaltando que uma das funções da escola é propagar conhecimentos que já são acumulados por tempos históricos, com um tipo de transmissão de conteúdos apenas de forma teórica. Com isso busca-se o atrelamento com a prática, e fortalecer a relação professor-aluno, que em algumas situações ainda se mostra de forma autoritária, na qual o professor transmite conteúdos e o aluno simplesmente repete e reproduz o modelo proposto. (MUNHOZ, BUENO, 2015).

Assim constituído por diferentes pessoas com diversos interesses e necessidades e que, portanto, quando o professor visar motivar os alunos é necessário que ele conheça as pessoas envolvidas, conheça o conhecimento ensinado e a importância de ensiná-lo, como coloca Vasconcelos (1992, p.7):

a motivação para o conhecimento em sala de aula, além das características do sujeito, está relacionada à: *assunto* a ser tratado; *forma* como é trabalhado; *relações interpessoais* (professor-aluno, aluno-aluno). Isto significa que, na sala de aula, a motivação é um complexo e dinâmico processo de interações entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, etc.), os objetos de conhecimento (temas, assuntos, objetos, etc.) e o contexto em que se inserem (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral, etc.).

Com o objetivo de associar a teoria com a prática, de forma não fragmentada, foi iniciada a proposta sobre o Sistema Solar, em que se deu a partir de uma breve explicação sobre o tema, incluindo a existência dos seus respectivos corpos celestes que o compõe, para que pudessem compreender a importância de todos os planetas e para assim relacionarem com a etapa da montagem do planetário, que foi realizada por meio do uso de maquetes.

2. DESENVOLVIMENTO

A pesquisa, contou com o ambiente sala de aula como fonte direta para a coleta dos dados, e o seu entendimento sobre o objeto em estudo, isto é, interagir com o objeto a ser apreendido. Ao assumir tal compreensão, coaduna-se com a ideia de Charlot (2008, p. 96-97) ao enfatizar que quem deve aprender é o aluno, portanto, cabe a ele a atividade intelectual:

(...) a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas do aluno. Para aprender é preciso entrar numa atividade intelectual (...); o que importa saber é se o trabalho do professor ajuda a desenvolver uma atividade intelectual e, também, qual é o sentido dessa situação para o aluno.

Como compactua com as ideias de Vasconcellos (1992) também discute a importância da construção pelo educador de outra concepção de educação, ressaltando-se a necessidade de se ter clareza sobre os limites e problemas de metodologias expositivas, como o baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento e a contribuição na formação do sujeito passivo e não crítico. Em contraposição aos fundamentos das metodologias expositivas este autor propõe uma metodologia dialética em sala de aula.

De forma genérica, essa metodologia pode ser expressa em três grandes momentos, correspondendo mais a três grandes dimensões ou preocupações que o educador deve ter, segundo Vasconcellos (1992, p. 3);

Mobilização para o conhecimento – corresponde ao momento de o educador motivar o interesse do educando pelo objeto estudado, considerando necessário à construção do conhecimento o interesse do sujeito em conhecer. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido.

Construção do conhecimento – segundo nível de interação com o objeto a ser conhecido, em que o sujeito ao interagir estabelece relações com o objeto de forma a compreendê-lo, assim ele constrói o seu conhecimento. O pressuposto é que conhecer é estabelecer relações, e quanto mais abrangentes e complexas tais relações, o sujeito estará conhecendo melhor. Neste sentido é papel do educador auxiliar o educando a decifrar, a construir a representação mental do objeto em estudo.

Elaboração e síntese do conhecimento – dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, assim como sua expressão. Dessa forma, cabe ao educador auxiliar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento.

Sabe-se que o ensino de Ciências no Brasil, disciplina na qual foi ministrada esta prática, ainda está longe das condições ideais, especificamente nos níveis iniciais de ensino, onde este contato é primordial para qualquer pessoa que viva em uma sociedade escolar. O ensino de Ciências no Brasil, além de ser primordial, (não só no Brasil, mas em qualquer país) é algo muito recente e foi praticado ao longo das últimas décadas usando apenas livros como principal ferramenta didática (MENDES, 2010). Além disso, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, até a década de 60, ministrava o ensino de Ciências apenas nas duas últimas séries do antigo ginásio.

Somente a partir da década de 70 as Ciências passaram a ser obrigatórias no ensino Fundamental (MENDES, 2010). Com base em todo este contexto histórico e em toda a importância que o ensino de Ciências traz para a sociedade, principalmente para a sociedade escolar, tivemos como principal objetivo utilizar metodologias diferenciadas, neste caso, o uso de maquetes, pois se sabe que há muito tempo o uso tradicional do ensino, isto é, usar apenas quadro negro e livros como ferramentas didáticas, não é tão proveitoso quanto a relação entre a teoria e a prática, atrelando ao cotidiano dos alunos, pois as atividades práticas passaram a representar importantes elementos de compreensão ativa dos conceitos (MENDES, 2010).

Os alunos foram observados a cada aula, a fim de que fosse possível registrar os processos vivenciados por eles, bem como o impacto do uso de maquetes em sala de aula e os seus resultados. Como uma metodologia diferenciada, a maquete, considerada uma tecnologia, é a representação de uma ideia, objeto, acontecimento, processo ou sistema criado com um objetivo específico.

Em termos de produção de conhecimentos construídos, várias observações foram registradas em um diário de bordo elaborado após cada aula ministrada pelos bolsistas de iniciação à docência. Nestes

registros constavam detalhes da prática desenvolvida e aplicada em conjunto com a professora supervisora, também observadora do processo.

Com o intuito de utilizar maquetes, observando alguns trabalhos com esta mesma temática durante a revisão de literatura, pode-se verificar que Dias et al. (2012, p. 1) explicam que “a utilização de maquetes como ferramenta pedagógica é uma ótima opção para o auxílio na exposição e fixação de assuntos”, pois os próprios alunos viram a diferença entre tamanho, cores e posições dos planetas do sistema solar, assimilando o conteúdo em sua totalidade.

Com a premissa de desfocar o professor do centro das atenções, objetiva-se o papel principal do aluno e professor como um conjunto em busca pelo conhecimento. Um desses conhecimentos obtidos durante a aula é o fato dos alunos saberem que nenhum planeta no sistema solar pode ter sua superfície totalmente iluminada pelo Sol ao mesmo tempo, visto que uma parte de sua superfície está em direção ao Sol, já a outra está sem iluminação do Sol (noite).

Se não fosse utilizado o uso de maquetes, provavelmente ficaria difícil explicar essa situação ao aluno, pois o ele teria que acreditar fielmente nas nossas palavras, tendo então, aquela sensação de um conhecimento vago, pois não iriam visualizar esta situação.

Com o uso de maquetes, o próprio aluno conseguiu observar este fenômeno, tendo melhor compreensão sobre os planetas do sistema solar, indo ao encontro com as nossas expectativas. Também pôde-se constatar que “no decorrer do processo de aprendizagem, com a metodologia das maquetes, os próprios alunos levantaram questões que levam a processos de discussões em grupo, passando a entender a realidade e criar possibilidades para intervir nela” (MUNHOZ, BUENO, 2015, p. 3), entrando exatamente em conformidade com o que foi visto na literatura, pois vários alunos que tinham menor grau de socialização no momento inicial da confecção da maquete, passaram a discutir e levantar hipóteses entre seus colegas de classe.

3. ETAPAS DA PRÁTICA

A explicação do Sistema Solar se deu na utilização de meios de expressão gráfica, de forma que se mostrasse objetiva utilização do tema para enfatizar as informações, em que de nossas preferências escolhemos apresentação em slides, desenhos e na construção do sistema solar durante a aula.

Para a montagem da maquete foram utilizados: nove bolinhas de isopor, cada uma com tamanhos diferentes, barbantes, tinta guache, alfinetes e fitas adesivas. Esta prática constituiu-se em dois passos, e cada passo foi realizado em um dia diferente. O primeiro baseou-se na explicação sobre o Sistema Solar como um todo e na explicação de cada planeta, apresentando suas principais características, como cor, tamanho, temperatura, distância da Terra, junto com seus principais satélites naturais.

O segundo passo caracterizou-se pela confecção do Sistema Solar, esta foi realizada única e exclusivamente pelos alunos, desde a seleção das bolas de isopor que melhor representaria cada corpo celeste, considerando suas dimensões físicas, até o momento da pintura e organização das posições em relação ao Sol.

A montagem do planetário constituiu-se em duas etapas: a primeira caracterizou-se pela ilustração dos planetas a fim de exemplificar quais cores deveriam ser utilizadas na confecção do planetário e quais os respectivos tamanhos dos planetas, como pode ser visto nas figuras 1 e 2.

Figura 1: bolinhas sendo pintadas



Fonte : Os autores (2016).

Embora a construção tenha sido feita pelos estudantes, houve auxílio dos licenciandos à medida que os alunos tinham dúvidas e questionamentos sobre o porquê ter que pintar da cor relativa ao que foi apresentado, porque os planetas (bolas de isopor) tinham tamanhos diferentes.

Figura 2: Algumas das 9 (nove) bolinhas pintadas



Fonte: Os autores (2016).

Os alunos foram divididos em grupos, e cada um destes usavam uma bolinha de isopor para pintar de acordo com as cores do planeta previamente estabelecido.

Após pintarem todas as nove bolinhas de isopor com as cores de cada planeta do sistema solar, deu-se início a segunda etapa, na qual os discentes se dispuseram a prender os planetas confeccionados no teto, utilizando alfinetes, barbantes e fitas adesivas. O Sol foi colocado no meio da sala, em seguida os alunos foram incitados a decidirem em qual ponto ficaria o próximo planeta, tomando como início o planeta mais próximo em relação ao Sol (Mercúrio), até o último planeta, (Netuno) como pode ser visualizado na figura 3.

Figura 3: Os planetas ao redor do Sol



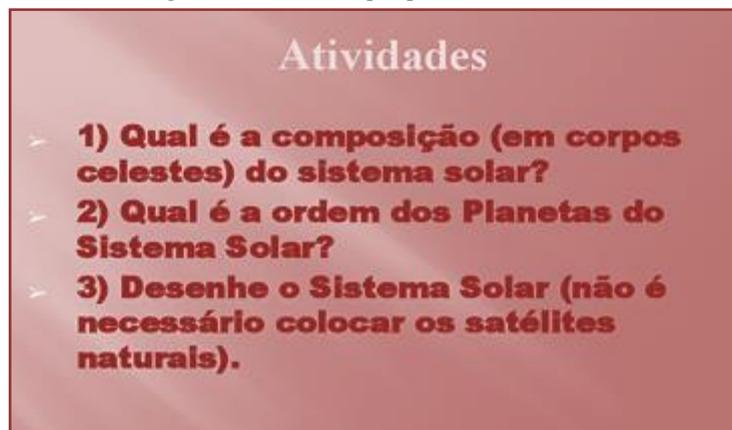
Fonte: Os autores (2016).

Em seguida notou-se que alguns alunos que não estavam participando, demonstraram interesse na confecção do planetário, querendo inclusive participar da pintura dos planetas.

Depois de montarem a parte orbital do sistema solar, foi realizada em sala de aula uma apresentação em vídeo, que demonstrava o tipo de movimento dos planetas em relação ao Sol e o movimento deste em relação à galáxia.

Na sequência do vídeo foi proposta uma atividade com o objetivo de reforçar os conteúdos, como ilustra a figura 4.

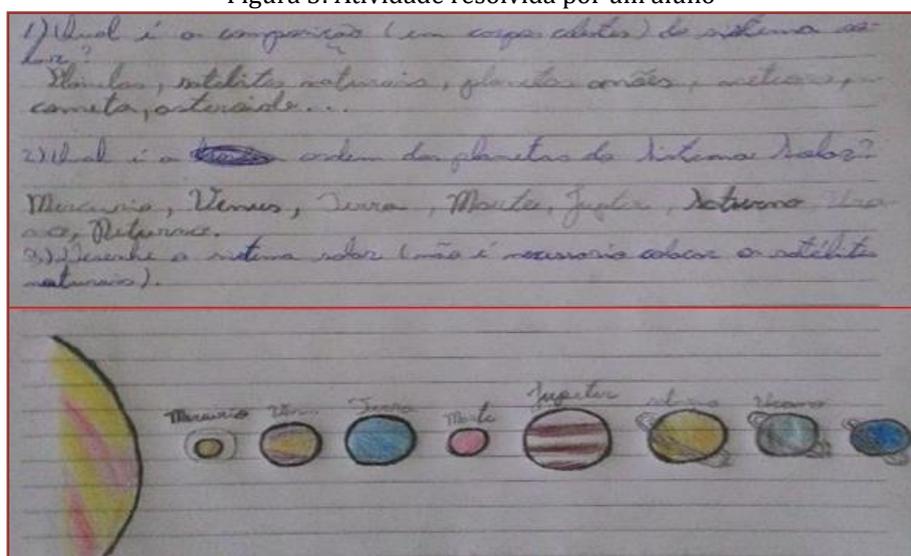
Figura 4: Atividade proposta aos alunos



Fonte: Os autores (2016).

Após a apresentação dos slides das atividades (Figura 4), notamos que os alunos não demoraram para resolver os três exercícios, demonstrando absorção e facilidade na compreensão do conteúdo passado.

Figura 5: Atividade resolvida por um aluno



Fonte: Os próprios autores.

Com base nestas considerações, podemos notar a real importância do uso de maquetes e do recurso de vídeo em sala de aula no ensino do Sistema Solar, cooperando para um melhor aprendizado de Ciências no Ensino Básico.

4. CONCLUSÃO

Podemos concluir que com esta atividade os estudantes tiveram uma grande compreensão do conteúdo sobre o Sistema Solar, corroborando Oliveira (2005) afirma, bem como ensinar aos alunos quais são os corpos celestes que habitam nosso sistema solar, explicá-los e apresentar características como tamanho, cor, distância em relação ao Sol, para que possam diferenciá-los, tornou-se realmente efetivo com o uso de maquetes.

Isto demonstra que é necessária maior discussão e compreensão das especificidades de cada ambiente educativo. Este que, por sua vez, é constituído por diferentes sujeitos com diversos interesses e necessidades e que, portanto, quando o educador visa motivar os educandos é necessário que ele conheça os sujeitos envolvidos, conheça o conhecimento ensinado e a importância de ensiná-lo, como coloca Vasconcelos (1992).

Os alunos ficaram surpresos com a visualização do vídeo, pois o mesmo demonstrava a posição dos planetas em relação ao Sol de forma circular, como foi feito na confecção do planetário, ou seja, para os alunos que ainda pensavam que os planetas estavam de forma linear no espaço, como é visto em livros didáticos normalmente, tiveram essa afirmação corrigida.

A Expressão Gráfica foi de grande importância na construção de toda a prática, pois graças à ela pudemos relacionar a demonstração em slides, vídeos e montagem do material manipulável como um viés educacional, que envolveu a curiosidade dos estudantes, assim como o fundamento de um professor instigar a natureza criativa deles, além de promover a interatividade que ocorreu entre professor e aluno, e aluno e aluno, tanto na montagem dos materiais quanto na produção da atividade escrita.

REFERÊNCIAS

- [1] Charlot, Bernard et al. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- [2] Dias, Ana C. et al. Percepção sobre a importância de maquetes na educação interativa. In Congresso Multidisciplinar e Fórum Científico FAP, 6. 2012, Apucarana. Anais... Apucarana: 2012.
- [3] Góes, Heliza C. Um esboço de conceituação sobre expressão gráfica. Educação Gráfica. Bauru. Vol. 17, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.educaccaografica.inf.br/artigos/um-esboco-de-conceituacao-sobre-grafica>. Acesso em: 1 jun. 2017.

- [4] Mendes, Francisco C. P. Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências. Curitiba: Editora Fael, 2010.
- [5] Munhoz, Kaenara G.; Bueno, Berenice S. Uso de Maquetes no Ensino de Física: uma experiência metodológica eficiente na construção de aprendizagens significativas. Eventos Pedagógicos. Sinop, vol. 6, n. 2, p. 301-310, jun./jul. 2015.
- [6] Oliveira, Silmara de S. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. Educar em Revista, Curitiba, n. 26, p. 233-250, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/4734/3659>>. Acesso em: 1 jun. 2017.
- [7] Vasconcellos, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. Revista de Educação AEC. Brasília, n. 83, 1992. Disponível em: www.celsovasconcellos.com.br/textos/MDSA-AEC.pdf; Acesso em 1 jun. 2017.

Capítulo 10

Ensaio de ludicidade e criatividade em atividades de Geometria e Matemática.

Wander Augusto Policário

Resumo: O trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo registrar uma experiência com atividades de ludicidade e criatividade, no ensino de Matemática no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal em Teixeira de Freitas-BA. O pilar principal dos fundamentos teóricos que serviram de base para a pesquisa foi obtido de Dinello (1995 - 2011), e os elementos para o ensino de geometria e frações foram elaborados pelo autor deste artigo. A novidade é que, pela primeira vez, me proponho aplicar uma metodologia no ensino de Matemática no município, centrada no sujeito (aquele que faz, sente e pensa), conforme sequência metodológica trabalhada em sala de aula. A metodologia propõe a saída da técnica da indução para dar lugar às ciências pelo processo da dedução, e desapego da didática, que enfatiza a transmissão do conhecimento, dando lugar às articulações científicas.

1.0 PAPEL DA LUDOCRIATIVIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Conforme o Relatório Delors (2001, p.101) “a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Junto, Aprender a Ser”. Percebe-se que o pilar “Aprender a Conhecer”, traduz-se em “Aprender a Aprender”, para buscar os benefícios e as oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

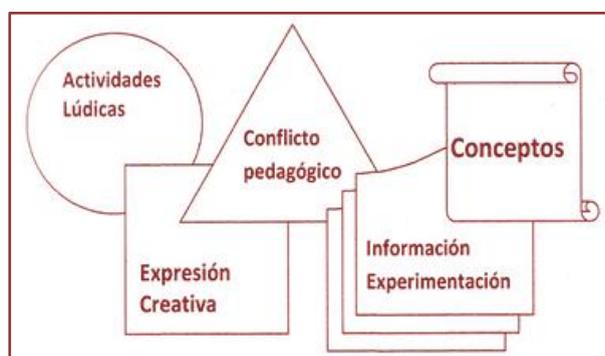
Neste momento de crise nos sistemas educacionais, ocorrida em diversas regiões, e diante da nova ética mundial que aponta o direito de todos ao ensino e à educação, vê-se que Dinello (2007a), mediante a Proposta da Pedagogia da Expressão, dá uma dimensão especial e radical a este paradigma, transformando-o em “Aprender a Aprender por toda vida e Criativamente”, conceituando assim as exigências dos múltiplos processos da atual complexidade social.

É importante destacar que o paradigma dessa Pedagogia, centrada na Expressão dos sujeitos que estão aprendendo por meio interação sujeito-objetos-sujeitos, entra em cena a Metodologia da Expressão Ludocriativa, cuja proposta pedagógica se sustenta em três Pilares:

Ludicidade atende a um impulso interior buscando alegria, envolvimento, interação e movimento. Permite a socialização e construção da inteligência, quando traz a imaginação; *Expressão* permite a cada um se manifestar pelas diversas linguagens, com autonomia e originalidade, estimulando o sujeito a assumir iniciativas e opções que são qualidades que desenham a identidade de cada um; *Criatividade* é um atributo que se constrói na curiosidade à medida que o ser inteligente vai organizando novas situações. (DINELLO, 1995, p. 13).

Na sequência, vêm os desafios da expressão criativa, surgindo os conflitos pedagógicos, que abrem os caminhos para a busca de informação, experimentação e descoberta, sistematizando-se os novos conceitos aprendidos. Dinello apresenta este conjunto numa sequência de cinco etapas interdependentes, embora cada uma etapa tenha suas funções específicas.

Sequência Metodológica:



Fonte: Cuaderno de Lúdica y Sociología de la Educación (DINELLO, 2011)

- 1 – Iniciação Lúdica: Jogos e brincadeiras cooperativas e não excludentes.
- 2 – Atividades de Expressão: O protagonismo é do sujeito que faz, sente e pensa interagindo com objetos e outros sujeitos através da plástica, música, teatro, psicomotricidade e folclore.
- 3 – Determinação do conflito pedagógico (dúvidas, indagações, controvérsias, questionamentos).
- 4 – Ilustração (confronto de informação) e/ou experimentação: Ensaios e deduções: O sujeito tenta resolver o conflito pedagógico gerado refletindo sobre sua hipótese e as outras hipóteses geradas na interação com os outros sujeitos (colegas e professor), cabe ao docente auxiliar na resolução deste conflito, acrescentando as informações necessárias e dando lugar a novas experimentações.
- 5 – Sistematização conceitual: Organiza de forma lógico-dedutiva as informações:
 - a) De conhecimento (ciências);
 - b) De valores (convivência);
 - c) De princípios estéticos (arte).

A Pedagogia da Expressão parte do protagonismo de quem está aprendendo e as áreas de Expressão se desenvolvem na evolução do Campo Pedagógico (espaço adequado e diversidade de materiais pouco estruturados), que convida à interação do sujeito-objetos-sujeitos, vivenciando as situações de aprendizagem, de descobrimento, de encontro com o contexto e de ligações com o programa de curso.

Conforme os conceitos explicitados por Dinello (2009a, p. 89-90), as áreas de expressão criativa criam infinitas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e dos conceitos, podendo ser agrupadas em cinco áreas específicas, organizadas separadamente ou integradas, dependendo da expectativa pedagógica encarada pelo docente:

- Área de Expressão Plástica: Utiliza materiais diversos como sucata, tinta, argila, traçados, linhas, marcas e logomarcas; criação de formas tridimensionais, esculturas, colagem, maquetes com múltiplos objetos, tudo isso numa relação direta com as estruturas lógica-matemáticas.
- Área de Expressão Musical: Explora e produz ruídos e sons diversos. Envolve ensaios de cantos e harmonização sonora, experiências auditivas, rítmicas e melódicas. Está relacionada às estruturas da linguagem, que vai da alfabetização à comunicação social.
- Área de Expressão Cênica: Busca o amadurecimento social e emocional do Sujeito na utilização de disfarces, máscaras, fantasias, dramatização de lendas e contos, animação de fantoches e representações de peças teatrais, dentre outras.
- Área de Jogos e Movimento no Espaço ou da Expressão corporal: A partir da psicomotricidade com jogos de corridas, saltos e cambalhotas, jogos de equilíbrio e outros.
- Área de Iniciação Cultural: Jogos tradicionais, cantigas de roda, bailes folclóricos, narração de contos e lendas permitem o reconhecimento da identidade do Sujeito e os valores culturais da sua região.

Esse modo de pensar, de organizar as atividades a partir das áreas de expressão criativa possibilita, por conseguinte, outro modo de pensar também os modos como se ensina e como se aprende no campo do conhecimento da matemática de modo mais amplo e mais pertinente, articulado à vida de cada um.

Na investigação feita sistematizada e explicitada apenas a área de expressão plástica a partir das atividades criativas de desenho, manuseio de argila e grafite, considerando que

toda criança desde cedo gosta de “rascunhar”, se encontra um lápis ou um pincel de pintura, ou um carvão de lenha perto da mão. Gosta de manipular o barro e de amassar, de fazer montinhos de areia, de rasgar jornais e fazer bolinhas de papéis. (DINELLO, 1998, p.14).

Kishimoto também se refere a esse comportamento infantil, afirmando que:

Brincar com tinta, fazer tintas com plantas, com terra e utilizá-las para expressar o prazer de misturar, de ver as cores e, depois, representar coisas que gosta é outra modalidade de linguagem plástica que requer materiais apropriados. Crianças gostam de fazer marcas, para expressar sua individualidade e as tintas são ferramentas para essa finalidade. As massinhas, argila, gesso ou materiais para desenhar, pintar, fazer colagem e construções com diferentes objetos são linguagens plásticas que dão prazer às crianças. (KISHIMOTO, 2010, p. 5-6)

Dinello (2007b, p.67) nos fala que “As atividades lúdicas têm seu infinito valor para o desenvolvimento infantil na interação de comunicação, de expressão e criatividade”.

E, para reforçar o exposto até aqui, Luckesi nos diz:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis; brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo; e, as próprias atividades lúdicas, por

si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. (LUCKESI 2014, p.12)

Com base no pensamento destes autores e na nossa aplicação prática, é possível afirmar que buscar uma via de desenvolvimento da potencialidade cognitiva do aluno; da manifestação da existência e de afirmação de identidade; da integração sociocultural e respeito à biodiversidade; de realização de ensaios experimentais e descobertas lógico-matemáticas numa experiência interativa para se chegar à sistematização conceitual; de aprender a aprender de forma lúdica, criativa e contínua de maneira prazerosa e alegre é incluir na proposta pedagógica a metodologia da Expressão Ludocriativa.

2.A LUDOCRIATIVIDADE: UMA PRÁTICA POSSÍVEL NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Os aspectos criativos devem ser inseridos no desenvolvimento das atividades práticas de sala de aula, de maneira, que a aprendizagem tenha significação na solução dos problemas da vida dos alunos. Dada a singularidade do conhecimento matemático, este deve ser explorado da forma mais ampla possível, principalmente no Ensino Fundamental, buscando atender as diferenças individuais, oferecer oportunidade para formar habilidade e capacidade de pensar e desenvolver o pensamento, adquirir segurança e chegar ao descobrimento e redescobrimto dos conteúdos, perceber a necessidade e a função formativa da disciplina.

Segundo Paulo Freire (2002), só é possível aprender em liberdade, porque é impossível fazer com que as crianças fiquem imóveis várias horas em suas carteiras, ou tenham um tempo restrito para suas tarefas escolares. Poderiam ser maiores o tempo e o espaço de liberdade para pensar, movimentar, criticar e brincar, pois é assim que as pessoas aprendem.

Esta reflexão permite-nos retomar a compreensão de Dinello, quando enuncia:

A proposta de expressão ludocriativa apresenta a necessidade de organizar um campo pedagógico que facilite as múltiplas aprendizagens; criar um mundo de interação partindo de realidades heterogêneas dos protagonistas e confrontá-los com situações novas na diversidade dos objetos postos em circulação (DINELLO. 2009b, p.32).

A capacidade de aprender não se dá por meras rotinas, fórmulas, algoritmos e receitas preparadas para os educandos. É possível que se construa competências do saber matemático, com os alunos desde que no “jogo educativo” se consiga interpretar as manhas, as artimanhas, as birras, as inquietudes ou indisciplinas, também como possibilidades estratégicas de raciocínio lógico e de compreensão crítica do mundo desses sujeitos na inter-relação com os objetos e com o meio social.

Desse modo, entendemos que o fazer matemático é também um movimento de amorosidade, de criatividade e de intensa realização simbólica e lógica, não apenas uma habilidade ou realização pessoal, mas sim a aquisição de conhecimentos que se constroem com esses educandos e suas singularidades, suas relações sociais e culturais como possibilidades de aprender a aprender criativamente sobre e para/com a vida, pois

Nos múltiplos ensaios desenha-se um caminho de descobrimentos, de encontros e de afirmação de identidades; visto que as diversas formas de expressão ludocriativas são também múltiplas facetas de nós mesmos, inclusive a representação de aspectos ainda desconhecidos. (DINELLO, 2009a, p.40)

Nessa linha de pensamento os “ensaios” aqui analisados se propuseram a compreender as possíveis contribuições da Ludocriatividade na aprendizagem da Matemática. Enumeramos os ensaios, numa ordem metodológica que produza maior clareza para melhor compreensão dos leitores da pesquisa. É importante destacar que partimos de fragmentos desses ensaios e das estratégias desencadeadas por eles, uma vez que seria impossível registrarmos de modo linear todos os episódios vividos em sala de aula.

3. ENSAIOS

A partir da consigna⁶ o ensaio é uma atividade que, mesmo sendo realizada em grupo, apresenta tentativas de reflexão crítica e impressões pessoais, analisando, problematizando, interpretando e avaliando com profundidade algumas questões sobre determinado tema, apresentando ao final uma conclusão original.

