

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



Educarede

PARCERIAS



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MINAS GERAIS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora-chefe]
Adriana Alves Farias – Vol. 8, n. 1 (out. 2019)- . –
São Paulo : Educar Rede, 2019.

342 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso:

<<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295
(Impressa)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I.
Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

Catálogo: Waldirene Gomes da Silva - Bibliotecária CRB-8/6684

EDITORIAL

Para Stephen Hawking, um dos maiores físicos da atualidade, a ilusão de possuir o conhecimento é mais imprudente que a ignorância, pois, ainda que a sociedade seja ignorante, o fato de fingir portar sapiência torna-vos inconstantes, pois ter o conhecimento transforma o indivíduo em um ser mais elevado fisicamente e espiritualmente.

Ainda que obter conhecimento seja algo importante, passá-lo ao próximo é ainda mais valioso, visto que ensinar o outro os aprendizados obtidos com muito esforço e estudo é a maior cura para a ignorância, pois o remédio da alma é a sapiência, e compartilhá-lo é saber que ganhará conhecimento em dobro. E é isso que guia a revista: levar informação a outras pessoas.

Nesta edição, a revista territórios trouxe diversos artigos sobre inúmeros assuntos, todos com o objetivo de levar o leitor a refletir e indagar sobre as questões apresentadas em outubro, e, com isso, conduzir a informação retratada a outros que, mostrado anteriormente, seguem com a ilusão de ter conhecimento sem, realmente, tê-lo. Por fim, é importante ressaltar que tudo pode ser tirado do ser humano, menos seu conhecimento, assim como Albert Einstein, conhecido por desenvolver a “teoria da relatividade”, disse.

Profa. Ma. Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Ma. em ciências com ênfase em Matemática pelo ICMC - USP, licenciada em Física pelo IF - USP; life coach, leader coach and professional coach pela ACT - coaching; especialista em educação especial e neuropsicopedagogia, professora das redes particular e pública de ensino.

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Andrea Ramos Moreira

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Wayship

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 8, Número 1 (Outubro, 2019) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br/>

Rua João Burjakian 203

Lauzane Paulista- SP

CEP: 02442150

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

- 05** **EDUCAÇÃO – UM DIREITO FUNDAMENTAL**
ANA PAULA MARCELINA VIANA
- 16** **INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR**
ANTONIO SOARES DA SILVA JUNIOR
- 23** **PARQUE SONORO UM ESPAÇO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BELISIA MARTINS FERREIRA
- 40** **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**
CLEIDE DE CASTRO
- 51** **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DANIELA COSTA DE MOURA BRAZ
- 65** **AS CRIANÇAS AUTISTAS E A ESCOLA**
DANIELA OLIVEIRA ALBERTIN DE AMORIM
- 79** **A ESCOLA QUE O SURDO QUER**
DANIELE DA SILVA FERREIRA DOS SANTOS
- 94** **MEDIADOR DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR**
ELIANA SILVA LAURINDO
- 103** **DIFICULDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES BÁSICAS NO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO**
ELISÂNGELA SOARES DA SILVA
- 113** **SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA**
GERLANE DOS SANTOS OLIVEIRA
- 125** **ADMINISTRAR E PLANEJAR, A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**
GREICE RUFINO DE CARVALHO
- 135** **OS CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE**
JANE AURORA COSME MAMPRIM
- 141** **A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR FRENTE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS: A IMPORTÂNCIA DE UMA PESQUISA DIAGNÓSTICA**
JULIANA CRISTINA VALENTIM FAUSTINO DA SILVEIRA
- 147** **A LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**
LAISE CRISTINA CANDIDO GOES SOUZA
- 159** **AS BASES LEGAIS PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL**
LIVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA
- 168** **A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS**
LUCIANA BRASIL SOUZA
- 181** **A MUSICOTERAPIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR**
MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES
- 190** **FASES DO DESENHO INFANTIL**
MIKAELLY DE SOUSA ROCHA PAN Y AGUA
- 196** **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
NATALI VIEIRA DE SOUZA
- 213** **AS HIPÓTESES DE ESCRITA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS**
PATRICIA DE JESUS PESSOA
- 224** **REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR: TÃO INOCENTES QUANTO CULPADOS**
RENATA FEVEREIRO BERENGUER
- 239** **(IM) POSSIBILIDADES DE SUCESSO ESCOLAR NAS CAMADAS POPULARES**
RENATA LO BUIO DE ANDRADE
- 248** **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COMO CAPACITAR PROFESSORES E ADAPTAR METODOLOGIAS PARA O ALUNO COM DISLEXIA**
RITA DE CASSIA SILVA COSTA
- 257** **A CRIANÇA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**
ROSANA ALVES NOGUEIRA
- 270** **DIRETOR ESCOLAR: ENTRE A ADMINISTRAÇÃO TRADICIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA**
SIMONE LOURENÇO LOPES
- 283** **OS FATORES EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM**
TANIA BIZERRA HERNANDES
- 292** **A SURDEZ NO ÂMBITO ESCOLAR**
TATIANA ANDRADE SILVA
- 303** **O DESENHO NA INFÂNCIA**
THAIS CRISTINA MACIEL
- 309** **PSICOMOTRICIDADE: UMA ALIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THALITA MARIN ANTIGNANI DE OLIVEIRA
- 319** **A PEDAGOGIA DO SÉCULO XXI E AS NOVAS DEMANDAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**
VANESSA GUSTAVO PEREIRA
- 331** **A ARTE E A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
VERONICA GONÇALVES DOS SANTOS
- 341** **ERRATA**



ANA PAULA MARCELINA VIANA

Graduada em Letras pela Universidade Braz Cubas (2003) Professora da E.M.E.F.
"Prof. Quirino Carneiro Rennó"

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo expor a importância da valorização de um Direito Fundamental, a Educação, este está devidamente positivado na Constituição Federal de 1988, a lei-mor brasileira vigente. Trazendo a sua relevância para o desenvolvimento social e econômico do país, demonstrando também o descaso que ainda ocorre com a Educação, exteriorizando as circunstâncias que dificultam na aprendizagem escolar, explicitando também, que a família possui extrema relevância no desenvolvimento desses indivíduos. Por fim, serão apresentados dados referentes ao desempenho nacional na educação, utilizando parâmetros regionais, etnia, gênero e classe social, sendo explicitada a evasão que ocorre, através das pesquisas derivadas de apurações no âmbito nacional, com exposição de dados e gráficos decorrentes delas.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Fundamental; Educação; Desenvolvimento; Aprendizagem Escolar e Evasão.

INTRODUÇÃO

O Brasil, por ser um país de território continental, possui vasta diversidade, tanto no aspecto ambiental, com suas ricas fauna e flora, quanto no aspecto social, com a miscigenação ocorrida, principalmente, na época das Grandes Navegações, a qual acarretou a junção de povos e etnias diversos, transformando-as numa só.

Com isso, muitos desses costumes e culturas acabaram chocando-se, interferindo diretamente nos moldes sociais em que o Brasil construía sua própria identidade enquanto nação, como por exemplo, a língua oficial do país, que é a Língua Portuguesa, desprendendo-se dos demais países latino-americanos e, ainda mais drasticamente,

desprendendo-se das línguas dos povos que aqui habitavam e daqueles que foram trazidos.

Após vários acontecimentos político-sociais do pós “descobrimento”, chega-se ao momento em que a República Federativa do Brasil é constituída e suas Constituições são promulgadas ou outorgadas, sendo a mais recente, a Constituição Federal promulgada no dia 05.10.1988 (cinco de outubro de mil novecentos e oitenta e oito), instituída pela Assembleia Nacional Constituinte. Esta Constituição tem como foco a promoção dos direitos sociais e individuais, de modo a fazer justiça, respeitar as diferenças e liberdades, tratar a todos com equidade, promover o bem-estar, desenvolvimento e segurança nacional.

Um dos maiores pilares para o desenvolvimento de uma nação é a educação, sendo esta um direito fundamental, inerente a todos.

“O art. 205 prevê três objetivos básicos da educação: a) pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo da pessoa para o exercício da cidadania; c) qualificação da pessoa para o trabalho. (...) A norma, assim explicitada - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (arts. 205 e 227) -, significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. A Constituição mesmo já considerou que o acesso à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, é direito público subjetivo; equivale reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente. [...]” (SILVA, 2014, págs. 316 e 317)

Entretanto, há de se questionar se, atualmente, este direito tão valioso e de tamanha importância à constituição de um Estado Democrático de Direito tem sido respeitado e aplicado da forma como foi previsto em 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Hierarquicamente, a Constituição Federal é a lei suprema do país, sendo que nenhuma lei pode violar os preceitos e princípios estabelecidos por esta. Ela deve ser a fonte de todas as demais leis e normas jurídicas vigentes, estabelecendo, assim, os direitos fundamentais – suscetíveis a todos, não podendo haver acepção de pessoas, pois segundo

ela, no caput do art. 5º. "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]".

Consoante a Carta Magna, no seu Capítulo segundo, "Dos Direitos Sociais", o rol do art. 6º estabelece vários direitos aos cidadãos, dentre eles a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, valendo ressaltar-se que este é rol meramente exemplificativo, podendo os direitos fundamentais inerentes à pessoa ir muito além do que ali está exposto, conforme suas necessidades demandarem.

A Constituição federal determina também os princípios que devem ser aplicados aos seres sociais, sendo estes de extrema importância ordenadora e interpretativa das leis. Podem ser subdivididos em duas subespécies: os político-constitucionais e os jurídico-constitucionais.

Os primeiros dizem respeito às características essenciais do Estado, a separação dos poderes, a impossibilidade de dissolver o vínculo federativo, o pluralismo político e à dignidade da pessoa humana, estando estes positivados no seu art. 1º, sendo válido ressaltar o parágrafo único deste artigo: "Todo o poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição". O que se almeja com a prática desses princípios é, em tese, a valorização do seu povo, já que são eles os provedores da soberania que o Estado possui.

Já os jurídico-constitucionais encontram-se dispersos ao longo do texto constitucional, São desmembramento dos princípios político-constitucionais, aos quais podemos exemplificar, os princípios corolários do devido processo legal e o princípio de legalidade.

Posto isso, é importante que haja respeito ao ordenamento jurídico, podendo a população – o sujeito principal da temática – recorrer a meios que visem inibir atos normativos que contrariam a Constituição e seus direitos fundamentais, como Ações Diretas de Inconstitucionalidade.

"[...] Em por finalidade declarar a inconstitucionalidade de lei ou ato normativo federal ou estadual – art. 102, I, a, da CF –, seja por vício de forma, seja por vício material, seja por dupla inconstitucionalidade. Ocorrerá inconstitucionalidade formal quando um ato legislativo tenha sido produzido em desconformidade com as normas de competência – inconstitucionalidade orgânica – ou com o procedimento estabelecido para seu ingresso no mundo jurídico – inconstitucionalidade formal propriamente dita [...]". (AKERMAN, 2012).

EDUCAÇÃO

Como já exposto, a educação é um direito fundamental. Ela é um dos grandes pilares para o desenvolvimento e êxito de uma sociedade. A arte de educar, ensinar, fazer com que indivíduos aprendam valores e princípios, deve se desligar da ideia de que a sucumbência à educação é única e exclusiva da escola.

Assim como diz Cortella (2014), em entrevista ao jornal O Estadão, momento em que o filósofo lançava o seu livro “Educação, Escola e Docência – Novos Tempos, Novas Atitudes”, este manifestou-se com relação a essa “cultura” adquirida ao longo das décadas de que cabe a escola educar. “[...] As famílias confundem escolarização com educação. É preciso lembrar que a escolarização é apenas uma parte da educação. Educar é tarefa da família. [...]”.

Com base nessa manifestação, vemos que a educação é sim um direito a todos, mas também um dever, não cabe apenas ao profissional educador arcar com todas as necessidades do aluno: é dever da família estar prestando apoio, juntamente com aqueles que em boa parte do dia participa da vida dos seus filhos, netos ou tutelados, ou seja, os educadores, visando o mesmo objetivo, instruí-los da melhor maneira para que se tornem cidadãos do bem.

A educação escolar, de maneira sintética é:

“[...] todo o processo educacional que acontece dentro de um ambiente Escolar objetivando a formação plena do indivíduo. Esse conceito, sendo apresentado assim, e de forma tão simples, apesar de ser bem claro, muitas vezes é confundido conceitualmente com a própria Educação que apresenta um escopo mais amplo, ultrapassando, inclusive, os muros da Escola. [...]”. (ROCKENBACK, 2014)

Muitos fatores interferem de maneira efusiva no desenvolvimento psicossocial e intelectual das crianças, adolescentes e jovens, que são, majoritariamente, o público alvo da educação escolar.

Já a educação familiar acaba por tornar-se mais informal e, normalmente, oral, tendo em vista que muitos dos parâmetros utilizados não são baseados em metodologias científicas, mas sim em vivências passadas por gerações, situações empíricas, entre outros.

A partir do casamento dessas duas espécies de educação poderemos, ao longo dos anos, ter esse direito fundamental exercido em sua plenitude, e, assim, conseguiremos extrair o melhor desse saber e expandir, por conseguinte, os horizontes daqueles que usufruem atualmente, de maneira limitada, da educação.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANALFABETISMO

É dever de o Estado fornecer à sua população, meios adequados de usufruir dos direitos básicos que esta possui, como a saúde, segurança, alimentação, cultura, lazer, esporte, educação e outros. Contudo, é sabido que, mesmo com tantos direitos a serem fornecidos pelos entes federados, tendo em vista a teoria da reserva do possível, o Estado acaba sendo limitado na efetivação destes.

A situação brasileira no ramo da educação ainda é precária, pois o seu objetivo não consegue ser integralmente educacional, sendo que muitas vezes a escola tem que fazer o papel “de casa”, seja no amparo psicológico, alimentar e, até mesmo, em relação ao vestuário dos seus alunos.

Ainda hoje, a taxa de analfabetismo, que é, grosso modo, a condição que o indivíduo se encontra quando não sabe ler e não sabe escrever, está muito alta, tendo em vista os investimentos no ramo educacional.

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015.

Por sexo	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Total	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3	8,0
Homens	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8	8,6	8,3
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2	7,9	7,7

Fonte: Instituto Brasileiro de Pesquisa

Pode-se perceber que desde 2007, em todos os anos até 2015, o analfabetismo dos homens estava superior, mesmo que pouca diferença, ao das mulheres. Insta salientar que é uma taxa alta se transformarmos essa porcentagem para número de pessoas. Entretanto, podemos ver uma melhora ao longo dos anos, pois em 2007 estava com o TOTAL de 10,1%, e em 2015, 2,1 por cento a menos.

GRAU DE INSTRUÇÃO

Outro dado importante é que o grau de instrução das pessoas maiores de vinte e cinco anos no período de 2007 a 2015 melhorou significativamente, principalmente, se

analisarmos o grupo de 11 a 14 anos e 15 anos ou mais de estudo, por conseguinte, a porcentagem de quem estudou de 4 a 7 anos e 1 a 3 anos diminuiu consoante tabela abaixo.

Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo - Brasil - 2007/2015

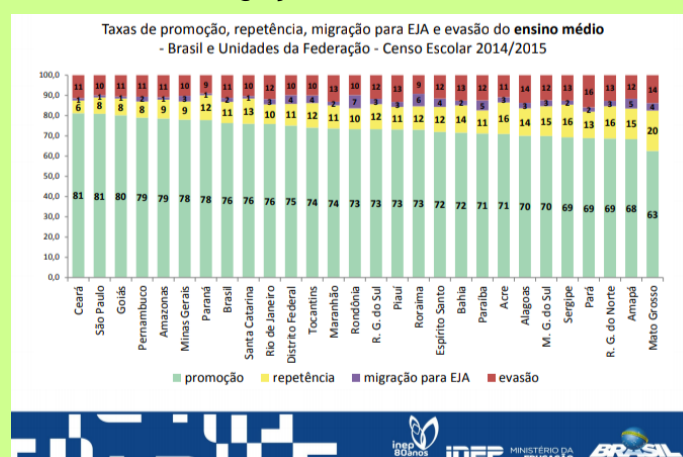
Grupos de anos de estudo	2007	2015
Sem instrução e menos de 1 ano	13,7	11,1
1 a 3 anos	12,8	9,5
4 a 7 anos	25,9	21,7
8 a 10 anos	13,8	13,9
11 a 14 anos	24,7	30,7
15 anos ou mais	8,9	13,0
Não determinados	0,2	0,1

Fonte: Instituto Brasileiro de Pesquisa

ESTADOS MEMBROS

Os estados brasileiros demonstram como as desigualdades sociais interferem diretamente no desempenho dos alunos. As regiões mais pobres como a Norte, Nordeste e Centro- Oeste ocupam as maiores taxas de evasão e repetência do ensino médio. Já nos anos finais há predominância dos estados do Norte e Nordeste e, infelizmente, nos anos iniciais, entre os 12 últimos estados do ranking, não há um que faça parte das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Conforme os dados, podemos perceber não apenas uma desigualdade social, já que os estados com predominância de evasão e repetência são os mais pobres do cenário nacional, podendo assim, fazermos ligação direta com a economia.



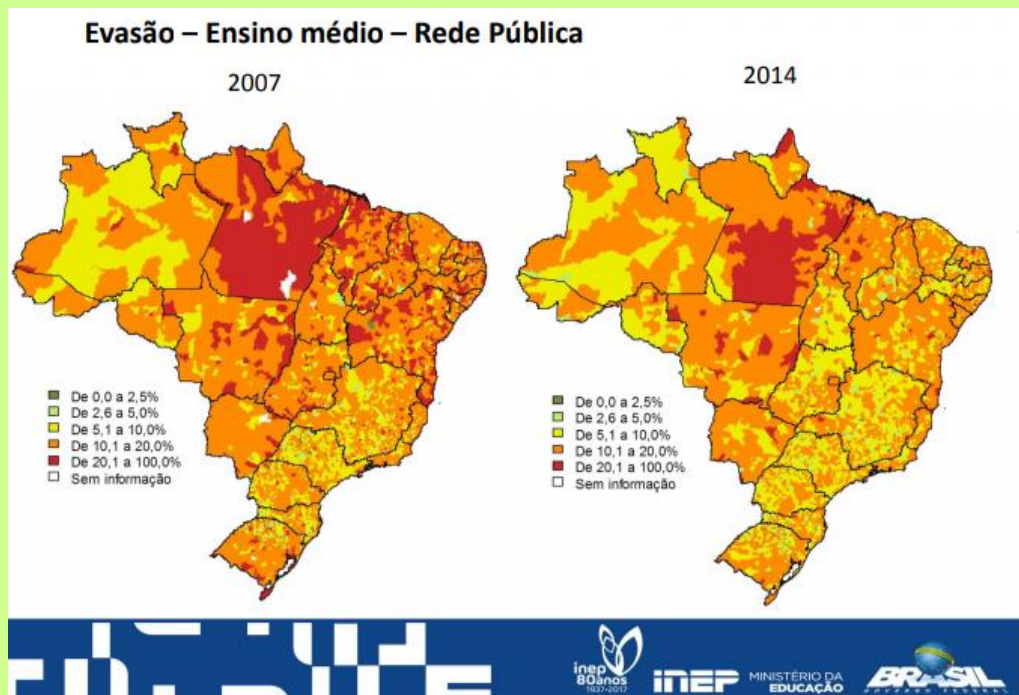
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

EVASÃO

Saliente-se que a evasão escolar ocorre quando os estudantes, por qualquer motivo, deixam de frequentar as aulas, ocasionando em abandono escolar. Pode acontecer de simplesmente o jovem, criança ou adolescente, decidir não ir mais as aulas, porém, tendo em vista as regiões com as maiores taxas desse fator, é mais plausível a ideia de que muitos jovens se encontrem na situação de terem que optar entre estudar ou trabalhar para ajudar nos rendimentos do sustento do lar.

Outro ponto que agrava esta evasão é a dificuldade de chegar à escola, que ainda hoje, muitos jovens têm, pois muitos destes não possuem meios adequados e cabíveis para manterem a frequência escolar e, infelizmente, o Estado não dá o respaldo necessário a estes alunos que moram em áreas mais afastadas.

Apesar disso, é nítida a evolução ocorrida no período da pesquisa, 2007 a 2014. A tabela a seguir, explícita a melhora que ocorreu ao longo desses anos no país, entretanto, os estados que se encontram na parte superior geográfica do Brasil, permanecem com os níveis mais altos de evasão e repetência, devidos, principalmente, a sua dificuldade de emergir economicamente.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Tratando-se de Educação Básica, o portal do Governo Federal do Ministério da Educação apontou que “A maior taxa de evasão revelada pelo Censo Escolar entre 2014 e 2015 foi de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do ensino médio, seguida por

12,1% dos matriculados na segunda série[...]. Sendo um dado extremamente preocupante, pois é na fase do ensino médio que os jovens adentram no mercado de trabalho, como jovem aprendiz, ou, no caso de cursarem cursos técnicos, estagiários.

DESIGUALDADES ÉTNICAS

O Brasil é um país miscigenado desde o momento de sua colonização, sendo que até os dias atuais as diferenças étnico-culturais ainda afastam a tão sonhada democracia plena. Sendo este o último país a abolir a escravidão, não é de se estranhar que uma cultura segregacionista ainda habite em seu povo.

Em publicação, datada em 11.05.2018, da Revista Retratos quanto à desigualdade entre as pessoas por sua etnia, com base nas estatísticas apresentadas pelo IBGE, “[...] os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior [...]”.

Conforme dados da Agência de Notícias do IBGE “A taxa de desocupação, no terceiro trimestre de 2018, dos que se declararam brancos (9,4%) ficou abaixo da média nacional (11,9%). Porém, a dos pretos (14,6%) e a dos pardos (13,8%) ficaram acima.[...]”.

Com isto, só reafirmamos a cultura racista na qual vivemos: a cor da pele é erroneamente ligada as nossas aptidões, pois sendo os brancos os que apresentam os maiores níveis de escolaridade, os demais acabam tendo que se submeter aos trabalhos braçais e muitas vezes sem carteiras assinadas.

DESIGUALDADE DE GÊNERO

Além das desigualdades étnico-culturais, temos também a de gênero. No cenário atual, as mulheres estão cada vez mais “empoderadas”, todavia, continuam como as mais desocupadas no âmbito nacional, concordante com a mesma pesquisa, há abordagem sobre essa desigualdade, “[...] na população desocupada, no terceiro trimestre de 2018, as mulheres eram maioria (51,1%). Em quase todas as regiões, o percentual de mulheres na população desocupada era superior ao de homens [...]”.

Podemos notar que, apesar de ser uma pesquisa relacionada a desemprego, podemos facilmente ligá-la a Educação, consoante tabela extraída, à folha 9, do Estudo Especial sobre Diferenças no Rendimento do Trabalho e Homens nos Grupos Ocupacionais, elaborado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Contínua de 2018, mulheres ainda ganham menos, se comparadas ao sexo oposto, mesmo exercendo a mesma função e, ainda, tendo o trabalho domiciliar acumulado, ou seja, mesmo que estas possuam igual aptidão para exercer um cargo, ainda sim, são menos remuneradas.

Grupamentos ocupacionais	Rendimento médio habitual do trabalho principal (R\$)		Participação de mulheres na população ocupada (%)	Percentual de horas trabalhadas na semana de referência pela mulheres em relação a de homens (%)	Razão do rendimento médio habitual de mulheres em relação ao de homens (%)
	Homem	Mulher			
Total	2.491	1.978	45,6	88,4	79,4
Diretores e gerentes	6.216	4.435	41,8	95,5	71,3
Profissionais das ciências e intelectuais	5.890	3.819	63,0	90,3	64,8
Técnicos e profissionais de nível médio	3.320	2.386	45,2	95,4	71,9
Trabalhadores de apoio administrativo	2.071	1.785	64,5	97,2	86,2
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	1.958	1.295	59,0	88,0	66,2
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	1.397	999	21,1	82,6	71,5
Trabalhadores qualificados, operários e artesões da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	1.752	1.150	16,2	83,0	65,7
Operadores de instalações e máquinas e montadores	1.895	1.303	13,8	92,3	68,8
Ocupações elementares	1.060	951	55,3	86,1	89,8
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	5.301	5.338	13,2	89,8	100,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio- Contínua 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a urgência e necessidade que o país encontra para buscar meios de evoluir, não apenas no aspecto educacional, mas também no quesito social.

O fato de em pleno século XXI (vinte e um) a Educação Brasileira ainda estar evoluindo a “passos de tartaruga” é extremamente assustador, infelizmente, pudemos constatar com este artigo que a desestrutura familiar é um dos aspectos que mais influência no desenvolvimento das crianças e jovens, e a falta de um pilar sólido no primeiro meio

social que o indivíduo conhece, acarreta danos a longo e médio prazo na vida deste, estendendo-se para todo o meio social que ele frequentar.

A transferência da responsabilidade de educar se tornou epidemia, porém o Estado Brasileiro não consegue fornecer muitas vezes o básico a sua nação, como segurança, saúde, lazer, e tantos outros direitos fundamentais destinados a dignificar a vida dos seres humanos, tão logo, não consegue respaldar de maneira plena as necessidades e anseios dessas crianças, jovens e adultos que são o futuro iminente do país.

As desigualdades sociais, étnicas, regionais e de gênero, demonstradas através das pesquisas citadas neste trabalho, refletem perfeitamente a sociedade impiedosa, preconceituosa, machista, xenofóbica e racista a qual vivemos, que ainda hoje, “rotula” as pessoas de acordo com padrões extremamente arcaicos.

A Educação não pode ser limitada a educação escolar, ela é mais do que isso, ela é ampla, podemos citar várias espécies, a familiar, sexual, inclusiva, econômica, dentre tantas outras que influenciam significativamente a vida humana, contudo, enquanto a ideia de Educação permanecer ligada unicamente a uma sala de aula e livros pedagógicos, possivelmente, o tão sonhado “primeiro mundo” continuará distante.

Quando pensamos nas grandes potências mundiais, podemos vislumbrar, em sua grande maioria, o investimento pesado nas políticas públicas, eles investem na sua população, fornecem acesso à cultura, lazer, segurança, oportunidades de trabalho, qualidade de vida, saúde, educação, de modo que tacitamente a sua sociedade se desenvolve, ocasionando, conseqüentemente, em grande impulsionamento econômico, ou seja, todo o investimento retorna para o próprio Estado, assim, estes se transformam em grandes pilares do poder mundial, como por exemplo, os Estados Unidos da América, a Alemanha e o Japão.

Apesar da decepção por ainda vivermos em uma sociedade tão desigual e a Educação, um bem tão precioso para o desenvolvimento da nação ser tratado de maneira tão irresponsável, é plausível que esperemos por melhores resultados nas próximas pesquisas, tendo em vista as evoluções que já ocorreram em menos de uma década, se nos basearmos nos dados já apresentados e, além disso, a população já está se conscientizando da importância desta no desenvolvimento de uma Grande Nação.