Quando observamos um adulto diante de seu cavalete, colorindo a tela, ou quando olhamos uma criança pequena jogando na areia da praia, ou ainda quando percebemos as crianças do jardim da infância, frente ao campo pedagógico disposto com múltiplos materiais, encontramos os mesmos gestos. A atividade manual parece seguir um desenho inscrito em sua imaginação e segundo as consequências sobre a tela ou no castelo de areia, ou no conjunto de objetos, percebe-se um sorriso ou uma contração facial de desagrado. Estamos diante ensaios de arte ou de jogos? Os comportamentos são similares, todos correspondem à expressão ludocriativa. (DINELLO, 2009a, p.41)

ENSAIO 1

Cada aluno ao entrar na sala de aula recebeu 3 fichas em formato de figuras geométricas (círculo, quadrado, triângulo...) de mesma cor e tamanho que serviriam para marcar o tabuleiro do jogo Ta-Te-Ti⁷.

Após o desenho do tabuleiro do jogo, ocorreu a explicação de como se joga e das regras a serem seguidas (Iniciação lúdica).

Durante a formação das duplas os educandos demonstraram falta de cordialidade e agressividade, alguns rejeitaram a presença de colegas sendo intolerantes com a ideia de fazerem duplas ou ficarem próximos. Demonstraram pouca familiaridade com os termos: retas paralelas, horizontais, verticais, medianas e diagonais, mas, após algumas intervenções explicativas, foi possível concluir o desenho do tabuleiro do jogo e iniciar a atividade, momento em que observamos algumas falas dos alunos como;

- Isto é Aula de matemática?
- Nunca tive uma aula assim.
- Será que vai continuar.
- Poxa você tá ganhando todas.
- Quem começa primeiro é que ganha.
- Não é verdade, porque eu comecei depois e ganhei.

Enquanto o jogo prosseguia, passamos a organizar o material na mesa e em algumas cadeiras na frente da turma. Entre uma jogada e outra, chegavam alguns alunos querendo saber o que era aquilo que estava sendo preparado e dando algumas indicações sobre os materiais, além de me questionarem o que seria feito:

- É tinta!
- Tem pincel!
- É para pintar o quê?

Encerramos o jogo e propusemos a formação de grupos com quatro componentes, dada a consigna Viagem Interplanetária. Cada grupo deveria expressar-se através de um desenho que o marcou ao participar da viagem e que a “coisa” do desenho seria algo que beneficiaria a população da terra.

E, por um instante, um silêncio, como quando se está absorto procurando algo, tomou conta da sala. Alguns alunos olhavam para o material (papel, tinta, pincel) a sua frente e aos poucos, um tanto quanto desconfiados, foram apanhando os materiais e voltando para seus “cantos”.

Cada grupo a seu modo começou a desenhar, as vozes se entrelaçavam continuamente: alguns discutiam sobre o tamanho do planeta o modelo da nave a forma das casas no outro planeta; outros já queriam buscar algum livro ou desenho para copiar um modelo; outros rabiscavam o papel com tinta de várias cores sem forma definida, lambuzavam-se de tinta dizendo que eram o “avatar” e outros ainda pensativos, discutiam sobre o que desenhar.

⁶ Consigna: Proposta para desenvolver atividade criativa com liberdade.

⁷ Jogo Ta-Te-Ti: Cuardeno de Lúdica y Sociología de la Educación - Dinello 2011, p.94

Em seguida, solicitamos que cada grupo socializasse com o outro o que havia desenhado. A maioria dos grupos relatou apenas o nome do planeta e o que viram por lá, de maneira tímida e inibida. Mas, de modo surpreendente, outro grupo fez a leitura simbólica de seu desenho de forma completa e com riqueza de detalhes, mobilizando a sala inteira:

Observamos que as crianças traziam formas simbólicas diversas ativadas pelo seu estado lúdico, elas se sentem totalmente envolvidas na situação de aprendizagem, buscando com os colegas de grupo outras formas que mostrem originalmente como foi feito o desenho para representar um planeta novo, logo hipotetizam que o caminho de representação deva ser outro e interagem continuamente no protagonismo da busca de saídas como solução do problema posto.

O desafio da criatividade é o enfrentamento de novas ideias e formas de representação da solução do problema que vai além dos significados representados pelos signos linguísticos. Percebem que os desenhos devam ser o oposto das formas já vistas, as arredondadas, retangulares e chegam a expressar uma outra forma de “vida” que pode ser a solução para a sobrevivência do planeta representado pela invenção de uma engenhoca de metal. Buscam formas de representação de novos elementos, que podem tanto salvar o planeta de lá, quanto o nosso, na medida em que soluciona a questão do lixo, como uma questão de sobrevivência da espécie. O “monstro de metal” é, ao mesmo tempo, criatividade e expressão da solução do problema humano, pois pode também limpar os montões de lixo que se acumulam nos bairros periféricos da cidade em que moram. Nessa representação metafórica vida/identidade, os desconhecidos se confundem ao mesmo tempo que são uma solução. Aí é que o sujeito protagonista emerge dando conta de seus desafios no seu tempo.

Percebemos que a classe toda reconheceu que houve uma solução possível e assumem que essa pode ser a solução de todos. É nítida a representação do processo percorrido pelas crianças, elas são ativadas em seu estado lúdico, curvam-se sobre o objeto, a relação sujeito -objetos –sujeitos na interação é mobilizada pela criatividade espontânea, como sujeitos do conhecimento, ficam felizes porque finalmente elaboram a representação da solução do problema como um desafio a enfrentar.

A partir do objeto criado, se tem elementos para realizar exposições e análises de linguagem, das matemáticas, geografia, história,

Combinando o imaginativo simbólico com o concreto das atividades

Expressivas se podem explorar várias áreas de conhecimento.

Realizando assim a articulação das atividades de expressão criativa

com o conteúdo do programa.(DINELLO, 2009a, p.124).

Essa sala de aula como as outras é o *lócus* onde as relações se dão da mesma forma, mas cada aluno ou grupo faz emanarem dela tons diversos, cores distintas que pela interação entre particularidades e diversidades, resultam num universo singular multifacetado que às vezes não se pode perceber uma cor isolada da outra ou de várias. Como no desenho de cada grupo as tintas misturadas como se fosse o jogo da imaginação de cada um, gera o movimento indivisível que esboça o rosto de sua originalidade e criatividade e, com o pincel e tinta, se expressa sua história fantasiosa ou não, numa realidade imaginária real ou irreal, possível e/ou concreta, constituindo a sua identidade que também é a identidade do grupo. E a nossa ação enquanto docente foi a provocação pelo desafio na busca do saber, propondo uma mobilização e aguçando o interesse e o gosto pelo estudo de matemática e geometria, contrapondo as condutas (normativas) dominantes neste século, onde o docente está fatalmente situado como intermediário e árbitro entre o aluno e o saber.

ENSAIO 2

Ao entrarem na sala de aula os alunos encontraram todas as carteiras encostadas na parede e o centro da sala totalmente livre. Dividimos a turma em 3 grupos (7, 7 e 8 alunos). Explicamos como seria a “brincadeira” do dia (iniciação lúdica): A toca do coelho ou o coelho na toca. (POLICÁRIO, 2015, p. 68)

Às gargalhadas da turma, foi-se encerrando a brincadeira e solicitamos a formação de 5 (cinco) grupos (usando para identificação aleatória as letras A, B, C, D, E), que iria participar de outra atividade, ao mesmo tempo fomos organizando o material na mesa e nas cadeiras em frente à turma (papel metro, giz de cera, fita adesiva, régua, compasso entre outros), sem ainda dizer do que se tratava. Terminada a arrumação do material foi dada a consigna: Construir um grafite que representasse a Escola dos Sonhos deles.

Espontaneamente cada grupo elegeu um de seus colegas para coordenar o grupo e, logo o mesmo se deslocou para pegar o material, em seguida cada grupo começou a buscar os caminhos de elaboração do trabalho.

No momento, importava-nos observar e acompanhar os desdobramentos das crianças em contato com os materiais, os modos como se utilizariam de suas hipóteses na interação social, e a expressão das relações matemáticas e geométricas que criariam a partir da propositura do objeto cuja construção/ interação dos sujeitos se instituíam pelos desafios que cada grupo enfrentaria no percurso do trabalho, bem como pelo modo de utilização de procedimentos eleitos pelos grupos. Para Dinello:

Quando se experimenta os materiais, são postas em funcionamento habilidades de procedimentos que acompanham os descobrimentos conceituais. Assim, as crianças podem exercer seu direito de explorar e investigar por si mesmas. Criando novas formas com os diversos materiais, o aluno entra em contato com as estruturas lógico- matemáticas primárias. (DINELLO 2009a, p. 19)

Ao término do trabalho, ao cabo de quatro aulas, os educandos socializaram suas obras narrando sobre as escolas desejadas, criadas por eles e dispostas em um painel colocado no pátio com a presença dos coordenadores da escola e da direção escolar.

As falas dos alunos revelam as várias faces de protagonismos infantis, que a escola tradicional não percebe, pois, a construção dos espaços, os modos como se ensina é sempre e só pela perspectiva da visão de mundo adulto. A criança, não passa de uma folha de papel em branco onde os adultos, governos e professores (ou não) imprimem suas formas de educar, talhando uma educação para uma infância que não mais existe, criando/reformando espaços anacrônicos chamados de escolas. Nem mesmo as políticas afirmativas dispostas em lei e discursos feitos nos últimos anos de Brasil têm superado a contento a “escola como depósito de gente”. É o que vêm também comunicar essas representações de escolas postas por esses garotos e garotas do ensino fundamental público em Teixeira de Freitas, Bahia- Brasil. Embora não seja esse o foco de nossa pesquisa, mas não se pode deixar de tocar em questões que emergem com tamanha lucidez no contexto da/na pesquisa.

São notórios na aplicação desses ensaios, os avanços na autonomia dessas crianças, a interação social, os espaços de ludicidade e de criatividade com alguns espaços de conflitos, sim, são seres em construção e, que também guardam conflitos entre matrizes de educações, a doméstica, a da escola, a da comunidade e as complexas desigualdades que vivem, entre outras. Percebemos também que, mesmo se avançando em direção ao novo, quando nos movemos em caminhos ainda não percorridos, precisamos superar hábitos antigos. Notamos isto em alguns desenhos onde as salas de aula foram representadas com quadro de giz e carteiras enfileiradas. É, sem dúvida, a cultura escolar arcaica, que ainda persiste em muitos espaços educativos no nosso território.

ENSAIO 3

Sala de aula organizada com as carteiras encostadas na parede e o centro livre. Já na entrada, os alunos demonstravam perceber que naquele dia haveria muito movimento corporal. Anunciamos a “brincadeira” do dia (iniciação lúdica): Jogo das Mãos, adaptado do livro Manual de Técnicas de Dinâmicas de grupo de sensibilização de ludopedagogia (Antunes, 1999, p.126).

Enquanto os alunos discutiam as estratégias que os levaram a resolver o jogo, sugerimos a formação de 4 (quatro) grupos (frequentes nesse dia apenas 20 alunos) identificados aleatoriamente com os números 1, 2, 3 e 4, e passamos a organizar o material para a atividade de expressão que se daria pela consigna: Representar com argila a produção do laboratório de jovens inventores.

Distribuímos aos grupos folhas de jornais e um bloco de argila já preparada (doação de uma cerâmica local) com aproximadamente 1 dm³.

A emoção, a sensibilidade e o desejo de tocar a argila com as mãos para dar forma a sua criação, materializando a imaginação, eram estonteantes. Cabe observar a adesão do educando à proposta, no exercício de sua autonomia, no entusiasmo da escolha do que fazer, na euforia de partilhar seu gosto, decisão, sentimento e criação. Notamos também que os alunos, nessa relação de aprendizado, diminuíram consideravelmente as saídas da sala de aula, demonstrando cada um deles, a percepção de que seu trabalho estava sendo reconhecido.

É por demais interessante notar que, na dinâmica atual, cada criança, todos os jovens, necessitam também de ser reconhecidos em suas aprendizagens por seus colegas. O que representa um reconhecimento social, e que de certa maneira, complementa e, às vezes, substitui o reconhecimento familiar. (DINELLO, 2009a, p.77).

Nos grupos de trabalho notamos que havia respeito e limites, uns davam atenção às falas dos outros, cada um tinha a oportunidade para expressar o seu pensamento sua opinião e sua criatividade, mergulhavam num diálogo a partir do imaginário e numa inquietação para iniciar sua obra criativa considerando o Fazer, o Sentir e o Pensar.

Nesse *fazer* vem a troca de informações e discussões, daí nasce o conflito pedagógico que é uma porta aberta para a aprendizagem e o conhecimento, reunindo sentimentos, pensamentos e comportamentos na busca de uma resposta inteligente para o desafio proposto.

O estímulo à pesquisa, a experimentação, a discussão de informações, a elaboração lógica dedutiva asseguram a continuidade do processo, levando o aluno a resolver o conflito e tirar conclusões, sistematizar novos conceitos e desenvolver-se pessoal e socialmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos ensaios realizados verificamos a Sequência Metodológica da Expressão Ludocriativa. Iniciando-se com atividades lúdicas, os alunos demonstravam alegria, se entrosavam uns com os outros, extravasavam as emoções e tinham desejo de participar das brincadeiras.

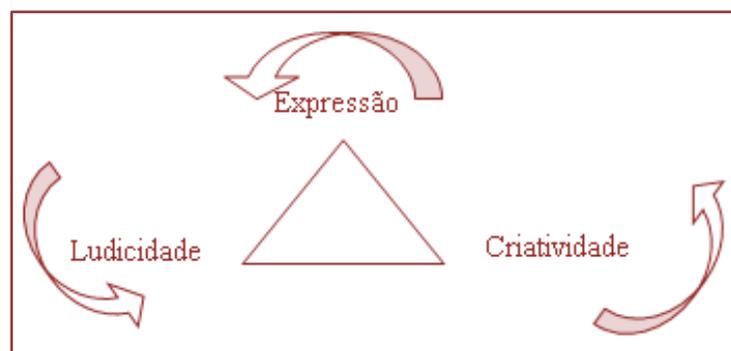
E, na organização do Campo Pedagógico, a proposta de expressão criativa dada pela consigna modificava totalmente a dinâmica da sala de aula, pois os instrumentos metodológicos e materiais utilizados diferem muito do que estamos tradicionalmente acostumados. O aluno se aproxima da aprendizagem por meio das atividades de expressão criativa, reconhecendo-se e confirmando sua identidade na tentativa de transformar os objetos e na interação com seus colegas.

Quando se procura dar um enfoque mais dedutivo ao processo de ensino e aprendizagem, deixando que o educando busque construir seu conhecimento a partir da mediação deste com o objeto de estudo, a aprendizagem se processa de forma mais intensa e duradoura.

Nessa direção a aprendizagem se dá quando o indivíduo evolui para Sujeito. Mas este Ser evoluído não é um Sujeito e “ponto”, ele é um Sujeito “ponto *com*”, pois ele relaciona *com* Objetos, *com* outros Sujeitos e *com* o seu entorno. E, na “Expressão Criativa, o Sujeito encontra sua unicidade, dado que faz, sente e pensa, interagindo com Objetos e outros Sujeitos” (DINELLO e SALOMÃO, 2011, p.9)

Logo, a Metodologia da Expressão Ludocriativa pode e deve ser usada pelo professor de matemática e/ou de outras disciplinas, melhorando-se assim o rendimento escolar em qualquer conteúdo, pois o centro da metodologia é o sujeito, isto é, o sujeito vem antes do conteúdo. O resto é consequência. Quando há o resgate da identidade desse sujeito e ele se dá conta de que existe numa interação com os objetos e os outros sujeitos, empolga-se com o Fazer o Sentir e o Pensar na construção de seu conhecimento, sustentada nos três pilares:

FLUXOGRAMA DA EXPRESSÃO LUDOCRIATIVA



Fonte: POLICARIO (2015, p.128)

A Pedagogia da Expressão exerceu grande influência na compreensão e aprendizagem de Geometria e Frações dos alunos pesquisados, uma vez que, essa Pedagogia envolve aprender com alegria e espontaneidade, criando em sucessivos ensaios um estado de lúdico no sujeito, que afirma-se como protagonista de suas aprendizagens.

As várias atividades aplicadas nas aulas suscitaram nos alunos comportamentos e emoções como: sorriso; choro; brigas; trapanças; descontração; simpatia entre colegas; alegria ao ganhar; tristeza ao perder; tensão; timidez; nervosismo; entre outras, que, citadas nas avaliações, serviram para a reflexão, análise e relacionamento com o dia-a-dia. Já a resistência inicial dos alunos na interação com os colegas, vai se desfazendo e até acabando à medida que avançamos com o trabalho.

As atividades ludocriativas por permitirem o uso da imaginação, fazem uma organização mental combinada com o tempo. Busca-se na memória, que é o passado interiorizado, uma assimilação com o presente e elaboram-se estratégias para vencer os desafios, acomodando-as para que no futuro, o sujeito possa resolver problemas semelhantes. Pode-se dizer que elas integram o real e o fictício criativo de maneira alegre e prazerosa, numa interação sujeito-objetos-sujeitos.

Vivemos na época em que todo tem direito à educação, por isso não faz nenhum sentido usar da Matemática como instrumento de exclusão e/ou seleção, como ela aparece nas provas e nos concursos.

Se assumirmos que a educação é para todos, necessitamos realmente de uma mudança que corresponda à nova ética educacional do século XXI: buscar e organizar uma metodologia que eduque para a cidadania, uma metodologia centrada no protagonismo do sujeito que aprende na interação com os outros sujeitos e com o meio em que vive.

REFERÊNCIAS

- [1] Antunes, Celso. Manual de Técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia. 16ª ed., Vozes, RJ, 1.999.
- [2] Delors, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. 5ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- [3] Dinello, Raimundo Angel. Tratado de Educación. Montevideo: Magro 2007ª.
- [4] ____ Expressão ludocriativa. Uberaba-MG: Uniube, 2007b.
- [5] ____ Artexpressão criativa. Uberaba-MG: Uniube, 2009a.
- [6] ____ Pedagogia da expressão. Uberaba-MG: Uniube, 2009b.
- [7] ____ Cuaderno de Lúdica y Sociología de la Educación. Psicolibros; Montevideo-UY, 2011.
- [8] ____ O Jogo-Ludotecas. (Tradução) Luciana Faleiros Cauhi Salomão. 1ª ed. Uberaba, MG: Pinti, 1995.
- [9] ____ Expressão e Criatividade, 2ª ed. Gráficos del Sur. Montivideo-UY, 1998.
- [10] Dinello, Raimundo Angel e Salomão, Luciana Faleiros Cauhi. Expressão Ludocriativa: Cadernos de Fundamentação, pesquisa e aplicação. Volume I (2009); Volume II (2011). Uberaba-MG: Uniube.
- [11] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- [12] Kishimoto, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.
- [13] Luckesi, Cipriano Carlos. Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Website de Cipriano Carlos Luckesi. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/267302232_Ludicidade_e_Atividades_Ludicas_uma_abordagem_a_partir_da_experiencia_interna > acessado em 2014.
- [14] Policário, Wander Augusto. Enseñanza lúdico-matemática en las series iniciales: una propuesta para la capacitación del docente. Tesis de Máster en Educación – La Habana-CU, 2004.
- [15] ____ Ensaios de Ludicidade e Criatividade em Atividades de Geometria e Matemática. Tese de Doutorado em Educação – Universidad de la Empresa-UDE – Montivideo-UY, 2015.

Capítulo 11

Iniciativa educacional com materiais de baixo custo

Kawã Gabriel de Almeida Varella

Jéssica Estevam de Melo

Caio Toldo Ferreira

Marília do Nascimento Rotondo

Patrícia Cristina de Oliveira

Resumo: Sabe-se que a educação no ensino médio tem sido mediada por recursos e tempo limitado dos professores para a aplicação de conteúdos de química abordados, muitos destes, abstratos e de difícil compreensão exata. A proposta foi aplicada em uma oficina para alunos do Pibid de Licenciatura em Química da PUCPR, com o intuito de construir materiais de baixo custo, fácil manuseio e que fosse muito atrativo para os discentes, trata-se de um fluorímetro; um medidor de fluorescência caseiro, cuja montagem é simples e pode ser feitas pelos próprios alunos com a supervisão adequada; será discutido sobre o tema da fluorescência com ênfase na substância hidrócloro de quinino, que é o “causador” da fluorescência na água tônica, e suas curiosidades, trazendo uma prática que pode ser feita até mesmo em escolas de menor recurso e estrutura, buscando atrair a atenção dos alunos mostrando em funcionamento algo que eles mesmos produziram. Será tratada de forma breve também a questão de excitação de elétrons, fótons, comprimento de onda e níveis de energia, assim como a utilidade de cada peça do equipamento. Nós enquanto professores e bolsistas do Pibid, devemos nos aproveitar dessas estratégias e técnicas empregadas na arte do ensino, buscando sempre o aperfeiçoamento de nossa didática. As propostas de mini-curso em forma de oficinas e educação continuada entram em destaque exatamente por possibilitar e pôr em exercício essas diversas técnicas, trazendo cada vez professores mais capacitados para as salas de aula, fazendo um ciclo, formando alunos mais preparados e melhores cidadãos.

Palavras-chave: Fluorescência. Pibid. Oficinas.

1. INTRODUÇÃO

Para que se alcance um ensino e um aprendizado de qualidade se faz necessário a preparação do professor durante a formação acadêmica, incluindo contatos com alunos, convívio escolar e aplicação de projetos que incluem métodos diferenciados que facilita a compreensão do discente, métodos estes, que podem ou não a vir dar certo. A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nos tornou possível estas práticas em 2007, como reforça Neitzel (2013)

O Pibid é uma política pública brasileira de valorização do magistério para a Educação Básica pública, implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 2007 e executado pelas universidades e viabilizado por meio da distribuição de bolsas a três segmentos: licenciandos, professores da rede pública e professores de universidades (NEITZEL, 2013, p.101).

Criado com o intuito da preparação do professor para o âmbito escolar, o Pibid nos insere dentro das escolas para que professores e licenciandos possam discutir ideias e métodos que facilitem a compreensão dos alunos para os temas mais difíceis de serem abordados, de maneira dinâmica e diferenciada, podendo trabalhar também de maneira interdisciplinar provando para os alunos os vínculos que cada conteúdo possui.

Este projeto foi aplicado em forma de oficinas justamente para bolsistas do Pibid do curso de graduação de Química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, estas oficinas colaboram para o desenvolvimento do ensino da química e demais ciências podendo ser aplicadas tanto na formação inicial quanto após. Segundo Amaral (2008) a formação continuada do professor nas diversas áreas se tornou essencial para o desenvolvimento profissional. O projeto do grupo FORMAR-Ciências da Faculdade de Educação da UNICAMP adota oficinas de produção em ensino de ciências como método de formação continuada.

Trata-se de um conjunto de Oficinas com temáticas variadas e caráter modular, mas unificadas por princípios metodológicos que permitem a configuração de cursos com diferentes durações. Outra peculiaridade é que, apesar de se admitir a nítida diferença entre trabalho pedagógico e trabalho de pesquisa, adota-se uma proposta de formação continuada que visa possibilitar uma relação mais estreita entre ensino de extensão e pesquisa. Neste sentido, o trabalho pedagógico, tanto do professor participante, quanto do formador, pode se constituir em objeto de investigação privilegiado (AMARAL, 2008, p. 5).

Essas oficinas ajudam a estimular o senso de investigação do participante e também promover uma percepção das suas condições de desenvolvimento que podem ser aplicadas no seu trabalho trazendo aperfeiçoamento profissional, experiência prática e aderindo não apenas ao método tradicional, mas também ao expositivo e dialogado.

2. METODOLOGIA

O fluorímetro é um aparelho utilizado para medir parâmetros de fluorescência (liberação de um fóton após excitação de um elétron) que uma amostra a ser analisada emite. Este aparelho é composto basicamente de uma fonte de energia (libera radiação), monocromador (dispositivo óptico para obter um comprimento de onda específico), detector (células fotovoltaicas ou fotoelétricas) e cubeta. (LENZ, 1997).

Com o objetivo da utilização de materiais de baixo custo; que é interessante pelo fato de obter a atenção dos alunos e estimular a criatividade e o senso de investigação, dessa forma além de saber a função deste instrumento você mostra como é a fabricação do mesmo e todos os componentes essenciais, tais como suas funcionalidades, este fluorímetro foi construído para simular e calcular fenômenos da fluorescência, que em nosso caso como fonte de energia foi usado um LED (Diodo Emissor de Luz) ultravioleta acoplada a uma fonte, e como detector da radiação emitida pela fluorescência foi utilizado o LDR (Resistor Dependente de Luz) e o multímetro; que tem como função medir a resistência gerada. O monocromador foi construído através de uma caixinha de EVA pintada internamente de preto e com dois orifícios para a entrada de radiação e a saída da fluorescência sobre o LDR antes passando por um filtro verde de forma a eliminar comprimentos de onda indesejáveis ao experimento. O LDR é um tipo específico de resistor que varia o valor de sua resistência dependendo da intensidade luminosa no ambiente reduzindo sua resistência conforme a intensidade de luz aumenta.

O fenômeno da fluorescência no nosso experimento se dá através da água tônica que contém o componente hidrocloreto de quinino; que por curiosidade em grande quantidade e em forma de sulfatos ou cloridrato são usados em fármacos para o tratamento de malária (BOULOUS, 1997)

Para entender melhor como ocorre à fluorescência precisamos entender os processos quânticos da matéria relacionados à energia, excitação, quantum, fóton e comprimento de onda, iniciando com a definição de estado fundamental do elétron que é seu estado natural “o estado no qual todos os seus elétrons estão nos níveis de energias mais baixos que lhes são disponíveis” (Russell, 1994), porém quando se fornece energia específica para certo átomo (quantum), o mesmo passa de seu estado fundamental para o estado excitado, quando a energia é cessada o elétron passa por um processo de desexcitação, perdendo energia até que ocorre o retorno ao estado natural devido à emissão de um fóton (fluorescência, no caso do quinino), sendo que cada átomo possui uma energia específica de ativação e consequentemente o fóton emitido pelo mesmo tem um comprimento de onda específico (Russel, 1994). O comprimento de onda pode ser explicado pelo tipo de radiação eletromagnética liberada geralmente em forma de luz visível que viaja através de movimentos ondulatórios (O’Connor, 1977)

3. MATERIAIS E MONTAGEM

Para efetuar a montagem do medidor de fluorescência utilizamos os seguintes equipamentos que foram encontrados em lojas de eletrônicos, loja especializada em luz, papelaria, mercado e outros componentes domésticos.

Multímetro digital; resistor dependente da luz (LDR – Light Dependence Resistor) de 1,0 cm de diâmetro; diodo de emissão luminosa ultravioleta, conhecido como LED violeta ou ultravioleta (LED UV – Light Emission Diode Ultraviolet) de alto brilho 5,0 mm; fonte de corrente contínua de 6,0 V (quatro pilhas tipo AA em série) ou carregador de celular com voltagem similar; resistor de 390 Ω ; conector para LED; filtro de cor verde, de preferência filtro colorido conhecido como “gelatina”; caixa de papelão de aproximadamente 20,0 x 6,0 x 2,0 cm; cubeta (“caixinha” de um apontador de lápis transparente e incolor); folha de EVA (porta-cubeta) (borracha de Etil Vinil Acetato) de 8 mm de espessura e cerca de 20,0 x 20,0 cm; diversos: cola quente, fios de conexão elétrica, fita dupla face, tinta guache preta; água tônica (garrafinha ou lata de 350 mL); cloreto de sódio (sal de cozinha).

Após a obtenção dos objetos iniciamos a montagem do fluorímetro caseiro construindo o monocromador utilizando como base a nossa cubeta improvisada a partir do depósito do apontador que é marcado no EVA, cortado na medida e colado as laterais com cola quente formando assim o corpo do nosso porta-cubeta. Depois é feito uma base quadrada de EVA para deixar o medidor na posição vertical e colado com cola quente. Após ser montada a base do monocromador é feito dois furos na caixinha de EVA: um na lateral para conectar o LDR, sendo cortado e colocado o filtro verde na frente do mesmo de forma a eliminar comprimentos de ondas indesejáveis ao experimento, e um na frente para a entrada do feixe de luz. É preciso pintar as paredes internas com tinta preta para diminuir reflexões de luz sobre o sensor alterando assim os dados e diminuindo a confiabilidade do aparelho. Para a montagem do nosso detector o LDR deve ser conectado diretamente no multímetro de acordo com a configuração necessária para se obter uma leitura de resistência elétrica (verificar no manual do aparelho – geralmente está indicado por ‘COM’ e ‘ Ω ’). Por fim para montarmos a nossa fonte de radiação o cátodo (“perna” mais curta) do LED deve ser ligado à saída negativa da fonte de energia, enquanto o ânodo deve ser conectado ao resistor e este, à saída positiva da fonte.

As amostras utilizadas no equipamento foram preparadas com diferentes porções de água tônica e água salgada nas proporções de 1:1, 2:1, 1:2 e ambas as amostras puras, após a remoção das bolhas presentes na água tônica que por sua vez podem interferir na precisão do equipamento. Enquanto o LED utilizado precisa ser ultravioleta ou violeta de forma a minimizar erro devido a diferença de intensidade e do comprimento de onda da luz emitida pelo LED, justamente como forma de eliminar os comprimentos de ondas não intencionais do sistema é utilizado um filtro de cor verde.

A fluorescência é medida a 90° em relação ao feixe de luz incidente, pois não é o interesse absorção da luz e sim o brilho que a solução emitirá ao fluorescer. De forma a minimizar as reflexões de luz espúria do ambiente sobre o LDR o equipamento é coberto por uma caixa de papelão previamente pintada de preto fosco evitando assim oscilações na leitura dos valores. Também convém fixar os componentes numa base ou banca com auxílio de uma fita dupla face de forma a evitar que o equipamento se desloque prejudicando assim o seu funcionamento. Para iniciar a coleta de dados foi necessário ajustar o multímetro, na opção de resistência elétrica, de acordo com a escala desejada, contudo o nosso multímetro

não alcançava a escala recomendada no artigo base “Medidor de Fluorescência Caseiro” (Sartoni, 2009) para a montagem, sendo utilizada então a escala de $2M \Omega$, é colocado a cubeta com a amostra no porta-cubeta manufaturado ligando em seguida a fonte e o multímetro anotando os valores. Contudo o próprio artigo destaca o fato de que dificilmente os resultados se repetirão em outras montagens, pois especificidades de cada fluorímetro (distanciamento dos componentes, ajustes, variação na intensidade do LED na coloração do filtro, da transparência da cubeta etc.) são variáveis e, portanto, causam resultados diversos, apesar de que os resultados ainda serão compatíveis com a teoria apresentada.

A fluorescência diminui conforme aumenta a proporção de água salgada devido ao fato que o íon cloreto (Cl^-), vindo da dissolução iônica do NaCl em água e atua como um dissipador da fluorescência, pois ao se encontrar com a molécula de quinina, que é a responsável pela fluorescência, a desativa antes da mesma decair por intermédio da emissão de reação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a montagem do equipamento foi apresentado o mesmo, segundo as competências referentes ao mini-curso, para os alunos do PIBID de química. A apresentação foi realizada de modo expositivo e demonstrativo através de uma apresentação em slides, demonstração da funcionalidade do aparelho e da explicação da montagem, princípios físico-químicos do aparelho bem como seu meio de funcionamento.

Posteriormente à apresentação foi aplicado um questionário para avaliação principalmente como forma de perceber se o equipamento apresentado tinha alcançado a curiosidade dos bolsistas, e se os mesmos achavam que com esse material conseguiria de forma eficiente ser utilizados com seus alunos, cumprindo com os objetivos do programa de iniciação a bolsa e docência (PIBID) que é a interdisciplinaridade e métodos diferenciados de aula, assim como pensar se dessa forma realmente instigaria o aluno a procurar e participar mais. Foram elaboradas quatro perguntas simples e diretas como meio de facilitar a obtenção de respostas (tabela 1).

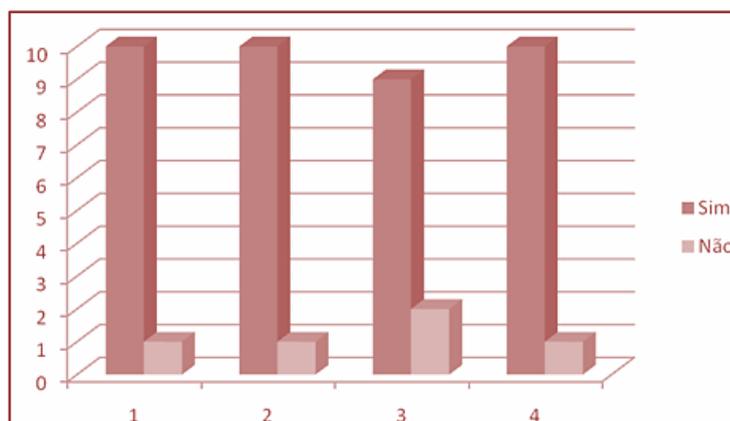
Tabela 1 – Perguntas feitas aos bolsistas

1	Você gostou do equipamento?
2	Utilizaria com seus alunos?
3	Deixaria eles mesmos construírem o equipamento?
4	Você acha que com esse método conseguiria conquistar o interesse dos alunos?

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Foram obtidas respostas de duas ordens, simples e justificadas, como por exemplo, uma das respostas de um dos bolsistas referente a conquistar o interesse do aluno: “Com certeza, por apresentar recursos visuais interessantes para os alunos”; outro bolsista respondeu: “Sim, pois é um assunto que dificilmente aprenderiam somente com aulas teóricas que as vezes nem são abordadas”. Podemos observar que as respostas (Gráfico 1) demonstram grande aprovação referentes ao método e ao equipamento em si, porém com alguma resistência no quesito deixar o próprio aluno montar o mesmo.

Gráfico 1 – Relação de respostas dadas pelos bolsistas



Fonte: Dados organizados pelos autores.

5. CONCLUSÃO

Para concluirmos podemos perceber que de acordo com as respostas obtidas através do questionário enviado aos licenciandos em química conseguimos obter o resultado esperado: levamos aos pibidianos uma estratégia de ensino diferenciada que pode ser aplicada e inovada conforme a criatividade e necessidade de cada escola e turma a ser trabalhada. Estas idéias aqui propostas trazem de forma bem didática a importância de apresentar para o aluno na prática aquilo que viu na teoria, demonstrando também que é possível trabalhar com materiais de baixo custo e fácil montagem, visando, neste caso das escolas menos privilegiadas e até mesmo as que possuem o seu laboratório completo, fazendo com que o antes imaginário e abstrato se torne mais real aos olhos do aluno, trazendo assim o ensino o mais próximo possível de sua realidade. Demonstramos dessa forma a importância de uma educação continuada, nesse caso oferecida em forma de mini-curso, considerando o impacto causado por professores cada vez mais capacitados e que trabalham de formas diferenciadas com seus alunos conseguem obter resultados mais positivos que uma aula apenas teórica e convencional. Para Vigotski (1988, p. 117) o brinquedo “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente ocorreu do que imaginação”, tornando, por exemplo, a montagem do equipamento além de uma forma de aprender, também como uma diversão, um “brinquedo”, tornando a experiência do aprendizado muito mais real.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento em especial a Capes pelo apoio financeiro ao projeto.

REFERÊNCIAS

- [1] Amaral, I.A.; Fracalanza, H. Formação Continuada no Ensino de Ciências: Programas e Ações. Revista Ciências em Foco. Vol. 1, n.1, 2008. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/cef/article/view/4453>>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- [2] Boulos, M.; Dutra, A.P.; Disanti, S.M.; Shiroma, M.; Neto, V.A. Avaliação Clínica do Quinino Para o Tratamento da Malária Por Plasmodium
- [3] Falciparum. Revista Sociedade Brasileira de Medicina Tropical. Vol. 30, n.3, Uberaba, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0037-86821997000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- [4] Lenz, G. Métodos Fotométricos, 1997. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/biofisica/Bio10003/Metfoto.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2015.
- [5] Neitzel, A.A.; Ferreira, V.S.; Costa, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, Vol. 1, n. especial, 2013, p.98-121. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_191>. Acesso em 14 ago. 2015.
- [6] O’connor, R. Fundamentos da Química. 1. ed. São Paulo. Harper & Row do Brasil Ltda. 1977.
- [7] Russell, J.B. Química Geral. Vol. 1. 2. ed. Pearson Makron Books. São Paulo. 1994.
- [8] Sartoni, P.H.S.; Loreto, E.L.S. Medidor de Fluorescência Caseiro. Química Nova na Escola. Vol. 31, n.2, 2009. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc31_2/13-EEQ-4508.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- [9] Vigotski, L. S. A formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 12

A importância das oficinas teatrais para a formação dos alunos no ensino médio

Joice da Silva Teixeira

Alexsandro Domingos de Oliveira

Antônio Gautier Farias Falconieri

Kelânia Freire Martins Mesquita

Resumo: Este trabalho é um relato de pesquisa realizada com alunos do ensino básico da Escola Estadual Moreira Dias, situada na cidade de Mossoró / Rio Grande do Norte. Baseado nas problemáticas da falta de confiança e da ausência de expressão corporal e vocal dos alunos e das perceptíveis dificuldades relatadas pelos mesmos com os conteúdos de química, idealizou-se, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de química, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) na escola, o grupo de teatro científico denominado Mendelévio. A intervenção didática visava aproximar a realidade dos alunos com a química e trabalhar o lado sensorio/motor, emocional e social dos educandos através de oficinas teatrais. A oficina teatral teve por função trabalhar com técnicas de concentração, controle corporal como postura, bem como com a preparação vocal dos participantes do grupo e instigar o lado criativo e as possibilidades de trabalho em grupo, a cooperação e as interrelações entre os estudantes. Um dos grandes problemas encontrados pelos educandos da instituição era a timidez limitante em seu cotidiano, prejudicando os educandos no fazer de atividades como apresentação de trabalhos e projetos. Quem sofre de timidez não consegue se expressar da maneira que deseja já que, quando se torna limitante, costuma provocar bloqueios das ideias. Esse trabalho procura avaliar se as oficinas são as causadoras das mudanças dos alunos no âmbito escolar. O levantamento de dados foi feito através de questionários online com os alunos. Os alunos da instituição de ensino apresentaram visíveis mudanças a partir da entrada no grupo de teatro científico Mendelévio.

Palavras chave: teatro científico; oficinas teatrais; ensino

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem o intuito de gerar projetos em distintas áreas como de humanas, biológicas, exatas e naturais, para que os mesmos venham a auxiliar os professores do ensino básico e fomentar uma formação ampla e mais próxima da realidade escolar aos bolsistas, estudantes das licenciaturas (COSTA, 2013). A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) é uma das IES participantes do Programa. O curso de Química da UERN com um dos subprojetos, tem o intuito principal de dar suporte a formação inicial do licenciado, fomentando nos alunos o entendimento da importância de aprender conteúdos e procedimentos de química vinculando-os, através de metodologias ativas, ao contexto escolar. A intervenção didática que possibilitou a coleta e análise dos dados aqui exposto, foi realizada com os alunos participantes do grupo de teatro científico Mendelévio da escola Estadual Moreira Dias.

1.1 O TEATRO CIENTÍFICO

A ciência sempre foi vista como complicada pelos alunos. Costumam alegar que as disciplinas se distanciam da realidade de seu cotidiano. Surge nesse contexto então o teatro científico, que é a junção de duas vertentes, a da educação científica com a do teatro. Nesse sentido, utilizaremos como definição de teatro didático-pedagógico aquela expressa em Cruz *et al* (2012, pg. 225) como segue:

“Um teatro didático-pedagógico é aquele que deve despertar a curiosidade e o interesse, que possibilite uma utilização informativa, recreativa, e educativa à assistência, possibilitando uma utilização crítica, estimulando o espectador a dialogar com a cena ou imagem (teatral, que inclui a corporal, a áudio e a visual) para refazer a mensagem a partir da sua leitura, e cuja linguagem (da qual modalidade pertence ao gênero dramático, que conta com a participação de elementos extraverbais, como cenário, figurino, iluminação e sonoplastia) seja escolhida (tragédia, comédia, auto, farsa) de forma que melhor se adeque ao êxito de seu objetivo, enfatizando a subjetividade, a característica informativa, subvertendo e transgredindo as normas (no que couber), buscando o contato entre emissor (atores) e receptor (público), facilitando a compreensão da mensagem ao usar o próprio código, e suscitando a ação ou reação da assistência, observando, também, a natureza inferencial da linguagem humana; levando em conta os seguintes critérios:

- 1.deve considerar os pré-requisitos;
- 2.deve ser rigoroso e claro em relação aos conceitos utilizados;
- 3.deve utilizar os elementos culturais da sociedade a que se destina.”

O teatro científico é uma das formas mais eficientes para a divulgação da ciência pois o mesmo tem o intuito de aproximar os alunos da disciplina de química, de forma lúdica e clara. Nele os alunos conseguem visualizar as temáticas científicas de forma leve sem deixar de assimilar os conteúdos envolvidos. O teatro científico tem se mostrado também muito eficiente para a divulgação da ciência, e é através dele que inúmeras crianças e jovens começam a despertar o interesse pelas ciências.

1.2 AS OFICINAS

É fundamental para que se tenha uma boa desenvoltura em apresentações, que os integrantes do grupo conheçam técnicas de colocação corporal e vocal. O grupo de teatro científico Mendelévio desenvolveu diversas oficinas que visavam o desenvolvimento de tais habilidades. As oficinas tinham a intencionalidade de ajudar não somente os alunos a se prepararem para o palco mais também visavam a sua no que concerne aos aspectos comunicativos, criativos e propositivos, pois os mesmos alegavam serem tímidos e não se sentiam preparados para lidar com um público. Para uma apresentação teatral os alunos precisavam estar preparados para diversas situações nas quais o controle corporal, vocal e o trabalho em grupo, eram fundamentais. Um dos problemas mais frequentes durante apresentações de trabalhos e projetos, era a precária oralização, já que os alunos se sentiam inseguros e apresentavam dificuldades na dicção e no controle emocional. A timidez é uma grande inimiga dos adolescentes na escola (ZAGURI, 1996). Já nas oficinas de trabalho em grupo, os alunos aprenderam a trabalhar de forma harmônica com o conjunto, porém a maior preocupação era possibilitar que os alunos perdessem a

timidez para falar em público. Devido a esses fatos as oficinas foram construídas para atender aos objetivos pedagógicas de melhoria na desenvoltura na apresentação de trabalhos e; instigar a criatividade em trabalhos e pesquisas escolares.

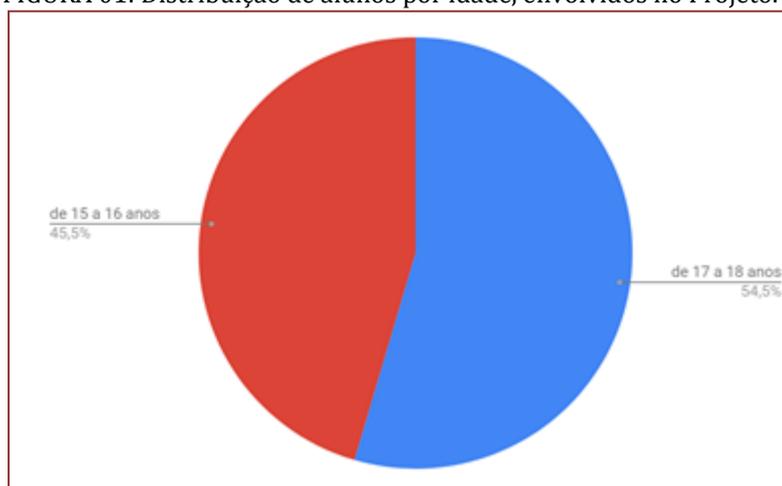
2.METODOLOGIA

Com o intuito de identificar as dimensões envolvidas na dinâmica proposta, foi aplicado um questionário com os alunos participantes. Foram analisados, a partir do pós-questionário, se os objetivos iniciais da intervenção pedagógica estavam sendo atingidos e quais aspectos ainda não tinham sido considerados satisfatórios do ponto de vista pedagógico. O questionário foi aplicado via Google Forms, por ser um instrumento gratuito e flexível, além de ter sido pensado para facilitar a agilidade na coleta de dados. A metodologia de pesquisa adotada foi a quantitativa, tendo em vista que todas as perguntas eram objetivas e aplicadas após a intervenção (GUNTHER, 2006). Os alunos receberam o link com o convite via celular para responder ao questionário, que não possuía identificação. As indagações foram pensadas de forma que permitissem uma análise posterior acerca dos objetivos traçados e discutidos anteriormente.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A faixa etária dos integrantes do grupo de teatro científico mendelévio varia de 15 a 18 anos (Figura 01). Todos ainda passando pela fase da adolescência, momento de grandes mudanças biológicas, físicas e emocionais.

FIGURA 01: Distribuição de alunos por idade, envolvidos no Projeto.

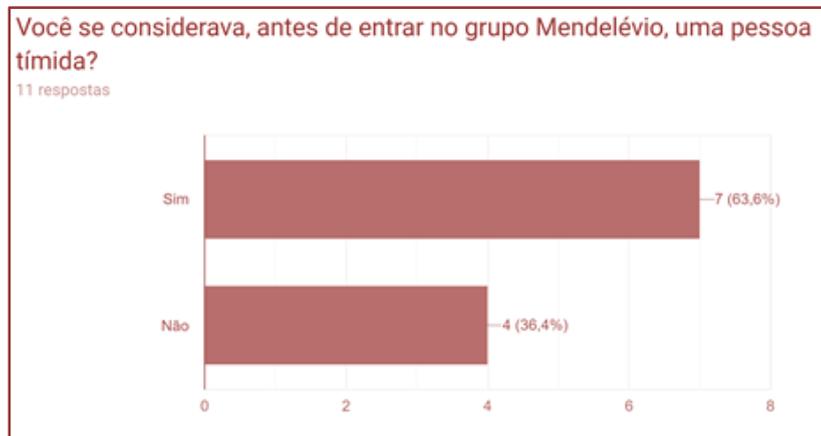


Fonte: autora

A maioria dos integrantes afirmaram que sofriam de timidez antes de entrarem para o grupo de teatro científico Mendelévio. Isso demonstra que eles não só se reconhecem como tímidos, mas possuem a disposição para superar tais dificuldades (Figura 02).

FIGURA 02: Participantes da pesquisa que se declaravam tímidos antes da intervenção.

Fonte: autora



No questionamento seguinte, os alunos foram instigados a declarar se consideram que o Grupo de Teatro Mendelêvio os ajudou a superar a timidez, para a qual 100% afirmaram que sim. Ou seja, até mesmo os alunos que já não se consideravam tímidos, sentiram que a experiência com o teatro acrescentou mais habilidade para dirigir-se a um público. A maioria dos integrantes afirmaram que as oficinas ajudaram a se expressar melhor em público (Figura 03).

Figura 03: O quanto as oficinas ajudaram aos participantes a se expressarem em público.

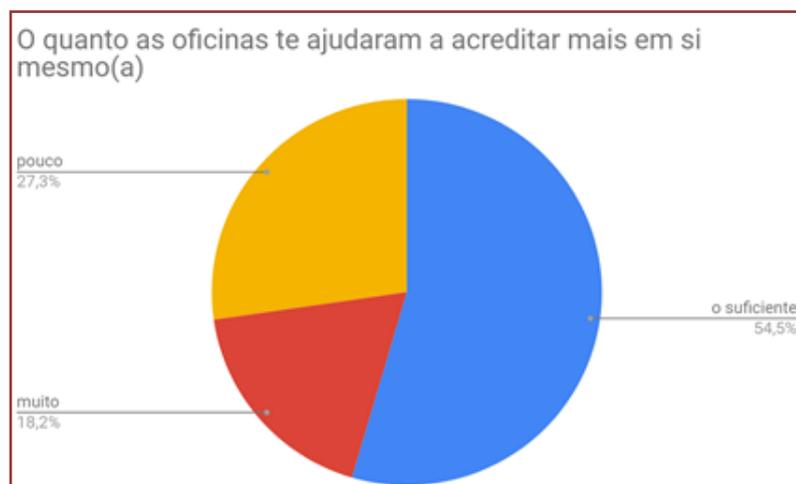


Fonte: autora

A Figura 04 mostra um importante aspecto do desenvolvimento do adolescente, muito especialmente no âmbito escolar, tendo em vista que a autoimagem negativa é responsável, muitas vezes, pelo fracasso escolar. O estudante não percebe o quanto é capaz de realizar atividades por não acreditar em si mesmo (CIA, 2008).

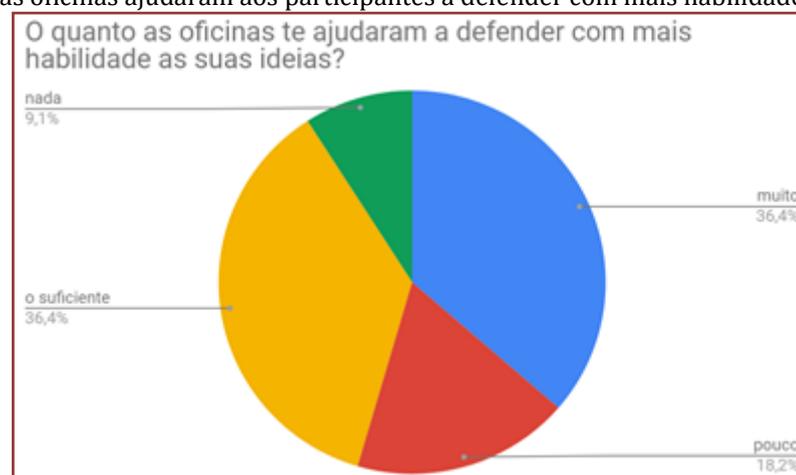
Figura 04: O quanto as oficinas ajudaram aos participantes a acreditar mais em si mesmos

Fonte: autora



“As atuais teorias cognitivas da motivação dão prioridade ao estudo das crenças, valores e emoções do indivíduo, por considerarem que essas são mediadoras do comportamento e exercem forte influência no processo motivacional” (LOURENÇO, 2010). O desenvolvimento da percepção de autoimagem mais clara e positiva, influenciou igualmente na sentida habilidade dos participantes para defender as suas ideias (Figura 05).

Figura 05: O quanto as oficinas ajudaram aos participantes a defender com mais habilidade as suas ideias



Fonte: autora

Considerando que a possibilidade de expressar com clareza as suas ideias demandam oportunidades repetidas de exercício do raciocínio lógico, (MAEDA, 2013) o dado acima é revelador por nos cientificar que apenas um aluno considerou que as oficinas não contribuíram de forma alguma para favorecer a discussão e defesa de suas ideias.

Já a Figura 06 demonstra a importância de metodologias ativas como o Teatro Científico no processo de aceitação de suas características, muito especialmente as físicas. Mais da metade dos integrantes afirmaram que as oficinas os ajudaram a aceitar-se mais e consequentemente lidar melhor com suas diferenças. Outra parcela acha que as oficinas ajudaram o suficiente.

FIGURA 06: O quanto as oficinas ajudaram aos participantes no processo de aceitação de si mesmos.



Fonte: autora

(...) autonomia significa a faculdade de se governar por si mesmo; o direito ou faculdade de se reger por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual. (BERBEL, 2011).

Tendo em mente este conceito, consideramos que o sentido de independência para agir de forma autônoma, é um dos principais objetivos das metodologias ativas. Percebe-se que a maioria considerou que a intervenção ajudou no processo (figura 07). 70% dos participantes consideraram que as dinâmicas presentes nas oficinas favoreceram a independência e a autonomia em suas atividades e atitudes.

FIGURA 07: O quanto as oficinas ajudaram aos participantes no processo de independência.



Fonte: autora

A figura 08 nos traz a percepção dos participantes quanto as suas habilidades sociais, de relacionamento com as outras pessoas do entorno escolar. Todas essas são questões são centrais para o desenvolvimento saudável do indivíduo, não apenas no contexto educacional, como na possibilidade de transpor essa habilidade para outros ambientes.

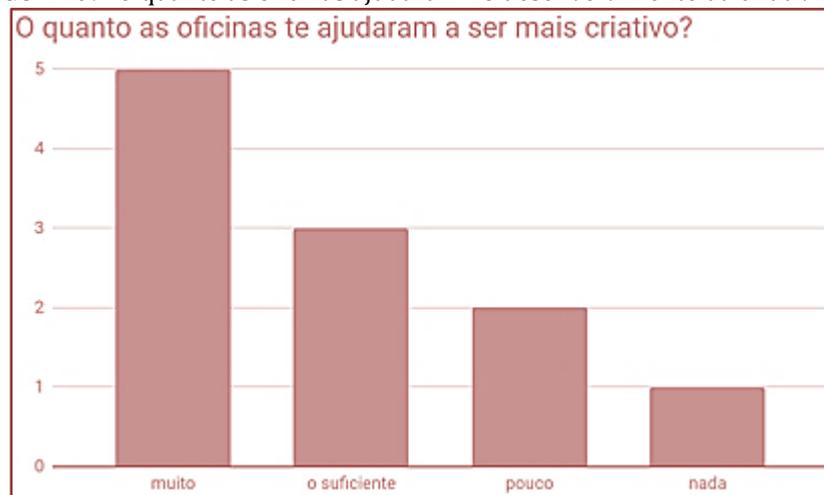
FIGURA 08: O quanto as oficinas ajudaram no relacionamento com as outras pessoas

Fonte: autora



É possível observar (Figura 09) que os alunos consideraram que as oficinas os ajudaram no desenvolvimento da criatividade. É importante ressaltar que o desenvolvimento da criatividade, bem como a habilidade de expressar-se com clareza, revelado na Figura 05, exige intervenções múltiplas com ampla gama de possibilidades diversificadas. Portanto, as oficinas terem propiciado, na opinião dos envolvidos, esse desenvolvimento, é bastante significativo.

FIGURA 09: O quanto as oficinas ajudaram no desenvolvimento da criatividade



Fonte: autora

Despertar o interesse por ciência, muitos especialmente em temas transversais, é um outro importante objetivo das metodologias ativas. Percebe-se que na percepção dos estudantes participantes da pesquisa (Figura 10), a intervenção ajudou a maioria na discussão e elaboração de novos conceitos e abordagens acerca de outros assuntos que não são recorrentes no cotidiano escolar.

FIGURA 10: O quanto as oficinas ajudaram a pensar mais sobre assuntos que antes não o interessava



Fonte: autora

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a prática das oficinas no âmbito escolar tem fundamental importância. Os alunos mostraram que após a entrada no grupo de teatro científico Mendelévio, eles perderam a timidez devido a prática de oficinas que estimulam a socialização, a expressão oral e escrita, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a organização das ideias.

Uma parcela de alunos, mesmo após a aplicação das oficinas, ainda apresenta insegurança a respeito da possibilidade de defender as suas opiniões. Este fato demonstra que assim como existem estilos de aprendizagem, devem existir metodologias ativas que diversifiquem a aquisição e a assimilação do conhecimento (FILATRO, 2015).

A relação com outras pessoas evoluiu muito após as oficinas, pois os participantes da pesquisa aprenderam a respeitar o espaço do próximo e as opiniões divergentes. Os alunos começaram a trabalhar em equipe de forma mais sólida, sabendo escutar e expor suas opiniões. O espírito de cooperação foi reforçado e a relação com os colegas em sala melhorou significativamente.

O lado criativo da maioria dos alunos ficou mais estimulado após a introdução no grupo, pois as oficinas os colocaram dentro de uma perspectiva de independência criativa, favorecendo o estímulo de apresentação de novas ideias.

Após analisar os dados podemos comprovar que os alunos da escola estadual Moreira Dias tiveram uma mudança positiva em aspectos como timidez e comportamento em grupo, assim como na apresentação de trabalhos e projetos. Os menos afirmam que essa evolução se deu após as práticas de oficinas teatrais ministradas no grupo de teatro científico Mendelévio. Este fato reforça a importância de Programas formativos como o PIBID, tanto para a formação do estudante de licenciatura como no suporte a atividades diversificadas na escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- [1] Berbel, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- [2] Cia, Fabiana; Barham, Elisabeth Joan. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, v. 39, n. 1, p. 2, 2008.
- [3] Costa, Veridiana ASF et al. O processo de democratização do acesso ao Ensino Superior e a importância do Pibid no contexto dos alunos do Curso de Licenciatura em Química da UFRPE em Serra Talhada-Pernambuco. *Revista virtual de química*, v. 5, n. 2, p. 137-148, 2013.
- [4] Cruz, J. A. L.; Miltão, M. S. R.; Silveira, Tamila M.; Silva, V. S. T.; Andrade Neto, A. V. Ensino de Física em Espaços Não Formais. In: Álvaro Santos Alves; José Carlos Oliveira de Jesus; Gustavo Rodrigues Rocha. (Org.). *Ensino de Física: reflexões, abordagens e práticas*. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2012, v. 1, p. 215-236.