REFERÊNCIAS

AKERMAN, William. **Ação direta de inconstitucionalidade:** principais aspectos. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/20894/acao-direta-de-inconstitucionalidade-principais-aspectos/1>>. Acesso em: 03 de mar. 2019.

BARRETO, F. C.; ROCKENBACK, N. **EDUCAÇÃO ESCOLAR: evolução histórica, teorias, práticas docentes e reflexões**, 1ª ed., 2014, p.10.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05 de outubro de 1988.

CORTELLA, Mario Sergio. **Entrevista**. O Estadão. São Paulo, p. 1-2. 17 maio 2014. <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cortella-a-escola-passou-a-ser-vista-como-um-espaco-de-salvacao,1168058>>. Acesso em: 02 de mar. de 2019.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em: 09 de mar. 2019.

IBGE, O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE mostra as cores da desigualdade- Diferença do rendimento do trabalho de mulheres e homens nos grupos ocupacionais:** Pnad Contínua - 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/694dba51d3592761fcbf9e1a55d157d9.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 38. Ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

INEP, O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INDICADORES DE FLUXO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. DEED-INEP. Brasília-DF. Junho 2017 <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em 08 mar. 2019.



INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR



ANTONIO SOARES DA SILVA JUNIOR

Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes, Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Itaquaquecetuba.

RESUMO

A presença da criança com Síndrome de Down na escola regular é de extrema importância para o início de uma jornada de oportunidades de convívio em uma realidade nova e totalmente plural. Na escolarização, a Síndrome de Down, ainda é um tema pouco discutido, em especial na aprendizagem dessas crianças com essa Síndrome. O ensino regular mais se afasta do real preparo para os professores se articularem e intervirem com alunos com deficiência, pois, além do número elevado de alunos em turmas que não comportam horários flexíveis, há um atendimento individual e adequações curriculares muito rasos. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Conforme a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994, p. 7), todas as crianças com necessidades especiais têm direito educação. Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas

especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

A presença da criança com Síndrome de Down na escola regular é de extrema importância para o início de uma jornada de oportunidades de convívio em uma realidade nova e totalmente plural.

Na escolarização, a Síndrome de Down, ainda é um tema pouco discutido, em especial na aprendizagem dessas crianças portadoras dessa Síndrome. Segundo Martins (2002), a evasão e de repetência, está ligada à condição precária das escolas, que não dispõem de um atendimento adequado as crianças de um modo geral.

Esta falta se dá com maior frequência entre as pessoas portadoras de deficiência, que necessitam de maior atenção. A Criança Down apresenta retardo mental leve ou moderado, dificultando assim o aprendizado, o que não quer dizer que seja incapaz de aprender e a frequentar a escola.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR

Mantoan (2001) aponta que a inclusão da criança com Síndrome de Down não implica no aproveitamento das demais crianças. Com a diversidade do meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fato determinante o enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem.

Valoriza a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto um ser humano normal dotado de sentimentos, de desejos e de elaborações mentais. Sob esta perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características do indivíduo e jamais como referência de quem ela é, pois, a deficiência é uma característica da pessoa, sendo considerada parte dela, e não que a pessoa seja sua deficiência. (GUEBERT, 2007, p.37)

É necessário que os alunos sejam motivados, e que tenham condições de buscar a informação, não somente vinda do professor. A instituição escolar terá que realizar trabalhos que possibilitem o preparo profissional para a recepção da criança Down (SASSAKI, 2003).

Entretanto, ainda ocorre muito preconceito por parte das pessoas em relação às crianças com deficiência, seja por ausência de conhecimento ou de preparo ao receberem alunos com Síndrome de Down, no âmbito educacional. Considerando a aprendizagem um processo complicado, é imprescindível que se entenda que cada indivíduo tem o seu ritmo e que o indivíduo portador da síndrome possui de forma natural uma desvantagem em

relação às outras crianças, tornando assim o trabalho de aprendizagem um tanto quanto mais complexo.

Esses alunos apresentam uma idade mental que se diferencia da idade que de fato elas têm, dessa forma o professor não poderá criar expectativa num retorno idêntico do aprendizado, nem comparar as respostas aos estímulos da mesma forma das crianças ditas normais, que não apresentam nenhum tipo de dificuldade na aprendizagem.

As crianças ao ingressarem nas escolas permanecem em um número cada vez maior nas classes regulares de ensino. Essa é uma realidade fácil de constatar e perceber. É muito urgente refletir se a inclusão encontra atualmente os recursos imprescindíveis para que seja uma realidade na prática escolar cotidiana, para além das estatísticas.

O ingresso dos alunos com Síndrome de Down tem se encontrado num processo bastante complexo, pois o projeto pedagógico a ser realizado exigirá do corpo docente formação ampla, para o conhecimento das especificidades necessárias ao processo de aprendizagem que viabilize o atendimento das necessidades educacionais de cada pessoa, respeitando suas particularidades.

Este projeto demanda constante replanejamento, estratégia e avaliação que contemplem este aluno. Pertence à escola a responsabilidade de zelar por uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano; a educação inclusiva defende que o aluno com deficiência seja formado mediante este princípio.

Voivodic (2004) traça as relações de afeto que podem proporcionar aos alunos a proteção, o apoio e a sensação de apropriação que potencializam os seus desenvolvimentos linguístico e social. Nota que os laços de amizade têm suma importância para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, percebendo que os colegas podem servir de modelos para a aprendizagem de regras sociais, e assim facilitar o acesso e a permanência de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

Martins (2002, p. 48) ressalta que a escola pode oportunizar as relações sociais de maneira rica e plural com as próprias crianças e com os adultos, de uma maneira mais organizada e sistemática, proporcionando maiores condições para a aprendizagem infantil. Desse modo, as interações entre alunos com Síndrome de Down, inseridos no sistema escolar regular, e seus amigos de turma constitui ponto de partida promissor para o planejamento e aperfeiçoamento.

Porém, para as pessoas com deficiência, a instituição de ensino parece não contemplar suas necessidades reais, ainda vivenciando uma concepção integracionista onde a escola é um local que basta à criança apenas permanecer. São comuns situações

nas quais estes são considerados incapazes ou os docentes se conformarem com a falta de recursos para o processo de ensino aprendizagem.

Na nossa realidade, as pessoas portadoras de síndrome de Down ainda são estigmatizadas com preconceitos, taxadas de incapazes, impotentes. Presenciamos isso, apesar da sociedade já ter testemunhado pessoas com a deficiência escolarizando-se, ingressando no mercado de trabalho, constituindo famílias e exercendo sua cidadania com direitos garantidos e deveres a se cumprir. A escola parece presenciar estes reflexos sociais, pois a inclusão é uma necessidade visível, mas tem encontrado enormes barreiras para que de fato possa ser efetivada. A pior barreira é o preconceito, ainda presente dentro e fora das escolas. E estas parecem piorá-lo à medida que não atende as necessidades dos alunos com deficiência.

Segundo Voivodic (2004), as interações entre crianças com e sem necessidades especiais são determinantes para a concretização de processos de inclusão escolar e, por isso, há necessidade de mais investimentos em estudos sobre esses processos. A caracterização dessas interações, além de constituir importante ampliação no conhecimento científico, possibilitará avaliar as variáveis facilitadoras e não do estabelecimento de vínculos de cooperação e amizade. Esta avaliação é fundamental para a organização de contingências no sentido de aumentar a probabilidade de obtenção de sucesso no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, por meio do conhecimento das características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma será possível identificar deficiências e limitações, nos processos de inclusão em vigor, que constituem necessidades de intervenção para educadores. A produção de conhecimento sobre interações entre alunos com e sem necessidades especiais no sistema regular de ensino servirá de subsídio para o planejamento e aprimoramento de processos de inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, base para a construção de uma sociedade, cujos integrantes sejam capazes de respeitar e valorizar suas diferenças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998, pp. 11 - 30.

AMIRALIAN, Maria L.T, et al. **Conceituando deficiência**. In: Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.34, n.1, 2000, pp.97 – 103.

BALBINO, R. R. et. al. **Jogos Educativos como objetos de aprendizagem para pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v.7, n.3, dezembro/2009. p.1-13.

BARTALOTTI, Celina C. **"Nenhum de nós é tão esperto como todos nós": Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica 06/2011-** MEC/SEESP/GAB. Brasília: 2010.

CARVALHO, Maria M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: Schwartzman, José S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

CRISTÓVAM, E. H. **Desenvolvimento de um Software de Autoria para Alunos Deficientes Não-Falantes nas Atividades de Contos e Recontos de Histórias**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp/Marília, 2007.

DECHICHI, Cláudia. Deficiência Intelectual – aspectos do atendimento educacional escolar. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial – teoria e prática na diversidade**. Org. DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina & Colaboradores. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DIAS, Sueli de Souza, LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. **Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto**. In: Rev. Bras. Ed. Especial. Marília, v. 19, n2, p. 169-182, Abril/Junho, 2013.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad**. España: Salamanca, 1994.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FREIRE, F. VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GALVÃO, T. A. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de Inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**, 2002, Fortaleza. MEC, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2. ed. Curitiba: Ibepe, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3º ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2012.

LA TAYLLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon – teoria psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

MELERO, Miguel L. Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo, Moderna, 1998.

_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

_____. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo: Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. **A inclusão escolar dos portadores de síndrome de Down: o que pensa os educadores?** Natal: Edufrn, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo – SP, Cortez, 2011.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

VALENTE, J. A. **Informática da Educação Especial**. In: VALENTE, J.A. **Liberando a mente: Computadores na Educação Especial**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991. p. 62-79.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Obras Escogidas – **V: Fundamentos da Defectología.** Trad: Julio Guillermo Blank. Madrid: Espanha; Machado Nuevo Aprendizaje, 1997.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down.** 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.



PARQUE SONORO UM ESPAÇO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



BELISIA MARTINS FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto (2008) e Artes Visuais pela Faculdade Monzarteum (2017); Especialista em Gestão da Educação Municipal pela Faculdade Unifesp (2019); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O som é primordial na existência do ser humano, ao nascer o bebê emite o choro como som para dizer que está tudo bem. Com o passar do tempo é com a fala que utilizamos códigos de comunicação por meio do som, durante nossa infância as músicas se fizeram parte especialmente ao comemorar o primeiro aniversário o qual os pais ficam um tempão ensinando o “Parabéns a você”. A partir dessa reflexão esse trabalho vem mostrar o quanto a música, o som faz parte de nossa formação e que dentro da educação infantil o Parque Sonoro vem contemplar esse desenvolvimento fazendo assim o elo com a escola e família nessa construção de parceria e harmonia encantadora.

PALAVRAS- CHAVE: Som, Música, Parque Sonoro, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Uma das maiores qualidades do homem é a capacidade de comunicar emoções, sensações, ideias e, por esse ato de comunicação, o homem pode se relacionar com outros homens, longe e perto no tempo e no espaço.

Para se comunicar, o homem inventou, criou símbolos, e a criação de símbolos é uma de suas mais antigas faculdades primárias, mas é um processo fundamentalmente humano que se mantém o tempo todo.

Esse processo compreende fantasias, objetivos, consciências de valores, percepção de vida, ideologia, estereótipos etc.

Uma das maiores qualidades do homem é a capacidade de comunicar.

O homem buscou sempre expressar o que viu e sentiu. Dos desenhos e pinturas das cavernas surgiu todo um sistema. O registro escrito, o alfabeto, e todas as linguagens escritas nada mais são do que extensões dessas imagens iniciais.

As linguagens artísticas como pintura, artes plásticas, música, cinema, teatro dão ao homem meios de comunicação com outros homens e outras épocas, épocas futuras, meios que transcendem.

Compor, desenhar, pintar, tocar, interpretar constituem um processo complexo em que o homem reúne diversos elementos de sua experiência para formar um conhecimento novo e significativo.

No processo de selecionar, interpretar, reformular e construir esses elementos, o indivíduo proporciona mais do que um quadro ou escultura, proporciona parte de si próprio: como pessoa, como seu sentir e como ver.

A ARTE COMO INSTRUMENTO E MEIO DE COMUNICAÇÃO

A arte é considerada como instrumento e meio de comunicação. Interessa à vida e à educação do homem sob diversos aspectos.

Cada homem é um indivíduo dotado de um conjunto de sentidos e de uma série de qualidades que lhe são próprias. Deduz-se, então, que cada um possui uma visão diferente das coisas e que seu testemunho será pessoal, uma interpretação única.

A relação entre o artista e seu meio é um dos ingredientes básicos de uma experiência artística ou de criação artística. O homem aprende por meio dos sentidos.

A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona formas pelas quais o homem realiza uma interação com seu ambiente, que é proporcional à sua oportunidade de aprendizagem.

A importância de garantir acesso, contato com importantes obras e ter oportunidade de participar da formação artística como parte essencial do processo educativo pode significar a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que tenha dificuldades no estabelecimento de relações com seu meio.

Todas as linguagens artísticas se fundamentam em uma série de símbolos básicos.

A música, a pintura, a literatura, o cinema, e outras linguagens que implicam abstrações têm vida própria. Mas quando as estudamos a fundo, e as aprendemos, essas abstrações atuam como um caleidoscópio voltado para nós mesmos.

A arte permite ao homem perceber certas relações fundamentais. A arte não registra apenas os fatos históricos sociais, políticos, físicos de sua existência.

Ela transcende esta realidade objetiva dos fatos, somando-lhe a experiência e interpretação subjetiva do homem, retratando suas impressões pessoais sobre aqueles fatos, simultaneamente ao diagnóstico, definição e explicação racional da condição humana.

A arte não para no registro dos fatos naturais, mas revela a natureza quando interpreta suas intenções e formula seus desejos. Consciente ou inconscientemente, o artista procura mudar e melhorar a condição humana.

A arte enriquece e aprofunda a vida. Com seu ato criador, o homem também procura transformar e enriquecer o que o cerca. A arte pode tocar todos os aspectos da vida humana e torná-los mais agradáveis e belos.

A arte não está separada da técnica. Desde os tempos pré-históricos, o prazer estético tem sido fonte geradora na arte. Os utensílios ornamentados, os trabalhos tingidos em peles de animais, as pinturas nos vasos gregos, desenhos complicados, motivos em canos, talha em madeira, instrumentos de caça, de sobrevivência, objetos em cerâmica, entre outros.

O homem sempre sentiu necessidade, mesmo em épocas remotas, de atuar sobre o que o cercava, organizando, modificando, embelezando, aperfeiçoando as técnicas, cada vez se superando mais.

A arte é a expressão do homem, em interação com o meio ambiente. Por meio dela se refletem os mais diferentes aspectos ligados às condições socioeconômico-culturais de cada região, seja na confecção de instrumentos musicais, na linguagem do povo, nos movimentos corporais e gestuais de danças, folguedos e autos; nos ritmos, melodias, harmonias e polifonias dos sons vocais, e nas estruturas tímbricas das manifestações culturais (festas religiosas ou não) na formação de conjuntos musicais.

TRABALHAR, VIVENCIAR, BUSCAR, PESQUISAR E ARTICULAR

A descoberta do Parque Sonoro sendo conduzida por olhares sensíveis, levando a criança a descobrir possibilidades de explorar, brincar e fazer arte transformam ambientes, criando disposições de objetos, cores. Consequentemente, a manipulação dos objetos sonoros e o convívio social.

Sempre haverá diferentes Parques Sonoros, instalações, objetos sonoros construídos, diferentes maneiras de comunicar arte, de encantar através dos sentidos, pois são singulares os grupos de formação, a escolha dos espaços de instalação, a seleção dos materiais para construção, a faixa etária, a pesquisa, a experimentação dos diversos materiais para a confecção dos instrumentos.

A riqueza é envolver a comunidade, a família, compartilhar as experiências que foram realizadas na construção para criar espaços de brincar, do fazer artístico e de comungar arte.

A importância de se rever, transformando o seu cotidiano, também se articula com a tentativa de redimensionar relações com o passado, rompendo com o raciocínio apenas cronológico, histórico, casual, bem como com o conhecimento e as práticas produzidas em torno da visão processual, determinada num dever ser - a qualquer custo -, num romper com dogmas e preconceito.

Usar o cotidiano como ponto de partida para resgatar sujeitos do conhecimento, da aprendizagem, sem reduzir a produção do saber à observação, ordenação e sistematização dos dados imediatos e aparentes, pressupõe promover um diálogo entre, de um lado, noções/conceitos artísticos/culturais, que devem ser construídos, e, de outro, a própria realidade vivida.

A MÚSICA

A música como linguagem precisa ser explorada nas Unidades de Educação Infantil a fim de proporcionar aos bebês e crianças a expressão do seu imaginário e o prazer de descobrir e inventar novos sons.

Essas experiências possibilitam que as crianças explorem e vivenciem situações de um processo criativo musical por meio da exploração dos sons do ambiente, pesquisando, criando, imaginando, individualmente ou em grupos, sons e objetos sonoros construídos com diferentes materiais do cotidiano e reciclados.

Para isso busca-se ressignificar e problematizar conceitos de música, instrumentos musicais e escuta musical no trabalho desenvolvido com os bebês e crianças.

A fim de organizar os espaços educativos que ampliem as possibilidades lúdicas com os sons e outras brincadeiras, para que as crianças possam exercitar a autonomia, construir suas identidades e culturas infantis.

O fenômeno sonoro é a matéria prima da música. Suas diversas manifestações e formas de apresentação: naturais, industriais, tecnológicas, virtuais, entre outros merecem atenção e exploração por todos, desde a mais tenra idade.

Quando nos dedicamos à formação musical de bebês e crianças, verificamos a semelhança feliz entre a riqueza sonora que existe, as necessidades e possibilidades sonoras deles.

Os espaços musicais e os Parques Sonoros construídos com materiais do cotidiano (cotidiáfonos) favorecem a autoria e o protagonismo das crianças.

*Cotidiáfonos = materiais do cotidiano usados na exploração dos sons

PARQUES SONOROS

Realizar seus estudos sonoros com liberdade tendo a oportunidade de levar suas descobertas para os espaços externos. Próximos aos brinquedos do parque, os brinquedos sonoros possibilitam ouvir de diferentes formas os “Cotidiáfonos”.

Ampliar a interação com sons, pois incentiva a troca de experiências sonoras entre crianças/crianças, crianças/adultos, incluindo a comunidade escolar e seu entorno.

A organização do tempo e dos espaços nas Unidades deve privilegiar as relações entre os bebês e as crianças com a mesma idade e de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela.

A construção de um Parques Sonoros objetiva um melhor aproveitamento dos espaços internos e externos das Unidades de Educação Infantil que podem ser explorados pelas crianças e estudados pelos educadores, ampliando a ludicidade nas Unidades.

Ele deve ser criado para que bebês e crianças e educadores experimentem, pesquisem e principalmente brinquem com os sons e a música em suas diferentes formas: pesquisa sonora, objetos sonoros a partir daqueles do cotidiano, que chamamos de “cotidiáfonos” (termo inventado pela educadora musical argentina Judith Akoschky), construção de instrumentos classificados de aerofones, idiófonos, membranofone e cordófonos.

Cotidiáfonos

Aerofones – são instrumentos que produzem o som através do deslocamento de ar pelo sopro ou pelo deslocamento em forma de chicote, como um conduíte sendo girado;

Idiófonos – são instrumentos que soam por si só, ao serem chacoalhados ou batidos no corpo.

Membranofone – é o instrumento que vibra através de uma pele esticada. Muito comum em tambores, pandeiros etc.

Cordófonos – estes são os que vibram pelo movimento de cordas de várias espécies.

Nicole Jeandot, educadora musical brasileira explica em seu livro “Explorando o universo da música” (2002, p. 30), que qualquer objeto que vibra, produz som: uma corda, um papel, através daquele que incentiva esta emissão como um arco, as mãos etc.

Um dos objetivos dos Parques Sonoros é ampliar o conceito de música, proporcionando escutas musicais e de sons de todas as fontes locais e externas às Unidades, trazidas pelas professoras e pelas crianças, além de repertório instrumental e musical de diversos gêneros.

Outro objetivo importante é o de estender o olhar de todos para os espaços e sons das Unidades, refletir sobre as possibilidades sonoras e instrumentais que podem ser construídas por meio da formação in loco.

O resultado disso serão os brinquedos e instrumentos criados para cada espaço educativo da escola, como corredores ou salas sonoras.

Num processo como esse é possível constatar transformações dos espaços, mudanças posturais de professoras e professores com relação à musicalidade pessoal e de todo o ambiente educativo, pelas escutas musicais e sonoras dos objetos e instrumentos construídos por todos.

Além disso, as escutas das crianças e as comparações que verbalizam em relação às diferenças sonoras entre mais graves, agudas, fortes ou fracos.

Os Parques Sonoros são espaços modificados por e para os bebês e crianças, que oportunizam a exploração sonora, a brincadeira com os sons e com instrumentos construídos com os “Cotidiáfonos”.

Estes espaços para os bebês servem como ponto de exploração, experimentação de sons de toda sorte. Os bem pequenos degustam estes sons, ao colocar os instrumentos na boca. Já os maiores, além de tocar brincando, também criam seus brinquedos com a supervisão das professoras que, atentas ao movimento, estimulam a confecção deles.

Outra vertente da criação de Parques Sonoros é que ele propicia aos participantes: bebês, crianças e professores, a oportunidade de trabalhar com reciclagem ao analisar e explorar a sonoridade de objetos do cotidiano: os cotidiáfonos, mesmo envolvendo a comunidade na procura de materiais em vários lugares, por meio de campanhas com as

famílias e, assim, vão surgindo ideias de criação e transformação dos objetos em instrumentos com a colaboração dos bebês e das crianças.

Esta associação entre os Parques Sonoros e o ambiente - a transformação de objetos do cotidiano em instrumentos de percussão - tem suas origens nas ideias do músico canadense Murray Schafer, que promove a limpeza dos ouvidos, expressão que usa valorizar estas pesquisas sonoras que acontecem em todos os ambientes: da natureza, dos objetos e máquinas, resultando num estudo dos sons e ruídos que dominam o mundo moderno.

O Parque Sonoro, ao ser analisado sob o ponto de vista do parque, como popularmente é conhecido na maioria dos lugares, é espaço de lazer, natureza, de brincar, de interagir com outras pessoas, criar brincadeiras e brincar com as tradicionais.

Os sons estão em todos os lugares, inclusive nos brinquedos tradicionais do parque, balanços, gangorras, casinhas, trepa-trepas. O que acontece com o Parque Sonoro é que ele intervém neste local do brincar e do contemplar tradicional com outras possibilidades provocativas do brincar, constituído por objetos, instrumentos criados por crianças e professores e adaptados para o espaço externo da Unidade, dando oportunidade a todos de experimentar outros sons e outros brinquedos.

Além destas qualidades elencadas, também se brinca, conhece e reconhece outros sons que serão novos para alguns, renovados para outros e reconhecidos por muitos.

Agora, para os pequenos, além da diversão é exercitar a escuta, o ritmo, as diferenças entre os objetos, cores, formas. Mas, o mais importante é a diversão.

O que se almeja com este projeto é a valorização da música nas Unidades Educacionais de Educação Infantil.

O primeiro acesso que o ser humano encontra na expressão musical é a fala, um som que naturalmente evoluiu para o canto, ritmos corporais e gestos sonoros que evoluíram até o ato de percutir objetos como galhos, pedras e ossos.

Esse processo foi o primeiro passo evolutivo para a construção dos instrumentos musicais. Encontramos registros desde a época primitiva da humanidade, entre muitos povos como aborígenes, africanos, nórdicos, orientais e indígenas.

Partindo desses fatos, podemos começar a tentar entender a música e sua relação com o desenvolvimento da humanidade.

É preciso entender a música na sua mais íntima manifestação: o som, que é o conceito essencial para se entender a essência do parque sonoro.

Ele é o fenômeno que existe independente do instrumento musical, trata-se de uma frequência emitida por qualquer corpo em ressonância. Percebido pela audição, transmitido através de frequências vibratórias.

A invenção dos instrumentos musicais possibilitou ao homem explorar e medir estas frequências vibratórias e codificá-las como notas musicais, com a intenção de afinar os instrumentos segundo suas características regionais e culturais.

Existem diferentes formas e modelos de instrumentos musicais, a primeira forma que encontramos é a fonte sonora que é o instrumento encontrado na natureza.

Trata-se de um objeto orgânico ou sintético que emite som, sem a influência do homem, é um objeto que não precisa ser feito ou montado, apenas ser tocado, exemplo: bambu, pedra, cabaça, sementes, ferro ou sucata.

É um corpo que, por si só, emite som, por isso o nome fonte sonoro.

Através dessas fontes sonoras foi possível inventar os instrumentos musicais que hoje conhecemos.

Com a evolução e a influência das artes vamos encontrar nesse trajeto a junção dos instrumentos musicais com as fontes sonoras, que são as esculturas sonoras.

FONTE SONORA

As esculturas sonoras têm como apelo a resolução estética plástica como recurso sonoro. Elas podem ser afinadas ou não, interativas ou contemplativas, de pequeno, médio ou de grande porte. Constituem uma conexão entre som e artes plásticas.

Em continuidade, nessa linha de desenvolvimento, vamos ter o que chamamos de instalação sonora, que é a junção das três linguagens apresentadas até agora: instrumento musical, fonte sonora e escultura sonora, essa junção resultou na instalação sonora.

A instalação sonora vem da conexão dessas metodologias, tendo como referência as artes visuais (instalação plástica), que possibilitou ao artista, músico ou plástico, juntar as linguagens sonoras e as artes visuais.

Assim decorre a evolução da arte e a renovação de conceito estético e musical, na qual a música agora existe sem o instrumento musical, a música aparece em todo o lugar.

Ou seja, todo estímulo sonoro tem função musical.

Sons naturais e urbanos que ressoam sem o nosso comando, de forma a compor um conjunto de sons, musicais ou não, é chamado de Ambiente Sonoro (SCHAFFER, 2011).

Se, intencionalmente, organizarmos em um mesmo espaço físico as informações do ambiente sonoro, as fontes sonoras, as esculturas sonoras, a instalação sonora e os instrumentos musicais, vamos, por fim, ter um parque sonoro.

O parque sonoro aproxima o lúdico do intelectual, onde a experiência sonora não possui regras ou técnicas de comandos formatados como em uma aula tradicional de música.

Sendo assim, possibilita ao público em geral ter uma vivência musical espontânea, profunda, simples e divertida.

Neste contexto da primeira infância, acontece a criatividade coletiva e a expansão dos sentidos auditivos, o que possibilita o encontro entre crianças e adultos, adultos com adultos, acarretando conhecimento para todos, tanto como o desenvolvimento motor, social, afetivo, cognitivo, cultural e intelectual.