- [5] Lourenço, Abílio Afonso; de Paiva, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 2, 2010.
- [6] Zaguri, Tania. O adolescente por ele mesmo. In: *O adolescente por ele mesmo*. Record, 1996.
- [7] Günther, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.
- [8] Maeda, Paola Teles. A contribuição da imagem para o desenvolvimento estético do aluno no ensino da arte na Escola José de Freitas. 2013.
- [9] Filatro, Andrea. *Estilos de Aprendizagem*. 2015.

Capítulo 13

Jogo da memória como ferramenta auxiliar dentro do ensino da disciplina Patologia Geral

John Lennon de Paiva Coimbra

Luíza da Conceição Amorim Martins

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo auxiliar o processo de ensino e aprendizagem teórico e prático da disciplina de patologia geral presente na grade curricular dos os alunos do curso de Biomedicina da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Para tanto, elaborou-se um jogo da memória, onde lâminas histopatológicas, foram fotografadas por meio de uma câmera acoplada ao microscópio óptico presente no laboratório de Morfologia Animal I da PUC Minas Betim. Assim, foram confeccionados cinco slides em power point, nos quais, haviam três imagens, somadas aos seus pares. Participaram do jogo 29 discentes e 25 deles, responderam um questionário que visava documentar a percepção dos alunos. 56% dos discentes consideraram-na como ótima, 16% didática e produtiva. 100% dos estudantes, afirmaram que o jogo contribuiu de forma positiva para o aprendizado dentro da disciplina. Quando perguntados sobre as dificuldades para participarem do jogo, 92% afirmaram se sentirem confortáveis e não manifestaram nenhuma dificuldade e ainda apontaram pontos positivos, descrevendo-a como: dinâmica, criativa e facilitadora da aprendizagem. Após a análise dos resultados, pode-se dizer que o jogo da memória é uma ferramenta alternativa, que auxiliou o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na disciplina de patologia geral, cumprindo seu papel didático.

Palavras-chave: Patologia Geral, Ensino Superior, Jogos Didáticos, Jogo da memória, Ensino e Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A patologia é uma área das ciências da saúde e ciências morfológicas que estuda as alterações estruturais, funcionais e bioquímicas que ocorrem nas células, tecidos e órgãos biológicos procurando entender a etiologia das doenças bem como seu diagnóstico. É dividida em patologia geral e patologia sistêmica, onde a primeira se dedica ao estudo das alterações celulares, processo de inflamação, distúrbios hemodinâmicos e neoplasias. A segunda, estuda as alterações que correm nos tecidos e órgãos especializados. Trata-se de uma disciplina investigativa, que transita entre as ciências básicas e as ciências clínicas, sendo de fundamental importância nos cursos de ensino superior como Biomedicina, Ciências Biológicas, Medicina e Medicina Veterinária, que pretendem formar pesquisadores e profissionais engajados com a promoção da saúde e o bem-estar social (ABBAS et al., 2010).

Seu ensino dentro das universidades, muitas vezes ocorre em associação com aulas teóricas e práticas, pois exige do aluno o reconhecimento de aspectos morfológicos tanto macroscópico, quanto microscópico. Neste último, é utilizado o microscópio óptico e lâminas histopatológicas, que são visualizadas nas aulas práticas. Alguns alunos, durante as aulas apresentam dificuldades em relacionar os conhecimentos teóricos e práticos, outros apresentam dificuldade em enxergar regiões específicas nas lâminas histopatológicas, o que dificulta o aprendizado levando ao desinteresse pela matéria (NEVES et al., 2008).

Pensado em métodos alternativos que pudessem contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos estudantes do quinto período do curso de Biomedicina da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais campus Betim, o presente trabalho teve como objetivo elaborar um jogo da memória, buscando-se relacionar de forma dinâmica o conteúdo teórico-prático. A atividade foi elaborada durante o período de monitoria em Patologia Geral e apresentada como componente avaliativo dentro da disciplina de Estágio Supervisionado Licenciatura III do curso de Ciências Biológicas da PUC Minas em Betim.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Para produção do jogo “Patologia na memória” foi realizado um processo de triagem, selecionando as lâminas histopatológicas que seriam utilizadas na confecção do material. Assim foram escolhidas as lâminas que continham os seguintes processos patológicos; metaplasia escamosa do epitélio brônquico, hipertrofia do miocárdio, esteatose hepática, edema pulmonar, necrose de liquefação, necrose caseificação do linfonodo, calcificação distrófica dos rins, trombo arterial primário, congestão pulmonar, trombo em organização e infarto renal.

Em um segundo momento, as lâminas foram fotografadas por meio de uma câmera acoplada ao microscópio óptico presente no laboratório de morfologia animal I da PUC Minas em Betim. As fotografias foram duplicadas, passando por um simples ajuste de contraste e brilho. Por último, foram confeccionados cinco slides, nos quais, haviam três imagens, somadas aos seus pares correspondentes e anteriormente duplicados, totalizando seis imagens em cada. Todo o jogo da memória foi gravado no computador ao invés de ser impresso.

O jogo aconteceu em três rodadas, com dez alunos, divididos em dois grupos, contendo cinco integrantes em cada. As regras da atividade foram estabelecidas antes do início do jogo. Os alunos clicaram no computador que estava conectado a projeção, descobrindo, os pares das lâminas correspondentes e quando acertavam, respondiam uma questão, envolvendo os conteúdos teóricos e práticos da disciplina. Ao acertarem continuavam descobrindo as cartas nos slides. Ao errarem, cediam a vez para o outro grupo. Foi frisado aos alunos que a competição em si, não era importante, ressaltando-se a importância do envolvimento por parte dos acadêmicos com atividade proposta para uma aprendizagem significativa.

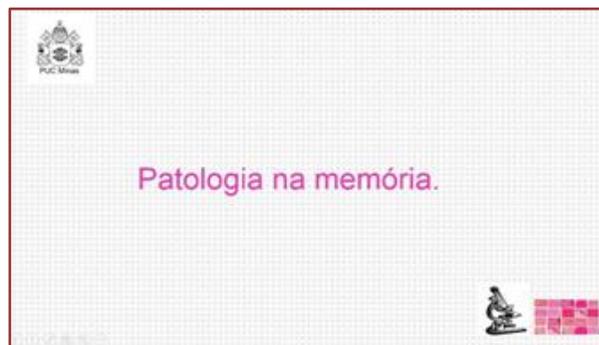
Cinco questões foram criadas para cada imagem, totalizando cinquenta e cinco perguntas. Assim garantia-se a não repetitividade das questões e um conjunto maior de informações trabalhadas. Todo o material foi cedido, posteriormente para os alunos. Os processos patológicos trabalhados pela a atividade, foram estudados previamente ao longo do semestre acadêmico em aulas teóricas e práticas.

Participaram do jogo da memória 29 alunos do 5º período do curso de Biomedicina da PUC Minas em Betim. A percepção dos estudantes acerca do jogo patologia na memória, foi coletada através de um questionário quantitativo e qualitativo, onde 25 alunos responderam o mesmo. Os dados foram transformados em porcentagem para uma melhor análise dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

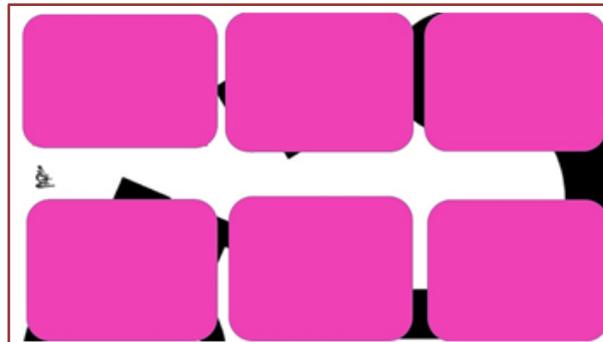
As figuras 1, 2 e 3 ilustram a confecção do jogo Patologia na memória. Atividades e jogos com finalidades educativas, adquirem importância para o processo da aprendizagem, uma vez que podem fomentar a participação dos alunos de maneira ativa, contribuindo para a formação e assimilação do conhecimento. Cabral e Moretti, (2006) explicam que os jogos didáticos devem ser recursos utilizados como instrumentos facilitadores, para que se consiga extrapolar as barreiras que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos, possuindo, assim maior potencial quando se faz uso desse recurso para uma revisão ou explicação de materiais já abordados anteriormente, do que quando utilizados para a explanação prévia de um determinado conteúdo.

Figura 1. Nome do jogo projetado



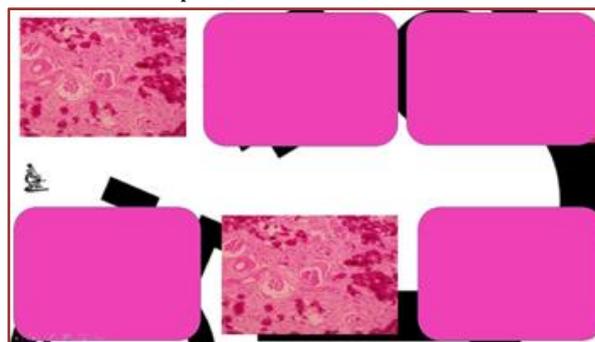
Fonte: Imagem do jogo elaborado pelos autores.

Figura 2: Ilustra os cinco slides elaborados para o jogo da memória



Fonte: Imagem do jogo elaborado pelos autores .

Figura 3. Ilustra as cartas descobertas, quando o aluno clica com o mouse no computador conectado ao aparelho multimídia.



Fonte: Imagem do jogo elaborado pelos autores.

O gráfico 1, mostra a percepção dos estudantes sobre o jogo, onde é observado no mesmo que, 56% descreveram a atividade como ótima, didática e produtiva. Ambas com 16%. O pensamento contínuo sobre estratégias que possam facilitar o processo de ensino aprendizagem é um dos papéis do professor, que busca melhorar tanto suas práticas pedagógicas, quanto fomentar a construção do conhecimento de seus alunos. Assim, considera-se que jogos educativos podem ter importância efetiva dentro do ensino e aprendizagem. Kishimoto (1998), explica que os jogos utilizados na educação se encontram associando-se com a função lúdica e educativa. A primeira garante o momento de diversão e desconstrução da rotina escolar vivenciada pelos estudantes, e a segunda, quando elaborado corretamente permite a aprendizagem de qualquer conteúdo.

Gráfico 1. Comente sua percepção acerca do jogo, " Patologia na Memória"



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os discentes participantes em 100% das respostas adquiridas, relataram que o jogo, contribuiu em seu aprendizado dentro da disciplina. A atividade proposta permitiu que os alunos se aproximassem entre si, e isso foi observado durante a participação dos acadêmicos, pois os mesmos precisaram se organizar em grupos, compartilhando informações sobre as cartas descobertas por eles, e elaborar suas respostas. Como toda resposta era dita em voz alta, além da interação social vivenciada, o jogo permitiu o reforço de conhecimentos e conceitos prévios por parte de alguns alunos e aquisição de novos para outros.

Foi pedido aos alunos que escrevessem suas percepções sobre a atividade:

“É um método que consegue fazer com que tenhamos mais prazer em aprender e facilidade em decifrar questões em grupo. Desperta a nossa atenção e exige com que pensemos de forma rápida e assertiva.” (Discente participante).*

“O jogo contribuiu para que de uma forma divertida e descontraída fosse possível relembrar as lâminas vistas, estimulando o conhecimento e aprendizagem do conteúdo.” (Discente participante).*

“Realiza lapsos de memória. Os erros também contribuem para novos entendimentos. (Discente participante).*

“O jogo ajudou a recordar conceito aprendido anteriormente e correlaciona-lós. Além de possibilitar melhor compreensão e memorização dos conteúdos.” (Discente participante).*

“Por ser um jogo da memória com perguntas, isso faz com que o aprendizado aumente.” (Discente participante).*

Ao participarem do jogo os discentes relembraram as lâminas histopatológicas, recordaram conceitos e tiveram uma melhor compreensão do conteúdo estudado. O jogo "Patologia na memória" pode auxiliar no

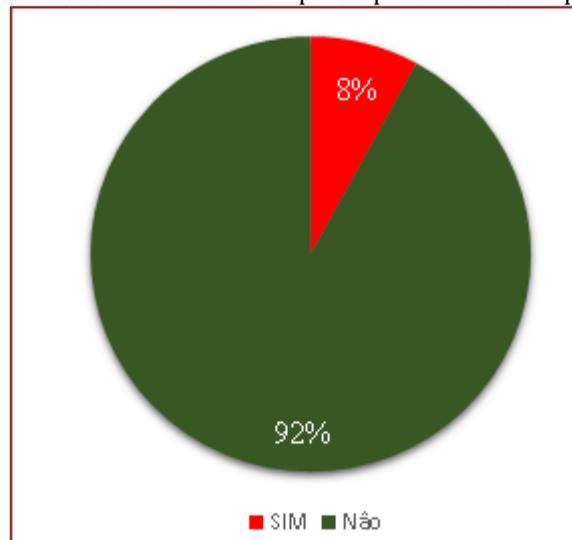
* Percepção do discentes ao final da atividade

surgimento de competências necessárias para quem está cursando a disciplina de Patologia Geral, uma vez que os alunos foram desafiados em grupo a reconhecerem os processos patológicos, seus fatores condicionantes e possíveis consequências para uma célula, tecido ou órgão. A medida que os estudantes descobrem as cartas e precisam diagnosticá-las, relacionam toda a matéria estudada entre teoria e prática, e isso contribui para a assimilação e sedimentação do conhecimento. Nascimento (2012) explica que jogos pedagógicos estão sendo utilizados dentro de escolas e universidades, para auxiliar a promoção do desenvolvimento de habilidades necessárias aos estudantes.

Os discentes foram indagados sobre a importância do uso de ferramentas alternativas para auxiliar o ensino das disciplinas presentes na grade curricular do curso, sendo que 100% dos alunos, afirmaram ser importante a utilização de jogos e outras atividades lúdicas para melhorar compreensão das disciplinas que os mesmos cursam. Sabe-se que competências específicas para cada disciplina podem ser desenvolvidas pelo uso de tais ferramentas. Justina e Ferla (2006) explicam a existência de fatores limitantes que surgem durante o ensino-aprendizagem de uma disciplina e os mesmos, podem ser ultrapassados por ferramentas lúdicas que sejam capazes de estimular o interesse dos alunos.

Os estudantes foram perguntados sobre a existência de dificuldades para participarem do jogo da memória. Essa questão torna-se relevante pois o material foi gravado no computador e os mesmos tiveram que clicar nele para procurarem os pares correspondentes das lâminas ao invés de possuírem o material impresso, típico de um jogo da memória. É observado no gráfico 2, que 92% dos alunos se sentiram confortáveis com dinâmica do jogo e não manifestaram dificuldades, onde 8% dos alunos disseram que a dificuldade foi em lembrar da matéria no momento em que encontravam os pares das imagens. (BARRETO et al., 2013) diz, que jogos e atividades para fins didáticos devem ser de fácil execução e participação, para que o jogo não se torne mais um obstáculo dentro do que se pretende ensinar por meio dele, desse modo, se obtém melhores resultados no processo de ensino.

Gráfico 2. Houve dificuldade em participar da atividade proposta?



Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos deram relatos sobre quais foram os pontos positivos e negativos do jogo;

Positivos: “Dinâmico, criativo, facilita o aprendizado de todos (acertando ou não as questões) e desperta uma memória fotográfica necessária para que identifiquemos as lâminas. Eu não consegui identificar um aspecto negativo no jogo.” (Discente participante).*

Positivos: “Melhor compreensão do conteúdo. Ótima ferramenta de memorização. Aprendizado divertido. Possibilita maior interação e troca de

* Relato do discente sobre aspectos positivos e negativos da atividade.

conhecimentos. Deveria haver mais ferramentas de ensino lúdicas como esta.” (Discente participante).*

Positivo: “Ajuda no conteúdo de forma dinâmica.” (Discente participante).*

Negativo: “Não teve aspectos negativos.” (Discente participante).*

Durante o relato dos acadêmicos foi possível perceber que o jogo elaborado se apresenta com uma ferramenta positiva, que pode facilitar a aprendizagem dos alunos, acerca do conteúdo estudado, de modo dinâmico e divertido. Os mesmos relataram ainda, como ponto positivo, a socialização do conhecimento entre os participantes. Quanto aos pontos negativos, os discentes disseram não existir. Considera-se que os alunos tiveram um momento de aprendizado, enquanto se divertiam. De acordo com Tessaro e Jordão (2007), o uso de recursos lúdicos no ensino; melhoram a comunicação, catalisam a construção do conhecimento e propiciam uma aprendizagem espontânea e natural. Estes aspectos foram identificados durante a fala dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo Patologia na memória pode ser usado como ferramenta alternativa para o ensino e aprendizagem teórico-prático da disciplina de Patologia Geral, cumprindo seu papel didático, trazendo os conteúdos abordados na matéria, de forma clara e atrativa para os estudantes.

A utilização do jogo didático pode promover aprendizado significativo, uma vez que neste caso, possibilitou a interação e o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos, que discutiam as respostas entre si e mesmo ao errar, aprendiam com as respostas do grupo concorrente.

Atividades como está no ensino superior podem estimular a aprendizagem e o interesse por parte dos alunos, mesmo nas disciplinas que estes tenham mais dificuldades e podem contribuir para a formação de sujeitos ativos no processo do aprender. Considera-se fundamental a elaboração e utilização de recursos como este, para facilitar a construção do saber.

O jogo Patologia na memória pode ganhar espaço dentro da disciplina, podendo ser utilizado nas próximas turmas, devido a sua fácil aplicação e por promover aproximação dos alunos, conhecimento científico, resoluções de problemas teóricos e práticos bem como saberes específicos para a disciplina.

Ressalta-se que esses métodos não podem ser vistos como único caminho a ser seguido, para fins didáticos, não substituindo outras formas de ensino, servindo então como ferramenta auxiliar durante o processo de ensino e aprendizagem que contribui fomentando a participação ativa dos discentes durante todo o processo.

REFERÊNCIAS

- [1] Abbas, Abul K; Fausto, Nelson; Kumar, Vinay; Cotran, Ramzi S; Aster, Jon C; Robbins, Stanley L.: Robbins e Cotran: Patologia - Bases patológicas das doenças. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 1458 p.
- [2] Cabral. M. A.; Moretti. M. T. Utilização de jogos no ensino de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por Marcos Aurélio Cabral Curso de Matemática – Habilitação em Licenciatura Departamento de Matemática Centro de Ciências Físicas e Matemáticas Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Disponível em <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf > Acesso em 04 de maio de 2017
- [3] Kishimoto, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
- [4] Nascimento, Ivonete Lima. Jogos e quebra-cabeças didáticos no ensino da matemática: vantagens e desvantagens do uso desses recursos no Ensino Fundamental II. Lucena-PB 2011. Monografia (Licenciatura em Matemática a Distância) – UFPB/ CCEN Orientador: Profº Drº José Gomes de Assis 1. Jogos Matemáticos 2. Quebra - cabeças. 3. Ensino aprendizagem I. Título.). Disponível em <<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/202/1/ILN15042013.pdf> > Acesso em 30 de maio de 2017

* Relato do discente sobre aspectos positivos e negativos da atividade.

* Relato do discente sobre aspectos positivos e negativos da atividade.

* Relato do discente sobre aspectos positivos e negativos da atividade.

- [5] Neves, Flávia Branco Cerqueira Serra et al. Impacto da introdução de mídia eletrônica num curso de patologia geral. *Revista Brasileira de Educação Médica: Revista Brasileira de Educação Médica*, 16 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n4/v32n4a04>>. Acesso em 04 de maio de 2017
- [6] Justina, L. A. D, Ferla, M. R. A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. *Arq Mudi*.10 (2): 35-40, 2006
- [7] Tessaro, Josiane Patrícia; JRDÃO, Ana Paula Martinze. Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017

Capítulo 14

Jogo pedagógico para o ensino de projeto integrado em arquitetura e urbanismo

Miguel Pacheco

Resumo: A metodologia de projeto integrado é essencial para o aumento de produtividade na construção civil e como base para o uso efetivo de software alinhados com o paradigma *Building Information Moduling*. Para melhorar o aprendizado sobre este tema, foi criado e aplicado em aula um jogo pedagógico. Este jogo foi pensado no contexto de uma disciplina de teoria de arquitetura que aborda métodos de projeto, lecionada para uma maioria dos alunos provindos do ensino médio público, com deficiências na formação acadêmicas e em regime pós-laboral. Alunos pós-laborais tem menor tempo disponível para estudo, sendo que, a carga de trabalho extraclasse dos cursos de arquitetura e urbanismo é a maior entre os todos os cursos universitários, com uma média de 20 horas semanais. Sabendo que as metodologias ativas melhoraram o desempenho de alunos com deficiências acadêmicas, o jogo pedagógico simula vários aspectos do projeto integrado, seu impacto na redução de pedidos de informação e nas relações entre arquiteto, cliente e especialidades técnicas. O jogo usa o quadro branco e permite várias equipes jogarem simultaneamente, o que enriquece o aprendizado por comparação de resultados. Os alunos reportaram maior entendimento do projeto integrado, relacionando os resultados com a sua experiência pessoal e válido para a sua futura atuação profissional. São feitas algumas propostas para aperfeiçoamento do jogo.

Palavra chave: Metodologias ativas. Jogos pedagógicos. Metodologias de projeto. Projeto integrado.

1. INTRODUÇÃO

O processo de projeto arquitetônico passou por alterações ao longo da história (Lawson, 2011). Atualmente, ocorre uma nova transição. No modelo atual, o projeto sequencial, o arquiteto projeta primeiro, enviando posteriormente o projeto arquitetônico às diferentes especialidades técnicas. No novo modelo emergente, o projeto integrado, visa maior colaboração entre todos os atores (*stakeholders*) envolvidos no projeto, trabalhando em conjunto com equipes multidisciplinares (Deliberador *et al.*, 2018).

No projeto integrado, desde das fases mais iniciais de projeto até as fases finais, cliente, arquiteto, especialidades técnicas e fornecedores, trabalham juntos, em grupo (Deutsch, 2011; Kowaltowski *et al.*, 2011; Lawson, 2011). O projeto integrado surge num contexto onde a construção civil apresenta uma estagnação da sua produtividade, nas últimas décadas, enquanto outros setores da produção mostram ganhos significativos (Nanyu *et al.*, 2018). A complexidade dos edifícios tem crescido com o aumento do número de especialidades técnicas. Este crescimento da complexidade, aumenta a necessidade de compatibilização entre projeto arquitetônico e os projetos complementares de responsabilidade das especialidades técnicas, como o estrutural, elétrico, hidrossanitário, dados, segurança, sistemas de climatização, fluxo de tráfego, qualidade do ar interno, domótica, eficiência energética, certificação ambiental, sistemas renováveis de geração de energia, comissionamento entre outros.

O maior número de projetos para compatibilizar, ameaça a produtividade, provocando uma maior probabilidade de erros em obra, que exigem retrabalhos, aumentando custos e prazos. Adicionalmente, verifica-se uma crescente cobrança, (incluindo legal e judicial) dos clientes e sociedade por desempenho pós-ocupação.

A busca desse desempenho leva a uma adoção de programas alinhados com o paradigma BIM (*Building Information Moduling*), adoção desses programas está crescendo, seja pela busca de maior produtividade, quer seja por crescentes exigências legais como a Estratégia Nacional De Disseminação do BIM - Estratégia BIM BR (ARCHIDAILY, 2018; BRASIL, 2018; CÂMERA BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO, 2018)

Nos programas alinhados com o paradigma BIM, os projetos dos edifícios são encarados como uma base de dados. Os desenhos podem ser encarados como uma interface gráfica para informações organizadas de acordo com os elementos construtivos que compõem o edifício. Cada elemento construtivo, pode agregar, além das informações geométricas e posicionais,

outras informações como custo (ou propriedades térmicas, pegada de carbono, entre outros).

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1. O PROBLEMA DA NECESSIDADE PROJETO INTEGRADO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PARADIGMA BIM

Em 2018, o Brasil lançou a Estratégia BIM BR (BRASIL, 2018), enquanto vários países já apresentam políticas tornando o uso do BIM obrigatório (ARCHIDAILY, 2018; Edirisinghe, 2015; Kapsalaki, 2017; Paul, 2018). No entanto, a Finlândia, o primeiro país no mundo com uma política específica para implementação nacional do BIM, iniciada na década de 1980, apresentou um relatório mostrando que três décadas de implementação do BIM, não trouxeram os ganhos de produtividade esperados (Aksenova *et al.*, 2018).

Problemas na compatibilização de projeto podem ser consequência de falta de disponibilidade de informação entre todos os atores. Existe uma expectativa que se a informação estiver acessível para todos os atores, os problemas de compatibilização sejam eliminados. Dessa forma, programas BIM, resolveriam problemas de compatibilização de projeto e aumentariam produtividade. Mas o acesso à informação não implica a sua compreensão nem implica maior produtividade. A capacidade de um ator de interpretar ou agir sobre informações fora do escopo da sua área é reduzida. Ademais, encontrar erros de projeto via BIM não é tão produtivo como evitar erros de projeto, antes da compatibilização, através de maior diálogo entre atores. É necessário, portanto, um processo de trabalho que permita atribuir o significado adequado às informações de forma mais eficaz: a metodologia de projeto integrado.

É frequentemente ignorado nos debates sobre BIM, o impacto nos prazos e custos dos pedidos de informação: os RFI (*Requests For Information*). Descobrir mais cedo incompatibilidades de projeto, não elimina totalmente os atrasos, pois é necessário tempo para chegar a uma solução entre as partes envolvidas. Para tal um ator, necessita de notificar outro, ou outros, atores. Segundo um estudo mundial sobre RFI, um projeto nas américas tem, em média, 887 RFI, com um tempo de resposta médio de seis dias

(Hughes *et al.*, 2013). Estes prazos podem ser comprimidos se as equipes de arquitetos e especialidades técnicas trabalharem em conjunto, onde o retorno da informação é instantâneo. Ademais, trabalhando em conjunto, muitos dos erros de projeto não chegam a acontecer, por feedback imediato das outras especialidades técnicas. Dessa forma, a adoção de software BIM, é beneficiada pela adoção pela metodologia de projeto integrado. Como mostra o caso finlandês, a adoção de programas BIM por si só não resulta nos benefícios esperados em aumento de produtividade (Aksenova *et al.*, 2018).

Programas BIM podem apresentar o apelo ilusório de resolver todos os problemas pela simples adoção de uma solução tecnológica, sem alterações de metodologias de projeto. A própria gênese do BIM vem da área das engenharias e computação, que tende a acreditar em soluções tecnológicas e cartesianas, enquanto a metodologia de projeto integrado provem da área da arquitetura e design (Deutsch, 2011).

Existe, portanto, um contexto para a necessidade de projeto integrado, que os alunos devem entender. Este trabalho apresenta um jogo pedagógico para aprendizado da relevância do projeto integrado para a troca de informações entre arquiteto, cliente, especialidades técnicas e restantes atores envolvidos. Este convencimento e entendimento do projeto integrado é especialmente importante para um curso de arquitetura e urbanismo que adota um software BIM desde o primeiro semestre.

2.2.A BUSCA DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA PROMOVER O APRENDIZADO DE COMPETÊNCIAS PERANTE UM NOVO PERFIL DE ALUNOS

A busca de metodologias ativas e ensino híbrido é motivada pela percepção que o contexto cultural, no qual a aula expositiva foi criada, não existe mais. Os alunos atuais não vivem mais num mundo de informação escassa e centralizada, concentrada em algumas poucas instituições de ensino superior. (Moran, 2015). A informação, hoje, é uma commodity.

Ademais, a ubiquidade da internet, resulta num distrator potente e provoca alterações comportamentais e cognitivas (Beland e Murphy, 2014; Loh e Kanai, 2016) não presentes quando a aula expositiva foi criada.

Por outro lado, a sociedade não quer mais conteúdos e sim competências. É necessário alterar o foco do ensino (centrado no professor) para aprendizado (centrado no envolvimento, e real aprendizado, do aluno) (Venturi, 2013; Vlachopoulos e Makri, 2017).

2.3.O PROBLEMA DE MÁ FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA COM MANDATO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Esta busca de novas metodologias é particularmente premente no contexto de uma universidade comunitária (privada sem fins lucrativos) com um mandato de desenvolvimento regional, com uma maioria dos alunos provindos do ensino médio público. O desempenho acadêmico do ensino médio brasileiro (onde o ensino público predomina) apresenta dos piores resultados no mundo entre os países avaliados, segundo o questionário internacional comparativo PISA (OCDE, 2015).

“O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos).” (OCDE, 2015)

O desempenho diminuiu nos últimos vinte anos (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

Muitos alunos destas instituições tem um perfil pós-laboral, optando por cursos no período noturno, frequentando as aulas após a jornada de trabalho (Simões, 2015). Este fato é mais crítico no ensino de arquitetura e urbanismo, curso que requer mais de 20 horas semanais de trabalho extraclasse (ARCHIDAILY, 2017), num contexto de um número significativo de alunos pós laborais

Os alunos encaram também a universidade como uma porta de acesso a uma profissão liberal e não como um meio para adquirir conhecimento, dentro de uma tradição francesa de ensino superior (Almeida Filho, 2016). O fato de um diploma universitário duplicar a renda média no Brasil (VALOR ECONÔMICO, 2017) gera, por parte de alguns alunos, uma expectativa de um percurso acadêmico rápido e fácil que leve a uma formatura célere, não obstante o contexto acadêmico progresso criar sérias dificuldades para tal objetivo. Essa colisão, entre uma expectativa pouco realista, por parte dos alunos ingressantes no ensino superior

provenientes de escolas públicas, com as dificuldades no desempenho acadêmico, é um fator para elevadas taxas de evasão escolar. O desafio então é como promover o aprendizado neste contexto.

2.4. AS VANTAGENS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA COM MANDATO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL PARA O APRENDIZADO EM AULAS TEÓRICAS NUMA DISCIPLINA VERSANDO MÉTODOS DE PROJETO

Segundo (Biggs e Tang, 2011), os alunos podem ser divididos em duas categorias: alunos acadêmicos, que têm hábitos de leitura e capacidade de abstração bem consolidada, e alunos não acadêmicos, que apresentam deficiências em leitura e abstração. Em aulas expositivas, o aprendizado ocorre com muito maior facilidade para alunos acadêmicos que alunos não acadêmicos (Biggs e Tang, 2011). No entanto, a diferença de aprendizado entre alunos acadêmicos e não acadêmicos é reduzida com o uso de metodologias ativas, aumentando esse efeito quando mais ativa é a metodologia (por exemplo, aprendizado baseado em problemas apresenta mais efeitos que uma trilha pedagógica). Disciplinas teóricas ministradas para turmas com maioria de alunos não acadêmicos, beneficiam-se do uso de metodologias ativas, como é o caso de uma instituição de ensino superior com uma maioria de alunos provindo do ensino médio público. A aproximação do desempenho de alunos acadêmicos e não acadêmicos, decorrente da adoção de metodologias ativas, também facilita o gerenciamento de sala de aula por parte do docente. As metodologias ativas, mostram-se, igualmente, mais eficazes para o ensino de competências (Moran, 2015). Uma disciplina teórica que foca métodos de projeto (uma atividade prática) tem vantagens na aplicação de metodologias ativas.

3. METODOLOGIA

3.1. OBJETIVOS

Objetivo Geral

Avaliar os efeitos da aplicação de um jogo pedagógico no aprendizado, da importância de métodos que foquem o aumento e clareza das trocas de informação no processo de projeto.

Objetivo específicos

Avaliar os efeitos da aplicação de jogo pedagógico para aumentar o entendimento da importância da troca de informação para relação para cliente arquiteto;

Avaliar os efeitos da aplicação de jogo pedagógico para aumentar o engajamento de alunos em aula;

Avaliar os efeitos da aplicação de jogos pedagógicos para aumentar o entendimento da importância da troca de informação entre membros da equipe técnica;

Avaliar os efeitos da aplicação de jogos pedagógicos para aumentar o entendimento da importância da especificidade na comunicação dentro do processo de projeto.

3.2. MÉTODO DA PESQUISA

O método de pesquisa utilizado é o hipotético-dedutivo, partindo da conjectura que um jogo metodológico pode aumentar o engajamento e compreensão dos alunos sobre projeto integrado e a sua importância para projeto. Visa-se falsear essa hipótese através da aplicação do jogo e avaliando o aprendizado a aplicação dos jogos, do ponto de vista dos alunos e da avaliação do professor.

3.3. DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA DE APLICAÇÃO DO JOGO PEDAGÓGICO

A disciplina aborda métodos de projeto e ocorre no quarto semestre, tendo uma carga horária de 40 horas. Usualmente, estas disciplinas são lecionadas em dez semanas letivas, com aulas de 205 minutos (3 horas e 35 minutos). Neste semestre, as aulas foram lecionadas em 13 aulas de 150 minutos (2 horas e trinta minutos) mais uma aula final de 50 minutos, perfazendo um total de 14 aulas. As aulas iniciavam-se às 19:00 e terminavam às 21:30. Vinte dois alunos estavam inscritos.

3.4.OBJETO DA DISCIPLINA

O conteúdo enfoca metodologias de projeto. Um dos objetivos da disciplina é dar embasamento teórico aos diversos processos de projeto, contextualizar historicamente sua evolução, até à emergência do modelo de projeto integrado, e sua relação com o paradigma BIM. Isto é feito contextualizando as crescentes demandas de desempenho e legais dos projetos, com um número crescente de especialidades técnicas envolvidas nos projetos, e sua responsabilização pelo desempenho pós ocupação.

O jogo serviu para complementar o estudo de dois livros: (Kowaltowski *et al.*, 2011; Lawson, 2011). Estes livros foram escolhidos por o seu foco no processo de projeto. Pela descrição da evolução dos processos de projeto e sua contextualização histórica (Lawson, 2011) e por apresentar exemplos de metodologias de processo integrado aplicados em contexto real e no Brasil (Kowaltowski *et al.*, 2011).

3.5.MÉTODO DOS JOGOS

O jogo ocorre no quadro branco e canetas com os alunos divididos em grupos. Dois jogos ocorreram em aulas consecutivas. O primeiro jogo foi precedido de uma curta aula expositiva, apresentando os conceitos básicos a serem abordados: projeto sequencial, integrado, pedidos de informação, relação com cliente e coordenação dos diferentes projetos das especialidades técnicas (duas, no caso, arquiteto e engenheiro civil). Dentro de cada grupo, os alunos são divididos por papéis. O objetivo do jogo é desenhar uma planta baixa em conjunto, no quadro branco, de acordo com comandos específicos. Cada especialidade usa uma cor diferente de caneta. Esta organização básica presta-se a diferentes versões de regras dependendo do objetivo pedagógico.

O uso do quadro branco tira partido de um recurso já presente em todas as salas, tem baixo custo e o seu uso não tem curva de aprendizado. Permite a fácil visualização dos alunos e docente, tem uma boa jogabilidade e promove o afastamento da maioria dos celulares e computadores. É também escalável, permitindo aumentar o número de participantes no jogo sem alterar a visualização e jogabilidade.

Este formato permite implementar várias variações do jogo com facilidade. Esta facilidade, permite alterar as regras do jogo para pesquisar pontos específicos da matéria. Permite também repetições do jogo e jogarem vários grupos em paralelo. Os jogos foram jogados sem limite pré-definido de tempo. Neste formato, os jogos duraram de 30 a 60 minutos. Durações menores de jogo, que permitem mais repetições, aumentam o aprendizado (Pacheco, 2006). Os jogos foram seguidos de briefings, analisando os resultados, onde o docente instigava o debate. O objetivo pedagógico do jogo é a fase de coleta de informações e conceituação de projeto na relação entre arquiteto e cliente e entre arquiteto cliente e especialidades técnicas

3.6.MÉTODO DO PRIMEIRO JOGO

Na primeira versão, focando somente a relação cliente arquiteto, um aluno assume o papel de arquiteto e o outro de cliente. O pedido foi desenhar no quadro branco a planta de uma residência unifamiliar de acordo com os desejos do cliente. O restante dos alunos no grupo, assumem o papel de jornalistas, analisando o comportamento de arquiteto e cliente e o desempenho na produção da planta. Após o término do jogo (que demorou aproximadamente uma hora) foi feito um briefing dos resultados com toda a turma. O briefing visou relacionar a matéria apresentada em aula expositiva anterior.

O primeiro enfoque era relacionar a matéria teórica com o observado no jogo. Esta relação abordava os pontos expostos na aula expositiva que os alunos acharam que estavam claros no jogo. O objetivo era fazer os alunos se envolverem na comparação entre a teoria e sua expressão prática observada no jogo.

O segundo enfoque era aliciar, nos alunos, análises que levantassem pontos que os mesmos achassem presentes no jogo, mas que estavam omissos, ou pouco claros, na aula expositiva. Adicionalmente, era pedido aos alunos que mapeassem pontos que achassem prementes na vida real, mas omissos (ou pouco claros) quer na teoria, como no jogo.

3.7.MÉTODO DO SEGUNDO JOGO

Na aula seguinte, três variações do jogo arquiteto-cliente foram jogadas simultaneamente, com a turma dividida em três grupos (grupo 1, 2 e 3). Cada grupo era dividido em vários papéis: clientes, arquitetos, jornalistas. O grupo 3 tinha também um aluno no papel de engenheiro civil. As regras de cada grupo eram

ligeiramente diferentes, como forma de testar uma hipótese que tinha surgido no briefing da aplicação inicial do jogo arquiteto-cliente, na aula anterior. Especificamente, qual o impacto da clareza e especificidade da comunicação entre arquiteto-cliente no projeto, em número de pedidos de informação, retrabalho e satisfação do cliente. O grupo 1, o cliente só poderia responder às perguntas do arquiteto, de forma binária: sim ou não, sem poder iniciar o diálogo. O grupo 2 o cliente podia iniciar diálogo e dessa forma fazer pedidos específicos (exemplo: quero uma suíte) mas só podia definir as áreas de cada cômodo como pequenas, médias ou grandes, sendo proibido usar metragens. No grupo 3, dois alunos faziam o papel do cliente, para simular um casal. Estes clientes não tinham nenhuma restrição para o diálogo e foram instruídos a apresentarem as suas demandas de formas mais objetiva possível: áreas expressas em metros quadrados, indicação de materiais para uso no projeto. A equipe de projeto era formada por dois arquitetos (uma arquiteta e uma estagiária) e uma engenheira civil.

O objetivo era testar se a maior complexidade no grupo 3 (mais papéis e especialidades), as regras que permitiam uma comunicação mais livre, apresentavam vantagens em relação aos grupos 1 e 2. A tabela 1 sintetiza as regras.

Tabela 1: Divisão de papéis dentro dos grupos

Papeis E Regras E Número	GRUPOS		
	1	2	3
Arquitetos	1	1	2
Clientes	1	1	2
Jornalistas	4	4	3
Regras de comunicação	Cliente responde sim/não	Cliente responde pequeno/médio/grande	Livre

Fonte: autor

Finalmente, os alunos deveriam entregar relatórios escritos sobre a atividade.

4.RESULTADOS

Os resultados decorrem de observações do docente em aula durante os jogos, das informações recolhidas durante os *briefings* pós-jogo em aula e dos relatórios dos alunos sobre a experiência do jogo.

4.1.SÍNTESE DAS CONCLUSÕES DOS ALUNOS

Segue-se uma síntese da avaliação dos alunos sobre os resultados dos jogos:

1. A relação cliente arquiteto depende de uma boa comunicação que inclui estabelecer uma relação de confiança;
2. A confiança é construída justificando e mostrando ao cliente embasamento técnico do arquiteto;
3. A relação cliente arquiteto melhora com capacidade de aliciar conjunto de informações específicas do cliente;
4. O cliente nem sempre sabe ou tem consciência das implicações práticas dos seus desejos. A comunicação é importante para permitir ao cliente ter abertura de mente para aceitar respostas que não acatam seus desejos diretamente;
5. Como o cliente pode não ter clareza sobre o que quer, o maior detalhe e especificidade na comunicação por parte do arquiteto reduz mal-entendidos no futuro;
6. Se o cliente criar uma relação de confiança com o arquiteto, ele se mostra mais disposto a aceder a sugestões do mesmo e possivelmente a investir mais dinheiro em alguma solução;
7. O projeto integrado reduz erros e prazo devido ao melhor entendimento entre especialidades técnicas;
8. Os alunos acharam úteis e aplicáveis as conclusões para a sua futura vida profissional;
- 9 A aplicação dos jogos permitiu a transferência de conhecimento de outras áreas da vida dos alunos para o contexto de projeto integrado;

10 O entendimento das aulas expositivas fica mais claro e rico baseado na experiência do jogo, através das evidências práticas da validade da matéria teórica ocorridas no jogo;

11 Finalmente, o entendimento das regras foi universal e instantâneo por parte dos alunos e o tempo de preparação para os jogos e desmobilização é negligenciável.

5. CONCLUSÕES

Os jogos, globalmente, aumentaram a motivação e participação dos alunos. Os jogos também permitiram que alguns alunos cruzassem informação da sua experiência de vida com a teoria através de compreensões providenciadas no decorrer dos jogos. Nesse aspecto, a participação foi mais rica do que normalmente ocorria, quando a disciplina era lecionada através de aulas expositivas.

O formato do jogo permite que os alunos muito rapidamente entendam as regras e comecem a jogar. Após explicar as regras os alunos estão prontos a jogar. O tempo de preparação do jogo (*ramp up time*) também é muito reduzido. Mobilizar o jogo é muito rápido e fácil com o material já presente na sala de aula. A jogabilidade, no sentido envolver os alunos nas atividades, pareceu, no geral, muito razoável. No entanto, notou-se menor envolvimento dos alunos com o papel de jornalista. Nos outros papéis (clientes, arquitetos ou engenheiros) a participação dos alunos pareceu ser universal. É possível que alocar a análise de um ponto específico para jornalistas específicos, possa aumentar o envolvimento no jogo.

Este formato permite implementar várias variações do jogo com facilidade. Esta facilidade permite alterar as regras do jogo para pesquisar pontos específicos da matéria ou de dúvida dos alunos, que aumenta o seu envolvimento

Os jogos foram jogados sem limite pré-definido de tempo. Neste formato os jogos duraram de 30 a 60 minutos. Sugere-se que a primeira vez que um destes jogos for jogado na aula, que o mesmo seja jogado por duas pessoas somente e o resto da turma assistindo. Igualmente, é possível que jogar o jogo em períodos mais curtos para apresentar mais dados para debate, pois cada jogo teve a sua dinâmica específica, enfatizando pontos distintos da matéria. Esse fato torna mais rica a experiência e obriga a maior empenho para ligar os resultados com a teoria subjacente. Dessa forma, vários jogos jogados simultaneamente, maximiza o engajamento da turma e torna mais rico o aprendizado e debate.

A experiência dos jogos mostrou-se assim globalmente válida, e o método pode ser adaptado para o aprendizado de diversos temas teóricos.

REFERÊNCIAS

- [1] Aksenova, G. *Et Al.* From Finnish Aec Knowledge Ecosystem To Business Ecosystem: Lessons Learned From The National Deployment Of Bim. *Construction Management And Economics*, V. 0, N. 0, P. 1-19, 21 Jul. 2018.
- [2] Almeida Filho, N. A Universidade Brasileira Num Contexto Globalizado De Mercantilização Do Ensino Superior: Colleges Vs. Vikings | Revista Lusófona De Educação. Disponível Em: <<http://Revistas.Ulusofona.Pt/Index.Php/Rleducacao/Article/View/5508>>. Acesso Em: 13 Out. 2017.
- [3] Archdaily. Pesquisa Confirma Que Arquitetura É O Curso Que Mais Demanda Tempo De Estudo. Disponível Em: <<http://Www.Archdaily.Com.Br/Br/806661/Pesquisa-Confirma-Que-Arquitetura-E-O-Curso-Que-Mais-Demanda-Tempo-De-Estudo>>. Acesso Em: 13 Out. 2018.
- [4] — Espanha Tornará Obrigatório O Uso De Bim Em Obras Públicas. Disponível Em: <<https://Www.Archdaily.Com.Br/Br/891092/Espanha-Tornara-Obrigatorio-O-Uso-De-Bim-Em-Obras-Publicas>>. Acesso Em: 12 Out. 2018.
- [5] Beland, L.-P.; Murphy, R. J. *Ill Communication: Mobile Phones & Student Performance*. P. 19, 2014.
- [6] Biggs, J.; Tang, C. *Teaching For Quality Learning At University*. 4 Edition Ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- [7] Brasil. 9377. 9377.. 17 Maio 2018.
- [8] Câmara Brasileira Da Indústria Da Construção. Política Nacional De Disseminação Do Bim É Debatida No 90º Enic - Comat - Comissão De Materiais, Tecnologia, Qualidade E Produtividade, 2018. Disponível Em: <<https://Cbic.Org.Br/Inovacao/2018/05/18/Politica-Nacional-De-Disseminacao-Do-Bim-E-Debatida-No-90-Enic/>>. Acesso Em: 13 Out. 2018
- [9] Deliberador, M. S. *Et Al.* The Importance Of Stakeholders For School Architecture: A Game To Support Participatory Processes. *Ambiente Construído*, V. 18, N. 2, P. 273-288, Abr. 2018.

- [10] Deutsch, R. *Bim And Integrated Design: Strategies For Architectural Practice*. New Jersey: John Wiley And Sons, 2011.
- [11] Edirisinghe, R. *Comparative Analysis Of International And National Level Bim Standardization Efforts And Bim Adoption*. P. 11, 2015.
- [12] Hughes, N. *Et Al. Impact & Control Of Rfis On Construction Projects*. Disponível Em: <[Http://Media.Navigantconsulting.Com/Emarketing/Online/Construction/Ncf_Impactcontrolrfisonconstructionprojects.Pdf](http://Media.Navigantconsulting.Com/Emarketing/Online/Construction/Ncf_Impactcontrolrfisonconstructionprojects.Pdf)>. Acesso Em: 13 Out. 2018.
- [13] Kapsalaki, M. *Handbook For The Introduction Of Bim By The European Public Sector*. Text. Disponível Em: <[Http://Www.Buildup.Eu/En/Practices/Publications/Handbook-Introduction-Bim-European-Public-Sector-0](http://Www.Buildup.Eu/En/Practices/Publications/Handbook-Introduction-Bim-European-Public-Sector-0)>. Acesso Em: 10 Jun. 2019.
- [14] Kowaltowski, D. K. *Et Al. O Processo De Projeto Em Arquitetura*. Edição: 1 Ed. [S.L.] Oficina De Textos, 2011.
- [15] Lawson, B. *Como Arquitetos E Designers Pensam*. [S.L.] Oficina De Textos, 2011.
- [16] Loh, K. K.; Kanai, R. *How Has The Internet Reshaped Human Cognition? The Neuroscientist: A Review Journal Bringing Neurobiology, Neurology And Psychiatry*, V. 22, N. 5, P. 506–520, 2016.
- [17] Moran, J. *Mudando A Educação Com Metodologias Ativas*. In: *Convergências Midiáticas, Educação E Cidadania: Aproximações Jovens / Organizado Por Carlos Alberto De Souza E Ofelia Elisa Torres Morales*. Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: Uepg/Proex, 2015. V. Iip. 15–33.
- [18] Nanyu, Z. *Et Al. Construction Parts In Building Projects: Definition And Case Study*. *Journal Of Management In Engineering*, V. 34, N. 4, P. 04018014, 1 Jul. 2018.
- [19] Oede. Pisa. [S.L: S.N.]. Disponível Em: <[Http://Www.Oecd.Org/Pisa/Pisa-2015-Brazil-Prt.Pdf](http://Www.Oecd.Org/Pisa/Pisa-2015-Brazil-Prt.Pdf)>. Pacheco, M. T. G. *Redução Do Tempo De Atravessamento Através Da Redução Do Tempo De Ciclo Em Programação Por Linha De Balanço De Edifícios Mediante A Escolha Da Unidade De Repetição Sobre Influência Da Curva De Aprendizado: Uma Visão Enxuta*. Florianópolis: Universidade Federal De Santa Catarina, 2006.
- [20] Paul, S. *Bim Adoption Around The World: How Good Are We?* *Geospatial World*, 14 Dez. 2018. Disponível Em: <[Https://Www.Geospatialworld.Net/Article/Bim-Adoption-Around-The-World-How-Good-Are-We/](https://Www.Geospatialworld.Net/Article/Bim-Adoption-Around-The-World-How-Good-Are-We/)>. Acesso Em: 10 Jun. 2019
- [21] Simões, P. *Um Novo Professor Para Um Novo Aluno*, 2015. Disponível Em: <[Https://Youtu.Be/R5ztdmri4i?T=52](https://Youtu.Be/R5ztdmri4i?T=52)>. Acesso Em: 6 Fev. 2018
- [22] *Valor Econômico*. *Diploma Universitário Dobra A Renda Do Brasileiro*. *Valor Econômico*, 26 Jun. 2017.
- [23] Venturi, J. *Foco Na Aprendizagem E Não Na “Ensinação”*. Disponível Em: <[Https://Www.Gazetadopovo.Com.Br/Opiniaio/Artigos/Foco-Na-Aprendizagem-E-Nao-Na-Ensinação-46xa6sfr3uw617upsquuxucem](https://Www.Gazetadopovo.Com.Br/Opiniaio/Artigos/Foco-Na-Aprendizagem-E-Nao-Na-Ensinação-46xa6sfr3uw617upsquuxucem)>. Acesso Em: 14 Out. 2018.
- [24] Vlachopoulos, D.; Makri, A. *The Effect Of Games And Simulations On Higher Education: A Systematic Literature Review*. *International Journal Of Educational Technology In Higher Education*, V. 14, N. 1, P. 22, 10 Jul. 2017.

Capítulo 15

Em pauta: A formação estética no currículo escolar

Andrey Felipe Cé Soares

Elaine Simões Romual Rebeca

Resumo: Ao se refletir sobre a trajetória histórica e o processo de humanização dos sujeitos sociais, em determinados momentos somos convidados a pensar o movimento cultural promovido pelo currículo escolar; nos permitimos discutir sobre as influências culturais que sofremos ao longo da vida, em especial nos remetemos a pensar as práticas escolares pautadas na interação com as diferentes linguagens da arte presentes ou ausentes no ambiente escolar e que contribuem para a constituição da identidade de cada ser humano. Este texto propõe, reflexões sobre a necessidade de implementar-se as vivências artísticas, estéticas e culturais presentes no currículo escolar, aqui tratados como formação estética, um processo que alia o inteligível com o sensível em prol da estesia na construção do conhecimento e do refinamento dos sentidos de cada sujeito social. O texto em questão é fruto de um estudo metodológico que permeou o campo da filosofia, da história e da educação, e que para tanto buscou desenvolver uma pesquisa de cunho teórico e bibliográfico na intenção de encontrar hipóteses mais assertivas para responder ao questionamento: qual o papel da formação estética, por meio das artes, no currículo escolar? Em busca de uma melhor compreensão sobre o assunto, a abordagem do assunto dar-se pela análise de textos dos seguintes autores: Kant (2005) (2013) Duarte Jr. (2010), Paro (2011) e Arroyo (2008), os quais tratam da formação estética, do saber estético e do saber sensível. A análise permitiu concluir que, ao se possibilitar uma formação estética na escola, tornar-se-á possível o refinamento estético e cultural e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento humano dos alunos. Assim, a escola precisa repensar o currículo escolar, constituindo-o como um instrumento que contemple práticas pedagógicas voltadas a um olhar mais sensível, artístico, cultural e humanizador.

Palavras-chave: Formação cultural. Formação estética. Formação estésica. Currículo escolar. Humanização da escola.

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre as influências estéticas no currículo escolar convida-nos a pensar sobre o refinamento dos sentidos por meio do contato com as artes e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento do saber sensível. Ao refinarmos nosso olhar, por exemplo, passamos a perceber melhor os detalhes das coisas, permitimo-nos a ver e a ouvir além do primeiro contato. O sensível está relacionado à apreciação da arte, à valorização do entorno e à vivência com ele; ou seja, está relacionado às artes, ao meio ambiente, às relações intrapessoais, aos momentos familiares, à literatura desinteressada. Assim, refinar o sensível decorre de nossas experiências culturais, permitindo-nos alterar nosso estado humano embrutecido para um estado humano culturalmente refinado - fruto de uma formação estética. Ir além do primeiro olhar proporciona-nos processos de humanização por meio do refinamento dos sentidos, ou seja, por meio do desenvolvimento do saber sensível. Duarte Jr. (2001) já sinalizou, em seus escritos, que pela junção do inteligível ao sensível podemos desenvolver o saber estético, um saber que aprimora o olhar, as emoções, as sensações e a forma de ver o mundo e os sujeitos com base estética e cognitiva.

Nessa lógica, o pensar e o agir dos sujeitos poderiam preceder a razão e estar pautados nos sentidos, influenciados pelas vivências sociais desvinculadas dos preceitos morais e influenciadas pelas necessidades físicas/humanas. O desenvolvimento do pensamento é fruto de uma construção sócio histórica que conta com uma diversidade de vivências ligadas ao sensível e ao cognoscível, à vida, às artes e a tudo que nela há de observar-se, interagir e perceber. Razão e sensibilidade atuam em parceria, sem superposição de uma sob outra. Essa relação contribui para a liberdade do pensamento e do conhecimento.

Ao vivenciarmos momentos que fomentam a formação estética⁸, possibilitamos o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos diretamente ligados ao processo de humanização. Vê-se, portanto, a estética como um saber sensível, como um meio de humanização dos seres humanos que pode ser pelas diferentes linguagens artísticas, pela interação com o meio ambiente, pela literatura ou até por viagens que possibilitem conhecer novos costumes e novas culturas. As “vivências culturais”, nesse contexto, caracterizam-se como um importante caminho possível para vermos a vida com um olhar mais apurado/refinado/sensível, pois, por meio delas, o ser humano pode ser mais humanizado, com um olhar observador, com a sensibilidade aguçada aliada à capacidade de perceber o quão digno é viver, o quanto cada dia pode ser uma nova oportunidade de relações e aprendizados.

Logo, refinar a sensibilidade convida-nos a refletir sobre as práticas educativas e artísticas fomentadas no currículo da escola, na possibilidade de renovar-se ou até inovar o fazer pedagógico, abrindo caminho para aulas que considerem a vida humana, a riqueza histórica e cultural das artes e a necessidade de humanizar. A educação estética influencia na mudança do perfil dos sujeitos que, gradativamente, passam a perceber o ser humano com outro olhar, de respeito, de crença na capacidade individual e profissional; um olhar dentro de uma perspectiva mais humanística, de um ser capaz de aprender e apreender (VASCONCELLOS, 2009).

Este texto, assim, propõe apresentar e discutir a necessidade de implementar as vivências artísticas, estéticas e culturais presentes no currículo escolar, aqui tratados como formação estética. Em busca de uma melhor compreensão do leitor, abordaremos o assunto pela análise de textos dos seguintes autores: Kant (2005) (2013)), o qual discute a dicotomia razão e sensibilidade, defendendo a ideia de que conhecemos por ambos os territórios; Duarte Jr. (2010), que convida a refletir a respeito da importância de repensarmos a formação dos sujeitos; Paro (2011), o qual discute o currículo e a cultura como conteúdo central; e Arroyo (2008), que fala sobre a educação estética do professor.