É a realização de um espaço onde as crianças compõem música em tom de liberdade e brincadeira. Desenvolvem o conhecimento musical da maneira mais natural possível.

Do mesmo modo, é uma oportunidade de experiência com a música para aqueles que não têm acesso, estímulo ou interesse à prática musical, independente da faixa etária.

Aproxima o público leigo do intelectual, assim como aproxima a brincadeira do conhecimento.

Para a educação musical brasileira, assim como para muitos lugares do mundo, o parque sonoro é uma linguagem nova, tanto no campo acadêmico quanto no campo lúdico e didático.

Como é um campo conceitual em desenvolvimento, pode assumir vários formatos e suportes.

De qualquer forma, desenvolve a função de encantamento com música, assim como possibilita o reaproveitamento sonoro do ambiente, seja ele urbano ou rural.

Música, som, lutheria, instrumentos musicais, brinquedos, fontes sonoras, artes visuais, escultura, paisagem sonora...

Todas essas artes e conceitos devem ser unificados em um único olhar para que possamos proporcionar a profunda experiência de um parque sonoro.

Com o desenvolvimento e aprimoramento dos métodos ativos de musicalização podemos afirmar: o contato da criança com a música na primeira infância deve ser repensado e explorado porque aflora experiências sonoras únicas.

Sabemos que o contato da criança com a música estimula processos de aprendizagem, provoca estímulos cognitivos, linguísticos, socio afetivos, psicomotores e proporciona o autoconhecimento.

Fazeres musicais que muitas vezes são curtos, podem ser intensos e, sobretudo, gerar prazer e felicidade em suas realizações, proporcionando reflexões instigantes sobre o mundo em que vivemos.

Há uma série de procedimentos que proporcionam o fazer musical na escola. Dentre eles, estão as práticas rítmicas e melódicas em instrumentos musicais tradicionais e objetos sonoros; experiências corporais para a vivência com pulsação, ritmo, melodia e harmonia; estímulo ao canto; apresentação de repertório variado; entre outros.

Alguns educadores musicais concentram seus métodos e práticas no elemento primordial que constitui a música: o som. São práticas que envolvem percepções auditivas, apropriação e criação sonora.

A construção de um Parque Sonoro pode proporcionar aos educadores a reflexão teórica e atividades práticas com objetivo de problematizar os conceitos sobre música em sala de aula para bebês e crianças da Educação Infantil.

Assim, tem dentre seus objetivos ampliar as possibilidades de brincadeiras e a apreensão de conceitos específicos da linguagem dando ênfase a experiências lúdicas com música, vivenciar a exploração de diversos sons, perceber conceitos musicais e sugerir proposições para mudança de olhares com relação aos objetos do cotidiano e ao espaço físico da escola.

Desde muito cedo é possível estimular o contato dos bebês e das crianças com a diversidade sonora que nos rodeia e as práticas de exploração dos sons com objetos diversificados são primordiais para que isso aconteça. Sobre esse estímulo, Violeta de Gainza, atenta para as diversas faixas etárias, nos diz:

O bebê toca os objetos que tem ao seu alcance, brinca com eles, explora-os e escuta os resultados sonoros de sua ação; demonstra suas preferências. A criança na idade escolar não costuma escutar o som da música que ela mesma produz, grita no momento que bate os instrumentos, ao invés de tocá-los, a menos que tenha sido sensibilizada ou treinada para proceder de forma diferente, ou caso tenha ao seu redor modelos capazes de induzir comportamentos mais refinados que os correspondentes a sua idade.

Dentro desse âmbito, os educadores musicais sugerem práticas de escuta ativa que basicamente significam: perceber os sons que nos rodeiam, nos concentrando neles e questionando sua existência no nosso cotidiano.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

A percepção e o questionamento sobre o som que nos rodeia, permitem o empoderamento sobre o mundo que nos cerca e considero muito importante que os educadores em sala de aula estimulem as crianças para o afloramento dessas práticas de audição.

O fato de despertar a criança, desde a primeira infância, para a sonoridade do mundo torna-se um dos objetivos mais enfatizados na formação.

Desta forma, na construção de um Parque Sonoro é possível propor variadas formas para que a criança vivenciasse experiências sonoras. Uma delas é a cesta sonora, estimulada pelo trabalho da educadora argentina Judith Akoschky.

Segundo a autora, o que deve ser observado nesta prática são os materiais, o espaço, a intervenção docente e o planejamento das atividades.

Judith baseia parte do seu trabalho na construção de objetos sonoros, os quais ela chama de cotidiáfonos:

“O uso dos cotidiáfonos, instrumentos produtores de som com objetos do uso do cotidiano, pode constituir um recurso de inesperadas respostas criativas por parte de nossos alunos pequenos” (AKOSCHKY, 1996, p. 23).

No projeto dos Parques sonoros, os educadores juntaram diversos objetos de variados tipos de material em sua composição, armazenaram em cestas de vime e disponibilizaram para que as crianças manipulassem e tocassem.

O ato consistiu em disponibilizar a cesta sonora para os bebês ao centro da sala e coube ao educador a prática da observação e registro do que foi vivenciado.

CESTA SONORA PARA OS BEBÊS

Experimentamos o jogo desenvolvido pela pedagoga italiana Maria Montessori que prioriza a reflexão e o silêncio, lembrando quase um exercício de meditação. Sem o objetivo de disciplinar a sala, sua prática cotidiana reflete na criança: foco e equilíbrio e o desafio de ficar em silêncio torna-se divertido.

O jogo pode começar com o tempo de 5 segundos e ir aumentando progressivamente até 1 minuto. As crianças são convidadas a observar um objeto – uma vela, por exemplo, e no final apagam a vela, ou olhar atentamente uma planta, ou até mesmo fechar os olhos – e antes de iniciar o processo, estimula-se a criança a pensar em coisas boas e respirar tranquilamente.

JOGO DO SILÊNCIO

Schafer também tem uma prática bem similar, estimulando os alunos a fecharem os olhos e ouvirem o som do seu entorno. Ao ouvir os sons que não tinham percebido, Schafer convida os alunos a comentarem sobre o que ouviram e classifica os sons em categorias: naturais, humanos e de máquina.

A partir daí, questiona se os sons que ouviram são agradáveis ou desagradáveis e o que pode ser feito para que os sons agradáveis estejam presentes em maior quantidade no nosso cotidiano.

A princípio, as crianças não fecham os olhos com facilidade, mas com a persistência e o passar do tempo elas conseguem realizar a tarefa que se torna uma descoberta para elas. Uma estratégia é pedir para que se deitem no chão e fechem os olhos, outra é trabalhar com vendas.

O educador sempre encontra alternativas de acordo com sua sala. Práticas relacionadas à percepção sonora na Educação Infantil que foram vivenciadas dentro do projeto Parques Sonoros nas Unidades da Educação Infantil:

→ atividades de percepção de timbres: disponibilizar objetos plásticos, de madeira, de metal e naturais em sala de aula para estímulo do entendimento das diferenças sonoras entre eles. O educador deve separar alguns objetos sonoros. A atividade consiste em tocar o objeto e a criança adivinhar a fonte sonora. Para isso podemos colocar um pano ou uma mesa virada ao contrário para que as crianças não vejam a fonte. As crianças também podem tocar os objetos para que as outras descubram qual é a fonte. Após a audição, as crianças devem desenhar o som ouvido e, por fim, o educador mostra a fonte e toca novamente. Sugestão: separe materiais diversos: radiografias de pulmão, estojos, tambores, pandeiros, sinos, copos plásticos, chaveiros, sacolas plásticas, jornais etc.

→ atividades de percepção de produção do som: estímulo à manipulação dos objetos do cotidiano para entendimento sobre produção do ar e suas relações com a produção sonora, por exemplo, encher uma bexiga e segurar a boca esticada; soprar dentro de uma garrafa; assobiar; falar com um obstáculo na frente da boca.

→ atividades de percepção dos sons do corpo: brincar de bater palmas, pés, mãos na barriga, mãos no chão, emitindo sons com a boca (onomatopeias e sopros) e percebendo os sons do couro cabeludo (que podem ser feitos de olhos fechados). Outra atividade interessante é dividir a sala em grupos e cada grupo fica responsável pela produção de som

de uma determinada parte do corpo. O grupo se prepara e apresenta para os outros a exploração sonora com a parte do corpo que foi distribuída.

→ atividades de percepção dos sons do entorno: andando pela escola com as crianças, parando em determinados lugares, ficando em silêncio e ouvindo os sons para depois desenhá-los (socializar os desenhos e construir um painel com dados coletados. Depois, é necessário ouvir os relatos. O educador pode propor algumas questões norteadoras para a conversa: quais sons foram ouvidos, de onde veio o som ouvido, qual foi a fonte que produziu determinado som; se o som que foi ouvido estava perto ou longe; qual a criança mais gostou; se o som pode ser imitado pela voz ou pelo corpo e etc. Os desenhos podem ser expostos nos corredores da escola ou outro local que achar conveniente.

→ atividades de percepção dos sons cotidianos: consiste no que chamamos de diário dos sons. No diário, as crianças realizam desenhos que ouvem no seu dia a dia. Pode-se estabelecer um horário para que elas desenhem, por exemplo, ao chegar em casa, no caminho de casa para a Unidade e da Unidade para a casa, no primeiro momento na sala de aula etc.

→ atividades de percepção dos sons humanos: gravar pessoas falando, cantando e depois ouvir com as crianças. As crianças podem ir junto com o educador gravar a voz dos funcionários, diretor, coordenador, familiares e colegas para, posteriormente, ouvir.

→ atividades de percepção dos sons de máquinas: ouvir os sons da rua e pedir que desenhem os sons de máquinas ouvidos.

→ atividades de percepção da intensidade dos sons: cantar ou tocar variados tipos de materiais ou instrumentos da bandinha. O educador deve utilizar gestos para demarcar os sons que deseja maior ou menor intensidade.

→ atividade de recriação da paisagem sonora: Após a audição da paisagem sonora da escola, sala de aula e entorno, o educador deve propor que as crianças criem diversas paisagens sonoras em grupos. Elas mesmas ou o educador podem sugerir locais: rua movimentada, estádio de futebol, floresta, cidade pequena, escritório, a própria escola, cozinha de casa etc. Para realização desta tarefa, os objetos existentes na sala e sons corporais podem ser explorados.

A construção de Parques Sonoros proporciona a possibilidade da discussão sobre a utilização do espaço escolar e sugere o importante debate sobre a sonoridade do mundo e a questão ecológica e de sustentabilidade tão presente atualmente.

Todas essas práticas contribuem para ampliar o repertório sonoro das crianças, estimulando-as para abertura de novas perspectivas sobre o mundo sonoro que nos cerca e sobre si mesmas, provocando experimentações e contribuindo para o exercício da imaginação, da criatividade, da criação, da liberdade e da interação social. Imaginação, criatividade, criação, liberdade e interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Parques Sonoros leva para dentro das Unidades de Educação Infantil a música, o lúdico, a formação de professores e a intervenção sonora nos espaços internos e externos da Unidade, numa ação conjunta de toda a equipe escolar.

As Unidades Educacionais que implantaram os Parques Sonoros, foram se desvelando de forma simples as ações, experiências e encantamentos dos olhares, falas e imagens de todos os envolvidos. O ponto de partida para a formação é a revisão das práticas cotidianas da Unidade Educacional, identificando que a música está presente em muitos momentos além dos cantos, dos momentos de eventos, na cantoria nos horários de entrada, de refeições e de atendimento ao calendário escolar, apresentando outras possibilidades do trabalho com a linguagem musical para as crianças pequenas.

Para que os bebês e as crianças possam realizar suas pesquisas sonoras, pensamos que as professoras deveriam receber uma formação para a compreensão deste movimento das crianças e, ao mesmo tempo, também realizar suas pesquisas sonoras.

Na Educação Infantil temos professoras que trabalham com as crianças entre zero e cinco anos e a maioria destas profissionais da infância recebe uma formação inicial que não contempla as linguagens artísticas e a lúdica.

É preciso que educadores adultos exercitem suas escutas dos sons a sua volta, e dos sons produzidos pelos bebês e crianças.

Para a construção dos Parques Sonoros é necessário, por meio da formação de professores, quebrar, romper com o conceito tradicional de música, onde ela só acontece por meio do canto de repertórios midiáticos e da cultura popular.

O que se quer com um projeto desses é ressignificar o conceito de música, trazendo a música instrumental, as construções e criações de brinquedos sonoros, o princípio da organização dos sons indo além da sinfonia, da canção, da afinação, entre outras concepções.

Com isso amplia-se o conceito de música, porque se levam em consideração os sons produzidos por diferentes fontes com a participação de todos: bebês, crianças, professores e grupo escola em geral, tornando o ambiente sonoro/musical.

O projeto Parque Sonoro vem promover o elo família escola além fortalecer o protagonismo das crianças num espaço potente, de investigação e encantador.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos**. Buenos Aires: Ricordi, 2001.
- ANDRADE, Mario. **Introdução à Estética Musical**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa**. 3.ed. Brasília: A secretaria, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para uma política de leitura e escrita na educação infantil: conclusões e proposições da reunião técnica MECOEI. BRASÍLIA, 27 DE JUNHO DE 2013**. Mimeo, junho de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHAUI, Marilena. **Ideologia e Educação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.1, jan./mar. 2016.
- COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GONZAGA, Ana. **Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas**. Revista Nova Escola. São Paulo, n. 229, 2010. Disponível em:

<<http://novaescola.org.br/artefundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino--musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao529059.shtml>>. Acesso em: 26 set. 2019

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 2002.

KOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos**. Buenos Aires: Ricordi, 1996.

LOWENFED, Viktor; BRITTAIN, Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1947.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: importância do brincar, atividades e materiais**. São Paulo: Loyola, 2007.

MASSUELA, Rosana. **Parque Sonoro Processo Comunicacional como construção no Espaço de Arte Educação**. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Parques sonoros da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

MATISSE, Henri. **É preciso olhar a vida com olhos de criança**. Revista Brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 132, p. 737, out./dez. 1973.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**. São Paulo: Forense, 1984.

OLIVÉIO, Rodrigo. **Parque Sonoro: universo da música, som, luthieria, instrumentos musicais, brinquedos, fontes sonoras, artes visuais, escultura e paisagem sonora**. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Parques sonoros da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

ONOFRE, Cintia Campolina de. **A experiência da investigação sonora no universo infantil**. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Parques sonoros da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **De onde vem este som? Do Parque Sonoro? Do corredor?** In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Parques sonoros da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Parques sonoros da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa Nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.** São Paulo: SME/DOT, 2013.

SCHAFER, Murray. **Hacia una educación sonora.** Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1994.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora.** Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Unesp 1997.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante.** Tradução Marisa T. O. Fonterrada; Magda R. G. Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SEDIOLI, Arianna. **Il libro dei giochi sonori.** Trento (ITA): Nicolodi, 2005.

SEDIOLI, Arianna. **Sonorità in gioco.** In: MAZZOLI, Franca, SEDIOLI, Arianna, ZOCCATELLI, Barbara (orgs.) **I giochi musicali dei piccoli.** Bérgamo (ITA): Ed. Junior, 2003.p.49-90. (Quaderni Operativi)

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2010.





CLEIDE DE CASTRO

Graduação Letras pela Faculdade Centro Universitária Sant' Anna (2009); Graduação Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2013); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Faveni (2018); Professor de Educação infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Bernardino Pimentel Mendes, DR., Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Rita Bicudo Pereira, Prof.^a.

RESUMO

Psicopedagogia é a área do conhecimento que estuda como as pessoas constroem o conhecimento. Em outras palavras, busca decifrar como ocorre o processo de construção do conhecimento nos indivíduos. Assim, ela se propõe a: identificar os pontos que possam, porventura, estar travando essa aprendizagem; atuar de maneira preventiva para e evitá-los, ainda, propiciar estratégias e ferramentas que possibilitem facilitar esse aprendizado. Este trabalho tem como objetivo apresentar as dificuldades de aprendizagem que compromete a vida escolar dos estudantes, fazendo reflexões sobre teorias que esse tema aborda e o papel do psicopedagogo no auxílio do diagnóstico e intervenção para viabilizar o aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de Aprendizagem; Psicopedagogo; Tempo de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As dificuldades e os transtornos de aprendizagem que se apresentam na infância tem sempre forte impacto sobre a vida da criança, de sua família e sobre o seu entorno, pelos prejuízos que acarretam em todas as áreas do desenvolvimento pessoal, assim como de sua aceitação e participação social. A dificuldade de aprendizagem, por vezes é referida como desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. Essa desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação. É importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos a essas dificuldades, observando se

são momentâneas ou se persistem há algum tempo. Caracteriza-se fundamentalmente pela presença de dificuldades no aprender, maiores do que as naturalmente esperadas para a maioria das crianças e por seus pares de turma e é em boa parte das vezes, resistente ao esforço pessoal e ao de seus professores, gerando um aproveitamento pedagógico insuficiente e autoestima negativa. Os professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos. Se uma criança chama a atenção de seu professor pela problemática que apresenta para aprender e se está dificuldade não demonstrou ter ligação com a prática pedagógica usada, a avaliação desse profissional deve necessariamente ser levada aos pais, no sentido de alertá-los a procurarem um trabalho especializado na área da aprendizagem. O psicopedagogo tem formação multidisciplinar e informação suficiente, para após avaliar a criança, a encaminhar para outra especialidade se assim for necessário. E, no mínimo, no final da avaliação psicopedagógica, os pais já terão afastado a maior parte das possibilidades de diagnósticos prováveis em dificuldades e transtornos de aprendizagem.

APRENDIZAGEM

Existem diversos conceitos sobre o que é aprendizagem, porém, ela pode ser melhor definida como um processo evolutivo e constante, que envolve um conjunto de modificações no comportamento do indivíduo. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Os objetivos da aprendizagem são classificados em: domínio cognitivo (ligados a conhecimentos, informações ou capacidades intelectuais); domínio afetivo, (relacionados a sentimentos, emoções, gostos ou atitudes); domínio psicomotor (que ressaltam o uso e a coordenação dos músculos). No domínio cognitivo temos as habilidades de memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e a avaliação. No domínio afetivo temos habilidades de receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. No domínio psicomotor apresentamos habilidades relacionadas a movimentos básicos fundamentais, movimentos reflexos, habilidades perceptivas e físicas e a comunicação não discursiva. Aprendizagem é um processo de mudança de

comportamento obtido por experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Existem diversos fatores que são fundamentais para que a aprendizagem ocorra: saúde física e mental, motivação, maturação, inteligência, concentração e memória são alguns deles. Quando algum desses fatores não se encontra ajustado, ou mesmo quando há uma inadequação pedagógica, poderá ocorrer uma dificuldade de aprendizagem.

TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZADO

Apesar de toda controvérsia quando o assunto se refere às dificuldades de aprendizagem de nossas crianças, a prática nos aponta para dois fatos inegáveis: esses problemas devem-se a diferentes fatores isolados ou associados entre si, e somente a avaliação e a intervenção precoce das dificuldades, poderá levar ao sucesso na aprendizagem escolar. O papel da escola nesse e em muitos outros sentidos na vida das crianças, ultrapassa o âmbito pessoal e se reflete no crescimento da sociedade como um todo. As dificuldades e os transtornos de aprendizagem que se apresentam na infância tem sempre forte impacto sobre a vida da criança, de sua família e sobre o seu entorno, pelos prejuízos que acarretam em todas as áreas do desenvolvimento pessoal, assim como de sua aceitação e participação social. A dificuldade de aprendizagem, DA, não tem causa única que a determine, mas há uma conjugação de fatores que agem frente a uma predisposição momentânea da criança. Alguns estudiosos enfatizam os aspectos afetivos, outros preferem apontar os aspectos perceptivos, muitos justificam esse quadro alegando existir uma imaturidade funcional do sistema nervoso. Ainda há os que sustentam que essas crianças apresentam atrasos no desempenho escolar por fatores como a falta de interesse, perturbação emocional ou inadequação metodológica. Várias teorias têm sido formuladas para explicar a causa ou as causas das dificuldades de aprendizagem. Elas são concebidas de modo a envolver o cérebro de alguma forma.

A dificuldade mais conhecida e que vem tendo grande repercussão na atualidade é a dislexia, porém, é necessário estarmos atentos a outros sérios problemas: disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

O aluno com dificuldade de aprendizagem sente-se rejeitado pelos colegas

- Dislexia: é a dificuldade que aparece na leitura, impedindo o aluno de ser fluente, pois faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, dá pulos de

linhas ao ler um texto, etc. Estudiosos afirmam que sua causa vem de fatores genéticos, mas nada foi comprovado pela medicina.

- Disgrafia: normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversões de letras, conseqüentemente encontra dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto.

- Discalculia: é a dificuldade para cálculos e números, de um modo geral os portadores não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências lógicas. Esse problema é um dos mais sérios, porém ainda pouco conhecido.

- Dislalia: é a dificuldade na emissão da fala, apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino.

- Disortografia: é a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como consequência da dislexia. Suas principais características são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação.

- TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. Hoje em dia é muito comum vermos crianças e adolescentes sendo rotulados como DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção), porque apresentam alguma agitação, nervosismo e inquietação, fatores que podem advir de causas emocionais. É importante que esse diagnóstico seja feito por um médico e outros profissionais capacitados.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos. O papel do professor se restringe em observar o aluno e auxiliar o seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades.

ALGUM SINTOMA PARA SE FICAR ATENTO

O ingresso na escola é um período muito importante, e nesse momento se faz necessário observar o comportamento, o dia a dia dessa criança, pois podem ser percebidos alguns sintomas que já começam a dar indícios de que algo não está bem. Alguns sintomas podem mostrar que a criança pequena necessita de ajuda, pois a mesma ainda não sabe expressar com palavras seus sentimentos.

A criança pode tornar-se ansiosa, não conseguir se socializar não dormir direito, apresentar comportamentos agressivos, voltar a não ter o controle de seus esfíncteres durante o período noturno, chorar sem um motivo aparente, roer unhas, deixar de comer ou comem compulsivamente, queixar-se de cansaço e dores imaginárias, frustrar-se com facilidade e demonstrarem-se insatisfeitas. Em alguns casos, a criança pode somatizar o problema.

No caso de crianças mais velhas, podem se tornar apáticas e perder o interesse pelo estudo, pois mesmo que se esforcem não conseguem acompanhar os colegas de sala no que se refere a aprendizagem. Nesse caso a auto estima fica comprometida, pois não conseguem se perceber como uma pessoa capaz, começam a aparecer comportamentos de insegurança e conduta de compensação (agressividade, rebeldia, descaso, entre outros).

Deve-se ficar atento caso algum desses sintomas seja notado, pois a identidade da criança está em formação.

Vale ressaltar ainda a importância de pais e professores ficarem atentos a seus filhos e alunos, seja em casa, na escola, com os amigos..., observando-os em seu comportamento, atitudes, dia a dia. Se algo estranho for observado, é importante procurar um Psicopedagogo, pois assim os distúrbios de aprendizagem podem ser afastados o quanto antes da vida dessas crianças.

Na fase adulta e na adolescência aparecem sintomas como: dificuldade de prestar atenção, dificuldade de concentração, dificuldade de memorizar o conteúdo (o conteúdo não "entra" na cabeça), falta de organização, desanimo, dificuldade em estudar para o vestibular, dúvidas vocacionais.

TODOS PODEM APRENDER

Dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas com uma variedade de métodos, mas geralmente são consideradas como desordens vitalícias. Na fase adulta e na adolescência aparecem sintomas como: dificuldade de prestar atenção, dificuldade de concentração, dificuldade de memorizar o conteúdo (o conteúdo não "entra" na cabeça), falta de organização, desanimo, dificuldade em estudar para o vestibular, dúvidas vocacionais. Alguns (ajustes, equipamentos e auxiliares) são projetados para acomodar ou ajudar a compensar a deficiência, ao passo que outros (Educação Especial) destinam-se a fazer melhorias nas áreas fracas. O psicopedagogo Reuven Feuerstein, autor da Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, afirma que a inteligência pode ser "expandida". Segundo ele, qualquer pessoa, independentemente de sua idade e mesmo que seja considerada inapta, pode desenvolver sua inteligência e adquirir a capacidade de aprender. (FEUERSTEIN e VYGOTSKY, 2008, p. 212).

Os tratamentos incluem:

- Ajustes na sala de aula:
 - Atribuições de lugares especiais;
 - Tarefas escolares alternativas ou modificadas;
 - Procedimentos de avaliação/testes modificados;

 - Equipamento especial:
 - Fonadores eletrônicos e dicionários;
 - Processadores de texto;
 - Calculadoras falantes;
 - Áudio livro;

 - Assistentes de sala de aula:
 - Tomadores de nota;
 - Leitores;
 - Corretores;

 - Educação especial:
 - Horários prescritos em uma classe especial;
 - Colocação em uma classe especial;
 - Matrícula em uma escola especial para a aprendizagem dos alunos com deficiência.
- Segundo o texto do autor Cristiano Gomes-Gomes (2002)

DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM ADULTOS

A atividade psicopedagógica, dinâmica em sua essência e vinculada à aprendizagem, diagnóstico e tratamento psicopedagógico, vem se apresentando de forma mais abrangente, com ações não somente direcionadas à criança e ao adolescente, mas também aos adultos numa visão sistêmica entre a observância da interferência da idade adulta em relação ao meio sociocultural, a inteligência e a afetividade, com vistas a um trabalho clínico psicopedagógico, de natureza preventiva e/ou remediativas.

A ideia de que a psicopedagogia só trabalha com crianças com dificuldades de aprendizagem é oriunda de um conceito implícito em muitos de nós, consequência da própria origem da psicopedagogia, a qual esteve sempre atrelada à criança e às suas dificuldades de aprendizagem. Posteriormente a ação psicopedagógica foi se incorporando ao atendimento a adolescentes e, enfim, ao adulto. Primeiro porque a psicopedagogia não está somente direcionada a crianças e adolescentes. Ela está direcionada também a adultos e estende sua ação tanto para a clínica como para a instituição, na busca do tratamento ou da prevenção das dificuldades de aprendizagem. Segundo porque ela não está somente dirigida a pessoas com dificuldades de aprendizagem, mas também ao processo de aprendizagem com todas as suas nuances, canalizando o seu fazer para o como se aprende, para o sujeito que aprende, para a aprendizagem. Primeiro porque a psicopedagogia não está somente direcionada a crianças e adolescentes. Ela está direcionada também a adultos e estende sua ação tanto para a clínica como para a instituição, na busca do tratamento ou da prevenção das dificuldades de aprendizagem. Segundo porque ela não está somente dirigida a pessoas com dificuldades de aprendizagem, mas também ao processo de aprendizagem com todas as suas nuances, canalizando o seu fazer para o como se aprende, para o sujeito que aprende, para a aprendizagem.

Trabalhar com a criança ou o adolescente em psicopedagogia é uma coisa singular pela própria natureza do trabalho e do sujeito que acompanhamos, imaginem trabalhar com o adulto. A literatura brasileira nessa área ainda está em expansão e não é muito comum os adultos com dificuldades de aprendizagem procurarem auxílio com os psicopedagogos.

CARACTERÍSTICAS DA DEMANDA DO ADULTO

Muito raramente o adulto é trazido por alguém. De um modo geral é o adulto quem procura a ajuda do psicopedagogo quando, por vezes, descobre sozinho, que tem alguma dificuldade para aprender. É uma procura sempre indecisa, difícil. Essa descoberta surge normalmente, quando sente a dificuldade estampada na leitura ou na escrita.

O adulto resiste em procurar um profissional de ajuda e principalmente o psicopedagogo, visto que não conhece o tipo de trabalho que esse profissional desenvolve, não sabe em que está dirigida a ação psicopedagógica. O adulto, quando detecta que tem uma dificuldade de aprendizagem, não acredita que essa dificuldade possa ser corrigida. Por sentir-se adulto, com certa idade, não ser mais criança, pensa que as suas dificuldades já estão tão sedimentadas que as coloca como se fossem de difícil mudança e correção.

A descoberta da necessidade de procurar um psicopedagogo, às vezes, vem por meio da dificuldade que um dos seus filhos apresenta. Ao levar o filho a este profissional, ouvindo falar sobre as dificuldades apresentadas, ouvindo as explicações que o profissional dá a respeito do problema em análise, percebe que também é possuidor de problemas parecidos, os quais merecem uma atenção psicopedagógica.

Existem casos em que o adulto procura o psicopedagogo por indicação de amigos, os quais o alertaram sobre um possível problema de ordem psicopedagógica, "detectado" segundo as suas convivências com um dos filhos que apresentou dificuldades de aprendizagem.

O QUE CONSIDERAR NO TRABALHO COM O ADULTO

Temos que levar em consideração uma série de fatores que possam nos conduzir a uma análise mais acurada, a uma avaliação, um diagnóstico e tratamento mais eficazes. Como em qualquer trabalho psicopedagógico, os cuidados serão os mesmos, porém essas considerações são muito específicas por tratar-se de pessoas que já têm uma consciência firmada sobre si mesmo, sobre o que busca, sobre o que quer, tem uma vida relativamente definida, tanto pessoal como profissional.

Dessa forma, temos que levar em consideração:

- ✓ Que o adulto tem consciência do que procura, do que quer, apesar de não ter clareza sobre o que tem;
- ✓ Quando o adulto busca esse tipo de ajuda, ele tem direcionado o desejo de descoberta e de cura;
- ✓ Que ele busca muitas explicações. É uma pessoa que está ávida por esclarecimentos e exige do psicopedagogo elucidações sobre o trabalho que está sendo desenvolvido. Sente a necessidade de entender o que profissional está fazendo, o que ele está fazendo e por quê;
- ✓ Os motivos que o estão levando à procura de um psicopedagogo, investigá-los para direcionar melhor a ação psicopedagógica;
- ✓ O que ele espera desse trabalho psicopedagógico, quais são os seus anseios com relação ao diagnóstico, ao tratamento.

Por outro lado, o psicopedagogo, ao considerar todas essas questões trazidas pelo adulto, subsídio para o levantamento de hipóteses e de canalização para um trabalho mais efetivo, deverá também não perder de vista questões extremamente importantes, específicas da ação psicopedagógica, que deverão fazer parte inerente do diagnóstico e do tratamento, tais como:

- ✓ Os sintomas apresentados quanto às dificuldades de aprendizagem;
- ✓ A idade do sujeito e canalizar todo o trabalho, a avaliação, o tratamento para uma ação psicopedagógica adequada a essa realidade;
- ✓ A sua história e, ou seja, a sua vida profissional, pessoal, os vínculos que estabeleceu ou estabelece com as pessoas com as quais convivem, vínculos consigo mesmo, com a aprendizagem de modo geral;
- ✓ "À análise de fatores passados e presentes que permitam estabelecer diferenças entre idade, saúde, inteligência, afetividade, etc.";
- ✓ A sua estrutura cognitiva para poder detectar sobre a forma como opera mentalmente, qual o seu modelo de aprendizagem e, em consequência, poder desenvolver um trabalho compatível com o detectado.

Como vemos, o trabalho psicopedagógico desenvolvido com adultos tem características muito próprias e complexas, pela sua própria natureza, visto que exige um olhar muito especial, muito próprio, por se tratar de pessoas com posições definidas (não importa que tipo de definição) sobre si mesmo, sobre a vida, e sobre suas experiências de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem fazem parte do cotidiano das escolas acarretando na grande maioria das vezes em reprovação. Essa constatação reforça a importância do apoio dos demais profissionais envolvidos, para especialmente criar condições juntamente com os professores, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, prazerosa e significativa. É preciso reconhecer que essas dificuldades são um fenômeno complexo e multifacetado. Devemos encontrar um caminho sólido para enfrentá-lo. O educador vai precisar do apoio dos demais profissionais envolvidos, para diagnóstico das dificuldades de aprendizagem como o psicopedagogo, pois somente conhecendo o ser humano em sua natureza própria, nas relações entre seus membros constitutivos e o mundo, é que se pode conseguir uma aproximação com a criança. A aprendizagem é um processo, uma atividade interior que tem um início, um desenvolvimento e um fim. Ela é algo muito pessoal, mas que pode ser influenciado, com êxito, por pessoas habilitadas e por meio de diante de estímulos e técnicas adequadas. O estudo das dificuldades de aprendizagem constitui-se num campo amplo e complexo envolvendo determinantes sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e médicos. Assim, torna-se necessário ter uma visão global do problema de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- GARCÍA JN. **Manual de dificuldades de aprendizagem**. São Paulo:Artes Médicas; 1998.
- MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.
- MOOJEN S, Costa AC. **Semiologia psicopedagógica**. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS, editores. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre:Artmed; 2006.
- MORALES, P.A **Relação Professor-Aluno**. São Paulo: Loyola, 2000.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

-SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.**

WAK,2009

-SMITH, C. e STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A - Z.** Porto Alegre: Artes
médicas, 2001.

- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de
Feuerstein e de Vygotsky.** 3. ed. Curitiba: Gráfica e Editora Venezuela, 2008.



A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DANIELA COSTA DE MOURA BRAZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2010); Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka.

RESUMO

Desde a Pré-História o homem Neandertal procurava se comunicar, usando desenhos nas paredes das cavernas. A arte é uma linguagem universal. Ver, ouvir ou sentir uma obra de arte é sempre uma rica e agradável experiência.

A arte nasceu há cerca de 30 mil anos, nos primórdios da existência humana e durante milhares de anos, acompanhando o crescimento e a queda de cada povo.

Ainda que os primeiros artistas sejam anônimos, muito do que sabemos sobre as antigas civilizações vem da arte que eles deixaram.

As gravuras encontradas nas ruínas da Mesopotâmia e nas pirâmides do Egito são provas da existência de civilizações complexas.

Os artistas com tempo foram aperfeiçoando cada vez mais suas técnicas em representar a figura humana, a escultura e a pintura passaram a existir somente para as aulas sobre religião ou enfeitar igrejas.

As antigas pinturas nas paredes das cavernas são consideradas os primeiros quadros da história.

Sabemos que a arte não se resume a pinturas ou esculturas, a arte é mais abrangente, ela se expande e hoje é reconhecida na música, na dança, nas interpretações teatrais, entre outras formas de expressão artística.

Trataremos aqui sobre as expressões artísticas e sua importância na educação infantil, pensando em como ela influencia e favorece o desenvolvimento global da criança. Visto que é na escola de educação infantil que a criança tem os primeiros contatos com as linguagens artísticas.

Buscamos com este trabalho mostrar a relevância destas áreas na construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Criança. Conhecimento. Educação. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As crianças gostam de desenhar e isso não é novidade. Não importa a nacionalidade, geração ou condição financeira. Elas desenham tudo, seus pais, amigos, animais e elas mesmas. E em seguida exibem os resultados, felizes e satisfeitas com sua obra.

Mas isso começou há muito tempo, desde o tempo em que os homens moravam em cavernas. Ainda que não frequente a escola, a criança gosta de desenhar, pois o desenho antecede a criação da escola.

É importante não interpretar o desenho infantil como um mero rabisco, pois dentro de suas linhas existem uma história.

Se permitirmos a uma criança que ela desenhe todos os dias, ela desenvolverá rapidamente a habilidade de escrever com mais facilidade, visto que para escrever ela precisa dominar o movimento do desenho.

A arte ajuda a tornar o ser humano um ser crítico e essa é somente mais uma das razões para que seja justificada a sua inserção à rotina escolar desde muito cedo, já na Educação Infantil.

Por considerar as diversas manifestações artísticas de suma importância falaremos neste trabalho sobre algumas dessas representações artísticas. Para isso, dividimos o mesmo em capítulos.

No primeiro capítulo contamos brevemente a história da arte mundial, também em um breve relato da história da arte na educação, bem como a arte na educação brasileira.

Já no segundo capítulo tratamos da arte especificamente na Educação Infantil e as suas contribuições no desenvolvimento intelectual, cognitivo, psicológico e social da criança.

No terceiro capítulo falamos sobre os prazeres e estímulos que as produções artísticas proporcionam a todos: jovens, adultos, idosos e especialmente nas crianças.

É abordada no quarto capítulo, a música em especial, sendo esta um instrumento grandioso no desenvolvimento afetivo, cognitivo e cultural das crianças de zero a cinco anos de idade.

Por fim, no quinto e último capítulo, o destaque é a confecção de diferentes instrumentos musicais, como parte importante no processo de desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos.

HISTÓRIA DA ARTE

Há muito tempo pesquisadores como os antropólogos, arqueólogos e historiadores, entre outros, tentam de diversas formas compreenderem a origem e a evolução da humanidade. Uma dessas formas é estudo das representações simbólicas, da arte.

As primeiras representações simbólicas encontradas foram as pinturas rupestres realizadas pelos homens pré-históricos (ou Neandertal). Além das pinturas também foram encontradas esculturas que mostram como esses homens entendiam e se relacionavam com o cosmo, a natureza e entre si.

Para um maior entendimento a história da arte foi dividida em períodos assim como a história do desenvolvimento do homem e das civilizações. Após o período pré-histórico temos a arte desenvolvida pelas civilizações como a Mesopotâmia, o Egito Antigo, os Persas e na Antiguidade.

Já na Idade Média a arte cresceu e se expandiu, além da pintura e escultura, a arte era encontrada nas igrejas e templos com a Arte Gótica nos vitrais e também na construção de catedrais medievais, na música da época e nas tapeçarias muçulmanas. Este período serviu de base para os pintores do Renascimento, os chamados renascentistas.

Nesta fase a arquitetura, a literatura e a pintura sofreram mudanças significativas, mas o maior destaque foi nas esculturas com suas representações humanas e divinas. Em seguida temos o período Barroco originário da Itália com predomínio da emoção, temas religiosos e mitológicos (incluindo a tradução da Bíblia para diferentes idiomas) e dos retratos. Na música temos grandes nomes como Vivaldi e Bach.

Na história da arte temos ainda alguns períodos como:

- Rococó – Buscava a graça e leveza (contrário ao Barroco). Inspiração mundana, vida profana da aristocracia, sem temas religiosos.
- Neoclassicismo – O principal objetivo era trazer de volta a estética e cultura de civilizações antigas como as da Grécia e de Roma com seus heróis e seres mitológicos.
- Impressionismo – Dava na pintura grande ênfase na natureza. (paisagens). Na música as melodias eram sensuais ou procuravam retratar imagens. Nesse período temos grandes nomes como Monet, Renoir e Ravel.

- Romantismo – Grande momento da literatura com a poesia e prosa. Exposição dos sentimentos, do folclore e do que é popular.
- Realismo – Surgiu em contrariedade ao romantismo. O avanço da tecnologia ocasionou o olhar para aquilo que era real e concreto.
- Expressionismo – Ocorreu no período histórico da Primeira Guerra Mundial e o estado psicológico individual e social era representado pelos pintores, escritores e cineastas.
- Surrealismo – Movimento marcado pelas influências do famoso psicanalista Sigmund Freud. O homem deveria se libertar do imposto pelos padrões morais da sociedade. Destaque para literatura, cinema e teatro, além das artes plásticas.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A oralidade e a escrita receberam por muitos anos todas as atenções por parte dos estudiosos e professores de Educação infantil, contudo a arte sempre fez parte do universo educacional infantil. Ao longo do tempo, a ela foi atribuída diferentes intenções e também significados, devolvendo-lhe assim o valor de área do conhecimento atribuído às demais áreas.

É um tanto quanto comum pensarmos sobre o ensino de artes visando-os de duas maneiras, através da concepção pragmática ou da concepção empirista.

E esse modo de pensar sobre o tema artes é proveniente tanto das concepções de arte quanto das concepções de educação artística que fazem parte da nossa história.

Devemos pensar a arte não como algo simples, que sirva como mero registro, mas sim como parte de uma história, a nossa própria história. A arte traz conceitos e ações pedagógicas no dia-a-dia.

Dirigindo-nos à educação infantil, podemos enxerga-la dessa maneira:

Concepção espontaneísta: o professor tem como base inicial que a criança tem a capacidade natural para desenvolver a linguagem artística, muitos têm o potencial criador não importando o processo para adquirir esses conhecimentos.

Ao professor cabe direcionar o trabalho que leva ao processo de criação, com atividades livres. Os materiais devem ser variados e devem também estar à disposição para que as crianças possam criar livremente. Isto significa sem nenhum tipo de

interferência pedagógica e, caso haja a participação do professor que essa participação seja apenas com elogios e palavras e atitudes de incentivo.

As crianças precisam criar seus desenhos, modelar suas esculturas, colar, etc. É importante que haja o processo de criação e ainda, dentro deste conceito, o produto final desta criação deve ser algo que não deve ser questionado pelo professor.

Concepção pragmática: O professor acredita que as atividades têm como objetivo desenvolver habilidades motoras ou até mesmo reconhecer e construir formas o mais próximo do real possível.

Neste caso as intervenções são constantes no sentido de controlar as ações, são o que chamam de atividades dirigidas (recortar sobre linhas onduladas, pintar dentro de formas geométricas, etc.).

Também são feitas atividades por meio de conceitos e não de vivências expressivas como ensinar as três cores primárias. Esta atividade, por exemplo, é feita através da informação (misture esta cor com esta e teremos esta), e não da experiência espontânea e expressiva através da mistura das cores.

Essa visão vai totalmente contra a anterior, pois neste caso o professor prioriza o produto final e não o processo de expressão que levou a criança ao resultado.

De modo geral, estas atividades servem na realidade para serem exibidas aos pais a fim de mostrar-lhes resultados, ou seja, deixar claro que seus filhos “estão aprendendo” e já estão prontos para iniciar a escrita.

É possível observar na concepção empirista que os registros têm resultados semelhantes, uma vez que as crianças respondem praticamente do mesmo modo às ordens do professor.

De modo pragmático, vão sendo criados estereótipos que podemos chamar de conceituais, já que as crianças ficam condicionadas e limitam suas produções a formas geométricas ou a recortes do universo produzido pelos adultos. Ou seja, elas passam inconscientemente a acreditar que são os adultos que detêm o poder e sendo assim precisam de modelos para dar início ao processo de criação.

É possível dizer ainda que algumas instituições de ensino tentam mesclar as duas concepções com momentos e atividades chamadas dirigidas e livres, isso para, segundo suas ideias, as crianças desenvolverem sua criatividade e seu próprio conhecimento como para terem “o que mostrar aos pais”. Porém isso não significa que essa mescla atinja ou não o objetivo esperado tampouco a aquisição significativa para os educandos.

As duas concepções que mostramos resumidamente, se fazem presentes no exercício cotidiano da educação infantil, contribuindo para “deseducação” dos sentidos,

desse modo interferem negativamente no processo de construção da linguagem artística dos bebês e crianças e conseqüentemente nos próximos níveis de educação.

Ensinar arte, seja qual for o nível, mas falamos em especial na educação infantil, precisa ser mais abrangente no que se refere à construção de imagens, como na contribuição para que os bebês e as crianças sejam capazes de realizar leituras cognocentes.

DAS GARATUJAS ÀS FIGURAS

Ao observarmos as crianças aprendendo a falar e a andar, percebemos que a fala e a locomoção são processos gradativos. Sendo assim não cobramos que isso ocorra de uma hora pra outra, ao invés disso, criamos condições para que a criança atinja seu objetivo do melhor jeito possível.

Porém, quando se trata de desenvolver a linguagem artística, queremos que desde muito pequenas as crianças sejam capazes de reproduzir imagens próximas as do real. Desconsideramos que a apropriação desses conceitos (formas, linhas, cores, etc.) é também um processo gradativo, ou seja, ele se estrutura aos poucos, de acordo com o envolvimento da criança com informações e materiais variados. Deste modo podemos concluir que é fazendo e pensando sobre o que vai fazer que a criança vá construindo sua linguagem, seja essa linguagem a formal ou a artística.

Pensamos então de que maneira o professor de educação infantil pode promover momentos significativos que possibilitem o desenvolvimento da linguagem artística?

Isso pode começar desde o berçário, em momentos em que o professor planeje buscar a exploração dos sentidos e a curiosidade dos bebês, pensando que nessa fase os eles exploram e descobrem o mundo através do próprio corpo e de tudo o que eles podem.

Portanto é necessário levar em consideração o espaço, os objetos que as crianças manipulam e as ações corporais, como jogos e brincadeiras.

É indicado no caso dos berçários que sejam utilizadas formas, cores variadas e vivas, que façam contraste entre si, recomenda-se ainda que os objetos sejam de diferentes materiais, tamanhos e texturas.

É necessário também que os estímulos visuais sejam constantemente variados, pois estimulam a observação e faz com que os bebês não percam o interesse por aquilo que observam, escutam ou manipulam.

Com relação aos brinquedos, é importante oferecer objetos construídos de modo artesanal, com variadas formas, texturas, tamanhos, consistência, etc.

Os móveis artesanais são um ótimo exemplo de recurso, pois estimulam a curiosidade.

Esses objetos não precisam ter formas definidas como objetos, pessoas ou animais, basta que sejam de fácil manuseio e que promovam descobertas sensoriais.

Quando se produz brinquedos para bebês, é preciso levar em conta que por serem muito pequenos os bebês exploram os brinquedos de muitas maneiras, amassam, colocam na boca, rasgam e assim por diante, por isso é necessário avaliar se são realmente seguros para as crianças.

É nos berçários que começam os primeiros registros, estes são as marcas realizadas pelos bebês com suas mãozinhas cheias de sopa e sucos. De certo modo, as mãos são os primeiros instrumentos artísticos, elas antecedem os pinceis, as buchas e os alimentos as tintas, bem como o lápis.

Depois do berçário, já um pouco maiores, as crianças conseguem compreender que os objetos possuem cada um suas funções e é nesse momento que podemos lhes oferecer os primeiros materiais e instrumentos para desenvolver o trabalho de artes.

Com relação às superfícies, tudo vira um grande campo de possibilidades, onde surgem os rabiscos e as manchas. Os vários tipos de papel, o chão, a lousa, a parede, etc.

Por isso, não se deve impor limites espaciais no que tange a exploração por parte da criança, esses limites são traçados pelo próprio corpo dos pequeninos.

É importante que seja oferecido as crianças atividades que não se limitem exclusivamente às mesas, para que seja possível a elas explorarem seus corpos ao máximo.

Uma alternativa interessante e que possibilita a exploração do corpo e dos espaços é fazer do pátio um labirinto criado com cadeiras, mesas ou até mesmo caixas de papelão, para que as crianças possam passar por cima, por baixo e criar tantas outras possibilidades sobre como descobrir as saídas, dando assim, também a possibilidade de um novo conhecimento, o espacial.

Quando o espaço é interessante, surge também a curiosidade de explorar o material exposto, saber como é feito e isso pode gerar uma “certa” bagunça e um pouco de sujeira. Pensando nisso devemos também nos preocupar com o fato de que elas levam tudo para a boca e uma sugestão para esse caso seria a produção artesanal de tintas, feitas com maisena cozida e corantes para bolo por exemplo.

É interessante que sejam ofertadas cores variadas, de tintas ou mesmo das superfícies onde elas serão aplicadas, nessa fase é natural que as crianças sobreponham as cores de modo espontâneo, quanto às formas e desenhos costumam ser um emaranhado de linhas que se sobrepõem.

É de suma importância que a criança possa explorar ao máximo sua necessidade de manusear os diferentes materiais, por essa razão não é adequado dizer a ela o que fazer quando estiver diante dos materiais, assim como não se deve indicar as crianças temas, visto que o principal objetivo dos pequeninos é explorar os movimentos, os espaços e os materiais. Esse movimento de exploração pode resultar em destruição dos trabalhos, pois para as crianças pequenas, rasgar, amassar e molhar são parte do processo de descoberta.

Os professores não devem ter a preservação dos materiais como objetivo, muito pelo contrário, esse processo deve ser incentivado, pois é nesse momento que as descobertas estão acontecendo.

Depois desse período de borrões começam a surgir os primeiros espaços entre as figuras projetadas pelas crianças, essas figuras começam a ocupar lugares diferentes pelos espaços da folha, parecem os primeiros pontos, círculos, linhas, etc.

Essas mudanças são graduais e acontecem quando a criança vai tomando consciência de que os materiais produzem marcas sobre as superfícies utilizadas.

Nesse processo a cor também sofre transformações no modo em como é utilizada, elas começam a ser separadas, em geral é nessa fase que as crianças começam a dar nomes para suas produções, mas isso não quer dizer que elas tenham planejado tal façanha, muitas vezes elas simplesmente associam suas produções a algo que lhe passou pela cabeça ou que lhe tenha sido sugerido ainda que de modo não intencional.

Na medida em que os rabiscos vão desaparecendo, vão ganhando força, os círculos, linhas cruzadas, formas dentro de outras formas, etc., geralmente quando isso acontece às crianças começam a comentar sobre sua produção, porém isso não significa que exista um compromisso firmado entre o que a criança anuncia e o que ela vai realmente produzir, ou seja, ela pode dizer que vai desenhar um cachorro e conforme as linhas vão surgindo, outros significados podem surgir também e aquele cachorro pode ter se transformado em uma tarde na praia com o papai.

É o mesmo tipo de pensamento simbólico do faz de conta, e aproveitando essa flexibilidade do pensamento simbólico em que os objetos vão mudando de acordo com a imaginação das crianças é interessante que se proponha outros usos de materiais, como por exemplo: fita crepe, folhas de jornais, argila, etc.

Depois do surgimento das garatujas, diagramas, círculos e tantas outras formas, aparecem uma figura semelhante a um sol como julgam os adultos, porém as crianças quando elaboram essa estrutura, não tem exatamente a intenção de desenhar um sol. Para Wallon, a forma advém do grafismo, e para Kellog, as próprias organizações formais dos desenhos fornecem elementos para outras organizações.

Por esta razão os professores devem procurar outros meios de fazer a leitura dos desenhos infantis, investigando os modos de pensamento das crianças ao fazerem seus registros, percebendo como vão se configurando as transformações de cada criança, o que ocasiona as mudanças estruturais, formais, espaciais, etc.

Junto com as modificações das estruturas formais, as noções como dentro e fora, perto e longe, em cima e embaixo vão se constituindo, quase simultaneamente ao surgimento das formas raiadas, surgem as primeiras representações da figura humana. São pessoas polvos que flutuam em meio a outras formas derivadas das anteriores.

Existe uma tendência de personalizar as formas, objetos, figuras, ou seja, as produções infantis começam a ganhar detalhes que caracterizam suas figuras e situações representadas. Com isso as figuras humanas passam a ganhar roupas, sapatos, laços, assim como os cabelos e lábios também ganham cor.

As crianças de 1 a 7 anos transitam pelo período sensório-motor (garatuja ou rabiscos), por um período concreto (esquema ou regras). Sem esquecermos de que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem e que esse sempre deve ser respeitado.

Não existe uma fórmula para que seja desenvolvidos trabalhos de arte, mas é de grande importância que o professor conheça o grupo de crianças com quem vai trabalhar.

Depois deste mapeamento, já conhecendo de um modo geral o grupo, o professor deve se ater a algumas questões organizacionais, como o espaço, o uso de materiais que deve ser acessível ao uso por parte das crianças.

E por fim, é importante permitir que as crianças façam uma leitura sobre suas produções, para que assim elas também possam compreender suas aquisições da linguagem grafo-plásticas, percebendo a evolução de suas obras.

O PRAZER DE CONVIVER COM AS CORES

A pintura, o ato de colorir superfícies pode e deve ser interligados ao ato de desenhar, modelar, pintar, colar, montar, etc.

A criança pode colorir diferentes superfícies, como papel, argila, madeiras e até mesmo o próprio corpo. Para tanto existem tipos de tintas solúveis em água e variados instrumentos como pinceis, rolos, espumas, mãos e dedos.

Desse modo a criança passa a brincar e a usar a imaginação, aprende a falar, desenhar, pular, cantar e modelar desenvolvendo de modo simultâneo as estruturas cognitivas, emocionais e espaciais.

Enquanto ela descobre o mundo exterior, sua imaginação se desenvolve. Pela atividade, a criança se confronta com os outros, com o real, faz descobertas, sente alegrias e tristezas, passa a conhecer suas possibilidades, limites e também ultrapassar esses limites.

Entre os 2 e 7 anos, imaginar, brincar e expressar-se através da fala tornam-se uma coisa única. Construir e desconstruir se transformam no centro da atividade infantil nesta idade.

É importante chamar a atenção para a importância deste momento de vida simbólico e poético por essência. É exibir através do fazer diferente um pensamento intuitivo e totalmente aberto à novidade, caracterizado pelo intenso entrelaçamento entre o afetivo e o cognitivo.

Na infância, olhar e brincar com as cores são uma verdadeira alegria! Ver é ser capaz de notar as diferenças e semelhanças, aprender a ver é educar o olhar para perceber as diferenças não só entre as cores, mas também nos objetos, nos espaços, nos colegas da sala e nos adultos.

Assim a cor, enquanto conhecimento, linguagem e expressão, pouco aparece como objeto no planejamento pedagógico.

Se observarmos que a cor é o elemento que nos permite estruturar visualmente o mundo a nossa volta, então podemos compreender a visão colorida como parte integrante de nossa experiência total.

Partindo dessa compreensão, observamos que a cor se transforma no elo entre nós e o mundo através do sentir.