2. A CONSTRUÇÃO COGNITIVA NA FORMAÇÃO ESTÉTICA

Como se dá a aquisição do conhecimento? De onde buscamos fontes para que possamos crescer cognitivamente? Como fazemos uso das informações que nos é dada pelos objetos? Qual o papel das experiências do cotidiano, dos livros que lemos, das obras de arte que apreciamos, das vivências estéticas que somos submetidos consciente e inconscientemente? Como se dá a construção de novos conceitos? Há alguma relação com a mediação entre sujeito e objeto? Qual o papel do entendimento? E a razão? Sensibilidade, entendimento ou estesia? Qual o meio para conhecermos de fato algo? Uma das possibilidades para tentar responder a essas e outras perguntas é buscar compreender o pensamento

⁸ Para Duarte Jr. (2010), a relação da realidade com a estesia atua como espaço propício para o desenvolvimento das percepções estéticas da vida.

kantiano de que todo conhecimento humano começa com as intuições, perpassa os conceitos e termina com as ideias. Esse raciocínio está pautado em qual filosofia? Tantas indagações, tantas reflexões para procurarmos descortinar o campo da formação do sensível aliado ao inteligível na educação, em especial no seio da escola pública.

O pensamento Kantiano marca uma divisão temporal e conceitual na filosofia, momento em que estava instaurada uma disputa do pensamento empirista de Francis Bacon (1561-1626)⁹ contra o racionalismo Cartesiano¹⁰ - uma disputa entre o conhecimento provindo da razão e o conhecimento decorrente da experiência. Ao falarmos de formação estética e cultural, torna-se inevitável revisitar os pensamentos kantianos, uma vez que esse tipo de formação perpassa a lógica do sensível, da mediação e da estesia.

Kant (2005) (2013) procura demonstrar que a crítica se caracteriza pelo exercício da razão em buscar conhecer a si mesma, conhecer a coisa em si, superando a dicotomia razão e sensibilidade. O filósofo defende a ideia de que conhecemos por ambos os territórios, e, assim, podemos superar a rivalidade filosófica por meio dos juízos, ou seja, na junção da intuição - que se dá por meio do sensível -, ao entendimento - que se dá por meio dos conceitos. Essa concepção é o travejamento da obra de Duarte Jr. (2010), *Sentido dos sentidos*, que convida os leitores de sua tese a refletir a respeito da importância de repensar-se a formação dos sujeitos, a fim de estes tornarem-se seres mais humanizados e esteticamente aprimorados, o que o autor vai denominar de "formação estética" - a junção do sensível ao inteligível.

Parece, portanto, que raciocínio lógico e sensibilidade (ou percepção estética) nem sempre estiveram separados como agora ocorre, ao menos da maneira expressa nos discursos cientificistas e nos métodos para a obtenção do conhecimento segundo ensinados em nossas escolas e assumidos publicamente pelos doutores na matéria. (DUARTE JR., 2010, p. 168)

Nesse olhar, o pensamento kantiano está presente, visto que foi o filósofo que dedicou tempo, leitura e escrita ao rompimento dessa dicotomia no intuito de compreender como se constitui o conhecimento das coisas, em especial da coisa em si. Discutimos, assim, por esse viés, a ideia de uma escola que possibilite uma formação estética com vistas a uma sociedade mais humanizada, uma sociedade que perceba seu entorno, pautada na concepção de que os sujeitos possam ser vistos em um todo, que a docência possa perceber que estes são seres em pleno processo de humanização. Aos sujeitos compete desenvolver sua autocrítica, ou seja, tornarem-se, por meio do processo de humanização, conhecedores de causas e de efeitos de suas ações no ambiente.

Para tanto, no currículo, devemos romper com as posturas docentes que reproduzem metodologias que considerem a formação de faculdades humanas isoladas, separando a sensibilidade do inteligível. Kant e, séculos depois, Duarte Jr., propõem, em seus escritos, um profundo estudo sobre essa questão. Seus estudos permitem entendermos que o conhecimento - fruto da relação com os "objetos" da arte, nas suas diferentes formas de manifestação, e, por meio da mediação cultural -, é estético para Duarte Jr. e é sintético *a priori* para Kant.

No olhar kantiano, há duas fontes de conhecimento no sujeito: a sensibilidade, por meio da qual conhecemos os objetos intuitivamente; e o entendimento, pelo qual conhecemos os conceitos que são pensados. Na *Crítica da Razão Pura* (KANT, 2013), a estética aparece não como o belo ou o fruto do gosto, mas uma reflexão em torno do conceito de sensibilidade. Kant define sensibilidade como o modo que somos afetados pelos objetos, denominado, por ele, como modo receptivo passivo: a intuição.

Kant (2013) afirma que não há dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência; o que nos permite refletir sobre o movimento humano do exercício do entendimento, que estimula nossos sentidos e nosso pensar. Pela sua característica de ser necessário, puro e universal, é um conhecimento que se dá por meio das intuições, que nos é inerente e acontece naturalmente. Já o conhecimento da experiência está relacionado ao pensar o objeto que possibilitou o conhecer das características do objeto, sem negar a intuição, que se relaciona com o objeto por meio da sensação, ou seja, as representações que o ser humano constrói da relação entre sujeito e objeto.

Com esse raciocínio, quando se formaliza um currículo escolar, é preciso considerar o sujeito como um ser

⁹ Francis Bacon é considerado o pai do empirismo moderno por ter formulado os fundamentos dos métodos de análise e pesquisa da ciência moderna. Para Bacon, a verdadeira ciência é a das causas e seu método é o racionalista experimental.

¹⁰ O racionalismo Cartesiano provém do nome do filósofo francês Descartes (1596-1650), o qual se refere à forma de considerar um fenômeno ou um conceito, e tem como método isolá-los do cenário geral em que aparecem.

social e histórico, que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura, com objetos de arte, compreendendo as instituições como espaços culturais, e estas, por sua vez, que possibilitem a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Ao tratarmos de construção cognitiva nos espaços sociais e culturais, faz-se necessário refletirmos sobre a relevância de entrelaçarmos os saberes sensíveis por meio do contato com as artes e com outros saberes científicos. Por isso, ao pensarmos o currículo escolar, o que vem em mente é um conceito variado e diverso, que leva a questionarmos os critérios utilizados para a seleção dos elementos que o compõem e que serão colocados em prática ou seguidos. Segundo Saviani (2008):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. (2008, p. 3)

Assim, a educação é vista como “produção do saber”, pois o homem é capaz de elaborar ideias, possíveis atitudes e uma diversidade de conceitos. O processo ensino e aprendizagem é visto como meio e não um fim, no qual o professor pode ser o mediador e o aluno, um sujeito ativo na construção do saber. Essa sistematização do currículo apresentada por Saviani, convida-nos a repensar os planos de ensino, ou seja, o que se insere no processo ensino-aprendizagem que, por vezes, na constante e frenética burocracia pedagógica que prioriza o conteúdo, deixa por contemplar a formação cultural, artística e social dos sujeitos.

Torna-se inevitável trazeremos à tona a relevância de uma escola rica em mediações e reconhecedora de sua responsabilidade para com a cultura; uma escola que invista em uma formação estética e que, baseados em Kant, propicie o casamento do sensível com o inteligível em prol do pensar e da culturalização dos sujeitos. “A cultura fornece não só o material, os utensílios e as finalidades [...] ou esquemas de construção da relação. Ela permite definir, elaborar ou modificar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (2004, p. 540).

Com base nos escritos de Perrenoud (2001), podemos afirmar que a escola é um espaço complexo e a complexidade da educação está na incerteza da sociedade pós-moderna. Assim sendo, torna-se urgente humanizarmos o currículo e repensarmos a formação docente. Nesse terreno fértil e complexo, a igualdade estaria no acesso ao saber sistematizado - pelo saber científico. Fica clara, assim, a função direta e de mediação do professor, na medida em que este possui o saber teórico, pode ter o saber cultural, sendo o responsável pelos meios de possibilitar a aquisição e a socialização do saber.

Essas reflexões podem possibilitar a comunidade escolar repensar em um currículo dinâmico e de caráter cultural, social; repensar os conteúdos, as disciplinas e os projetos, bem como toda a ação pedagógica/didática - visto que esta tende a constituir um território fértil para a transposição dos conhecimentos, tão discutida por Kant e seus seguidores.

Os conhecimentos construídos entre os sujeitos do currículo escolar e os repassados de um sujeito para o outro tomam corpo quando este reconhece que não só de teoria faz-se educação. O currículo passa a ser conhecimento construído socialmente pela humanidade quando ele discute a vida por meio dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e do senso comum. No entanto, se a escola não envolve os sujeitos na constituição do currículo, tornando-o vivo, transparente, flexível e real; ela tende a permitir que este fragilize-se, distanciando-se, assim, da realidade e da sociedade

Eaton (2008), no livro *Estética*, afirma que os seres humanos, como dizia Kant, têm inúmeros tipos diferentes de experiências e de interesses. Portanto, a relação do homem com o objeto de arte encontra-se em território fértil; não só pelo interesse natural do ser humano em querer conhecer cada vez mais sobre as coisas, mas pela possibilidade de, por meio dos sentidos oriundos do contato com arte, poder construir novos conceitos. Ainda, segundo Eaton (2008), Kant acreditava que “estético” referia-se ao prazer (ou sofrimento) que os sujeitos, às vezes, sentem em sua interação com o mundo. Nesse pensamento, estamos em um território de possibilidades de conhecer algo por meio do sentir aliado ao científico, um processo cognitivo alimentado pelo contato com o objeto de arte.

A filosofia criticista permite-nos evidenciar que o ato de tentarmos conhecer um objeto dá-se pela intuição consequente do relacionamento entre sujeito e objeto, e que desse ato provém os conhecimentos. Portanto, todo pensamento caracteriza-se pela intuição. A intuição, por sua vez, só se faz presente se o ser

humano for afetado pelo objeto. Assim, torna-se prudente pensarmos como o contato com as diferentes formas de arte permite ao ser humano ser afetado; como o processo cognitivo pode ser influenciado pela mediação adequada, ou seja, não apenas tocado pelas intuições decorrentes da relação entre sujeito e objeto, mas pelo processo de entendimento, de construção de conceitos.

Podemos perguntar: Para que existe a escola? Complexo de fato! Contudo, certamente, dentre tantas verbalizações, a ideia de que a escola existe para possibilitar meios para a construção de conceitos parece mais assertiva. Uma educação que não permite o contato com a arte, que não investe na humanização dos sujeitos e tão pouco repensa seu currículo a fim de promover vivências estéticas e culturais, tende a render-se aos interesses de uma educação bancária.

A escola precisa falar de vida, contextualizar o dia-a-dia com os conteúdos e com as rotinas; incentivar o pleno exercício de mediações sociais, culturais e pedagógicas que desencadeiem o entendimento almejado por Kant. Esse entendimento dá-se pela relação do sujeito com o objeto e as inúmeras possibilidades de mediação, por um ambiente cultural, ou seja, a escola. Ainda, segundo Kant (2013), a capacidade de “receptividade”, o modo como somos afetados por objetos, denomina-se sensibilidade. “Os objetos nos são dados mediante a sensibilidade e somente ela é que nos fornece intuições; mas é pelo entendimento que elas são pensadas, sendo dele que surgem os conceitos.” (KANT, 2013, p. 71). Nessa lógica, a sensibilidade – as intuições -, cumpre o papel de apresentar-nos o objeto como um conglomerado de representações diretas e parciais. A sensibilidade, portanto, pode ser vista como meio, como processo, como caminho a um conhecer por meio dos sentidos; que permite conhecermos cada vez mais e melhor o espaço e a forma dos “objetos” e, assim, aliar o pensamento *a priori* ao *posteriori*, constituindo um novo conhecimento por meio do entendimento.

É preciso revermos, dessa forma, o currículo, superando o estágio do sentir e considerando os afetos no processo de elaborarmos novos conceitos, estágio este que, para Kant, significa ir além do que a sensibilidade apresenta-nos na forma de intuições. Faz-se necessário a cientificidade; a estesia no processo de construção do conhecimento que desencadeia o entendimento das coisas.

Há três questões a serem refletidas frente ao currículo escolar. A primeira é sobre a prática diária: Como contextualizar a experiência de vida dos alunos com os conteúdos escolares no processo de construção cognitiva? A afirmação de que a experiência dos alunos deve ser o ponto de partida para o que é ensinado pela escola é constante no discurso dos professores, porém todos concordam que se trata de um desafio para a construção de práticas culturais que superem a “tradição monocultural” da escola, a fim de aproximar a experiência de vida dos alunos com os conteúdos escolares.

Talvez seja preciso a constituição de uma nova metodologia, uma proposta pedagógica que possibilite um maior contato com as artes no espaço escolar, garantindo uma visão artística e cultural na construção do conhecimento, um tanto interdisciplinar e porque não transdisciplinar. A escola precisa ser cooperativa, viva, dinâmica, emotiva e crítica; deve conduzir o aluno a viver a arte, a filosofia e as ciências; interpretar o que vê; apreciar a literatura; escrever e discutir temas reais e atuais; brincar.

Essas matérias que envolvem o uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, [...] são importantes não apenas por seu valor intrínseco de componentes da cultura que precisam ser apropriados, mas também porque elas tendem a tornar mais interessantes as demais matérias, especialmente quando estas se inter- relacionam, tornando o aprendizado mais prazeroso e levando os estudantes a assumirem o estudo de todos os conteúdos como algo que enriquece suas vidas e faz parte construtiva de seu cotidiano. (PARO, 2011, p. 488)

Nesse olhar, cabe à escola possibilitar aos educandos a prática dos conteúdos escolares durante a fase escolar, contextualizando o que se vivencia nos bancos escolares com a vida em sociedade e no seio familiar. Para tanto, todos os envolvidos com o processo ensino e aprendizagem precisam compreender que estamos em constante processo de formação e que, desse modo, aprender a fazer perguntas e buscar meios para o levantamento de hipóteses talvez seja mais significativo que determinar respostas e afirmações pautadas em leituras rasas do mundo contemporâneo.

A segunda questão que interfere na constituição de um currículo mais humanizado e que dificulta a construção de novos conceitos diante das intuições frente aos objetos refere-se aos conflitos surgidos a partir das situações de exclusão, bem como seu gerenciamento. Entre os conflitos mais comuns, notamos as práticas discriminatórias e excludentes como violência, *bullying* e a intolerância com as crianças que apresentam impedimentos de longo prazo, ou seja, deficiências. Antes de tudo é preciso reconhecer a

situação real da comunidade onde a escola está inserida, pois, desse reconhecimento, abre-se um leque para buscar estratégias diferenciadas para entender, conhecer as causas e realizar um trabalho coletivo dentro da unidade escolar para resolver os conflitos.

O ser humano, para realizar-se como tal, para sentir-se bem, liberto dos grilhões da necessidade, não precisa apenas de conhecimentos e informações. A cultura, na forma de todo desenvolvimento científico, filosófico, ético, artístico, tecnológico, etc., é o próprio substrato da liberdade do homem, para além da necessidade natural. (PARO, 2011, p. 496-497).

A terceira questão envolve a escola como espaço de discussão, de educação transdisciplinar e parte de uma citação do texto de Moreira e Candau (2003). A escola mais do que transmissora de cultura, de “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. A escola precisa modificar sua visão de processo ensino e aprendizagem linear, criando condições para que uma educação transdisciplinar aconteça, articulando espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem ao aluno assumir-se como sujeito, responsável e comprometido na sociedade em que atua.

As diferenças culturais existentes na escola e fora dela precisam servir como enriquecimento de oportunidades tornando-a espaço privilegiado para o trabalho com a diversidade e a heterogeneidade, pois a escola é uma “instituição cultural”. Tal perspectiva exige que a comunidade escolar desenvolva um novo olhar, e o professor pode contribuir nessa questão, pois este atua como um interlocutor entre o conhecimento e o aluno, auxiliando-o na resolução de conflitos¹¹, na seleção de caminhos e meios para a aquisição do conhecimento de forma sistematizada e intencional.

Essa pode ser uma das propostas decorrentes da formação estésica, que considera o sensível e percorre a construção de novos conceitos. Um currículo mobilizado para a formação estésica e que propicie o entendimento, como já vimos na filosofia kantiana. Assim faz-se necessário que a escola reveja seus planos de ensino e sua formação, que trabalhe com as intuições provindas da sensibilidade alimentada pelas vivências estéticas, artísticas, sociais e culturais - matérias primas do entendimento. Para isso, a mediação necessita ser eficaz, planejada, estruturada e contextualizada no currículo.

É a cultura em seu sentido pleno, que abarca tudo o que é produzido historicamente pelos seres humanos, que precisa ser considerada como matéria-prima do currículo quando o que está em jogo é o entendimento do direito do cidadão, numa sociedade democrática. Por isso, conteúdos relacionados à arte, à ética, à política, ao cuidado pessoal, ao uso do corpo etc. devem ser incluídos no rol de elementos culturais componentes do ensino fundamental. (PARO, 2011, p. 505)

Nessa reflexão, o entendimento que provém das vivências culturais possibilita o pensar sobre os objetos e dá origem aos conceitos. Nesse processo, temos a sensação que se caracteriza pela representatividade na medida em que somos afetados pelo objeto, também denominada de intuição empírica/fenômeno. Há, portanto, uma real necessidade de chegarmos ao segundo estágio, segundo Kant, para, de fato, constituirmos conceitos, ou seja, a construção cognitiva, o conhecer do objeto, a aprendizagem tão percorrida no seio da escola.

Com base nos estudos kantianos, podemos afirmar, então, que os objetos não podem ser conhecidos, mas podemos nos relacionar com eles. Se para Kant aprender é um ato sobretudo de afeto, é possível afirmar que, por meio de nossa relação com o objeto de arte, podemos aprender mais sobre ele. Isso, porque, ao relacionarmos-nos com o objeto, o ser humano é afetado, tocado cognitivamente pelo processo de vivenciar, interagir e viver. Esse processo de tentarmos conhecer mais sobre o objeto artístico traz como decorrência as representatividades, ou seja, as sensações.

Assim sendo, o ato de planejar uma aula não pode ser um ato mecânico. Esse ato deve considerar o modo como os discentes serão afetados pelo objeto – conteúdo – pré-selecionado para a aula, assim como as estratégias e as mediações que sucederão o primeiro estágio - o de se ter um contato raso com o objeto em questão, deixando de apenas escutar ou copiar e passando ao segundo estágio o qual desencadeia o entendimento por meio das interações, dos pensares e das mediações.

¹¹ Conflitos na ideia de que são naturais em ambientes escolares em decorrência de serem espaços onde há relacionamentos humanos que têm como plano de fundo a democracia, bem como a diversidade cultural e cognitiva.

Pensar o processo ensino-aprendizagem perpassa, certamente, pela lógica kantiana, quando o conhecer dar-se-á como fruto do entendimento, da intuição dada pela sensibilidade e pensada pelas categorias aliadas ao estudo dos fenômenos, ou seja, pela representatividade frente aos objetos. No olhar de Kant (2013), conhecer os objetos vai além da intuição. O conhecimento dos objetos decorre das sensações oriundas da sensibilidade e perpassa inclusive pelo conceito de tempo e de espaço.

Se para o filósofo a sensibilidade é o primeiro passo para chegarmos ao conhecimento - mas não o único -, há de entendermos, por meio de seus escritos, que o objeto primeiro nos é apresentado pelo sensível (pelas intuições) e, no processo do pensar, tratamos do conhecimento proveniente do entendimento. Esse entendimento, por sua vez, decorre do sentido que está entrelaçado com o experimentado, o que nos permite compreender que o conhecimento é fruto dos dados sentidos e experimentados, provindos das intuições puras e empíricas.

Entretanto, para que essas impressões tenham significado, faz-se necessário considerar o tempo e o espaço, a coisa em si, como ela se apresenta naquele momento e naquele contexto, constituindo as sensações puras. Kant (2013) defende a ideia de que é impossível conhecer os objetos sem ordená-los espacial e temporalmente. Há, ainda, a necessidade do conteúdo da experiência, dos saberes frutos do racionalismo, mas que, ao mesmo tempo, precisam da empiria para a construção cognitiva. O filósofo afirma que sem a sensibilidade nenhum objeto nos é dado, e sem o entendimento nenhum pode ser pensado.

Há, segundo Kant (2013), dois elementos na sensibilidade que são distintos: um formal – ativo; e outro receptivo passivo - material. A primeira fase para o estabelecimento do conhecimento dos objetos dá-se pela recepção passiva, ou seja, material - também denominada como a intuição empírica proveniente da experiência. Nesse momento, o sujeito afetado pelo objeto tem a representação, uma sensação, o que não se caracteriza como o conhecimento em si, uma vez que a relação estabelecida entre sujeito e objeto carregam uma gama de sentidos.

Na segunda fase, o conhecimento dá-se pela inteligibilidade, ou seja, pela chamada “intuição pura”. Enquanto a matéria é dada por meio das sensações ou modificações produzidas no sujeito sob o objeto; a forma, ao contrário, não vem das sensações e da experiência, mas sim do sujeito; onde os múltiplos dados sensoriais são ordenados. A forma é o modo de funcionamento da sensibilidade, no momento em que o sujeito recebe os dados sensoriais, ela trata de organizá-los. Desta monta, a intuição pura é a forma pura da sensibilidade. Há, ainda, de considerarmos a natureza do tempo e do espaço e sua relação direta com o olhar empírico e o olhar transcendental; ou seja, o tempo e o espaço são elementos que interferem no processo do conhecer os objetos.

Essa sensibilidade, para Kant, apresenta-se como a faculdade das intuições, que por ser um conhecimento *a priori* puro, também se caracteriza como um juízo analítico, por meio da receptividade e da passividade no pensamento. Já as formas *a priori* do entendimento são as categorias que se caracterizam pela faculdade dos conceitos, portanto um juízo sintético que possibilita a parte ativa do conhecer; ou seja, enquanto a intuição/sensibilidade permite tomar contato com as coisas/objetos, somente por meio do entendimento/conceitos, é possível conhecermos de fato as coisas/objetos. A filosofia kantiana propõe uma lógica criticista, que permite dizer que o conhecimento é fruto de uma faculdade maior, superior, complexa; ou seja, ele é fruto de uma síntese entre entendimento e sensibilidade, entre o juízo analítico e o sintético, constituindo o juízo sintético *a priori*.

Essa é uma importante descoberta de Kant, o juízo sintético *a priori*, universal, necessário, puro, que permite a certeza, assim como a matemática e a física; aliando sensibilidade/intuição ao entendimento/fenômeno. Receptividade e espontaneidade caminham juntas, assim o objeto nos é “dado” pela sensibilidade, mas é pelo pensamento, por meio dos conceitos, do entendimento, que se torna possível a constituição de novos pensares.

Nesse contexto, razão e sensibilidade atuam em parceria, sem superposição de uma sobre a outra, e essa relação contribui para a liberdade do pensamento e do conhecimento. Vivenciar na escola, por meio do contato com as artes, momentos que fomentem estas duas fases: a receptiva passiva e a formal; tem-se a possibilidade de uma formação estética e, conseqüentemente, mais humanizada. Em alguns momentos, sensível e racional precedem um ao outro, mas essa variação não fragiliza a parceria; pelo contrário, ela demonstra a potencialidade de ambas em firmarem uma parceria em prol da formação estética.

3. TECENDO CONSIDERAÇÕES

*E é nessa troca com a cultura que ele
se torna pronto como um ser
autônomo, é somente ai que se
humaniza.*

(MOSÉ, 2013, p. 36)

A formação estética decorre das “vivências culturais”, que, no transcorrer da trajetória pessoal de cada sujeito e na sua relação com a sociedade, permite desenvolver um olhar mais apurado/refinado/sensível, visto que, por meio delas, o ser humano pode ser mais humanizado, mais observador e mais sensível aos detalhes da vida. Viviane Mosé elucida esse processo de humanização, afirmando que é nessa troca cultural que o sujeito se torna autônomo. Desse modo, há de concordarmos que nossa trajetória histórica/cultural precisa ser bem influenciada artística e esteticamente em prol do desenvolvimento do saber sensível.

Como vimos neste artigo, refinar a sensibilidade convida-nos a refletir sobre as práticas educativas e culturais fomentadas no cotidiano da escola, na possibilidade de renovar-se ou até inovar o fazer pedagógico, abrindo caminho para aulas que considerem a vida humana e a necessidade de humanizar. Nesse contexto, a educação estética - o valorizar das influências artísticas e culturais no currículo escolar -, pode influenciar na mudança do perfil dos sujeitos, que, gradativamente, passam a perceber o ser humano com um olhar dentro de uma perspectiva mais humanística, de um ser capaz de aprender e apreender.

O estudo teórico realizado apresenta reflexões em torno da formação da identidade dos sujeitos, em especial a formação influenciada pelas vivências culturais e estéticas presentes no currículo e que desencadeiam uma sensibilização associada à humanização do sujeito, aqui sugerida como fruto do refinamento estético, ou seja, do refinamento dos sentidos por meio da arte; uma formação estética.

A educação estética é parte integrante e fundamental no processo de humanização e está alicerçada na dimensão cultural e artística. Com ela, os professores constituem-se sujeitos ativos no processo educacional por meio das relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola, deixando de olhar o processo da aprendizagem de forma fragmentada para passarem a perceber a educação como um todo.

Não só sujeitos em transformação necessitam participar de uma educação estética. Toda a comunidade escolar também é agente que possibilita meios para a autotransformação docente rumo ao desenvolvimento do sensível, via o contato com as diferentes artes, devido à liderança do docente, sua mediação e constante fomentação de momentos de estudo e formação continuada informal, individual e coletiva no ambiente escolar.

Pela educação estética, o currículo pode promover reflexões com toda a comunidade escolar na possibilidade de os sujeitos reconhecerem que a escola ensina pela estética, pelo contato com a arte, pelos movimentos do corpo. Arroyo (2008, p. 133) trata disso como “[...] uma arte pedagógica que se revela densa, tenra e trágica ao mesmo tempo. Que revela o professor como um ser humano forte, emotivo, fraco e sensível”. Essa formação, fruto de vivências estéticas e artísticas, pode possibilitar ao docente uma autorrevelação do mundo e de si próprio, mobilizando todos para a busca da qualidade de vida e da plena celebração da vida humana.

Este texto procurou trazer à tona como a identidade dos sujeitos sofre variadas influências culturais e estéticas que determinam as escolhas na atualidade e que demonstram o grau de refinamento dos sentidos decorrente do nível de contato com as artes, bem como da forma de ver o mundo e o processo pedagógico sistematizado no ambiente escolar. Isso nos permite concluir que ao possibilitarmos uma formação estética, possibilitaremos, também, o refinamento estético e cultural e conseqüentemente, o pleno desenvolvimento humano. Além disso, que esse currículo, que privilegia o contato com as diferentes linguagens artísticas, tende a possibilitar aos sujeitos um ver e sentir o meio social com os sentidos mais humanizados; fator que pode contribuir para uma escola mais humana. Por meio da formação estética, possibilita-se a toda comunidade escolar o desenvolvimento de habilidades, competências, inteligências e conhecimentos diretamente ligados ao processo de humanização, ao ato de apreciar a arte, de observar os detalhes estéticos e reconhecer no mundo o que antes passava despercebido.

REFERÊNCIAS

- [1] Arroyo, M. G. Uma Celebração Da Colheita. In: Teixeira, I. A. D.; Lopes, J. D. S. M. A Escola Vai Ao Cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- [2] Duarte Jr., J. F. O Sentido Dos Sentidos A Educação (Do) Sensível. 5ª. Ed. Curitiba: Criar Edições, V. 1, 2010. 226 P.
- [3] Eaton, M. M. Arte E O Estético. São Paulo: Paulus, 2008.
- [4] Gauthier, C.; Mellouki, M. H. O Professor E Seu Mandato De Mediador, Herdeiro, Interpretador E Crítico. Educação & Sociedade, 25, N. 87, 01 Maio/Agosto 2004. 537-571.
- [5] Kant, I. Crítica Da Razão Pura. São Paulo: Claret, 2005.
- [6] Kant, I. Crítica Da Razão Pura. Tradução De Fernando Costa Mattos. 3. Ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, V. Coleção Pensamento Humano, 2013.
- [7] Moreira, A. B.; Candau, V. M. Educação Escolar E Cultura(S). Revista Brasileira De Educação, P. 156-168, 2003.
- [8] Mosé, V. A Escola E Os Desafios Contemporâneos. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- [9] Paro, V. H. O Currículo Do Ensino Fundamental Como Tema De Política Pública: A Cultura Como Conteúdo Central. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, P. 488-508, 2011.
- [10] Perrenoud, P. Ensinar: Agir Na Urgência, Decidir Na Incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [11] Saviani, D. Sobre A Natureza E Especificidade Da Educação. In: Associados, A. Pedagogia Histórica Crítica: Primeiras Aproximações. Campinas: [S.N.], 2008. P. 11-22.
- [12] Vasconcellos, C. S. Coordenação Do Trabalho Pedagógico: Do Projeto Político Pedagógico Ao Cotidiano da Sala De Aula. São Paulo: Libertad, 2009.