“A cor é uma sensação que não ocorre no mundo físico e sim em nosso mundo psíquico, tendo como única identidade a sensorial e não a figurada. É informação por se tratar de um estímulo psíquico evocador de conceitos que globalmente, serão uma ideia visual do entorno, mas não o entorno em si”. (Sanz, 1993:23)

Quais as oportunidades oferecidas para as crianças explorarem as cores de modo prazeroso? Quando isso é feito para estimular sua curiosidade, desafiando seu olhar infantil? Que espaços e tempos são destinados a mostrarem como as cores se transformam?

Quando os pequenos pintam existe neste momento um constante olhar exigente, a simples ação de passar a tinta pelo papel gera muita alegria e a primeira reação da criança em demonstração de seu entusiasmo é pedir para que todos olhem aquela sua produção, nesse momento ela compartilha não só suas descobertas, mas seus sentimentos com relação as suas descobertas visuais.

Um grande problema que pode ser observados nas escolas de educação infantil é a velha prática que consiste em proibir as crianças de misturar as cores, como se fosse possível para as crianças respeitarem tais regras, visto que elas ficam deslumbradas com aquela oferta de cores e querem explorar cada uma delas e ver como ficam todas juntas no papel. Mas com tantas restrições pintar acaba sendo um momento chato e de obrigação.

Nos primeiros momentos em que a criança tem acesso a pintura, ver as tintas misturadas ocorre um deslumbre, pois a criança quer entender a mágica de ver as cores se transformando enquanto se misturam e se espantam quando observam que nos potes oferecidos pela professora não tem aquelas cores que estão no papel.

Para Stern (1974:44) “misturar cores, enquanto ato criador como toda experiência, são aventuras em que é necessário não substituir pela teoria”. A criança passa a interessar-se pela mistura, é quando surge a curiosidade lúdica de ver o que aparece combinando espontaneamente diferentes cores ou, quando parte da intenção de buscar determinada cor que se quer obter.

Uma característica essencial de jogar com as cores é o que se pode ou não ser feito com elas, a criança não compreende as cores olhando para elas, mas sim através de ações de comparar, nomear e falar sobre elas.

Se arte é a experiência sensível devemos então propor situações de aprendizagem em arte, experimentar o pincel carregado de tinta deslizando sobre o papel e aos poucos ver qual a cor que aparece, tudo isso para a criança é surpreendente, ela observa cada toque como uma descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de arte, no desempenho da sua função assume posturas profissionais que decorrem do seu perfil profissional, da influência de políticas públicas (e de seus gestores no caso das instituições particulares), do entorno onde a escola está inserida, do grupo dos demais profissionais que compõem o quadro docente e de seus alunos, apresentadas nas dimensões: pedagógica, técnica e política. As referidas dimensões estão interligadas e no cotidiano da ação indissociável para a concretização dos objetivos educacionais da Escola.

Um aspecto de real importância colocado neste trabalho foi o da participação das artes em toda a história da humanidade, mostrando sua importância na vida humana, na sociedade e na política. Além disso, foi possível ver como a arte passou a fazer parte da educação, mesmo que a princípio sendo considerada apenas para o ensino técnico (focado no trabalho) ou no auxílio de outras matérias como o desenho geométrico por exemplo.

Ao fim deste trabalho foi possível observar, o quanto é importante o ensino das linguagens artísticas em todos os níveis educacionais, mas principalmente na Educação Infantil e para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, emocional e social dos bebês e crianças. O seu papel pode contribuir clara e profundamente não só para o aprendizado do desenho, pintura, escultura, música, entre outros, mas também para as demais áreas do conhecimento como Português, Matemática, História, Geografia, e assim por diante.

Com esta pesquisa queremos alertar também para as dificuldades enfrentadas no dia-dia de um professor de artes não só com as questões referentes às concepções espontaneísta ou pragmática, mas também com as exigências feitas por coordenadores e diretores que exigem que o professor siga certas linhas de pensamento ou ainda, o menosprezo da “matéria de artes”. Contudo muitas sugestões, e novos estudos podem ajudar a superar pelo menos algumas dessas questões e contribuir assim para a melhoria da educação no ensino das linguagens artísticas.

Para que as Instituições de Ensino, seja pública ou privada, cumpram seu papel na sociedade ela deve ser democrática. É fundamental que haja abertura para que todos possam dar suas opiniões, que tenham a liberdade de expor suas ideias, discuti-las, escolher a melhor e executar as ações e projetos com apoio de todos que fazem parte da escola (incluindo a fala e a escuta dos alunos, dos mais novos aos mais velhos). Assim a escola será um lugar onde todos trabalham, tomam as decisões e assumem responsabilidades em conjunto.

Os objetivos aqui propostos foram alcançados. Que os resultados deste trabalho, possa incentivar a continuidade do processo de ensino e de desenvolvimento através da arte, proporcionando novas ideias e ações que permitam ampliar o entendimento, o conhecimento, a significação e claro, a diversão com essa área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. 1975. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix.
- BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRASIL, Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.
- CAUDURO, Vera Regina. **Iniciação musical na idade pré-escolar**. Sagra: Porto Alegre, 1989.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Editora Scipione, 1990 p.100.
- DUFRENNE, Mikael. **A estética e as ciências da arte. Vol.1**. Amadora: Berttrand, 1982.
- FERRAZ, M. H. T., SIQUEIRA, P. I. 1987. **Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?** São Paulo, Edições Loyola
- GARCIA, Rose M. R. e MARQUES, Lilian a. **Brincadeiras cantadas**. Editora Kuarup: Porto Alegre, 1988.
- GOETHE, J.W.von. **Doutrina das cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- GOMES, Rodrigues Neide. **A criança e a música**. Fermata do Brasil: Rio de Janeiro, 1996.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Summus Editorial: São Paulo, 1984.
- MOREIRA, Ana Angélica A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1984, p. 38.
- PERRELET, L. A. **O desenho a serviço da educação**. Rio de Janeiro: Villas-Boas, 1930.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SAMPAIO, N. **Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia**. Rio de Janeiro: [S. n.], 1929.





DANIELA OLIVEIRA ALBERTIN DE AMORIM

Graduação em Letras pela FATEMA (2002) e Pedagogia pela UNESP (2019); Mestrado em Comunicação pela UNIP (2012); Doutorado em Educação pela UNINOVE (2016).

Trabalha como Diretora na Rede Estadual e como Professora na Prefeitura de SP.

RESUMO

Cada criança é um sujeito único em sua especificidade. As relações entre a criança e sua realidade concreta constituem-se como uma fonte inesgotável de aprendizado, onde a intervenção e o olhar atento do educador na escola vem como forma de apoio e direcionamento. Em se tratando das crianças autistas, o simples contato com o outro é uma barreira a ser transposta e que precisa da ajuda de outra pessoa. Nesse sentido, o acompanhamento do educador requer também um conhecimento especializado e focado nas especificidades da criança autista. Pensando nisso, este artigo busca abordar o autismo em seus aspectos: conceituais, biológicos e comportamentais, tendo a escola como centro do debate para o entendimento do indivíduo em seu meio. Faremos uma breve revisão sobre o conceito de autismo, quais são as principais características da criança com espectro autista e como o professor pode colaborar para o desenvolvimento global da criança autista dentro da escola, através de sugestões e propostas de intervenção pedagógica. Acrescenta-se a essa proposta de trabalho a relevância que a Educação Especial ocupando na sociedade nos últimos anos, não apenas como caminho que ratifica o direito de cada criança à educação, mas também como garantia à sua integração social perante um princípio básico da Constituição Federal: a igualdade de todos perante a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: autismo; características das crianças autistas; inclusão; educação especial; adequação curricular.

INTRODUÇÃO

Um mundo a parte. Um olhar diferente. Um comportamento específico. Receber o diagnóstico de autismo é como embarcar rumo a um universo desconhecido, mas possível de ser entendido. É preciso aterrissar neste pequeno mundo singular da criança, cujo isolamento pode causar estranheza à primeira vista. Também chamado de transtorno do espectro autista, ele se caracteriza como uma espécie de pane no desenvolvimento cognitivo da criança, cuja interação e sociabilidade costumam ser prejudicados quando comparados ao desenvolvimento esperado para a idade da criança. É justamente nessa individualidade que a criança autista se destaca ao mostrar para todos que cada indivíduo tem o seu próprio jeito de ser.

Na escola a criança autista enfrenta grandes dificuldades, pois dentro deste espaço de socialização e aprendizado, ela se vê ali muitas vezes em uma situação nova, diferente e complexa para o seu pequeno entendimento de mundo. Como o autismo é um transtorno que causa problemas no desenvolvimento da comunicação, na linguagem, na interação e no comportamento social, é preciso o uso de diferentes estratégias pedagógicas para a inserção da criança de modo gradativo, tranquilo e específico para as suas necessidades individuais.

Conhecer mais sobre o autismo é imprescindível para um bom trabalho pedagógico, para o desenvolvimento da criança e o fortalecimento dos laços com a família e a escola, visando um atendimento de forma ampla e acolhedora para a criança com autismo.

ENTENDENDO O AUTISMO

A Legislação Vigente que versa sobre a criança com transtorno do desenvolvimento ampara a inclusão não apenas em seu âmbito da legalidade, mas como um direito subjetivo da criança, que deve ser incluída em todas as atividades escolares.

O termo autismo é uma palavra de origem grega (*autos*), que significa “por si mesmo”. É um termo usado dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, ou seja, no próprio indivíduo (ORRÚ, 2009, p.17).

Os primeiros estudos publicados sobre o autismo datam do ano de 1940, quando Leo Kanner, um psiquiatra austríaco, dedicou-se ao estudo de crianças que apresentavam comportamentos caracterizados por estereotípias e por problemas relacionados ao

estabelecimento de relações interpessoais. Ele constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada, a princípio de distúrbio autístico do contato afetivo. Kanner observou crianças com uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as diferenciavam de outras patologias, bem como atrasos na aquisição da fala e dificuldades motoras. Ele definiu o autismo como uma patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida, o que ocasionou o interesse da psicanálise nas relações da mãe com o bebê (CUNHA, 2010, p. 20).

Atualmente, o autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que compromete as habilidades de comunicação e interação social e traz sérias dificuldades ao longo da vida, caracterizando um atraso global do desenvolvimento (BOSA, 2006).

É denominado “espectro autista” por haver uma gama de condições que englobam vários níveis de consciência, desde níveis mais profundos de comprometimento até condições mais leves. Nestas conexões existem diversos tipos de autismo, que podem diferir bastante de indivíduo para indivíduo.

O TEA – Transtorno do Espectro Autista é uma condição bastante comum e devido à sua gama enorme de manifestações, o autismo é classificado em graus e estágios. A seguir vamos abordar as características e os tipos de autismo catalogados pela OMS – Organização Médica de Saúde.

POSSÍVEIS CAUSAS DO AUTISMO

As causas do autismo não são totalmente certas, mas as pesquisas na área são bastante intensas. Provavelmente, há uma combinação de fatores que levam ao autismo. Sabe-se que a genética e agentes externos desempenham um papel crucial nas causas do autismo. De acordo com a Associação Médica Americana, a chance de uma criança desenvolver autismo devido à herança genética é de cinquenta por cento, sendo que a outra metade dos casos pode corresponder a fatores exógenos, como o ambiente de criação.

De acordo com Mello (2005, p. 17) alguns especialistas acreditam que a origem do autismo estaria ligada à irregularidade em alguma parte do cérebro, porém ainda não foi acentuada conclusivamente. Possivelmente seria uma anomalia de origem genética. Além dessa hipótese, acredita-se que a causa possa ser devido a problemas durante a gravidez ou na ocasião do parto.

Fatores ambientais também podem impactar o desenvolvimento do feto, como: *stress*, infecções, exposição a substâncias químicas tóxicas, complicações durante a gravidez, desequilíbrios metabólicos podem levar ao desenvolvimento do autismo. O transtorno pode estar associado a problemas neurológicos e neuroquímicos e por essa razão as causas podem variar de indivíduo para indivíduo.

Apesar de nenhum gene ter sido identificado como causador de autismo, pesquisadores estão procurando mutações do código genético que as crianças com autismo eventualmente possam ter herdado. Embora a ciência já tenha percorrido um longo trajeto para a compreensão do autismo, muito ainda falta para que conclusões mais concretas sejam estabelecidas.

De qualquer maneira, muitos genes parecem estar envolvidos nas causas do transtorno do espectro autista. Alguns tornam as crianças mais suscetíveis ao transtorno, outros afetam o desenvolvimento do cérebro e a comunicação entre os neurônios, determinando a gravidade dos sintomas. Quanto aos fatores externos, a poluição do ar, complicações durante a gravidez, infecções, alterações no trato digestivo, contaminação por metais pesados, uso indiscriminado de pesticidas nas lavouras, sensibilidade a vacinas e outros são fatores que poderiam desencadear o autismo.

OS TIPOS E AS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

O autismo pode ser dividido em alguns subtipos: a) síndrome de asperger; b) transtorno invasivo do desenvolvimento; c) transtorno autista; d) transtorno desintegrativo da infância (subdividido do nível 1 ao 3).

A síndrome de *asperger* é considerada a forma mais leve entre os tipos de autismo e é mais comum em meninos do que em meninas. Trata-se de um transtorno neurobiológico enquadrado dentro da categoria de transtornos globais do desenvolvimento. A Síndrome de *Asperger*, assim como o autismo, foi incorporada a um novo termo médico, chamado de Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Com essa nova definição, a síndrome passa a ser considerada, portanto, uma forma mais branda de autismo.

As características dos autistas variam de um indivíduo para outro. É uma síndrome que permite vários diagnósticos diferentes, pois as características variam de acordo com o grau de intensidade. Além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, postura e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada.

Nos indivíduos que chegam a falar, existe a chance de haver um acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversação. O transtorno do espectro autista está agrupado em um conjunto de comportamento comuns entre os autistas, entre eles: comprometimentos na comunicação; dificuldades na interação social; atividades restritas e repetitivas

Segundo Cunha (2010) o diagnóstico precoce é muito importante, pois é na idade escolar durante o aumento das interações sociais entre os alunos, onde é possível que o professor perceba com mais nitidez as dificuldades e singularidades de cada um.

Podemos observar algumas características nas crianças autistas, tais como: isolamento, não manter contato visual, desligar-se do ambiente externo, birras sem motivo aparente, usar as pessoas para pegar objetos, resistência ao contato físico, inadequação a metodologia de ensino, não demonstrar medo diante de situações de perigo, não responder quando for chamado, movimentos circulares do corpo, calma excessiva, ecolalias, não aceitar mudança de rotina, hiperatividade física, agitação desordenada, apego e manuseio não apropriado de objetos, sensibilidade a barulhos, estereotípias, dificuldade para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica, ser excessivamente literal, ter visão, audição, tato, olfato ou paladar excessivamente sensíveis, demonstrar apego anormal aos objetos, comunicar-se com gestos em vez de palavras, desenvolver a linguagem lentamente ou não desenvolvê-la, repetir palavras ou trechos memorizados como comerciais, usar rimas sem sentido, não participa de jogos interativos, preferência por ficar sozinho, demonstra falta de empatia, esfrega as superfícies, põe a boca nos objetos ou os lambe, parece ter um aumento ou diminuição na resposta à dor, não imita as ações dos outros, prefere brincadeiras solitárias ou ritualistas, não faz brincadeiras de faz de conta ou imaginação, fica preso em um único assunto ou tarefa, baixa capacidade de atenção e poucos interesses, tem necessidade intensa de repetição.

As características mais comuns e importantes podem ser divididas em várias categorias amplas: as dificuldades sociais, os interesses específicos e intensos, e peculiaridades na fala e na linguagem. O diagnóstico não é fácil, principalmente na primeira infância. Muitos são confundidos com hiperatividade, esquizofrenia e transtorno de déficit de atenção. Os sintomas aparecem sempre antes dos três anos de idade e prolongam-se até a velhice.

Gauderer (1997, p. 3) acredita que o autismo tenha relação com disfunções físicas no cérebro, e seus sintomas incluem: 1- Distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e lingüísticas. 2- Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter

o corpo. 3- Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar, presentes ou não. Ritmo imaturo de fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado. 4- Relacionamento anormal com os objetos, evento e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida.

Essas dificuldades podem ser observadas pela forma de brincar, interagir muitas vezes sem criatividade, pelo modo diferente de exploração de brinquedos, passar horas e horas vendo os detalhes de um brinquedo, entre outros.

É importante que elas explorem espaços diferentes dos quais já vivem em seu dia-a-dia. Quando as crianças ficam por muito tempo em espaço fechado, sem alternativas, quando sempre fazem a mesma coisa, não tem oportunidades de explorar os espaços elas se sentem presas e querem sair, e se uma isso não é possível, elas ficam muito agitadas e estressadas com tudo isso e pode gerar mau comportamento, e comprometer sua aprendizagem.

As pessoas com transtorno autista costumam ter atrasos lingüísticos significativos, desafios sociais e de comunicação e comportamentos e interesses comuns. Muitos indivíduos também apresentam deficiência intelectual.

Não há cura para o autismo, mas um programa de tratamento precoce, intensivo e apropriado, contribui bastante para o desenvolvimento da criança. O auxílio de uma equipe multidisciplinar formada por terapeutas, médicos, psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas, fisioterapeutas também é importante. A programação deve ser voltada para atividades construtivistas, interativas e que visam maximizar as habilidades sociais e comunicativas das crianças autistas. Por isso, é importante que a família e a escola trabalhem em conjunto, visando a melhoria do quadro geral da criança.

A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS AUTISTAS

Ao pensarmos na inclusão escolar de alunos autistas temos que considerar todas as especificações advindas da síndrome, afim de que a inclusão ocorra de fato. Os alunos precisam encontrar na escola um ambiente de acolhida natural, visto que muitos chegam com a vida familiar conturbada. A escola que irá trabalhar com a criança autista precisa estar preparada para acolhê-lo.

Nesse primeiro momento a inclusão dever ser feita sem rótulos e, posteriormente, com ações de qualidade. Nos rótulos encontram-se as limitações do aprendiz, ou melhor, nossas

limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo que impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos (CUNHA, 2010, p. 101).

Desse modo, a inclusão da pessoa com autismo precisa ser compreendida na mesma direção. A inclusão do estudante com autismo pressupõe um processo socialização, interação e desenvolvimento de todas as habilidades do indivíduo, respeitando suas particularidades.

Os professores que tem em sua sala de aula alunos com autismo precisam conhecer outros métodos pedagógicos e psicológicos para dar suporte a qualquer eventualidade que a criança possa precisar. Para isso, o professor não pode se sentir sozinho. A parceria família e escola são essenciais para o sucesso e aprendizagem da criança autista.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) a concepção de inclusão e participação de todos são aspectos essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal fato se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades.

A inclusão escolar dos alunos com autismo não se resume apenas no aluno dentro da escola, mas espera que sua interação se dê num ambiente escolar que se estruture e se adeqüe tanto as necessidades físicas do aluno e a inclusão do aluno em várias dimensões, atitudes e atividades. Segundo a Declaração da Salamanca (1994):

Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer toda a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem.

A criança com autismo, ao ser inserida dentro da escola regular, poderá contar com a interação junto às demais crianças e desse modo desenvolver sua linguagem, melhorar seu convívio social, visto que, a escola será sua primeira experiência enquanto sociedade.

É preciso que toda a escola, juntamente com os pais, esteja engajada nessa luta de incluir a criança no convívio escolar. Os professores em conjunto precisam estar atentos às necessidades desses alunos, procurando sempre a melhor maneira de dar a eles um suporte para que se sintam seguros e capazes de desenvolver suas potencialidades.

É preciso adotar uma metodologia de ensino fundamentada na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, onde esse aluno passará a ser reforçado a aprender de uma forma diferenciada dos demais, sempre que precisar. O trabalho educativo acontece a partir da relação com o outro, em busca da construção desse sujeito que através da

cultura, da linguagem e da mediação se desenvolve. Para a pessoa com autismo o reconhecimento e a interação devem ocorrer dentro de suas possibilidades.

As crianças com autismo precisam estar dentro da escola e participarem de toda a programação que ela tem a oferecer. Para isso, é preciso uma adaptação curricular capaz de integrar à criança ao seu grupo, à escola e à sociedade.

O PROFESSOR DE APOIO E A FORMAÇÃO CURRICULAR

A Lei n. 12.764/2012, conhecida como a lei do autismo, é o resultado de uma luta conquistada por uma mãe de um autista, Berenice Piana, que passou por muitas dificuldades e sofreu muito preconceito ao tentar incluir seu filho no ambiente escolar. Esta mãe estudou sozinha sobre o caso e criou um projeto que virou lei e foi sancionada no ano de 2012.

Entre todos os benefícios que essa lei traz para as pessoas com autismo, destacamos o direito a um acompanhamento especializado. No seu Art. 2º, a lei assegura que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, Art. 2º).

Este acompanhamento traz para os professores um suporte muito grande, uma vez que é “difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis”, conforme assevera Cunha (2014).

Na realidade brasileira, onde as classes nas escolas regulares são bem numerosas, se faz necessário o acompanhamento de um professor auxiliar, trazendo mais segurança para os pais, professores e a própria criança. Neste sentido, Cunha (2014, p. 68) adverte: “o aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos”.

A procura da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, o que dificulta a capacitação do profissional em serviço através de programas especializados de formação continuada.

A figura do Acompanhante Especializado não tem sido tratada com o devido cuidado. Para Cunha (2014) o Acompanhante Especializado, como o nome diz, é um profissional especializado no assunto ou com a formação em psicopedagogia, logo, não pode ser qualquer pessoa. Mas, aqui no Brasil, a maioria dos cuidadores não detém de formação

compatível com a função que irão exercer. São, em geral, pessoas sem especialização, formação ou graduação na área.

Esse despreparo do Acompanhante Especializado está em desacordo com o que defende a legislação brasileira, especialmente a Lei n. 9394/1996 (LDB), que prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades.

Além disso, a mesma lei adverte sobre a necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS

A prática pedagógica com o aluno autista exige do educador uma organização do seu trabalho. Esse profissional deve propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas por esses alunos de maneira especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a absoluta participação de todos no processo educativo.

Para o trabalho com o aluno autista é necessário conhecer a motivação do aluno para conseguir despertar a atenção do aluno, é preciso investigar os pontos de interesses da sala de aula, o que o aluno gosta de fazer e a partir dessas informações traçar estratégias de ensino.

O educador deve levar em consideração em seu planejamento que as atividades não podem ser longas, levando em consideração que o aluno com autismo possui dificuldade para manter o foco. Com isso é necessário estabelecer um tempo maior para a realização da atividade e sempre procurar formas de manter a concentração do aluno. É preciso encontrar maneiras de conscientizar o aluno sobre a rotina e regras da escola, o aluno precisa compreender que o que ele faz é importante.

As estratégias e recursos direcionados aos processos de ensino de crianças autistas da sala de aula podem contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. A criação desses recursos visuais está relacionada ao cotidiano do aluno, podem ser fotos ou objetos de locais ou do aluno em diferentes momentos e espaços do cotidiano da turma, de objetos que indiquem necessidades básicas e a participação do aluno no contexto da sala de aula (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Vale salientar que é preciso haver um compromisso de toda equipe que compõe a instituição de ensino. Inicialmente, a escola como um todo se reúne para o acolhimento desse aluno, fazendo com que ele sinta-se confortável neste espaço, em seguida, a estrutura interna de sala de aula exige a organização docente, ou seja, um educador sensível na identificação das limitações e, sobretudo das potencialidades do sujeito.

A seguir listaremos algumas estratégias que quando individualmente analisada e planejada, são potencialmente facilitadora para o processo de aprendizado em sala de aula:

Primeira dica: Fazer uma reunião com os pais do aluno autista e perguntar: Como é essa criança em casa? Quais são os interesses da criança? Quais os personagens que ela gosta? O que desagrada a criança? Quais situações desencadeiam crises de ansiedade ou agressividade, e quais deixam mais tranquila? O que ela gosta de comer? Em caso de aglomeração de pessoas, se existe algum objeto, ou alguma coisa que acalme a criança, porque na sala de aula isso vai acontecer com frequência.

É importante saber os locais ou funcionários ou pessoas que circulam na escola que as deixam mais calmos para recorrer em um momento de agitação. Um dado importante também é conhecer qual é a maneira de interação que provoca a melhor resposta dos alunos autistas, alguns reagem a expressões faciais exageradas, enquanto outros preferem figuras outros bonecos, nessa hora o professor deve ser criativo, e se a escola permite o uso de fantoches, espelhos, massa de modelar, quebra cabeças etc., também é válido. Com essas informações teremos muitos elementos que vão ajudar a trabalhar o dia a dia de crianças com autismo.

Segunda dica: Utilizar materiais que são de preferência da criança, a grande dificuldade que percebemos na sala de aula é que a criança não fica sentada, porque ela não tem interesse nenhum na mesa, se colocarmos um objeto de interesse dela na mesa provavelmente ela ficará sentada, por isso a dica de descobrir qual o personagem preferido e colocar imagens desse personagem na mesa, no lápis no caderno, ela ficará à mesa, e assim vamos aumentando seu tempo de ficar sentada.

Terceira dica: Trabalhar períodos curtos de atividade, atividades de 3 a 5 minutos, que seja fácil e que essa criança domine, não fazer atividades longas.

Quarta dica: nunca usar palavras de duplo sentido, falar pouco, falar exatamente o que queremos que ela faça, de maneira mais literal possível e apoiar a nossa fala com figuras para ajudar a compreensão da criança, para representar o que queremos, porque eles são pensadores visuais concretos, se usarmos muitas palavras oralmente o cérebro desses alunos não processam o excesso de palavras, a cognição não acontece. Um exemplo: se a criança precisar usar o banheiro, mostrar uma figura de banheiro e falar

banheiro se queremos que ela peça água, mostramos uma figura de um copo de água e falamos, água, e assim sucessivamente, é necessário ter várias figuras na sala que facilite a comunicação que queremos criar em os autistas.

Quinta dica: Desenvolver uma rotina, de acordo com a rotina que vai acontecer na sala, essa rotina tem que ser passada para o autista em imagens, por exemplo: hora de fazer a atividade, hora do recreio, hora do parque, sempre na ordem em que forem acontecendo. O professor pode ajudar o aluno autista a superar os obstáculos. Para isso, é fundamental que o professor crie vínculos, pois quando eles começam a confiar no mediador, tudo o que é proposto a ele funciona melhor.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA CRIANÇAS AUTISTAS

Podem ser trabalhadas diversas atividades: tapete mágico, jogo de bolas de diferentes tipos, balões coloridos, cordas, bambolês, colchonetes para brincadeiras no chão, circuitos, personagens em miniaturas, brincadeiras com fantoches, e etc. Também é possível trabalhar outras mais específicas como: água – utilizada em diferentes contextos como afundar objetos, molhar as mãos e rosto, para ser lançada ou borrifada; blocos lógicos: montagem de torres, robôs, mesas, etc; papelão: local para esconder-se, uma camuflagem, um castelo, etc; músicas/som: variedade de estilos e ritmo, som agudo e grave e etc.