Capítulo 16

Hospitalização pediátrica e o lúdico como técnica de humanização

Ronaldo Silva Júnior

Antônio José Araujo Lima

Yasmim Gonçalves dos Santos Silva

Vanessa Nunes Vasconcelos

Rafael Luiz da Rocha Junior

Priscila Praseres Nunes

Resumo: A permanência no hospital pode ser traumatizante, pois é um ambiente novo, hostil, indiferente à rotina, o que causa sentimentos de angústia, desconforto e, principalmente, medo. Mas, esse receio do hospital pode ser amenizado por meio de ações, que ajudem a desconstruir a representação de hospital construída pela criança. A política de humanização no Sistema Único de Saúde (SUS), estabelecidas por meio de portarias específicas, tem como objetivo aproximar os trabalhadores da saúde com o usuário, de forma a promover uma atenção à saúde, onde preservar a vida seja o centro da interação na saúde pública. Humanizar é mais do que se reportar ao paciente pelo nome, tratar cordialmente, consiste em ser presente, apoiar, acompanhar. Nesse processo de desconstrução, o lúdico será o remédio para sarar a dor. Contudo, uma hospitalização humanizada contribui para que os danos possam ser os menores possíveis para a criança. Nesse trabalho, a temática é discutida com objetivo de investigar os impactos da internação pediátrica e a contribuição da humanização no contexto hospitalar; bem como a brinquedoteca hospitalar e os possíveis riscos associados ao brincar no hospital. Por meio de uma pesquisa descritiva e bibliográfica a temática foi aprofundada. Conclui-se que o processo da internação pode gerar impactos devastadores na vida de qualquer ser humano, principalmente, tratando-se de crianças. Por isso é importante criar estratégias terapêuticas, a fim de promover o bem-estar e atender às dimensões físicas, psíquicas, culturais, espirituais, sociais e intelectuais, favorecendo a expressão do paciente, possibilitando a humanização e valorização do sujeito inserido no contexto hospitalar (BRASIL, 2005). A criança/paciente não pode ser vista apenas como alguém em busca de um tratamento médico, mas sim como uma pessoa com subjetividade, singularidade e necessita participar do seu processo de adoecimento e cura.

Palavras-chave: Hospitalização pediátrica, Lúdico, Hospital, Humanização.

1. INTRODUÇÃO

A hospitalização é um momento bastante delicado na vida dos seres humanos, como um todo. Os impactos tornam-se inevitáveis, nesse processo. Contudo, uma hospitalização humanizada contribui para que os danos possam ser os menores possíveis para a criança.

Nesse trabalho, a temática é discutida com objetivo de investigar os impactos da internação pediátrica e a contribuição da humanização no contexto hospitalar; bem como a brinquedoteca hospitalar e os possíveis riscos associados ao brincar no hospital. A pesquisa trata-se de uma análise descritiva com embasamento bibliográfico

2. METODOLOGIA

Este trabalho é parte de um capítulo de uma dissertação apresentada em maio de 2017 ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Maranhão. A pesquisa trata-se de uma análise descritiva com embasamento bibliográfico em Collet, Oliveira e Vieira (2009), Cunha (2001), (LIMA; MAIA; MITRE, 2015), (CALEFFI, 2016), Fonseca (2008), Brougère (1997), Velasco (1996), Mota e Silva (2005), Almeida (2011), Vasconcelos (2006), GIMENES (2011), Ceccim e Carvalho (1997), (CHIATTONE, 2009) entre outros.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 42), a pesquisa descritiva “pretende identificar e descrever as características do objeto, a fim de explicá-lo, segundo a realidade percebida”. Nesse sentido, Rudio (2010, p. 71), esclarece que “Descrever é narrar o que acontece. Explicar e dizer por que acontece. Assim, a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o hospital, Collet, Oliveira e Vieira (2009) afirmam que se trata de uma entidade criada para, juntamente com uma equipe multidisciplinar de saúde, oferecer serviços a pessoa que necessita de atendimento nos processos diagnósticos e terapêuticos. Segundo a autora, somente no final do século XVIII a atividade fim do hospital se concentrou com maior intensidade como instrumento terapêutico. Antes o hospital servia como depósito de pessoas doentes, débeis, moribundas e inválidas. Diante desse contexto de desprezo e remorso, surge nos hospitais contemporâneos a humanização no atendimento médico.

Para Cunha (2001), o adoecer é um processo natural na vida do homem, sendo que muitas vezes, precisa-se de um médico para ser medicado e, se isto não resolver, a fim de se recuperar mais rápido de uma doença, será necessário passar por um período de internação em um hospital. Ficar hospitalizado não é fácil, nem mesmo para um adulto.

Pensando na melhor forma de atender o paciente, idoso, adulto, jovem, criança, surge o conceito de humanização no atendimento a pessoa doente. Dessa forma, o termo humanização se refere às situações em que se leva em conta a forma que é tratada a pessoa de atendimento médico, tendo como parâmetro os aspectos técnicos e científicos, dando especial atenção a idiosincrasia do paciente, autonomia e dignidade, conforme os direitos inalienáveis à pessoa humana, preconizados na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988).

A política de humanização no Sistema Único de Saúde (SUS), estabelecidas por meio de portarias específicas, tem como objetivo aproximar os trabalhadores da saúde com o usuário, de forma a promover uma atenção à saúde, onde preservar a vida seja o centro da interação na saúde pública.

Humanizar é mais do que se reportar ao paciente pelo nome, tratar cordialmente, consiste em ser presente, apoiar, acompanhar. Cabe à equipe multidisciplinar de saúde proporcionar à criança hospitalizada um cuidado que ultrapasse os aspectos físicos, emocionais e sociais; utilizando suportes que favoreçam o relacionamento entre o profissional de saúde e o paciente, e isso será possível, por meio do brincar.

Na vida da criança o brincar é importante. No entanto, no hospital essa importância aumenta, uma vez, que o brincar poderá ser utilizado como técnica de humanizar o atendimento. É como usar o brincar como uma moeda de troca para a criança contribuir com o tratamento médico (CALEFFI, 2016). Por fim, o

brincar no hospital se constitui como uma forma de humanização no atendimento pediátrico, afinal a criança tem o brincar como uma atividade por excelência (LIMA; MAIA; MITRE, 2015).

Consoante com a estratégia de humanizar o cuidado à criança, parte dos profissionais de saúde trazem a brincadeira para dentro do contexto hospitalar, criando condições para que esta possa desenvolver sua imaginação, criatividade e percepção, permitindo sua manifestação quanto aos sentimentos desencadeados por estar hospitalizada.

É de grande valor o brincar na área da saúde, como na clínica, no consultório e até no hospital. A ludoterapia, os fantoches, a contação de histórias e outros serviços, mesmo o cuidar pela enfermagem por vias lúdicas, tem proporcionado alegrias as crianças internadas, ou àquelas que passam por ambulatório em atendimento mais rápido, mas que necessitam de atenção especial, por serem pacientes na fase infantil do desenvolvimento humano (GIMENES, 2011, p. 23).

Nesse aspecto, o brincar torna-se uma atividade inerente ao comportamento infantil e essencial ao bem-estar da criança, colaborando efetivamente para o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, mental e social visto que o hospital possui restrições impeditivas e as atividades com as crianças nem sempre são bem aproveitadas. As ações desenvolvidas com as crianças são importantes durante o processo de tratamento médico.

Fonseca (2008) mostra que, para uma criança, a permanência no hospital pode ser traumatizante, pois é um ambiente novo, hostil, indiferente à rotina, o que causa sentimentos de angústia, desconforto e, principalmente, medo. Mas, esse receio do hospital pode ser amenizado por meio de ações, que ajudem a desconstruir a representação de hospital construída pela criança. Nesse processo de desconstrução, o lúdico será o remédio para sarar a dor.

É notório que esse atendimento lúdico tem uma forte influência na socialização da criança, quando permite que ela se aproprie dos códigos culturais da sua sociedade. Segundo Brougère (1997, p. 61), “o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”. Ao brincar, então, a criança confronta-se com a cultura, apropria-se dela, transformando-a. Portanto, entendendo o lúdico realizado no atendimento à criança, como uma atividade terapêutica e, ainda com respaldo no que propõe Velasco (1996), é preciso compreendê-lo como algo cultural e que se aprende socialmente. Nas palavras de Mota e Silva (2005, p. 122), “brincar é uma realidade entre o lúdico e o faz de conta”.

O atendimento lúdico, segundo Almeida (2011) além de ajudar na integração da criança, na realidade do hospital, também contribui na socialização do brinquedo, resgate das brincadeiras tradicionais. Torna-se um momento por meio do qual poderá ser assegurado a criança o direito de brincar, através de atividades que ofereçam oportunidades para auxiliarem o desenvolvimento global da criança. No entanto, o brincar não se limita tão somente ao contato ou interação com o objeto brinquedo, é sobretudo a possibilidade de uma atividade, que pode ser realizada em um espaço interno e externo. A esse respeito Vasconcelos (2006, p. 53) afirma que:

O papel dado ao brinquedo e ao ensino-aprendizagem na criação da zona proximal de desenvolvimento é coerente com a aprendizagem teórica central de Vygotsky que é a de enfatizar a importância do contexto histórico-cultural na formação das estruturas psicológicas superiores da pessoa.

Nesse sentido, o hospital torna-se um local de aprendizagem, permitindo a construção da similitude, emancipação e das variadas formas de pensamento da criança. Para consolidar tal afirmação, Cunha (2008, p. 101) descreve que “a atividade lúdica compreende a construção do saber, criando situações de prazer, gosto de aventura, no caminho rumo ao conhecimento” e, ainda, incentiva extravasar sentimentos, saberes e emoções.

Segundo Almeida (2011, p. 58), “[...] a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. Afinal, ela deve ter o pleno direito de ser criança, independente do lugar de inserção, inclusive no hospital. Assim, o atendimento lúdico no hospital é uma forma de consolidar esse direito à criança usuária do serviço de saúde.

E mais que isso, por meio do brincar, colocar ao alcance da criança, inúmeras atividades, que possibilitam a ludicidade individual e coletiva, permitindo que construa seu próprio conhecimento. Nesse sentido, Ceccim e Carvalho (1997, p. 45) afirmam:

Considerando que o brincar é um instrumento lúdico que medeia a relação da criança com o mundo e influencia na maneira como esta se relaciona e interage, este se apresenta como uma estratégia de cuidado integral à criança hospitalizada oportunizando a este ser especial deixar transparecer o seu modo de ser no mundo o que permite aos profissionais considerar sua singularidade no processo de adoecimento e de hospitalização, bem como oferecendo oportunidade a esta criança de expressar seus sentimentos encobertos, subsidiando consequentemente na construção de estratégias para lidar com os acontecimentos.

Nesse aspecto, o brincar torna-se um meio de interação e socialização entre crianças, acompanhantes e equipe multidisciplinar de saúde, que prestam serviços nos hospitais. Como pontua Almeida (2011, p. 121) “é brincando que os pequenos se conhecem e interagem com os contextos em que vivem”. Implicitamente, o jogo lúdico aproxima as pessoas. Afinal, brincar sozinho é bom, mas brincar com alguém é bem melhor. O lúdico como se pode perceber, tem muitas funções, como as destacadas no quadro abaixo:

FUNÇÃO	APLICAÇÃO
Recreativa	Brincar como momento de diversão, brincar livremente.
Terapêutica	Relacionada ao desenvolvimento neuromotor, social e emocional.
Educacional	Representa o ensino-aprendizagem. Mesmo hospitalizada a criança continua a desenvolver-se cognitivamente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de Taam (2004).

O lúdico é essencial à saúde da criança e favorece seu desenvolvimento segundo Cunha (2008). Por isso mesmo, com a criança internada, o ato de brincar não deve ser prejudicado, e sim, estimulado. O mundo do faz de conta que a criança vive, é fator terapêutico para o desenvolvimento da mesma e tirar isto dela se torna uma violência simbólica, com sequelas, que podem prejudicar a personalidade da criança.

O brincar é um momento onde a criança passa a vivenciar situações do seu cotidiano, e criar e desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e atitudes diante de outras iguais a ela. Na visão de Cunha (2001 p. 15-16), “brincar ludicamente não existe somente para distrair a criança, enquanto os pais estão ocupados”.

O brincar e a interação com as pessoas promovem o aprendizado infantil e impulsionam seu desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos e emocionais, levando a criança a explorar o mundo e adquirir sua autonomia. Mota e Silva (2005, p. 168) destacam os benefícios do brincar:

O brincar possibilita o desenvolvimento do pensamento, além de contribuir significativamente para a formação das relações sociais da criança, na medida em que, imaginando, fazendo de conta, ela assume papéis da vida adulta, podendo recriar suas percepções; proporciona uma mediação entre o real e o imaginário.

Brougère (1997) mostra que as atividades lúdicas realizadas com as crianças internadas possuem objetivos, como estimulação de atividades individuais e coletivas; desenvolvimento da inteligência e criatividade da criança, estimulação da concentração e atenção da criança, valorização do brinquedo como meio de desenvolvimento intelectual e social; permissão de mais autonomia da criança; por incentivar o desenvolvimento das responsabilidades; enriquecendo as relações familiares entre pais, filhos e demais usuários e de modo peculiar ser um fator terapêutico para a restauração da saúde da criança enferma. Desta forma, o brincar traz muitos benefícios para a criança, como mostra o quadro a seguir:

Benefícios do brincar

BENEFÍCIOS	EXEMPLIFICAÇÃO
Promove o desenvolvimento de todos os domínios da criança.	Proporciona o desenvolvimento físico, tanto de habilidades de coordenação fina e grossa. Quando a criança utiliza brinquedos, ela desenvolve habilidades motoras finas.*
O brincar aumenta o desenvolvimento cognitivo.	Desenvolve a imaginação e a criatividade, impulsiona o pensamento simbólico, promovendo a separação entre o pensamento das ações.
O brincar desenvolve a comunicação.	As habilidades de metacomunicação ocupam uma grande parte quando a criança desempenha o jogo simbólico, ou planeja suas ações por meio da brincadeira.
No brincar, as crianças aprendem a dividir as coisas, a esperar a vez etc.	Aprendem a assumir regras, uma vez que devem desempenhá-las durante as brincadeiras de faz de conta.
O brincar possibilita o desenvolvimento emocional das crianças.	Desenvolvem a autoestima e o autoconceito. Aprendem a assumir o ponto de vista do outro.

*Relacionado a capacidades motoras envolvendo músculos menores, alinhados com movimentos dos olhos e mãos.

Exemplos: desenhar, pintar, manusear tesouras, pinças, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de Kishimoto e Friedmann (1998).

4. CONCLUSÃO

Como se observa, o processo da internação pode gerar impactos devastadores na vida de qualquer ser humano, principalmente, tratando-se de crianças. Por isso é importante criar estratégias terapêuticas, a fim de promover o bem-estar e atender às dimensões físicas, psíquicas, culturais, espirituais, sociais e intelectuais, favorecendo a expressão do paciente, possibilitando a humanização e valorização do sujeito inserido no contexto hospitalar (BRASIL, 2005). A criança/paciente não pode ser vista apenas como alguém em busca de um tratamento médico, mas sim como uma pessoa com subjetividade, singularidade e necessita participar do seu processo de adoecimento e cura.

A internação, na maioria das vezes, não é aceita com facilidade nem mesmo para um adulto. Quando se trata de crianças a resistência pode ser bem maior. Mas o que de fato leva as pessoas, em especial as crianças a desde cedo possuir uma repulsa em relação ao hospital? Essa pergunta é fácil de responder, uma vez que todos já fomos crianças e em um dado momento da infância, tivemos que passar pela experiência da internação hospitalar, algo tão comum na infância como as chamadas doenças da infância: febre, resfriado, caxumba, sarampo etc. (LIMA, 2014).

Talvez o ambiente diferente, novo, hostil, frio, como se aquele local fosse a casa da bruxa má, personagem presente nos contos infantis. O cheiro do hospital, as paredes com cores fracas, as roupas brancas da equipe multidisciplinar de saúde, muitas pessoas no mesmo ambiente, algumas com um desespero evidente no olhar, crianças que choram, acompanhantes angustiados, noites e dias aparentemente mais longos e, o pior, o dia de se livrar desse ambiente e voltar para casa, parece nunca chegar. Assim, é o contexto da criança no hospital.

Geralmente, nos primeiros dias de internação, são realizados muitos exames, alguns bastante doloridos, tudo para diagnosticar a patologia da criança e a forma de tratamento a ser adotada. Com isso, uma sensação de dor e sofrimento é intensificada na vida da criança. Nesse momento, os acompanhantes também se sentem sensibilizados, uma vez que mesmo percebendo o sentimento de dor vivido pela criança, nada podem fazer, afinal entendem que todo o procedimento é necessário nessa etapa do tratamento médico-hospitalar (CHIATTONE, 2009).

Chiattonne (2009) mostra que um sentimento comum em crianças hospitalizadas é acreditar que foi levada para um hospital por ter se comportado mau. Nesse aspecto, a internação é vista como uma forma de punição, um local que somente crianças que desobedecem aos adultos vão para esse ambiente. Essa forma de entender a intenção faz a criança reagir negativamente ao tratamento, podendo dificultar ou retardar os resultados no tratamento adotado.

Nesse sentido, há muitas formas de reação ao tratamento médico. Parte dessa resistência é influenciada pelas limitações impostas pelo hospital para com a criança, como: quase proibição de algumas atividades físicas, ausência de espaço no hospital para a criança fazer aquilo que faz de melhor na infância que é o brincar; outro fator que incomoda a criança é a rotina do hospital, onde tudo rigorosamente obedece a horários e locais estabelecidos, começando pela medicação de horário e dietas. Afinal, tratar a doença física é o que importa, na ótica médica. Contudo, são muitas as reações da criança, quando se defronta com algum tipo de enfermidade, que leva a internação hospitalar, conforme retrata o quadro abaixo:

Reações da criança à enfermidade

COMPORTAMENTO	CARACTERÍSTICA
Regressão	Voltar a fases já superadas.
Depressão	Tristeza, pessimismo, baixa estima.
Ansiedade	Aperto no peito, tremores, medo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de Viegas (2008).

A infância é uma fase onde a criança começa a descobrir o mundo, logo, as relações com o corpo e como mundo são intensificadas. Nessa fase, elas costumam ser agitadas, correr, pular e brincar de tudo um pouco. Naturalmente, ao se deparar com a internação, esse ser aventureiro é resumido a alguém que necessita de repouso e medicações. A resistência torna-se inevitável (PAULA et al., 2009).

Sobre a hospitalização na infância Fonseca (2008), Matos e Mugiatti (2007) mostram que o ato de ficar confinado em um hospital, faz a criança se submeter a condições de total dependência do tratamento médico, deixando a autonomia da criança, subordinada à vontade dos adultos que articulam meios para acelerar o processo de cura. Em suma, no processo saúde-doença, a criança não é ouvida, é tida como um ser que não fala, não sente, não participa diretamente no ciclo de recuperação da saúde, evoluindo para um estado de despersonalização social.

A despersonalização social caracteriza-se pela criança em sociedade ser interpretada à luz dos adultos e padronizada pelas legislações. A leitura do mundo infantil acaba por ser excludente em circunstâncias peculiares de determinadas infâncias, que desacompanham os padrões sociais estabelecidos, a exemplo, a infância hospitalizada. (TAVARES, 2001, p. 15).

No contexto hospitalar, a criança é direcionada sempre por adultos que, em busca de oferecer o melhor atendimento, terminam deixando em segundo plano as atividades lúdicas, que poderiam ser utilizadas, independente do meio de tratamento da doença adotado pela equipe multidisciplinar. Mesmo no isolamento de um hospital, é possível brincar. Soro, seringa, luvas; tudo vira brinquedo, a imaginação da criança não é limitada; o faz de conta, dá poderes à criança.

Segundo Bataglion e Marinho (2016) o lúdico em saúde é utilizado como caminho para atingir os objetivos do Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar - PNHAH (BRASIL, 2000). Este programa busca uma mudança cultural na forma como é tratado o paciente. Entendendo que todos os sujeitos que compõem a equipe multidisciplinar em saúde devem ter singular importância. O modelo de atendimento centrado apenas no médico, não compreende mais a realidade do Brasil, uma vez que busca um modelo onde o centro seja o paciente. Nesse sentido, a atividade lúdica também se estende até os familiares, pois um atendimento que deixa o acompanhante da criança satisfeito repercute em toda comunidade hospitalar. Assim, faz-se preciso conhecer as contribuições do lúdico no hospital para a criança em tratamento médico sob regime de internação.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, M. T. P. de A. O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências. Fortaleza: Premium, 2011.
- [2] Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.
- [3] ____ Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1990b. Seção I, p. 22256. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99710-21-novembro-1990-342735-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- [4] ____ Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- [5] Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.
- [6] Brougère, G. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- [7] Caleffi, C. C. F et al. Contribuição do brinquedo terapêutico estruturado em um modelo de cuidado de enfermagem para crianças hospitalizadas. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. e58131, jun. 2016.
- [8] Ceccim, R. B.; Carvalho, P. R. A. Criança hospitalizada. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.
- [9] Chiattonne, H. B. C. Uma vida para o câncer. 3. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- [10] Chizzotti, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [11] Cunha, N. H. S. Brinquedoteca: espaço criado para atender necessidades lúdicas e afetivas. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 1, n. 44, p. 3-50, out./dez. 2001.
- [12] _____. Brinquedoteca: um mergulhar no brincar. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2008.
- [13] Fonseca, E. S. Atendimento no ambiente hospitalar. 2. ed. São Paulo: Mennon, 2008.
- [14] Freidmann, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta Abrinq, 1992.
- [15] _____. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996
- [16] Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [17] Gimenes, B. P. Brinquedoteca: manual em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.
- [18] Godoi, C. K.; Bandeira-de-Mello, R.; SILVA, A. B. da (Orgs.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva 2006.
- [19] Kishimoto, T. M.; Friedmann, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais, 1998.
- [20] Lima, A. J. A. Pedagogia hospitalar: o atendimento pedagógico à criança hospitalizada no Hospital Municipal Infantil de Imperatriz Maranhão. 2014. 60 f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2014.
- [21] Lima, M. B. S.; Oliveira, S. M. Brinquedoteca Hospitalar: a visão dos acompanhantes de Crianças. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, v. 12, n. 2, p. 296-305, ago./dez. 2014.
- [22] Lima, V. B. R.; Maia, F. do N. Mitre, R. M. de A. Percepção dos profissionais sobre o brinquedo em uma unidade intermediária de um hospital de média e alta complexidade. *Cadernos de Terapia Ocupacional, São Carlos*, v. 23, n. 4, p. 701-709, 2015.
- [23] Moraes, J.; Paula, E. M. A. T. de. A brinquedoteca hospitalar como espaço de humanização e de educação formal. *Cadernos da Pedagogia, São Carlos*, ano 4, v. 4, n. 7, p. 75-85, jan./jun. 2010.
- [24] Mota, M. do C.; Silva, P. Brinquedoteca hospitalar “nosso cantinho”: relato de uma experiência de brincar. São Paulo: Atlas, 2005.
- [25] Paula, E. M. A. T. de et al. O brincar no hospital: ousadia, cuidados e alegria. In: MATOS, E. L. M. (Org.). *Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- [26] Rudio, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- [27] Taam, R. Pelas trilhas da emoção: a educação no espaço da saúde. Maringá: Eduem, 2004.
- [28] Vasconcelos, S. M. F. Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.
- [29] Velasco, C. G. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.
- [30] Viegas, D. Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

Capítulo 17

Arte pública: Um diálogo lúdico e educativo

Priscilla Brito Cosme

Ubiraélcio da Silva Malheiros

Resumo: O presente artigo aborda primeiramente o projeto de extensão “Arte Pública como recurso pedagógico: a cidade conta a sua história”, cujo objetivo é mostrar, de forma lúdica, maneiras de dar visibilidade a monumentos e obras de arte que estejam instalados no espaço urbano, em diálogo com o patrimônio artístico e histórico, a partir da inserção das Tics em sala de aula como prática pedagógica, com o diálogo interdisciplinar entre a grade curricular e material didático game educativo sobre a história da cidade de Belém do Pará por meio da arte e imagem digital. Posteriormente, destacamos a importância do lúdico como instrumento de aprendizagem eficaz para crianças e jovens, uma vez que os possibilita a conhecer a paisagem urbana, no sentido de valorizar e preservar esse patrimônio. O trabalho reuniu uma discussão com autores como ALMEIDA (1998), CHOAY (2006), FEIJÓ (1992), LIBÂNEO (1994), SANTIN (1994), SCHWARTZ (1998) e LÉVY (2010), entre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa bibliográfica buscando referenciais teóricos que norteiam a questão dos jogos e do lúdico e sua importância em obter um diálogo educativo com a temática arte pública, de forma interdisciplinar e convergente com as respectivas matérias escolares. Pretendemos diante a interface entre pedagogia e arte pública a discussão sobre patrimônio artístico e histórico da cidade de Belém, além dos espaços culturais, como forma de dinamizar novas ferramentas pedagógicas, além de possibilitar um espaço criativo e inovador por meio de recursos midiáticos que dialoguem com o ensino, com a tecnologia e a ludicidade.

Palavras-chave: Educação; Lúdico; Arte Pública; Jogo educativo; Didática.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo fundamenta-se no projeto Arte pública como recurso pedagógico: a cidade conta a sua história sendo resultado da bolsa PIBIPA¹². Assim, abrange o estudo da relação entre arte pública e cidade, especificamente em Belém do Pará, permitindo a capacidade de realizar uma interpretação acerca dos monumentos e obras instalados no espaço urbano, promovendo o despertar do transeunte frente à paisagem da cidade.

Nesta perspectiva, será fomentada a relação entre lúdico, arte pública e educação, pensando possibilidades de utilizar a arte como instrumento de aprendizagem, a fim de serem aplicadas em sala de aula um espaço mais dinâmico, criativo, participativo e interdisciplinar, assim como a realização de aulas-passeios e oficinas, sendo metodologias educativas a serem aplicadas pelos docentes sobre os diversos monumentos instalados na cidade, sendo em sua grande maioria obras desconhecidas pelos sujeitos sociais, sendo um impulso de novas descobertas sobre o patrimônio histórico de Belém.

Neste sentido, a arte pública da cidade por meio da criação de recursos midiáticos, possibilita um diálogo com o ensino, com a tecnologia e com a ludicidade, por meio de um game educativo elaborado pelo projeto de extensão, contendo CD-ROM e o roteiro com as instruções e informações, em que o jogador tem como desafio colocar as obras e monumentos nos locais onde estão instaladas. O roteiro do game narra uma história que se passa na ilha do Combu¹³, onde um nativo/ribeirinho que desconhece a vida urbana na capital encontra estas obras perdidas no meio da mata e tenta levá-las de volta aos seus lugares de origem.

O material didático é apresentado a escolas públicas de ensino, voltado a alunos do ensino fundamental e a professores que recebem o material educativo com o game, como forma de implementar junto matérias escolares, cuja a temática é voltada a história da cidade e da paisagem urbana por meio da arte e da imagem digital.

2. CONHECENDO E DESVENDANDO A ARTE PÚBLICA DE FORMA LÚDICA E DIDÁTICA

Mapear o patrimônio de Belém de forma pedagógica, tendo uma melhor compreensão dos contrastes coma paisagem urbana e seus significados, além da memória e entendimento do passado. Choay (2006), explica que:

A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória. Não apenas ele a trabalha e a mobiliza pela mediação da afetividade, de forma que lembre o passado fazendo-o vibrar como se fosse presente. Mas esse passado invocado, convocado, de certa forma encantado, não é um passado qualquer: ele é localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar. [...] O monumento assegura, acalma, tranqüiliza, conjurando o ser do tempo. Ele constitui uma garantia das origens e dissipa a inquietação gerada pela incerteza dos começos. Desafio à entropia, à ação dissolvente que o tempo exerce sobre todas as coisas naturais e artificiais, ele tenta combater a angústia da morte e do aniquilamento (CHOAY, 2006, p.18).

Neste sentido, foi desenvolvido pelo projeto de extensão um aplicativo de entretenimento por meio do CD-ROM como suporte didático a professores que recebem o material. O roteiro do game narra uma história que se passa na ilha do Combu, onde um ribeirinho que desconhece a vida urbana da capital encontra estas obras perdidas no meio da mata e tenta levá-las de volta aos seus lugares de origem.

O público alvo está voltado a alunos do ensino fundamental e a professores de instituições públicas, uma vez que a utilização da arte pela mídia digital seja atrativa para crianças e jovens proporcionando conhecimento sobre a história e a paisagem urbana de Belém. Além disto, o material é distribuído no

¹² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Produção Artística - PIBIPA.

¹³ O município de Belém é notável no contexto brasileiro por possuir 65% da sua área municipal composta por pelo menos 39 ilhas catalogadas pela Companhia de Desenvolvimento de Belém. Entre essas ilhas encontra-se a ilha do Combu, que em tamanho e espaço territorial é a quarta maior ilha do município estando situada a 1,5 Km ao sul da cidade, ao norte pelas margens do rio Guamá, ao sul circundada pelo furo São Benedito, à leste pelo Furo da Paciência e à Oeste pela Baía do Guajará. Disponível em: <https://ideflorbio.pa.gov.br/idades-de-conservacao/regiao-administrativa-de-belem/area-de-protecao-ambiental-da-ilha-do-combu/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

Instituto de Artes do Pará (IAP) e Secretarias de Cultura do Estado e do Município contribuindo com a formação estética visual dos diferentes atores sociais.

A informação sobre a arte pública e a história da cidade neste material promoverá um processo de socialização e melhor compreensão de como valorizar e resgatar monumentos desconhecidos pelas pessoas além de possibilitar a iniciativa de um diálogo educativo contribuindo para novas aprendizagens do ensino da arte.

A cidade de Belém possui diversos monumentos instalados em diversas praças públicas e setores privados. A mobilização para realizar esse trabalho, é justamente como essas obras estão sendo vistas e cuidadas. Atualmente muitas se encontram desgastadas, quebradas e sem nenhuma importância e atenção para o poder público, além de, não chamar atenção da comunidade e do transeunte que caminha diariamente, sem a valorização e o encantamento.

O primeiro passo está sendo dado dentro das escolas, em vista do conhecimentos sobre os fatos históricos, manifestação artísticas, espaços público, com a construção de um debate, tendo como base uma conceituação teórica acerca da arte pública, sujeitos possam conhecer, dialogar e conceituar as diversas obras, visto que, Segundo Silva (2005):

Conceituar arte pública é uma tarefa que passa obrigatoriamente pelas mudanças que ela causa no ambiente urbano, seja do ponto de vista do artista que produz a obra e tem um novo olhar sobre o fazer, seja do ponto de vista do transeunte que constantemente dialoga com este novo valor estético inserido em seu caminho. (SILVA, 2005, p.21).

Desse modo, é o início de uma tarefa educativa nos diversos campos de aprendizagem, como forme de aproximar a comunidade com o que está localizado e exposto no cenário urbano, diante análise a respeito de como a arte é feita, e para quem é feita, sua localização e a realidade social das pessoas que a visualizam a cada dia.

A cidade é o cenário da arte pública, é a tela do artista que intervém no espaço urbano. Assim, aponto em primeiro lugar o conceito de cidade defendido por Giulio Argan, que leva a pensar a arte pública a partir de uma perspectiva mais ampla. Este não se limita à própria edificação física, mas transita pelo imaginário, por meio das relações sociais e culturais, pelo cotidiano dos frequentadores e fruidores da obra (SILVA, 2005, p. 21).

Partindo-se dessa maior aproximação com o transeunte, o conteúdo da cartilha educativa possui obras referente ao Jardim de Esculturas, sendo parte do projeto Feliz Lusitânia, ocupando uma área contígua à casa das Onze Janelas e à Baía do Guajará. O projeto paisagístico, assinado por Rosa Kliass, privilegia propostas de integração com a paisagem e o prédio histórico.

3.0 LÚDICO E AS TICS NO CONTEXTO EDUCATIVO

A proposta estabelecida nesta pesquisa é pensar possibilidades de atividades lúdicas como oficinas que visam à construção de desenhos e pinturas com enfoque na arte pública e monumentos de arte instalados em ambiente urbano, bem como a utilização de jogos, aulas passeio, poesias, curta e longa metragem, assim como filmes que retratam a história da cidade de Belém.

Etimologicamente lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim “*ludos*” que remete para “jogos” e “divertimento”. A ludicidade promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos” (SANTIN, 1994, p. 03), na medida que o discente participa da ação pedagógica, em cada etapa do game, tendo neste sentido, o ato de cooperar, interpretar e participar do jogo. Neste sentido, “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea funcional e satisfatória” (FEIJÓ, 1992, p. 02).

O lúdico é uma ferramenta eficaz para o conhecimento no contexto educacional, o jogo corresponde a um recurso pedagógico muito atrativo, pois instiga à criatividade, a idealização e a vontade de aprender, além de trazer resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem, de forma a contribuir com a aprendizagem por meio da criação e de recursos midiáticos, por meio construtivos, artísticos e estéticos e estética diante a arte pública, por meio de sua imagem visual.

Para Lévy (2010), “As novas tecnologias da comunicação e da informação transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo”, a partir da inserção do game em sala de aula e a importância do lúdico no processo de aprendizagem de forma significativa, favorecendo o processo de socialização e a inter-relação entre o saber e o ensinar. O jogo segundo (SCHWARTZ, 1998, p.30) “possui duas funções, sendo uma delas, o lúdico quando propicia a diversão e o prazer e, a outra, quando educacional servindo para complementar o conhecimento do indivíduo”.

A elaboração de atividades que visam o lúdico possui grandes perspectivas para a aprendizagem, além de proporcionar um extenso incentivo relacionado à maior participação dos alunos no âmbito escolar, social e cultural, o envolvimento com o recreativo desperta a curiosidade e a criatividade da criança e jovens, pois aumenta o interesse em aprender e questionar.

Os recursos didáticos utilizados no projeto arte pública como recurso pedagógico: a cidade conta a sua história direciona aos professores a utilização do CD-ROM, com o aplicativo de jogos com o intuito de ser desenvolvido e repassado aos alunos. Segundo (ALMEIDA, 1998, p. 123), “o bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor”. Neste sentido, o educador é o direcionador de novas descobertas para o processo de ensino e aprendizagem sendo de suma importância à aplicabilidade de um ensino inovador.

As atividades em mídia digital são utilizadas imagens dos monumentos e arte pública da cidade de Belém como forma de aproximar os alunos, professores e a comunidade da arte permanente e efêmera no espaço urbano.

Vale destacar a importância de uma didática capaz de atingir diversos públicos, no sentido de pensar em uma elaboração eficaz para a transmissão de conhecimento onde a:

Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas (LIBÂNEO, 1994, p. 2).

A didática possui uma atribuição essencial para medição entre o ensino e aprendizagem, além de novas metodologias de ensino proporcionar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, a fim de proporcionar um ambiente de cunho interdisciplinar, lúdico e dinâmico contribuindo com a formação estética visual de todos os envolvidos neste processo de obtenção de novos conhecimentos e saberes.

No concernente, à metodologia adotada a partir do projeto de extensão, possui um recorte qualitativo, a partir da pesquisa bibliográfica, no qual elucidam sobre a temática voltada a arte pública, jogos, ludicidade e didática e seus determinados conceitos aplicados ao âmbito educacional.

A escola do século XXI passa por transformações com a inserção cada vez mais acentuada de tecnologia e a convergência das mídias digitais no cerne educacional, entretanto existe um conjunto de fatores que impossibilitam essa implementação como a falta de políticas públicas voltadas ao uso de tecnologia de informação e comunicação, como a inserção de equipamentos tecnológicos, a não contemplação de uma formação de professores voltada a discussão sobre a aplicabilidade dos recursos em sala de aula, em vista de novas interfaces entre educação e uma cultura digital . Segundo Libâneo (2006),

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias. (LIBÂNEO, 2006, p.10).

Diante uma rede conectada e reorganizada no pensar e agir dentro a prática pedagógica, em torno de uma educação híbrida e interativa com a inserção de elementos didáticos-metodológicos, acerca da comunicação e educação, uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas” (MORAN, 2009, p. 14) ,capaz de propiciar aos discentes novas discussões e apontamentos significativos, da leitura, escrita, além de uma cultura participativa se disseminar entre diversos grupos sociais .

Observamos uma resistência também em torno dos docentes com o uso da tecnologia em sala de aula, enfatizamos a importância de cursos e treinamentos direcionado a tecnologias e metodologias de ensino,

de forma a contribuir com processo de ensino-aprendizagem, a propiciar um ambiente mais lúdico e participativo com a inserção desses recursos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs desvendar sobre a interface e o diálogo educativo na arte pública, assim como a relação entre arte e cidade, com ênfase ao espaço lúdico e interativo com a inserção de games na educação, sendo um fio condutor e facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Evidenciar essa prática de ensino é pensar dinamizado e de forma construtivista, em vista de uma educação tradicional e mecanicista ainda vivenciada no contexto escolar. Desta forma, pensamos a partir da perspectiva envolvendo um ambiente voltado a ludicidade com jogos educativos, a fim de promover vivências prazerosas e com grande satisfação gerando curiosidade e criatividade na construção e elaboração de novos saberes sobre o patrimônio artístico e histórico da cidade de Belém, além de espaços culturais que transmitem a mensagem da arte pública, cidade e educação.

Os desafios serão contínuos e as ideias se propagaram ao longo da realização dessa prática educativa, no sentido de trazer para a sala de aula o debate sobre a valorização da arte que se encontra nos diversos espaços da cidade, seja em praças públicas, museus, exposições, institutos de artes obtendo-se assim um conhecimento, frente à cultura e história enraizada em cada monumento instalado, em cada pintura feita, em cada superfície deixada no espaço urbano e fazer com que a sala de aula e o espaço escolar se tornem mais crítico, reflexivo, criativo e inovador.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, Paulo. Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.
- [2] Choay, Françoise. A alegoria do patrimônio. Trad. Luciano Vieira Machado. 3ª ed. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2006.
- [3] Feijó, Olavo Guimarães. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.
- [4] Lévy, Pierre. A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2010.
- [5] Libâneo, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- [6] Libâneo, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão Docente. São Paulo: Cortez, 2006.
- [7] Moran, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e
- [8] Telemáticas. In: Moran, Masetto e Behrens. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. Cap. 1, p. 11-63.
- [9] Santin, Silvino. Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto
- [10] Alegre: ed. EST/Esef - UFRGS, 1994.
- [11] Schwartz, Gisele Maria. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. Revista Licere. Belo Horizonte v.1, n.1, 1998.
- [12] Silva, Fernando Pedro da. Arte Pública: diálogo com as comunidades. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2005.

Autores

ALEXSANDRO DOMINGOS DE OLIVEIRA

Formado no curso de licenciatura em química pela Universidade do Estado do Rio Grande do norte- UERN, com pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade católica nossa senhora das vitórias. Atualmente é vice-diretor da escola estadual Moreira Dias na cidade de Mossoró -RN.

AMANDA ALVES FEITOSA

Gestora Ambiental. Professora Efetiva do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFMA - Campus Pinheiro, na área de Engenharia Ambiental. Mestre em Engenharia Ambiental (UERJ).

ANA IARA SILVA DE DEUS

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil, Arteterapeuta, Mestre em Educação, Licencianda em Artes Visuais. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. É integrante do grupo de pesquisa GEPEIS - Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora Caps da UFSM. Trabalha com formação continuada de professores nos seguintes temas: Cinema; Educação; Formação de professores; Educação Infantil; Artes Visuais; Educação Estética; Arteterapia e Xamanismo. Pesquisadora Caps da UFSM. Contato:anaiaradeus@hotmail.com

ANDREY FELIPE CÉ SOARES

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, graduado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí, Pós-graduado em Pedagogia Escolar pela Facinter, em Ensino EaD pela AVANTIS e em Coordenação Pedagógica pela UFSC. Graduado em Supervisão Escolar pela Universidade do Vale do Itajaí. É Supervisor Escolar concursado na Prefeitura Municipal de Itajaí, atualmente exercendo a função de Supervisor de Gestão Educacional na Secretaria de Educação de Itajaí. Possui artigos, capítulos de livros e livros publicados com ênfase na Coordenação Pedagógica, arte, cultura e mediação cultural. Também é Professor do Sinergia - Sistema de Ensino e da Faculdade AVANTIS. Atua como Professor formador e assessor de Secretarias de Educação. É Avaliador de cursos de Graduação em EaD pelo INEP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, SUPERVISÃO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento, assessoria pedagógica, currículo, projeto político pedagógico, elaboração de documentos institucionais, formação de professores, saberes sensíveis, arte e cultura na escola, currículo humanizado e avaliação institucional. Possui artigos, capítulos de livros e livros publicados com ênfase na Coordenação Pedagógica, arte, cultura e mediação cultural.

ANTÔNIO GAUTIER FARIAS FALCONIERI

Possui graduação em Química pela Universidade Federal do Ceará e mestrado em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do norte, com dedicação exclusiva, no curso de licenciatura em Química. Tem experiência na área de ensino de química e é membro do grupo de pesquisa de currículo e coordenador do PIBID de química.

ANTONIO JOSÉ ARAUJO LIMA

Professor Efetivo do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFMA - Campus São Raimundo das Mangabeiras (Área: Educação). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (Programa de Pós-Graduação em Educação). Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Pedagogia Hospitalar. Servidor Público da Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

CAIO TOLDO FERREIRA

Licenciado em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Metodologia do ensino de química pela UNINTER.

CAMILA BORGES DOS SANTOS

Atriz-professora. Possui bacharelado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Doutoranda pelo mesmo programa de pós-graduação e universidade. Atua como professora pesquisadora nos Cursos de Pedagogia e Educação Especial EaD (UAB/UFSM). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/ UFSM). Tem experiência na área da Educação com destaque na formação de professores e experiência na área das Artes Cênicas com ênfase em Direção Teatral, Interpretação Teatral e Produção Cultural.

CÂNDICE MOURA LORENZONI

Artista professora, graduada em Artes Cênicas - Licenciatura (UFSM) , pós-graduada em Teatro-Educação (UPF), Mestre e Doutora em Educação pela UFSM. Professora Adjunta do Departamento de Artes Cênicas da UFSM. É integrante do grupo de pesquisa GEPEIS - Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria e Grupo Tradere: Artes da cena, Tradição, Traição e Práticas contemplativas da Universidade Federal de Santa Maria.

CAROLINE BARRONCAS DE OLIVEIRA

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2007). Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2008). Especialização em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2008). Mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2010). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC (2016). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior da UEA. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Ciências, com ênfase em formação de professor, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação científica, estágio com pesquisa, narrativas.

CLAUDIA ELIZA DE CAMPOS NUNES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-SM/RS/BR). Pós-Graduada em Educação Infantil no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA-SM/RS/BR). Mestre em Educação: Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC-SCS/RS/BR). Professora da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica pelo Sistema Fecomércio - Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Atualmente é coordenadora do Laboratório de Informática da EMEF Francisca Weinmann na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Coordena o projeto Cinema na Escola: na EMEF Francisca Weinmann da Rede Municipal de Ensino na cidade de Santa Maria desde 2013. Diretora de Cinema do Blog MULHERES DONAS DE SI.

DÉBORA DE SOUZA

É doutoranda pela Universidade Metodista de Piracicaba-SP. Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Pós-graduada em Psicopedagogia . Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo.

ELAINE SIMÕES ROMUAL REBECA

Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho - Instituto de Educação - Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa - Especialidade Desenvolvimento Curricular - Braga -

Portugal, Mestre em Educação, área de concentração: Educação Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem, com os estudos promovidos pelo Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora pela Universidade do Vale do Itajaí, graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (2007), especialização em Orientação Educacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2007) e especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos, Supervisão de Estágios e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: contexto escolar, planejamento, formação de professores e avaliação.

EVELYN LAURIA NORONHA

Doutora em Educação na Área de Ciências Sociais na Educação da FE/UNICAMP (Revalidação). Doutora em Estudos da Criança, com especialização em Sociologia da Infância - Universidade do Minho (Portugal). Membro Colaboradora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) Instituto de Educação. Mestre em Educação e Especialista em Psicopedagogia ambos pela Universidade Federal do Amazonas. Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Teologia pelo Instituto de Teologia - São Paulo - e em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Docente da Universidade do Estado do Amazonas-UEA/ENS.

GABRIEL ABNER DOS SANTOS FRANÇA

Ingressou no curso de Licenciatura em Física em 2016 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná Campus Paranaguá. Nos dois primeiros anos de graduação participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência (PIBID), trabalhando com alunos do ensino fundamental e médio. No terceiro ano participou como voluntário no mesmo PIBID trabalhando com alunos do ensino médio no IFPR. Tem experiência na área de Física e Matemática.

GABRIELA APRECIADA DE ASSIS

Formada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP Campus de Jacarezinho-PR. Participei do Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC/Júnior) entre os anos de 2010-2011. Fui bolsista acadêmica do Programa de Bolsas de Iniciação Científica pela Fundação Araucária entre os anos de 2013-2014. Possuo especialização em Psicomotricidade e Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí, FATEC e Grupo Rhema Educação. Atualmente sou aluna do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação Profissional, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP/Jacarezinho, estudante do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil: GT Histedbr Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR) e professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

GEIVA CAROLINA CALSA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), especialização em Psicopedagogia pela Centro de Estudos em Psicopedagogia- CEP/Curitiba; mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é docente adjunto da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Atendimento Clínico Psicopedagógico e desenvolve pesquisas em temas que envolvem cultura, representações sociais, ensino-aprendizagem, construtivismo.

GUSTAVO FURQUIM LOPES

Graduação em andamento em Licenciatura em Física

GYANE KAROL SANTANA LEAL

É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação- PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas -UEA (2014). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM (2004). Pós -Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Serra- FASE (2005) e Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Teologia Aplicada-INTA (2011). Docente da Universidade do Estado do Amazonas-UEA/campus Parintins-AM.

HELIZA COLAÇO GÓES

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); mestra em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR (2012), especialista em Matemática pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2010) e licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) (2006). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Paranaguá. É pesquisadora dos grupos de pesquisa “Grupo de estudos e pesquisas em Expressão Gráfica e/no processo de ensino-aprendizagem”, “Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática” e “Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação”.

JÉSSICA ESTEVAM DE MELO

Técnica em Química Industrial pelo Centro de Educação Integrado, Licenciada em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e especialista em Educação no Campo pelas Faculdades São Braz.

JOHN LENNON DE PAIVA COIMBRA

Graduado em Ciências Biológicas- Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Possui experiência como professor de Biologia e Ciências na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Durante a graduação participou de atividades que envolviam o ensino, pesquisa e extensão. Atuou como monitor das disciplinas; Biologia Celular e dos Tecidos (Histologia e Citologia) e Patologia Geral. Foi também educador dentro do Museu de Ciências Naturais da PUC Minas. Ex-integrante do programa PIBID (Programa de Iniciação a Docência). Estagiou no laboratório de Histopatologia Veterinária do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, Portugal (2016). Atualmente, cursa Mestrado em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) com experiência em morfologia e biologia celular, atuando principalmente na histofisiologia de órgãos e tecidos, biologia da reprodução e toxicologia reprodutiva.

JOICE DA SILVA TEIXEIRA

Graduanda em licenciatura em Química na Universidade do Estado do Rio Grande do norte- UERN. Conhecimentos na área de ensino de química e bolsista no programa residência pedagógica, membro do grupo de pesquisa do laboratório de catálise ambiente e materiais -LACAM. Experiente em teatro científico, atualmente integrante do grupo fanáticos da química da UERN.

KELÂNIA FREIRE MARTINS MESQUITA

Mestranda em Educação Tecnológica pelo IFRN (2017-atual), é pós-graduada em Educação a Distância pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2011), e graduada em Química pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1996). Atualmente é professora adjunto III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, Ensino de química, CTS e EaD.

LARISSA BRITO DA SILVA

Bacharela em Psicologia pela Faculdade Santa Maria - FSM, Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

LEILA NOGUEIRA TEIXEIRA

Especialista em Educação Infantil - UFAM (2014). Mestra em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Amazonas UEA (2011). Especialista em Gestão e Organização Educacional pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA (2006). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação e Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2003). Possui experiência como professora da Educação Infantil e, atualmente, atua com formação de professores na Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Temas de interesse para atuação são: processo de ensino-aprendizagem, educação em espaço formal e não formal, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, leitura e escrita na Educação Infantil e Ensino de Ciências.

LIA REGINA CONTER

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti (1982), graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1990) e mestrado em Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2005). Atualmente é professor assistente na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias psicológicas em educação, educação especial, ludicidade, inclusão escolar, educação infantil e psicomotricidade. Pesquisadora participante no Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE), da Universidade Estadual do Norte do Paraná

LUÍZA DA CONCEIÇÃO AMORIM MARTINS

Possui graduação em Biomedicina pela Universidade FUMEC (2008). Mestre em Neurociências pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Doutora em Medicina Molecular pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Realizou o doutorado sanduíche na Universidade de Lausanne - Suíça, 2012-2013. Pós-doutorado em Medicina Molecular pela UFMG (2015). Atualmente é professora adjunta na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais a qual leciona no curso de Biomedicina.

LUZIMAR AROUCHA FERREIRA

Professora Efetiva do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFMA - Campus Pinheiro, na área de Administração. Mestre em Administração.

MARCIA FERNANDES BARTHOLO

Mestre em educação. Professora do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ.

MARIA APARECIDA FERREIRA MENEZES SUASSUNA

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Bacharel em Psicologia, formação em Psicologia Cognitivo Comportamental, Especialista em Neuropsicologia, Especialista em Docência do Ensino Superior e Especialista em Educação Inclusiva. Professora (desde 2013) e Coordenadora (desde janeiro de 2015) do Curso de Bacharelado em Psicologia da Faculdade Santa Maria (FSM) em Cajazeiras/PB, Representante do Núcleo Estadual da Associação Brasileira do Ensino em Psicologia (ABEP).

MIGUEL TEIXEIRA GOMES PACHECO

Professor Titular do curso de Arquitetura e Urbanismo na Unochapecó - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Coordenador do grupo de pesquisa PIACE: Projeto Integrado no Ambiente Construído e Energia. Linha principal de pesquisa na viabilidade técnica, econômica e jurídica de edifícios de energia zero para climas quentes. Linhas secundária de pesquisa metodologias ativas no ensino de Arquitetura e Urbanismo. Doutor em Engenharia Civil (2013) pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, na área de eficiência energética. O doutorado abordou edifícios de energia zero adaptados ao Brasil, mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (2006) na área de gerenciamento de obra, Possui graduação em Arquitetura pela Universidade Lusíada, Lisboa (1998)

NILZA CLEIDE GAMA DOS REIS

Professora Efetiva do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFMA - Campus Pinheiro, na área de Educação Física, concludente do curso de Especialização em Educação Especial/Inclusiva

PÂMELA VICENTINI FAETI

Professora Efetiva no Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia em Rolim de Moura, RO. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2017). Mestre em Educação pela mesma universidade - linha de pesquisa - formação de professores. Especialista em psicopedagogia Clínica e Institucional - UEM. Possui formação em fundamentos teórico-práticos de coordenação de grupos pelo Instituto Pichon-Rivière (Porto Alegre). Graduada em Pedagogia - UEM. Participou como bolsista do CNPq em três projetos de Iniciação Científica- PIBIC(2008-2009), PIBIC (2009-2010) e PIBIC (2010-2011). Atua como docente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, educação e multiculturalismo, jogos e identidades, jogo e desenvolvimento, relações grupais, iniciação à ciência e à pesquisa e estágio curricular supervisionado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais e Educação Contemporânea- GEPECEC/UNIR e Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Aprendizagem na Amazônia.

PAULO VICTOR HIPOLITO PIRES

Ingressou no Instituto Federal do Paraná, campus Paranaguá em 2016. Nos dois primeiros anos de graduação, teve experiência no Ensino de Física por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Atualmente está inserido em um projeto de Estudo e Controle da Dinâmica Quântica de uma molécula de Amônia.

PRISCILA PRASERES NUNES

Graduanda de Enfermagem pela Universidade Federal do Maranhão.

PRISCILLA BRITO COSME

Mestranda em Ciências da Comunicação, pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM), na linha de pesquisa Comunicação, Cultura e Socialidades na Amazônia, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) ,integrante do Grupo de Estudo Mediações, Discurso e Sociedades Amazônicas (GEDAI) e do Grupo de Pesquisa em Antropologia Visual e da Imagem (VISAGEM). Atuando principalmente nos seguintes temas: Arte Urbana, Arte e Educação, Antropologia Visual e Comunicação, Cultura Popular.

RAFAEL LUIZ DA ROCHA JUNIOR

Graduando do curso de enfermagem pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Clínica Médica.

RONALDO SILVA JUNIOR

Professor Efetivo do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFMA - Campus Pinheiro (Área: Direito). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - PGCULT/UFMA. Especialista em Direito Penal e Processo Penal e em Responsabilidade Civil e Direito do Consumidor pela Universidade Estácio de Sá

RONALDO SILVA JÚNIOR

Professor Efetivo do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFMA - Campus Pinheiro (Área: Direito). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - PGCULT/UFMA. Especialista em Direito Penal e Processo Penal e em Responsabilidade Civil e Direito do Consumidor pela Universidade Estácio de Sá

SAMANTHA CRISTINA MACEDO PÉRICO

Mestranda em Educação Básica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2019). Licenciada em Educação Física pela mesma Universidade (2019). Escritora profissional e pesquisadora em Educação atuando principalmente nos seguintes temas: gênero e sexualidade, ludicidade, educação infantil, criatividade e brincar. Possui experiência em pesquisa nas áreas de filosofia da mente, lógica e epistemologia.

SANDREA SIQUEIRA VIANA

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas. Docente da Secretaria Municipal de educação de Parintins-AM.

STEFANIA GERMANO DIAS

Psicóloga Graduada pela Faculdade Santa Maria-FSM-Cajazeiras/Paraíba(2013-2017) Especialista em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC) Residente em Saúde da Família e Comunidade-Residência Integrada em Saúde-RIS Escola de Saúde Pública do Ceará-ESP (2018-2020).

UBIRAÉLCIO DA SILVA MALHEIROS

Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Arte e coordenador do grupo de pesquisa sobre Arte Pública em Belém. Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: arte pública, imagem urbana, arte urbana e ensino da arte. Além disso, coordena e desenvolve os seguintes Projetos na FAV/UFPA: Projeto de Pesquisa "Esculturas permanentes, instalações efêmeras e intervenções no espaço urbano de Belém"; Projeto de Extensão Arte Pública como recurso pedagógico: a cidade conta a sua história".

VANESSA NUNES VASCONCELOS

Acadêmica do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão, participante da Liga Acadêmica de Humanização e Cuidados Paliaticos e projeto de extensão Plantão da Alegria.

WALERIA MARIA DE SOUSA PAULINO

PSICÓLOGA, GRADUADA PELA FACULDADE SANTA MARIA-CAJAZEIRAS-PARAÍBA

WANDER AUGUSTO POLICÁRIO

Doutor em Educação pela Universidade de la Empresa, Montevideo-UY e Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Havana-CU. Especialista em Matemática Superior pela PUC-MG, Especialista em Matemática Fundamental pela UNEB/IAT-BA. Possui Licenciatura em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga-MG. É professor de Matemática da UNEB-Campus X em Teixeira de Freitas-BA. Interessase, por Ludicidade, Criatividade, Instrumentalização para o Ensino e Laboratório de Matemática.

WELYZA CARLA DA ANUNCIÇÃO SILVA

Professora Efetiva do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFMA - Campus Pinheiro, na área de Educação Física. Mestre em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA).

YASMIM GONÇALVES DOS SANTOS SILVA

Graduanda no curso de Enfermagem pela Universidade Federal do Maranhão. Possui conhecimentos em várias áreas da Enfermagem com ênfase no aleitamento materno.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-133-3



9 788570 421333