As atividades serão propostas uma vez por semana durante dois meses por 50 minutos. Como uma forma de registro, o educador pode fazer anotações em um caderno de campo, um instrumento de trabalho de observação, com todas as etapas, acompanhar a evolução, anotar as dificuldades, sensações, emoções e sentimentos.

A criança com o passar de tempo consegue se concentrar mais e estará mais animada com as atividades escolares. Sem dúvidas já é um avanço para a aprendizagem e convívio social dessa criança e das outras também, só precisamos ter consciência de que para se ter um bom resultado é preciso tempo e paciência.

Para a alfabetização do autista quanto mais visual pudermos direcionar as estratégias de ensino mais certo será a compreensão, não existe o método que seja mais eficaz ou mais indicado para quem tem autismo, como muitas crianças a pessoa com autismo vai se adequar melhor a um ou a outro de acordo com seu perfil. Tudo pode ser pensando levando em consideração aos objetos que o aluno possui no dia a dia, pois o aluno com autismo apresenta tendência à dispersão, e atividades mais curtas são mais eficazes.

A associação de imagens a vogais, sempre que o aluno conseguir juntar a imagem e a vogal corretas, é interessante na associação entre a letra e a imagem, a fim de saber se o aluno consegue cumprir o objetivo da atividade.

Em outro momento podemos oferecer ao aluno vários *cards* de imagens que teriam que ser associados as consoantes, e sempre que o aluno juntar a o *cards* a uma letra, perguntamos qual a letra e o nome de cada imagem.

É possível também propor ao aluno escolher algumas imagens para montarmos o nome juntos com letras moveis, ao montar a palavra focamos no método fônico, pois é o utilizado com o aluno em sua rotina. É possível observar que a atenção do aluno vai ser significativa, pois o autista se interessa por imagens e cores, e pelo fato de tudo poder ser tocado por ele e ter uma maior liberdade durante a atividade.

As regras são muito importantes para que os alunos autistas se adaptem nos lugares de convivência, tanto os pais quanto os professores precisam saber a hora de dizer sim e a hora de falar não, assim a criança desenvolverá com confiança sua aprendizagem e saberá lidar com os desafios presentes no seu cotidiano.

Uma característica do aluno autista é a necessidade de ter segurança em sua rotina diária e para auxiliar nessa necessidade podemos montar a rotina semanal utilizando fichas/cartaz organizando a rotina diária/semanal do aluno Autista. Utilizar o sistema baseado em figuras ou fotos selecionadas de acordo com as necessidades/ou interesse individuais é fundamental, para que o autista estabeleça a associação entre a atividade e o símbolo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade da inclusão e do conhecimento sobre metodologias de ensino que podem ser usadas na inclusão são questões centrais para o entendimento da Educação Especial. As propostas metodológicas de ensino para crianças autistas tendem a variar de acordo suas necessidades e transtorno, e cada criança precisa de um atendimento diferenciado e com metodologias apropriadas às suas necessidades.

As opiniões que recorrem sobre a inclusão escolar são distintas, mas todas elas entendem a necessidade do preparo para receber e ensinar os alunos em condições especiais. Para isso, as escolas precisam estar preparadas para que essa de fato inclusão aconteça. Ela é a ponte que fará com que o aluno ultrapasse a barreira do anonimato para apresentar suas potencialidades.

É preciso um olhar acolhedor, direcionado, integrativo e que adapte da melhor forma possível a criança ao meio, fazendo com que ele possa viver da melhor maneira possível, apesar dos problemas causados pelo autismo.

Segundo Legarda (2008) um bom profissional deverá ser um especialista sobre o assunto, fazendo uso de materiais existentes, ações pedagógicas e formulação de perguntas geradoras de atividades que possam enriquecer e somar para o aprendizado da criança autista. Neste sentido, é imprescindível repensar a interação da criança autista, conhecer sua realidade, seus gostos, seu nível de aprendizagem e principalmente sua condição específica, repensando um plano de trabalho específico para cada caso para criar um ambiente colaborativo e capaz de desenvolver suas habilidades e estimular as limitações que a criança autista possui.

Para que isso ocorra, é preciso que esse ambiente inclusivo esteja presente por toda a escola. O contato com as diferenças faz com que essa troca seja uma rica experiência para aqueles que ali interagem. Identificando os estágios do desenvolvimento de cada criança, suas características e especificidades de aprendizado, torna-se mais fácil para o professor e a escola utilizarem propostas metodológicas de acordo com a necessidade da criança.

Para além da formação, não podemos também perder de vista o fator humano como ação essencial para a construção de um ambiente acolhedor e de fato inclusivo, afim de que todos possam viver e conviver com naturalidade com as divergências dos alunos que se encontram na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 12.764, de 27/12/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidente da República. Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 11/11/2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 4 edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11/11/2018

Gauderer, E. Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter; 1997.

MELLO, A.M. S. R. de. **Autismo guia prático**. 4.edição. São Paulo: AMA, Brasília: CORDE, 2005.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontanar, 2012.

SILVA, Francisca da Silva. ALMEIDA; Amélia Leite de. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades**. Volume 1. Número 1. Florianópolis, 2011.



A ESCOLA QUE O SURDO QUER



DANIELE DA SILVA FERREIRA DOS SANTOS

Formada em Magistério em Ensino Médio pela Instituição CEFAM Dr Emílio Hernandez Aguiar (2004), Graduada em Pedagogia pela Faculdade FAEL (2010), Pós- Graduada em Libras pela Faculdade de Carapicuíba (2012), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEI Ver Alex Freua Netto.

RESUMO

“A escola que o surdo quer” visto que a inclusão educacional que acontece no Brasil necessita de uma melhor atenção e compreensão de todos, principalmente de pessoas que lidam com o portador como educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e a família. O trabalho contém informações gerais sobre a deficiência auditiva e após, mais detalhadamente sobre a educação dos surdos, bem como é visto dentro da sociedade, da escola e como este lida com suas dificuldades no dia a dia. A seguir contemplará a visão que o surdo tem da escola hoje e que educação o surdo gostaria de ter.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Surdo; Inclusão; Futuro; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A falta de acessibilidade somada ao atendimento inadequado aos surdos ocasiona em geral a exclusão desse grupo social nas atividades educacionais. Com base na necessidade de uma educação inclusiva, o objetivo da pesquisa é entender a percepção dos surdos para que haja uma interação desse público com as principais pessoas que atuam com o mesmo.

O referido estudo ressalta as causas e consequências da deficiência auditiva, a inclusão do surdo na escola hoje e como o surdo almeja a educação inclusiva nas instituições de ensino. O principal método de pesquisa utilizado foi a elaboração de entrevistas com alguns surdos, relatando como é o seu dia a dia com os profissionais que participam da educação dos mesmos, suas conquistas e frustrações; finalmente como seria

a “escola de seus sonhos” e a educação em seus aspectos políticos educacionais, na comunidade onde vivem.

Diante disso, comprovou-se que apesar da Educação Inclusiva ter ganhado inovações nos últimos tempos, os surdos ainda necessitam de muito mais investimentos e divulgação de sua cultura para que haja uma educação de qualidade.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O mundo, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), abriga cerca de 610 milhões de pessoas com deficiência, das quais grande parte vive em países em desenvolvimento. O Censo de 2000 nos informa que 24,6 milhões de brasileiros possuem algum tipo de necessidade especial, o que equivale a aproximadamente 15% da população nacional, a porcentagem é bastante elevada levando em consideração a dados anteriormente informados de 2%. Isso ocorre graças à nova lei que obrigam as pessoas responsáveis por estes portadores a oportunizar e favorecer os direitos e deveres estabelecidos pelas leis.

A definição de deficiência é de que o indivíduo possa ter perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades consideradas padrão dentro de nossa sociedade. Ainda assim podemos classificá-las em deficiência permanente ou física.

A deficiência auditiva caracteriza-se por perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000 Hz.

Existem muitas causas para que as deficiências ocorram, no Brasil podemos enquadrá-la dentro de duas categorias: Deficiência congênita, que são aquelas provenientes desde o nascimento; e as deficiências adquiridas, que são adquiridas ao longo da vida do indivíduo.

Considera-se deficiente auditivo o indivíduo que apresenta diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo denominado surdo aquele cuja audição não é funcional a vida comum, parcialmente surda àquele que ainda com dificuldades e utilizando a prótese auditiva consiga captar aos sons.

Há dois tipos principais de problemas auditivos. O primeiro tipo afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas “condutivas”, normalmente tratáveis e curáveis.

O segundo tipo abrange o ouvido interno, ou seja, o nervo auditivo, no qual se denomina surdez neurossensorial.

A surdez condutiva faz perder o volume sonoro, é como tentar entender alguém que fala muito baixa e está muito longe. Já a surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons.

A deficiência auditiva pode ser de origem congênita ou adquirida. As principais causas são a hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose), ingestão de medicamentos Oto tóxicos (que levam o nervo auditivo) durante a gravidez. Também pode ser adquirida, quando há uma predisposição genética (otosclerose) quando ocorre meningite, ingestão de remédios.

Quando analisamos sobre a surdez e suas limitações nos deparamos com a falta de conhecimentos e desta forma procuramos conhecer as suas causas e quais os meios de se evitá-la.

Ainda hoje os Deficientes Auditivos são muito confundidos com Deficientes Mentais, mudos ou surdos-mudos.

ETIOLOGIA E PREVENÇÃO DA SURDEZ

Muitos ainda se alimentaram de crenças, mas hoje superadas pelas novas descobertas e pelos avanços científicos, sabem que são várias e diferenciadas as etiologias (causas) que originam a surdez, embora o conhecimento científico atual seja ainda insuficiente para identificar todas elas.

Algumas condições se destacam, no âmbito biomédico, como causas potenciais da deficiência auditiva ou a ela associadas. Primeiramente as causas pré-natais, quando a criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação. As desordens genéticas ou hereditárias, relativas à consanguinidade, ao fator Rh, a doenças infectocontagiosas, como a rubéola; sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes; remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno, desnutrição/subnutrição/carências alimentares, pressão alta, diabetes e exposição à radiação.

Em segundo plano as causas peri-natais, quando a criança fica surda decorrente de problemas no parto, como: pré-maturidade, pós-maturidade, anóxia, fórceps, infecção hospitalar e outras.

Pode-se também citar as causas pós-natais, quando a surdez vem após seu nascimento, em decorrência de meningite, remédios em excesso ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismos cranianos e outros.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde - OMS, 1,5% da população dos países em desenvolvimento têm problemas relativos à audição.

O problema da surdez deve ser iniciado com a prevenção primária, evitando sua ocorrência e deve ser realizada por meio de palestras e orientações às mães, de campanhas de vacinação infantil contra sarampo, meningite, caxumba, etc., do acompanhamento à gestante (pré-natal), de exames pré-nupciais e de campanhas de vacinação das jovens contra a rubéola.

Num segundo plano refere-se às ações que diminuem as consequências da surdez e são realizadas tanto na área da educação, como na área da saúde juntas. Na área da educação, por meio do atendimento na Educação Infantil, principalmente através do Programa de Estimulação Precoce (para crianças de zero a três anos). Na área da saúde, por meio do diagnóstico precoce da criança e do atendimento fonoaudiológicos.

Num terceiro plano são destaques as ações que limitam as consequências do problema da surdez e melhoram o nível de desempenho da pessoa, como por exemplo, aquelas que compõem o atendimento realizado pela Educação Especial.

Hoje é possível cuidar da perda da audição no ouvido externo ou médio com medicamentos que combatem as infecções. Em muitos casos, são necessárias cirurgias para fechar perfurações no tímpano ou drenar líquido contaminado do ouvido médio.

Ainda não é possível curar a surdez neurosensorial do ouvido interno. Dependendo do caso a criança pode optar pelo implante coclear. Esse é um meio de alta tecnologia designados para adquirir som para adultos e crianças que possuem uma deficiência auditiva neurosensorial muito profundo bilateral e que não tem condições de compreender a linguagem falada através da prótese auditiva.

O sistema consiste de uma porção interna (o implante Coclear) 22 eletrodos pequenos, de platina, que são inseridos na cóclea, por meio de uma cirurgia, que dura cerca de 3 horas sob anestesia geral. A parte externa é destinada a captar o som ambiental, analisá-lo e convertê-lo em um sinal elétrico que é enviado ao Implante Coclear localizado embaixo da pele, atrás da orelha. Para que se possa ser implantado o indivíduo deve atender aos critérios: deficiência auditiva bilateral profunda neurosensorial, idades entre 2 e 17 anos, sem contraindicações radiológicas (cóclea calcificada), demonstrar pequeno ou nenhum benefício do AASI, estar matriculado em um programa educacional com um forte

componente auditivo e oral, ser ajustado psicologicamente, possuir uma família com expectativas e suporte apropriados.

OS EXAMES PARA DIAGNOSTICAR A SURDEZ

O exame do ouvido é realizado por um médico onde é utilizado um instrumento chamado otoscópio que serve para examinar o canal auditivo e o tímpano.

Para que há uma melhor compreensão o médico e a família necessitam ter uma atenção maior no comportamento auditivo do indivíduo.

Existem também os testes eletrofisiológicos que podem ser utilizados a partir do 3º mês dos bebês, que são o EOA - Emissões Oto Acústicas, Imitância Acústica ou Impedanciometria, e o BERA – Audiometria de Tronco Cerebral, que é utilizado quando não há respostas auditivas.

Há também o Audiômetro Pediátrico Manual que emite sons puros modulados nas frequências de 500, 1000, 2000 e 4000 Hz em intensidade de 20, 40, 60 e 80 dBNA quando à distância do ouvido for de 50 cm.

Antes de iniciar qualquer exame é necessário obter algumas informações para que sejam utilizadas num diagnóstico mais preciso como: peso do bebê ao nascer, utilizou a incubadora, tempo de gestação, uso de antibióticos por mais de uma semana, se apresentou TORCH (toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes e infecções virais, anomalias craniofaciais).

A Audiometria com reforço visual (ARV) é outra na técnica de Condicionamento do Reflexo de Orientação (COR). Consiste na utilização de estímulos sonoros, de preferência do tipo (narrow band noise) ruído de banda estreita, ou do tipo modulado (Warble tone) e a fala. A criança ou o adolescente deve responder a estes estímulos. O teste tem como objetivo identificar as respostas feitas pelo indivíduo como: cessar sua atividade, procurar e ou localizar a fonte sonora, piscar os olhos, sorrir. A resposta dependerá da idade da criança.

Já a Audiometria Lúdica consiste em um teste onde a criança dá respostas lúdicas a estímulos sonoros. São utilizados fones e tem a vantagem de atrair a atenção de forma satisfatória com um pequeno custo. O ambiente onde é realizado o teste deve ser coberto de parede acústica, ter muitos brinquedos ao alcance das crianças. A criança acredita que vai brincar.

O Peep-show ou audiometria condicionada é uma técnica que solicita a criança que esta aperte um botão quando ouve um som. O examinador apresenta e controla o som, normalmente este som é elétrico, como: autorama, bonecos animados, filmes, etc.

Os resultados deste texto são ilustrados através de um gráfico (o audiograma) que indica a frequência e a intensidade (volume) dos sons que o indivíduo escuta.

A UTILIZAÇÃO DOS APARELHOS SONOROS

Os aparelhos auditivos têm como finalidade captar e amplificar sons, mas não o suficiente para permitir a total compreensão. Os aparelhos utilizados atrás da orelha podem ser retroauricular ou pós-auricular e os usados no corpo são os aparelhos de caixa ambos têm a mesma capacidade de amplificação do som.

Estes aparelhos apresentam algumas questões como as constantes trocas de pilhas, sem contar que os modelos mais antigos, muito pesados, causando assim um desconforto para que os utilizassem.

Dentro da orelha e do canal auditivo externo fica o molde, geralmente feito de acrílico, ou silicone macio, que leva os sons vindos do aparelho até a membrana timpânica.

A utilização destes aparelhos proporciona “ganhos auditivos” que auxiliam os portadores de deficiência auditiva na sua vida social, ou seja, nas relações com a família, à escola e o trabalho.

Para aqueles pacientes com surdez severa e profunda que não se beneficiam com esses aparelhos está indicado o uso do implante coclear. Os implantes cocleares são sistemas eletrônicos implantados cirurgicamente, que têm a função de transmitir estímulos elétricos ao cérebro através do nervo auditivo. No cérebro esses estímulos elétricos são interpretados como sons, como já explicado anteriormente.

A RELAÇÃO DA FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE COM O SURDO

Como os educadores podem orientar pais quanto à aceitação da diferença e quebrar preconceitos, além de facilitar a integração do surdo na comunidade onde vive?

O objetivo só será obtido se for firmada uma parceria entre família, escola e comunidade. Os responsáveis, pais e familiares podem perceber precocemente a surdez de seu filho, deve-se observar alguns sintomas apresentados pela criança, o que podem indicar um comportamento auditivo alterado. Os principais indícios apresentados pelas crianças que possuem deficiência auditiva são: não se assustar com portas que batem ou outros ruídos fortes; não acordar com música alta ou barulho repentino; não atender quando são chamadas; serem distraídas, desatentas, desligadas, apáticas, não se concentrar; não falar de modo compreensível; não falar, após dois anos de idade; parecer ter atraso no desenvolvimento neurológico ou motor.

Qualquer criança de qualquer idade, que não reaja ao som do ambiente, sons instrumentais e a voz humana, têm grande probabilidade de ser surda e assim que perceber estas anormalidades deve ser consultado por um médico especialista, e um sistema educacional especializado. Os pais e/ou a família deverão procurar os serviços comunitários: médicos, psicossociais, educacionais, associações de pais de surdos e associações de surdos.

A DESCOBERTA DA SURDEZ E O INÍCIO DA REABILITAÇÃO

É de suma importância que os familiares saibam como conduzir essas alterações e compartilhem suas inquietações com outras pessoas que também passam pelas mesmas fases.

Na fase da adaptação que a família é capaz de utilizar suas forças a favor de seu filho. Esse é o momento de receber informações mais detalhadas sobre a deficiência e de como lidar com a criança.

Na fase do choque ou do impacto da descoberta da surdez, a família desenvolve uma série de sentimentos como os positivos e negativos. Os sentimentos positivos ampliam o senso de força e bem-estar, produzindo prazer, sensação de plenitude e esperança. Os sentimentos negativos interferem no prazer, consomem toda a energia dos familiares.

A sociedade costuma ter preconceito contra tudo que não conhece e tudo que é diferente dos padrões dela própria. Por isso, pela falta de conhecimento específico da pessoa surda e das suas capacidades, a atitude da sociedade, como também, às vezes, dos próprios pais, de discriminação pode manifestar-se concretamente tanto na rejeição quanto na superproteção. A rejeição faz com que as pessoas sintam medo e se distanciem do surdo, fogem dele, preferem não entrar em contato com ele. A superproteção, quem superprotege o surdo não o deixa crescer enquanto cidadão acha que ele não tem

condições necessárias de viver em sociedade. O objetivo mais importante de todos num grupo de profissionais que atuam com pais de surdos são o de desfazer os sentimentos negativos e ajudando-os a transformá-los em sentimentos positivos.

Muitos pais têm dificuldades em aceitar os diagnósticos dos médicos e a não aceitação do problema causa muitos conflitos desnecessários. Cheios de dúvidas os pais não conseguem acreditar totalmente nos profissionais e em suas orientações. No entanto, somente com a assistência de profissionais competentes das áreas da saúde (pediatra, otorrino, fonoaudiólogo, psicólogo), da assistência social e da educação, os pais podem encontrar formas de atender melhor às necessidades de seus filhos.

Os pais necessitam de motivação que os façam ver o futuro com a ótica da esperança e da convicção de que agora mais do que nunca, eles, pais, têm um papel primordial e histórico no desenvolvimento do filho. Os familiares, quando conscientes das questões relacionadas à deficiência auditiva, aprendem a lidar com as dificuldades dela decorrentes, buscando formas alternativas de ajustamento. Apoiar os pais psicologicamente e orientá-los é imprescindível, considerando-se que o êxito no processo de desenvolvimento das capacidades da criança ou adolescente portador de necessidade auditiva, principalmente nos primeiros anos de vida, depende da sua participação real e ativa.

Quando se inicia a fase da escolarização é necessário que a família possibilite à criança surda alguns critérios como: segurança, carinho, comunicação. A família sabe que precisam desenvolver a linguagem de seu filho, ou seja, sabem que as crianças, mesmo surdas, já nascem com capacidade para expressar o que quiserem, por meio do corpo, principalmente dos gestos e até por meio das palavras.

Durante os dois primeiros anos, devido às limitações naturais do ser humano, os pais precisam dispensar toda uma série de cuidados necessários ao bom desenvolvimento da criança, que por isso sente-se o “centro do universo”. À medida que a criança vai adquirindo mais recursos, espera-se que os cuidados dos pais sejam diminuídos, gradualmente, o que dará lugar à caminhada da criança para a autonomia.

Educar é tarefa importante e difícil e não há receita que ensine como se relacionar com um filho portador de deficiência auditiva. Porém, algumas atitudes apresentam resultados positivos, como exemplo vê-lo como uma criança normal, embora não ouça e necessite de uma atenção especial, estabelecer limites e regras claras e objetivas adequadas e dosadas.

A integração depende, dentre outros fatores, de uma comunidade que esteja preparada para conviver e aceitar aqueles que são diferentes. Este é um processo dinâmico que dá oportunidade ao surdo de interagir, comunicar-se e conviver com outras pessoas.

O processo de integração se baseia no princípio de “normalização”, que significa *“oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”* (Política Nacional de Educação Especial/MEC, 1994).

Esse processo ocorre nos seguintes contextos relacionais:

Na família: os familiares incluem sua criança, surda ou não, nas atividades cotidianas do lar desde o seu nascimento, com o passar do tempo o esta vai se adequando seu comportamento que termina por influenciar positivamente toda família e vizinhança.

Na Escola: os pais encontram o apoio de que precisam para continuar o trabalho de integração de sua criança surda. Neste momento, os colegas devem ser orientados quanto à importância da língua de sinais com o objetivo de uma interação mais efetiva com a criança surda.

Os educadores e demais profissionais que atuam nesse programa de estimulação precoce oferecem aos pais apoio e encorajamento necessário, orientando-os sobre as atividades a serem desenvolvidas em casa para continuar a desenvolver o programa curricular demonstrado na escola.

Durante a pré-escola e a alfabetização, que os pais e profissionais da educação propiciam a integração, mesmo que parcial, da criança surda, ao viabilizar momentos de interação conjunta com seus colegas ouvintes e demais membros da escola. No que se refere à inserção de um surdo em classe comum do ensino regular, pais e professores devem participar de uma escola inclusiva ou integradora. Essa escola procura desenvolver uma pedagogia centrada na criança, surda ou não, respeitando as diferenças de todos os seres humanos. A proposta de escola inclusiva ou integradora é não só oferecer uma educação de qualidade para todos, como também mudar atitudes de discriminação da sociedade no que se refere às pessoas portadoras de necessidades especiais.

No trabalho: as empresas devem desenvolver ações de esclarecimentos, sobre as verdadeiras e reais capacidades do surdo, e ao implantar serviços de apoio ao portador de deficiência auditiva para conscientizá-lo sobre seus direitos e deveres trabalhistas, a escola e os pais estarão contribuindo, não somente para a integração do surdo ao mundo do trabalho, como ainda, para sua realização pessoal e sua equalização com as pessoas consideradas normais. A integração do surdo no mundo do trabalho conclui o processo de

integração social, uma vez que possibilita ao surdo exercer plenamente sua cidadania, tornando-o membro útil da sociedade da qual faz parte.

Na Sociedade : a integração social do surdo é o resultado de todo o processo que teve início com a estimulação precoce. Se os pais e profissionais da educação possibilitarem condições para o portador de deficiência auditiva ter acesso ao sistema educacional, se assegurarem seu direito a uma atividade produtiva, como qualquer cidadão, estarão contribuindo para sua verdadeira integração no contexto social.

O processo de integração social é contínuo e torna-se mensurável à medida que o surdo conscientiza-se de seu papel de cidadão com pleno direito à escolha de vida pública e privada.

A ESCOLA QUE O SURDO QUER

A educação escolar dos surdos esteve por muitos séculos à mercê do poder ouvinista, que dela se serve a para impor culturas, valores, saberes e conhecimentos desvinculados de sua identidade. Por décadas permaneceu subjulgada a uma ideologia determinista e castradora, correspondente ao domínio de uma política sedimentada pelas hipóteses da oralização.

Vygotsky caracteriza o problema da educação do surdo como uma das mais complexas questões da pedagogia científica. De início, Vygotsky duvidava que a LIBRAS pudesse contribuir co o pleno desenvolvimento dos surdos, por considerá-la uma linguagem pobre, limitada e primitiva, um meio natural de comunicação e o instrumento para a mediação dos processos psicológicos superiores. Ele considerava a poliglossia (habilidade para usar a LIBRAS em concomitância com a oralidade) importante fator de desenvolvimento para o surdo. Em 1931, em seu trabalho “Problemas de Defectologia”, Vygotsky afirma ser a mímica uma verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronuncia oral das palavras inculcadas artificialmente representa só um modelo morto da linguagem viva(SKLIAR, 1997).

Baseado nessa fundamentação foi elaborado entrevistas com alguns surdos onde podemos observar grande dificuldade dos mesmos para se comunicar, continuar os estudos em uma escola regular, outros se privam de direitos como cidadãos por discriminação e pouco caso em ajudá-los.

Com a colaboração de um ambiente favorável e capaz de aguçar suas percepções para explorar o mundo e apropriar-se do conteúdo cultural do contexto sociocultural, seu desenvolvimento será aprimorado, conforme a comprovação das entrevistas. Além disso, é preciso tentar para novas formas de envolvê-los na coletividade, para que assim dinamizem seu potencial e aprimorem suas competências, pois não existe quase nada que possa evitar que crianças surdas.

As crianças surdas precisam ter o corpo mais livre durante as aulas, para a vivência da comunicação e sua empregabilidade a Língua de Sinais. Além disso, ela precisa visualizar seu interlocutor, tendo a luz incidindo sobre o rosto do mesmo, para poder captar a mensagem em emissão, seja ela oral ou em Língua de Sinais. A consciência do professor em relação à importância do corpo na aprendizagem da criança surda é fundamental para que ele compreenda a relação da corporeidade e sua ação continua no contexto linguístico e sociocultural dos surdos. Mesmo a Língua de Sinais sendo reconhecida como indispensável à emancipação dos educandos surdos, sua implantação no sistema educacional constitui no dilema da escola atual.

A instituição escolar e a comunidade em geral, precisam com urgência aprender a LIBRAS para poder interagir com os surdos. Ela permite aos educandos não ouvintes, além da assimilação do contexto, compreender o que lhes for ensinado, pensar rápido, tomar decisões inéditas, praticar ações capazes de surpreender pela criatividade, inovação e construção de novos saberes. A escolaridade faz parte do projeto e imaginação da criança surda que deseja aprender, saber, fazer e ser.

Reconhecida como potencializadora da práxis do mundo e pós-moderno, fazendo parte da renovação da cultura, a escola torna-se responsável pelos desígnios de novas diretrizes para atender as mudanças exigidas pela sociedade. Apesar de ser vista como um veículo de transformação social observa-se que ela não possui o mesmo ritmo de renovação sociocultural exigido pela prática social. O atendimento à escolaridade das pessoas surdas continua fragmentado e lacunoso, pois de acordo com Strnadová (2000), o surdo será excluído se seu grupo, caso não seja possível interagir linguisticamente. Estará presente fisicamente, mas isolado psiquicamente.

O mundo contemporâneo representa um desafio às atividades educacionais e o educador, como cientista e pesquisador, precisa estar continuamente descobrindo novo sentido para o que realiza. Sendo a escola um espaço de humanização e de socialização, operando na reconstrução do saber por processos coletivos de reflexão, interfere sobre a

experiência individual e coletiva das pessoas surdas. A cultura da prática social se reflete na instituição, interfere no currículo e, sobre um processo de seletividade é realizada sua apropriação pelo educando. Vivemos uma sociedade cuja era é do conhecimento e conhecimento é um instrumento de poder. A busca do conhecimento transformou-se numa explosão universal e a relação entre conhecimento e poder é uma tendência globalizadora que o surdo precisa conhecer e aprender. Pra ele, a escola constitui-se no grande laboratório de divulgação do conhecimento. Portanto, cabe à escola o compromisso de gerir e prover o conhecimento necessário para a construção da cidadania de seus partícipes.

Na percepção dos surdos, bom sistema de educação é aquele que está aberto ao diálogo e apto a atender às sugestões de seus educandos, que tende a oferecer maior número de alternativas, onde o conhecimento atua para que haja equilíbrio e harmonia entre a competência intelectual e a sensibilidade emocional, favorecendo um crescimento expressivo, através de uma proposta educacional bilíngue.

Ter consciência da realidade, fazer descobertas, participar, tomar decisões, deixará o surdo mais encorajado a assumir sua vida. O ritmo de sua aprendizagem está de alguma forma, relacionado a sua ascensão social. Através das oportunidades que lhe serão concedidas, das circunstâncias vivenciadas é que o surdo exercitará a expressão de seus talentos, com maior ou menor ênfase. Por isso é muito importante que haja cautela ao fazer prognósticos, relacionando competência pessoal e surdez.

Portanto, a escola concebida como um organismo sociocultural vivo, coletivo, integrador e transformador, como um contexto em articulações continua, possui um conteúdo gerado em seu interior, que permite que o surdo, por meio de variados contatos, perceba o outro com a própria singularidade e consiga perceber-se como pessoa pertencente ao universo coletivo. Assim os educadores serão guiados pela informação, conhecimento e sabedoria dos que ousam pensar diferente, questionam e creem na educação como promotora do fim das arbitrariedades e das desigualdades. A luta é pelo rompimento do imobilismo, da visão da surdez como deficiência, abrindo novas perspectivas educacionais para todos em geral e para os surdos em especial, com alternativas mais apropriadas de aprendizagens, condizentes com os valores e a cultura da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos durante toda a história sofreram discriminação por causa de sua deficiência. Porém, com base no trabalho elaborado foi possível perceber que a tão sonhada inclusão ainda está em discussão em boa parte do campo educacional.

Analisando a situação existente em nosso país, pode-se constatar, nas últimas décadas, foi empreendido inegável esforço por parte de determinados segmentos sociais e políticos no sentido de incluir em várias leis o direito à igualdade educacional e atendimento integrado de aluno com deficiência auditiva na rede regular de ensino. Mesmo com o respaldo legal, observa-se que o sistema educacional não se estruturou para oferecer esse serviço educacional, as pessoas portadoras de deficiência, principalmente no sistema público de ensino. Já que a inclusão não é de interesse apenas dos alunos com deficiência auditiva, uma vez que ao inserirmos este educando na escola regular estar exigindo da instituição novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, além de mudanças na atitude de professores, modos de avaliação e promoção dos alunos para séries e níveis de ensino mais avançados. A inclusão é igualmente um motivo que força o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviços e que questiona a formação dos educandos.

Na verdade, persistem muitas polêmicas sobre o significado real de integração, muitas vezes as pessoas envolvidas nesse processo procede de forma institutiva, não conduzindo uma integração educacional efetiva, nesse caso há uma mera integração física, e não um atendimento específico que venha atender as necessidades do deficiente, principalmente o auditivo que requer de especificidade em sua comunicação, variando de acordo com o nível de perda auditiva. No âmbito escolar, observa-se a falta de preparo pedagógico do professor para atender essa clientela, pois os cursos de formação para o magistério não dá uma fundamentação teórica nem prática para o exercício da função referente a esse processo. Nesse caso, o professor de classe regular necessita de acompanhamento do especialista para minimizar a sua angústia. Dessa forma, torna-se necessária uma preparação prévia desse professor, a redução de números de alunos por turma, uma estrutura física adequada e o apoio especializado ao docente regular, um acompanhamento permanente aos pais e uma campanha de conscientização com a comunidade sobre a problemática da inclusão do surdo em classe regular.

Sabe-se que, ainda há muito que fazer pensar, pesquisar, discutir e debater sobre esse assunto, que por si só é tão complexo. As possibilidades não se esgotam com esta pesquisa, tão pouco se considera encerrado as discussões sobre o tema. Logo, o objetivo maior é sensibilizar o meio acadêmico, os pais, os professores que trabalham ou não com educação especial e a própria comunidade em geral a estarem atentos aos problemas encontrados pelos portadores de deficiência auditiva, quanto a seus anseios, as suas dúvidas e os seus desejos. Pode-se falar em integração ou inclusão dos portadores de deficiência auditiva no ensino regular a medida que esses segmentos se mobilizarem para tentar minimizar o tema em estudo, certamente estaremos dando um passo definitivo contra a exclusão e a favor da inclusão constituindo um motivo para que a escola se modernize e atenda às exigências de uma sociedade que não admite preconceito, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

REFERÊNCIAS

- ARBORE, Marilena; REGEN, Milena; HOFFMAM, Vera Maria Bohner. **A.P.A.E.** São Paulo: Paulinas, 1999.
- ARRUDA, André. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e Legislação Correlata.** 2ª ed. São Paulo. Saraiva, 2007.
- BARTALLOTI, Celina Camargo. **Inclusão Social das Pessoas com Deficiência - Utopia ou Possibilidade? - Col. Questões Fundamentais.** Vol 11. São Paulo: Paulus, 2005.
- BASTSHAW, Mark L.; PERRET, Yvone M. **Criança com deficiência – Uma orientação médica.** 2ª ed. Santos: Maltese, 1997.
- BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente – Coleção Saraiva de Legislações.** 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRASIL. MEC. SEE SP Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras)
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos.** Uberlândia. v. 11, n. 2, p. 105-116, dez., 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar - O que é ? Por quê ? Como Fazer ? - Cotidiano Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de educação especial**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1982.

SKLIAR, C.(Org.) Ricardo Burg Ceccim, Sérgio Andrés Luklim, Hugo Otto Beyer e Maura Corcim Lopes. **Educação e exclusão: Abordagens sócio- antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STRNADOVÁ, V. **Como é ser surdo**. Trad. Daniela R. Teixeira. Petrópolis: Babel Editora, 2000.

VYGOTSKI, L, S. Obras escoagidas: Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.



MEDIADOR DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR



ELIANA SILVA LAURINDO

Professora de CEI (Educação Infantil) e EMEF (Fundamental II Educação Física). Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

RESUMO

Este trabalho visa à discussão da importância do orientador educacional, bem como a especificação do seu papel no âmbito escolar. A Orientação integra-se entre esses serviços, devendo considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não tratadas por outros profissionais na escola, por não fazerem parte da sua formação acadêmica e de suas atribuições profissionais. Logo surge a tarefa de se definir as funções do serviço de Orientação que, embora tenha os seus objetivos relacionados aos fins da Educação, não o impede de possuir objetivos próprios, ou seja, possuir uma identidade particular. Essa identidade própria surge do exercício de certas funções que lhe são designadas, entre outras questões que fazem parte do processo educativo. A princípio, as funções do profissional orientador era cuidar dos indivíduos com dificuldades de socialização escolar e profissional. Em segunda instância, suas funções era desenvolver novas concepções e práticas sobre higiene mental, estendendo os serviços de orientação a todos os indivíduos em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Orientador; Mediador; Educação; Desafios.

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos da Educação constitui-se na preocupação de como fazer para que o sistema de ensino proporcione o desenvolvimento integral dos educandos, observando suas peculiaridades, além de saber como integrá-los ao convívio social, visto que os educandos esperam é que os meios de ensino propiciem essa integração de forma simples e apropriada desconsiderando as limitações que permeiam o sistema educacional muitas

vezes impedindo-o de atender à todas demandas. Dessa maneira, torna-se necessário que o sistema de ensino desenvolva novos recursos e crie novos serviços, que atendam através de especialistas à todas essas demandas.

Já em um terceiro momento, a Educação fora considerada como um todo, objetivando um mesmo fim - auxiliar os indivíduos a se desenvolverem. Assim, a orientação é entendida como uma ação que coloca os indivíduos a par de seu próprio desenvolvimento, sendo este relacionado diretamente à compreensão de si, ou seja, atitudes, interesses, aptidões, amadurecimento físico, mental, social, desejos ou expectativas pessoais e sociais frente aos desafios encontrados no processo de integração ao meio social.

ENFRENTANDO OS DESAFIOS ATUAIS

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumpre ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se à virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente? ”

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui para frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dando passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula.

Os fatos de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está

formando os nossos educandos, pois a nova geração deve ser preparada para o avanço ,e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicada de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social. Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infraestrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado a tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno a prender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que está sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professore pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional está muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação esta otimista porque está formando seres capazes de pensar e agir.

O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar novas estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, e sim fazer a diferença primeiramente em si mesmos.

PROPOSTAS PARA MUDANÇAS

Muitos estudiosos que tem se dedicado a estudar avaliação atrelada a aprendizagem, é preciso que estes professores em formação conheçam, discutam práticas para que a incidência que o ciclo se perpetue diminua ou se acabe. O curso de formação de professores possui uma grade curricular centrada em algumas disciplinas pedagógicas, comumente a disciplina que trata de avaliação é a Didática. Como no curso de Formação de professores, há disciplinas didáticas separadas por segmentos, a cada etapa de ensino o tema avaliação deveria ser trabalhado, contudo pelo que se percebe pouco se dedica a este assunto. Para que um ciclo seja quebrado, é preciso, inicialmente, que os professores e alunos conheçam a história da avaliação, percebam a diferença de concepções. O segundo passo seria uma autoanálise, onde o professor pudesse se ver na sala de aula, perceber seu comportamento e suas atitudes. E o terceiro passo seria confrontar a realidade com uma possível transformação. Estes passos seriam essenciais para que todo professor pudesse analisar sua prática.

A primeira proposta para um professor avaliar sua prática, seria discutir avaliação com outros professores da instituição, e se questionarem, o porque o educando se encontra em determinada maneira e assim, traçar planos e projetos para resgatar a tenção do mesmo. Por fim poderíamos propor aos professores uma mudança: trabalhar com a avaliação formativa, diagnóstica, mediadora e dialógica durante um período determinado, seguindo a orientação de um grupo de gestão.

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso

o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foram garantidas graça a convivência

da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola tem um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola. É mais fácil envolver os pais em qualquer trabalho quando eles sentem que suas experiências e vivências são valorizadas pelo projeto da escola. Ao criar situações para a participação das famílias, o docente reforça a integração social e potencializa a construção coletiva de aprendizagens e saberes.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.
- BORGES NETO, H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília : ministério da educação, 1999.
- KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
- SILVA, René Marc da Costa. (Org.) **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/MEC, 2008. 246p. (Biblioteca da UEPA nº128) (Cultura / Metodologia / didática / prática / gestão).



DIFICULDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES BÁSICAS NO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO



ELISÂNGELA SOARES DA SILVA

Graduação em Ciências – Habilitação Matemática pela Faculdade de Formação de Professores de Vitória de Santo Antão - PE (1999); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2019); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Dep. João Sussumu Hirata, Professor de Educação Básica – Matemática - na EE Prof. Bento Pereira da Rocha.

RESUMO

O presente estudo objetivou como se construir conhecimentos matemáticos referentes às quatro operações nos anos iniciais utilizando abordagens diversas de forma a prevenir que certas abordagens desenvolvam bloqueios nas crianças. Reconhecendo-se a importância do ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Muitas das dificuldades que os alunos apresentam nessa fase é devido à utilização excessiva de técnicas de memorização, à exigência de uma formalização precoce e um nível de abstração em desacordo com seu amadurecimento, leva os alunos a aprenderem a resolver as operações sem compreender o conceito. A fim de resolver as dificuldades apresentadas pelos alunos e atingir os objetivos propostos, foi à pesquisa bibliográfica, com o estudo dos referenciais teóricos que tratam do assunto o método utilizado neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Dificuldades; Ensino-aprendizagem; Referencial.

INTRODUÇÃO

As operações de adição, subtração, divisão e multiplicação que são apresentadas nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, servem como base para os demais conteúdos matemáticos dos próximos anos de estudo. Desse modo é fundamental que os alunos se apropriem dos conhecimentos referentes aos primeiros anos de estudo, pois eles são requisitos básicos para que o educando dê sequência ao aprendizado nos demais anos.

O ensino dessa disciplina, entretanto, apresenta muitos problemas, sendo sua principal causa o tipo de ensino tradicional que ainda é adotado em grande parte das

escolas públicas e particulares e a falta de atualização do currículo. O que reflete em um dos principais motivos para o fracasso escolar nesta disciplina.

Foi constatado, por estudos teóricos realizados que a Psicopedagogia nasceu a partir da necessidade de atender as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. É uma área de conhecimento interdisciplinar proveniente da Pedagogia e da Psicologia. A Psicopedagogia tem como objeto próprio de estudo a aprendizagem como um processo. O cuidado maior da Psicopedagogia é com o ser que aprende o ser que pensa, e o seu objetivo principal é desenvolver e trabalhar esse ser de maneira a potencializá-lo como uma pessoa autora, construtora da sua história, de conhecimentos e, adequadamente, inserida em um contexto social. A Psicopedagogia, de acordo com Kiguel (1991, p. 24), é um campo de atuação que lida com o processo de aprendizagem humana, isto é, o aprender e o ensinar que trabalha com os padrões “normais ou não” do aprender. Para esse autor a Psicopedagogia considera a influência do meio e da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento do ser humano e tem como focos principais o autoconhecimento e a autoria de pensamento. “O objeto de estudo da Psicopedagogia está estruturado em torno do processo da aprendizagem humana bem como a influência no seu desenvolvimento” (KIGUEL, 1991, p. 24).

O trabalho mecanizado, repetido, desprovido de significado efetivo para o aluno, pouco contribui para ajudá-lo a resolver problemas da vida cotidiana e especialmente desenvolver suas competências lógico-matemáticas. Para Fraga (1988),

[...] alunos, pais e professores demonstram insatisfação com relação à Matemática elementar, encarando-a como difícil, admitindo o fracasso até como natural e recorrendo a apoios e recuperações pedagógicas no sentido de amenizar o estado de coisas, considerado em muitos casos como fato consumado e até irreversível (FRAGA, 1988, p. 01).

Se os alunos não conseguem aprender um determinado conteúdo, em geral, muitos docentes afirmam que eles têm problemas próprios a eles mesmos e/ou ocasionados pela situação familiar ou social, sem que se discuta, a forma como está sendo desenvolvida a prática pedagógica em Matemática.

Reconhecendo a importância do ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, pretende-se com este estudo refletir e analisar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, as dificuldades apresentadas pelos alunos e as metodologias aplicadas para resolver esses conflitos.

Para que os alunos desenvolvam capacidades para resolver tais operações e necessário que os professores possuam domínio dos conteúdos apresentados, para que ele consiga prever e suprir as dificuldades que seus alunos possam apresentar, além de valorizar todas as experiências relativas a números que os alunos já possuem.

Busca-se expor nesse projeto como se dá a construção e aquisição dos conhecimentos matemáticos referentes às quatro operações nos anos iniciais e como certas abordagens podem desenvolver bloqueios nas crianças.

JUSTIFICATIVA

Trata-se de um tema de relevância, pois durante muito tempo as operações matemáticas básicas foram entendidas como reprodução de fórmulas e regras, onde os professores apresentavam preocupação excessiva com treino de habilidades; memorização de regras; esquema de resolução de problemas; com a repetição e a imitação em detrimento da aprendizagem que se dá inicialmente pela compreensão dos conceitos.

...as dificuldades resultam de certas características intrínsecas da matemática. Sendo um tema que envolve constantemente o recurso a abstrações, ela exigiria de seus aprendizes e praticantes algumas aptidões peculiares e inatas. Outros pretendem que a origem dos problemas é de natureza didática e está associada a metodologias arcaicas, hoje inadequadas. (MACHADO, 2012, p. 11)

A tentativa de se exigir do aluno uma formalização precoce e um nível de abstração em desacordo com seu amadurecimento tem causado a preocupante queda no desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Cada vez mais as dificuldades na construção do conhecimento matemático, tem causado preocupação nos educadores, devido às dificuldades serem carregadas para os próximos anos de estudos, causando dificuldade na aquisição de novos conhecimentos pertencentes às próximas séries.

Mesmo no século XXI, muitos professores não buscam novas maneiras de incentivar seus alunos ou não possuem conhecimento sobre os temas abordados, apresentando aulas mecânicas e sem significado para os alunos. Machado (2012, p. 43) ressalta que “Um estudante somente aprende quando pode atribuir significação ao que aprendeu e, portanto, torna-se capaz de fazer uso da aprendizagem para aprender outras coisas”. Portanto os novos profissionais devem valorizar as experiências relativas a números que os seus

educandos possuem, para que a aprendizagem seja significativa e possa ser utilizada para resolver problemas da vida cotidiana.

O Educador encontra-se em um novo patamar, possui a função de desenvolver e realizar integralmente seus alunos. Para isso se faz necessário que o professor entenda e respeite a realidade de cada educando, que inicia o ensino formal cada vez mais cedo e que ainda não está preparado para certos conteúdos.

A importância de se tratar este tema é contribuir com os professores na busca e apropriação de novos conhecimentos e metodologias a cerca do ensino de matemática. Buscando desenvolver nos alunos a apropriação e aquisição dos conhecimentos referente às quatro operações.

PROBLEMATIZAÇÃO

Os alunos apresentam grande resistência quando se trata de matemática, especialmente se as aulas forem apenas com métodos de memorização e repetição, esse desinteresse dos alunos é representado nas estáticas, que colocam a matemática como uma das disciplinas que possui o maior fracasso escolar.

A dificuldade dos alunos é apresentada nos primeiros anos escolares, quando o professor consegue identificar essa dificuldade e trabalhar com eles de maneira adequada, tornando esse aprendizado mais prazeroso, os educandos empenham-se mais e adquirem conhecimento suficiente para seguir acompanhando a turma nos próximos anos.

Feitas as devidas considerações é necessário questionar-se: como se dá a construção do conhecimento matemático nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Quais as metodologias utilizadas na sala de aula? Quais as principais dificuldades dos alunos? Porque algumas crianças desenvolvem bloqueios nessa disciplina?

OBJETIVO

Este projeto tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Investigar quais as principais dificuldades do ensino-aprendizagem das quatro operações básicas no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Objetivos Específicos

- Compreender como é construído o conhecimento matemático no 1º e 2º ano do ensino fundamental.
- Analisar as metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de matemática nos anos iniciais.
- Identificar quais as dificuldades apresentadas pelos alunos.
- Contribuir para a discussão acerca do fracasso escolar na matemática nos anos iniciais.

HIPÓTESE

A hipótese sustentada neste trabalho é de que a construção do conhecimento matemático entre os alunos de 6 e 7 anos ocorrem em especial através de atividades lúdicas ou em atividades que o aluno possa atribuir significado ao que aprendeu, unindo a teoria a situações do seu cotidiano.

Existem duas realidades no ensino atual de matemática. Por um lado, professores que utilizam teorias totalmente tradicionais, sem respeitar os conhecimentos prévios dos alunos e a fase em que eles se encontram, tornando o aprendizado sem significado para o aluno. Por outro lado, professores que buscam diversas alternativas para um ensino mais dinâmico, concretizável, participativo e socialmente significativo.

Segundo argumento defendido neste projeto, muitas das dificuldades que os alunos apresentam nessa fase é devido à utilização excessiva de técnicas de memorização, à exigência de uma formalização precoce e um nível de abstração em desacordo com seu amadurecimento, leva os alunos a aprenderem a resolver as operações sem compreenderem o conceito.

A matemática é frequentemente associada a representações sociais negativas. Muitos alunos consideram a disciplina complicada e trabalhosa, os principais motivos para a rejeição é a falta de relação entre a matemática ensinada na escola e o cotidiano do aluno, as práticas do professor, a forma como ensina e avalia e as cobranças excessivas dos pais e professores.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolvimento deste trabalho, a fim de resolver as dificuldades apresentadas pelos alunos e atingir os objetivos propostos, foi à pesquisa bibliográfica, com o estudo dos referenciais teóricos que tratam do assunto.

Outro recurso escolhido será a aplicação de questionários investigativos, realizado no 2º semestre de 2017, com os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal da Zona Sul de São Paulo, para buscar as principais dificuldades dos alunos e testar assim a hipótese sugerida.

REFERENCIAL TEÓRICO

A matemática desenvolve papel importante na vida de todos nós, por estar presente em tudo que ser o ser humano desenvolve. Para suprir as necessidades sociais, a própria criança, necessita de diferentes habilidades e conhecimentos matemáticos para desenvolver atividades do cotidiano. Mesmo desempenhando um papel importante na vida social e escolar das crianças, o ensino de matemática desde os anos iniciais já apresenta resistência ou desinteresse por parte dos alunos, por considerarem uma matéria difícil e complicada.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), o ensino de matemática apresenta uma situação contraditória, tanto por parte dos educadores, como pelos educandos, por se tratar de uma disciplina importante e por seus baixos resultados e dificuldades de aprendizado.

As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldades em utilizar o conhecimento "adquirido", em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância.

O professor, por outro lado, consciente de que não consegue alcançar resultados satisfatórios junto a seus alunos e tendo dificuldades de, por si só, repensar satisfatoriamente seu fazer pedagógico procura novos elementos - muitas vezes, meras receitas de como ensinar determinados conteúdos - que, acredita, possam melhorar este quadro. Uma evidência disso é, positivamente, a participação cada vez mais crescente de professores nos encontros, conferências ou cursos. (FIORENTINI E MIORIM, 1990, p.1).

O descontentamento por parte dos professores e alunos demonstra que existem problemas que devem ser trabalhados para que essa situação seja resolvida, é necessário um ensino de qualidade, que seja voltado para a realidade dos alunos, para que eles sejam capazes de compreender os conceitos e os utilizar no desenvolvimento das atividades, contribuindo assim para que os alunos encontrem a solução do problema apresentados, compreendendo o real motivo do resultado e não apenas reproduzindo de formulas e regras.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma proposta de trabalho diversificada, comparada com as metodologias utilizadas até então, que busca real aproximação dos conteúdos que estão presentes na vida dos alunos, mas muitos professores por falta de preparo, reprodução de técnicas antigas, aulas mal preparadas, utilização do livro didático como único recurso no desenvolvimento das aulas ou caderno de apoio ou até mesmo por desinteresse da proposta, apresentam dificuldades em trabalhar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

...As práticas na sala de aula tomam por base o livro didático, o qual, muitas vezes, e de qualidade insatisfatória. Para reverter isso, se faz necessária à implantação de propostas inovadoras, o que esbarra na falta de formação profissional adequada e, ainda, admitamos, tal postura muitas vezes vem de encontro às concepções pedagógicas tradicionais, as quais acabam por restringir o trabalho docente. (PIROLA, 2010, p.164)

Para que ocorra a aprendizagem faz se necessário que o aluno apresente algum interesse pelo assunto, porem os professores não sabem como ocorre o processo de aprendizagem.

Frente a esse fato, faz necessário que os educadores compreendam como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos, para que busque alternativas inovadoras, contribuindo assim na construção do conhecimento da criança.

Segundo Antunes (2010, p. 15-17), a aprendizagem ocorre através da ação simultânea de processos químicos e elétricos. O cérebro humano é exposto a uma grande carga de informações, como ele não é capaz de reter todas as informações ele processa, seleciona, descarta e retém apenas as que considera importante, as informações retidas são consideradas as aprendizagens significativas.

Equivale afirmar que tudo quando chega ao cérebro passa por alguns “filtros” que “censuram” o que deve e o que não deve ser guardado. Esses “filtros” defensores ajudam a discriminar e colocar a atenção no que realmente importa aprender.

O conhecimento neurologicamente disponível sobre esses filtros permite criar sistemas de aprendizagem que podem dominá-los, facilitando a aprendizagem. Dessa maneira, um ensino eficiente acontece mais ou menos como se pudéssemos “seduzir” esses filtros, levando-os a deixar passar as aprendizagens que queremos. (Esses filtros são conhecidos pela sigla RAD, ou seja, sistema radicular, amígdala e a intervenção da dopamina.) (ANTUNES, 2010, pp. 15-16).

Antunes (2010, p. 16) afirma que, para que ocorram aprendizagens significativas são necessárias três etapas:

1. Captar a atenção do sistema radicular, para isso o professor deve tornar os conteúdos conceituais algo interessante, novo curioso, sobretudo quando trabalha com crianças pequenas, que ainda não possuem medo como o de uma nota baixa, caso contrario o cérebro bloqueia a informação e ela fica na memoria por pouco tempo.
2. Após e necessário conquistar a amígdala, precisa envolver a afetividade e algum tipo de emoção.
3. Superando essas barreiras, a dopamina encontra-se disponível e a aprendizagem significativa se consolidada.

Para que seja possível alcançar uma aprendizagem significativa, o professor precisa desenvolver o interesse do aluno pela atividade, como no 1º e 2º ano os alunos não estão preparados para trabalhar atividades que exigem uma capacidade de abstração, pois eles ainda não adquiriram, o professor deve utilizar ferramentas concretas e contextualizadas para conseguir que o aluno construa e compreenda os conceitos das operações e somente quando estes conceitos estiverem bem definidos pelo aluno o professor descontextualiza o conceito, para o aluno adquirir o saber abstrato.

Uma opção para iniciar a construção dos conhecimentos referentes às operações básicas nos primeiros anos é a utilização de materiais concretos, como o bloco lógico, ábaco, material dourado e a cuisenarie, por ser um material palpável, as crianças

apresentam maior interesse pela atividade facilitando o processo de aprendizagem, a intervenção do professor é fundamental no desenvolvimento dessas aulas, pois ele é o responsável por apresentar e preparar o material para utilização, apresentar a proposta da atividade e criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento da própria confiança dos alunos, para que eles sejam capazes de construir os conceitos das operações através dos materiais manipulativos e verificar as transformações que ocorreram no desenvolvimento da operação.

A utilização de jogos para trabalhar os conteúdos, também é uma ótima opção com os alunos nesta fase, por contribuir no desenvolvimento da criança de forma descontraída. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.49) “A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico.” Mas os jogos devem ser utilizados com intencionalidade educativa e não apenas como distração para crianças, o professor deve buscar jogos que auxiliem na construção dos conhecimentos matemáticos, para trabalhar cálculo com os alunos e possível utilizar jogos como o bingo de operações, dominó, matix e jogo dos trezentos e dez.

O professor desde os primeiros anos deve promover atividades que envolvam as diferentes modalidades de cálculo, para que seu aluno seja capaz de desenvolver habilidades de memorização, dedução, generalização, análise e síntese. Para isso, o professor deve promover situações que auxiliem o aluno a compreender as diferentes ideias de operações existentes, as relações entre elas, as estratégias e os diferentes tipos de cálculo (cálculo mental, estimativas e cálculo aproximado). Possibilitando que o aluno identifique a relação entre as operações e consiga registrar as informações da forma que ele considerar mais simples.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Matemática E Didática-Como Bem Ensinar**. RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCNs**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília: 1997.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre o uso dos materiais concretos e jogos no ensino da matemática**. Boletim SBEM-SP 4(7): 1990.

FRAGA, M. L. **A Matemática na Escola Primária: uma observação do cotidiano**. São Paulo: EPU, 1988.

KIGUEL, S. M. **A Abordagem psicopedagógica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Educação.** São Paulo CORTEZ, 2012.

PIROLA, Nelson Antônio. **Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.



**GERLANE DOS SANTOS OLIVEIRA**

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2012); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Porto Nacional.

RESUMO

A inclusão escolar é um tema que tem sido muito discutido na atualidade, mas é uma realidade ou não passa apenas de discurso político? Para respondermos, pelo menos em parte a este questionamento, buscaremos aqui discutir este tema dentro do contexto escolar, no dia-a-dia dos alunos e profissionais da educação, pensando nas dificuldades e propostas que permeiam essa realidade. É importante que essa discussão não cesse e muitas e novas propostas surjam para que o surdos tenham seu espaço respeitado e que sejam reconhecidos como capazes e também promotores de cultura. sabemos que escola tem ampliando seus esforços na busca de oferecer uma educação de qualidade e igualdade de oportunidade a todos os alunos em todas as classes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Profissionais

INTRODUÇÃO

A audição é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do ser humano e, é através dela que o indivíduo adquire base para o desenvolvimento intelectual e da linguagem, embora quem sofra com essa perda poderá desenvolver-se através de outros meios de comunicação. Portanto, quando ocorre a perda auditiva, a comunicação, a alfabetização o desenvolvimento social e cognitivo da criança poderá ficar seriamente comprometidos e, por essa razão, é importante um diagnóstico precoce e preciso e um tratamento correto, o quanto antes.

Para a medicina a surdez é uma doença que pode e deve ser tratada e, dependendo de sua causa e do tipo de surdez, o indivíduo poderá desenvolver a linguagem e o

aprendizado normalmente, como o ouvinte, tudo dependerá do diagnóstico e de um tratamento adequado.

Definir Surdez e Deficiência Auditiva depende de diferentes pontos de vista que vão desde um conceito médico, passando pelo ponto de vista social até o educacional, portanto não é uma coisa simples de se fazer. Neste subcapítulo abordaremos a definição segundo a medicina.

Assim, quando o indivíduo perde a audição no período pós-lingual ele terá uma memória auditiva, e se for bem trabalhado, terá sua fala desenvolvida e será um surdo oralizado; sua fala será mais clara e sonora do que o surdo pré-lingual, na maioria dos casos.

Para diagnosticar a surdez existem diversos recursos que hoje estão disponíveis na medicina, porém este diagnóstico nem sempre é fácil, pois problemas como otite e desvios comportamentais podem confundir os resultados. O ideal é que seja feita uma avaliação com uma equipe interdisciplinar, que após avaliar a criança irá encaminhá-la para uma equipe médica que investigará quais as possíveis causas e o tipo de surdez que a criança possui.

Freeman (et al 1999) relata que existem diferentes tipos de surdez: na surdez Condutiva, há falhas na transmissão do som, o que não prejudica a sua qualidade; suas principais causas são a má formação dos ouvidos, infecções e acúmulo de cerume; tratamentos clínicos ou cirúrgico corrigem o problema.

A surdez Neuro sensorial é causada por problema na cóclea ou nervo auditivo e, os sons não tem boa qualidade. Com a tecnologia o problema pode ser minimizado, dependendo de suas causas. Existem três principais causas para esse tipo de surdez: causas ambientais ou adquiridas, causas genéticas e causas não identificadas.

Ainda, segundo o autor, as causas adquiridas acontecem durante ou após o nascimento e tem relação direta com infecções (meningite, rubéola, sarampo e outros), toxoplasmose, traumas físicos e drogas. As causas Genéticas são a maioria entre os surdos e essas são passadas através dos genes familiares. E por fim temos as causas não identificadas; essas são frequentes e muitos pesquisadores não conseguem apontar a real razão.

POLÍTICAS PÚBLICAS

É importante analisar o que dizem as leis sobre a inclusão e a sua relação com a surdez. Como ponto de partida, tomemos a Constituição Federal de 1988, caracterizada como a lei suprema de um país. Promulgada no dia 5 de outubro de 1988, aprovada por uma Assembléia Constituinte que era composta por senadores e deputados eleitos, a nova Constituição Brasileira constitui-se como o primeiro documento legal a considerar os direitos das pessoas com deficiência. Até então, na constituição anterior que data do ano de 1967, nenhuma referência aos direitos dos surdos havia sido mencionada.

Na Constituição Federal de 1988, Título VIII, Capítulo III, Seção I - da Educação, em seu artigo 208, no item III consta: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

E no Título VIII, Capítulo II, Seção IV – da Assistência Social, no artigo 203, temos nos itens:

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Estes foram os primeiros registros legais relativos não especificamente aos surdos, mas a todos os portadores de deficiência no país. A educação destas pessoas deveria ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”, o que não significa que as escolas estivessem preparadas para receber estes alunos.

O artigo 203 prevê a habilitação ou a reabilitação da pessoa com deficiência para que esta possa ser integrada a sociedade, ou seja, os deficientes é que deveriam se adequar a sociedade e não a sociedade se adequar para recebê-los.

Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Considerando a educação como um direito de todos, foram discutidos questões referentes ao acesso e a uma educação de qualidade.

Como resultado desta Conferência, foi redigido um documento denominado Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que estabeleceu como meta, uma educação básica para todos. O artigo 3 desta Declaração fala sobre universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

O item nº. 1 deste artigo fala: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

Desta forma, vemos que entre os objetivos estabelecidos por este documento, esta a busca por oferecer uma educação de qualidade a todos, sem exceção, e uma crescente preocupação em incluir no sistema educacional, às pessoas com alguma deficiência e as minorias, como é o caso dos surdos.

Aos poucos, as lutas, as reivindicações dos grupos minoritários começavam a ser ouvidas.

Outro importante documento referente à política de inclusão é a Declaração de Salamanca, que fala sobre princípios, políticas e práticas relativas à educação das pessoas com necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca foi o resultado da Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha e que teve a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais.

Esta declaração constitui-se, em nível mundial, como um dos mais importantes documentos que tratam da inclusão. Reafirmando o que é dito na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração de Salamanca anuncia que toda criança tem direito a educação, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais ou linguísticas. Defende também uma Pedagogia centrada na criança, pois ressalta que cada criança tem características, capacidades e necessidades que são exclusivas de cada indivíduo e, portanto, as escolas deveriam estar preparadas para receber estes alunos. É a escola que precisa se adequar às necessidades de aprendizagem da criança e não as crianças se adequarem à escola.

O item nº 4 do tópico Estrutura de Ação em Educação Especial da Declaração de Salamanca nos diz que:

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

Assim, verificamos que é imperativo uma conscientização da sociedade no sentido

de combater o preconceito e atitudes discriminatórias em relação àqueles que são portadores de alguma deficiência e aos grupos minoritários. E segundo a Declaração de Salamanca, o local ideal para esta orientação inclusiva são as escolas da rede regular de ensino.

O conceito de inclusão abrange aqui, não só as pessoas que são portadoras de alguma deficiência, mas também os que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, as minorias étnicas, culturais ou linguísticas, os super-dotados, os marginalizados, as crianças de rua e as que são exploradas pelo trabalho, as populações de baixa renda e em situação de extrema pobreza, os refugiados das guerras e a todos que por alguma razão foram deixados à margem da sociedade.

Prosseguindo ainda no tópico Estrutura de Ação em Educação Especial, temos nos itens nº. 7 e nº. 8:

7. *Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.*
8. *[...] Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.*

Como vemos, respeito às diferenças e solidariedade são fatores essenciais à formação de uma escola realmente inclusiva. A preferência para que a educação dessas crianças aconteça nas escolas da rede regular de ensino, se dá principalmente, pelo alto custo das escolas especiais, o que acaba beneficiando apenas uma pequena parcela dos alunos que tem condições de pagar.

Por outro lado, a Declaração de Salamanca não descarta as escolas especiais. Vejamos o que nos fala o item nº. 9 deste mesmo tópico que está sendo analisado:

Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares.

Então, para que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à educação, os participantes da Conferência Mundial de Educação Especial propõem que governos e agências financiadoras internacionais adotem os princípios norteadores do documento em questão.

Para tanto, este documento sugere que medidas sejam adotadas pelas nações de todo o mundo, dentre os quais podemos citar:

- Priorizar investimentos que visem aperfeiçoar os sistemas educacionais para que possam incluir todas as crianças, respeitando suas características individuais.
- Incentivar e promover a participação das pessoas com deficiência, dos pais e das comunidades no planejamento, organização e nas decisões referentes aos serviços prestados aos portadores de necessidades especiais.
- Adotar a educação inclusiva como forma de lei ou princípio norteador.
- Capacitar professores e profissionais da educação e de outras áreas para satisfazer as necessidades desta população.
- Estipular currículos e formas de avaliação que sejam condizentes com a diversidade. O que se propõe não é um currículo diferente aos deficientes, mas um “apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular”.
- Estimular a pesquisa de novas tecnologias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos ainda, devido à natureza do nosso trabalho, o que consta no item nº. 19 do tópico, Linhas de Ação em nível Nacional Política e Organização:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Não podemos deixar de mencionar também, outro importante documento citado por Machado (2008, p. 128):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) também estabelece em seu capítulo V, Art. 58, como já visto, que a educação dos “alunos com necessidades especiais”, deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino” e prevê o apoio especializado, nas escolas regulares, para atender às peculiaridades desses alunos. No entanto, reconhece o direito à classe ou serviço especial nos casos em que às necessidades específicas dos alunos os

impedem de usufruir dos recursos da classe comum ou nos casos de fracasso escolar regular.

Como podemos constatar com o exposto até agora, a política de inclusão e integração das pessoas portadoras de necessidades especiais tem sido adotada, na forma de lei e de princípios norteadores, pelo Brasil e por outras nações do mundo. Mas será que essas leis e princípios têm sido efetivamente aplicados? E com relação ao surdo, será que ele tem se beneficiado com a política de inclusão que ecoa na atualidade?

Machado (2008, p. 128), também enfatiza que:

A especificidade linguística do surdo faz de sua inserção nos meios comuns de ensino, onde ele irá partilhar da língua utilizada, uma situação muito complexa e diferente daquela que poderá ser vivenciada pelos alunos com outras “necessidades especiais”, como cegos, os deficientes mentais, os deficientes físicos, etc.

Portanto, para finalizar, temos como resultado do exposto que as políticas de inclusão existem e, sem dúvida, já trouxeram muitas melhorias e benefícios na vida das pessoas com necessidades educativas especiais, mas no que se refere especificamente ao aluno surdo, as condições oferecidas pelas escolas regulares ainda não estão conseguindo atender as suas necessidades para que possam apreender o conhecimento.

SOBRE “LIBRAS”

a. LIBRAS – IMPORTÂNCIA E REGULAMENTAÇÃO

O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais foi reconhecido como profissional no dia 1º de Setembro de 2010 pela Lei nº 12.319. Devido à solução tardia deste ato, fica explícito que a formação do tradutor e interprete de LIBRAS necessita de parâmetros para que esta nova profissão tenha exigências de qualidade no que tange aos aspectos de formação de excelência, pois a definição do intérprete da língua de sinais segundo Quadros (2004, p.27) é a seguinte:

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua de sinais e vice e versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos,

dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na sua área de atuação (por exemplo, a educação).

A partir desta informação é importante pensar sobre qual é o momento em que o intérprete de LIBRAS passa a fazer parte da vida da criança surda e, quando este contato deve acontecer para que a aquisição da linguagem aconteça o mais cedo possível. Sabemos que geralmente o primeiro contato com a língua de sinais acontece quando a criança ingressa na educação infantil, atitude que consideramos errônea, pois segundo Chomsky (1998, apud SANTANA, 2007, p. 97):

[...] a aquisição de uma língua assemelha-se ao crescimento dos órgãos em geral: é algo que acontece com a criança, e não algo que ela faz. Assim, cada língua é resultado da atuação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. O estado inicial é um “dispositivo de aquisição de língua” que tem a experiência como “dado de saída”, um dado de saída que é internamente depositado na mente/cérebro.

A língua de sinais é a língua natural dos surdos e, como acontece com as crianças ouvintes, ela deveria ter o mesmo desenvolvimento, devendo o surdo desde cedo ter contato com sua língua; mas este é apenas mais um obstáculo que o surdo enfrenta desde o momento do seu diagnóstico. Infelizmente, como citamos anteriormente, o diagnóstico de surdez está relacionado à doença, o que limita as possibilidades de aprendizado e exclui a criança surda do meio social, repercutindo até a vida adulta.

Com o reconhecimento do intérprete e tradutor de LIBRAS como profissional, o seu campo de atuação tende a ampliar-se, devendo ir além da educação infantil, participando assim, do desenvolvimento e da aquisição da linguagem da criança desde os primórdios de sua infância. O ser humano começa a se comunicar desde o nascimento e sabemos que o choro tem seus significados; mesmo sendo surda, a criança chora e no decorrer de seu desenvolvimento ela balbucia e emite sons que não irão se transformar nas primeiras palavras, o que não significa falta de inteligência, mas que ela necessita de ajuda profissional a partir daí, para que não se perca a construção de sua personalidade.

E mais adiante quando é questionada pelo significado da LIBRAS, descreve com emoção:

LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais... é uma bênção de Deus existir uma língua visual, com expressão corporal, esta língua me abriu as portas para o mundo surdo e também de ouvintes, pois com a iniciação do uso dessa língua me fez viver uma vida sadia e feliz.

Através deste depoimento, destaca-se a importância do papel do intérprete e tradutor de LIBRAS desde o início da infância, seja como professor intérprete de LIBRAS

para os pais, ou no contato direto com o bebê surdo. A língua de sinais contribui para proporcionar contatos informais, já que, até então os pais só conseguem manter contato com a criança por meio de alguma instituição, como uma clínica ou uma escola, ficando extremamente reduzido este tempo de interação que, poderá ainda acontecer somente quando a criança estiver mais crescida, ou ainda, na idade adulta. Temos estudos que mostram que bebês surdos, filhos de pais surdos, tem um desenvolvimento linguístico normal quando os pais utilizam a língua de sinais logo que a criança nasce.

Para Petitto; Marentette (1991, apud SZEJER, 1999, p. 63):

Duas pesquisadoras, oriundas de outro campo, duas psicolinguistas, demonstraram que os bebês surdos de nascença, filhos de pais também surdos e que, portanto, utilizam a língua dos sinais, começam a tagarelar com as mãos, antes de aprender a língua dos sinais. Elas compararam as atividades manuais de dois bebês surdos e de três outros que não eram surdos, com idade entre 10 e 14 meses. Tomaram o cuidado de diferenciar seus gestos ordinários (por exemplo, esticar os braços para ser pego no colo) de sua “tagarelice manual”, ou seja, de gestos sem motivação aparente. Resultado: esta tagarelice manual representa mais da metade da atividade das crianças surdas contra 10% da das outras, e, percorrendo as mesmas etapas, conduz ao aparecimento dos primeiros sinais palavras.

No decurso desta pesquisa, constatamos que a grande maioria das crianças surdas ficam presas em um mundo silencioso pelo simples fato de não ter a

oportunidade de estar em contato com sua língua materna, a língua de sinais, fato este, que precisa ser mudado, por meio de políticas públicas que visem superar este problema.

Ao longo da história da educação do surdo, tivemos um marco muito importante que foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que aconteceu no dia 24 de Abril de 2002, com a aprovação da Lei nº 10.436, e considerada como a primeira língua oficial para os surdos, mas que, infelizmente, ficou restrita, na primeira infância, somente às crianças surdas, filhas de pais surdos, como justifica Santana (2007, p. 107):

Infelizmente, os surdos de pais ouvintes parecem vivenciar poucas situações de uso efetivo da linguagem. A “língua” geralmente é ensinada por um instrutor surdo, no caso da língua de sinais, ou por um fonoaudiólogo, no caso da linguagem oral. Diferentemente dos ouvintes, eles têm de aprender a primeira língua com adultos que não são seus pais, que não são seus familiares. Além disso, essa “aquisição” nunca ocorre em casa, em meio a estratégias significativas. Ela acontece, muitas vezes, em situações “formais” de ensino: na escola e na clínica. O tempo em que a criança comunica-se com o “professor” de linguagem também é reduzido.

Será preciso muito empenho para fazer com que esta situação se modifique, diante de todas as conquistas dos surdos realizadas até hoje, estamos frente a um impasse: como fazer com que a criança surda tenha contato com sua língua materna, em tempo satisfatório, para que a aquisição da linguagem aconteça de forma mais natural possível, contribuindo assim, para um desenvolvimento cognitivo efetivo?

Algumas barreiras terão que ser derrubadas, e a principal, muitas vezes, está dentro de casa, pois muitos pais querem que o filho fale e não aceitam a língua de sinais como sendo a sua primeira língua, desconhecem sua importância, por falta de informação e também por falta de tempo, pois para aprender LIBRAS é preciso muito mais que dedicação; a questão financeira também é um fator negativo. Famílias que tem alto poder aquisitivo e que sabem desta importância contratam

babás surdas bilíngues ou um intérprete para auxiliar na interação com o bebê, o que é privilégio de poucos.

Diante da necessidade da presença do intérprete, tradutor e instrutor de LIBRAS de uma forma precoce na infância da criança surda, temos um novo contexto, a demanda passa a superar a oferta e, portanto, é preciso divulgar a importância desta nova profissão, como ressalta ainda Dessen; Polônia (2007, apud SCHEMBERG, 2008, p. 19):

No entanto, há de se considerar que outras questões urgem em se estabelecer, no que diz respeito à consideração pela diferença, no caso da surdez. Considerações estas que se estabelecem tanto no contexto familiar, quanto no contexto escolar e que vão além das especificações legais e do cumprimento das leis. A família e a escola representam os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas, em vista disso, é fundamental que sejam implementadas políticas que possibilitem a aproximação desses dois contextos, sobretudo no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

São necessárias campanhas que sejam contundentes e que ao mesmo tempo sensibilizem as pessoas de um modo geral; um bom exemplo seria ter como modelo a atuação de uma escola rotariana, que abriu espaço para receber bebês surdos de 0 a 3 anos e que utiliza um programa de estimulação de desenvolvimento, viabilizando o contato da criança surda com intérpretes que dominam a língua de sinais, trazendo muitos benefícios no desenvolvimento da linguagem. Tem ainda, a produção de um vídeo livro, idealizado pela fonoaudióloga Sandra Regina Leite, onde demonstra como sinalizar situações do dia a dia aos pais.

A formação do profissional intérprete também está restrita a poucos, pois na maioria das vezes são pessoas surdas que procuram se especializar, pelo fato de compreenderem melhor o dilema da história de vida daqueles que sofrem por serem

diferentes como eles.

Hoje temos a proposta de inserção da LIBRAS como componente curricular em alguns cursos do ensino superior, o que já é um pequeno avanço, principalmente nos cursos de pedagogia e fonoaudiologia, e, acrescento ainda que poderia se estender um pouco mais, fazendo parte de todos os semestres da graduação e de todos os cursos, pois não deveria ser opcional, mas tornar-se natural para que todos os ouvintes possam usá-la como segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo nas escolas da rede regular de ensino e nas escolas especiais; a falta de uma língua em comum e o despreparo dos professores e profissionais da educação foram caracterizados como os maiores obstáculos para a aprendizagem da criança surda.

Contudo, a obstinação e a tenacidade dos surdos levaram-nos à superação destes obstáculos e a conquista dos seus objetivos, como é o caso de Armando Guimarães Nembri, autor de um dos livros que embasaram nossa pesquisa.

Examinamos ainda, as diferentes abordagens de ensino utilizadas na educação do surdo: a Comunicação Total, o Bimodalismo e de maneira especial, a Educação Bilíngue, considerada até o momento, como o modelo ideal para que o aluno surdo possa efetivamente aprender.

Não foi nosso propósito na presente pesquisa, de obter respostas definitivas a respeito da educação do surdo. Existe ainda muito para ser investigado. Mudanças aconteceram com o decorrer da história, mas o que pudemos verificar é que a escola ainda não preparada para receber o aluno surdo, não oferecendo as condições necessárias para que o surdo possa efetivamente, apreender e construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Paula. ***Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologias e práticas pedagógicas***. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FONSECA, Vera Regina J R M (org.). ***Surdez e Deficiência Auditiva: A trajetória da infância à idade adulta***. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- FREEMAN, Roger D.; CARBIM, Clifton F; BOESE, Robert J. ***Seu filho não escuta? Um***

guia para todos que lidam com crianças surdas. Ministério da Justiça - Secretaria de Estados dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 1999.

MACHADO, Paulo César. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: Um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: UFSC, 2008.

RINALDI, Giuseppe et al. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva.** Série Atualidades Pedagógicas. Deficiência Auditiva. Brasília: SEESP, 1997.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem - Aspectos e Implicações Neurolinguísticas.** São Paulo, 2007.

SANTANA, Eulália. **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

GUARINELLO, Ana Cristina; Massi, Gisele. **O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas** *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.18 - nº. 1 - Marília Jan/Mar, 2012.

SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio: Surdez, linguagem e educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STROBEL, Karin **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2ª ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

_SZEJER, Myriam. Palavras para nascer: **A escuta Psicanalítica na maternidade.** 2ª ed. São Paulo, 2006.





ADMINISTRAR E PLANEJAR, A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

GREICE RUFINO DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade GUAIANÁS, UNIESP 2013; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba 2014; Professor de Ensino Fundamental I – na E. E. Dr. Plínio Caiado de Castro; Professora de Educação Infantil – no CEI Parada XV DE Novembro.

RESUMO

É de importância imediata mostrar a importância da Gestão democrática e participativa dentro da escola, pois sem isso, cada vez mais estarão vazias as salas de aula. Para chegar a estas tristes conclusões, foram utilizadas como fontes de pesquisa alguns livros, outros artigos e materiais diversos, através dos quais, foi estruturado o trabalho, dando veracidade ao mesmo. Ao final ficará bem claro que sem uma Gestão Democrática e Participativa a escola continuará sendo um espaço de transmissão de ideologias das classes dominantes sobre as dominadas e não distante local de exclusão social, em um país que é o 3º pior colocado em uma lista de 76 países em nível de educação, segundo fontes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2017, assim deixar explícito que a gestão participativa e democrática é a vida dentro da escola, sendo o conjunto das ideias e das colocações de cada problema, de cada necessidade de cada um dos envolvidos, pais, alunos gestão, professores, coordenadores e demais envolvidos dentro do corpo da escola, sem os quais não existirá democracia e participação e o Projeto Político Pedagógico não terá seu papel fundamental respeitado, “o de traçar rumos para a escola”.

PALAVRAS-CHAVE: Administrar; Planejar; Democratizar; Participar; Colaborar.

PARA REFLETIR

A escola deveria ser a extensão da casa de qualquer aluno, para que os mesmos se sentissem bem, tendo prazer em lá estar e voltar no dia seguinte. Porém podemos dizer que é isso que ocorre nas escolas nos dias atuais? Essa pergunta cria uma grande questão,

pois se a escola é onde construímos saberes, não sentir a escola como local onde se queira estar é um sério e atual problema.

Podemos observar que muitos, veem a escola como um espaço onde não se quer estar, onde não se quer voltar no dia seguinte, sendo o espaço escolar um local onde não se sente prazer em estar ou em fazer parte dele, a comunidade e o corpo de funcionários não sente pertencente ao espaço, ao ambiente "ESCOLA".

Isso pode estar ocorrendo por qual motivo? A resposta poderia ser, por diversos motivos, ponto que não será discutido neste artigo, mas sim observado do ponto de vista do importante papel do gestor, em, tornar a escola um local prazeroso, onde os discentes queiram estar, e, que para isso envolvem-se diversos fatores, os quais serão citados, um corpo docente que atraia a criança para o espaço escolar, um docente que tenha prazer em estar neste mesmo espaço, um gestor que torne estes dois atraídos para desenvolver suas construções de maneira significativa e conjunta, onde haja troca e respeito aos conhecimentos prévios do aluno e à mediação do professor.

Para o pleno desenvolvimento e veracidade deste material foi necessária a leitura de artigos e de escritos de autores, como, Vitor Henrique Paro e de outros que serão citados durante o desenvolvimento deste artigo, que tem como objetivo, mostrar a importância do gestor no pleno desenvolvimento dos prazeres em aprender, em estar, em ficar e voltar no dia seguinte para a escola. Veremos que, a gestão partindo da participação e do diálogo democrático com toda comunidade escolar é a chave para uma escola em que todos queiram estar, onde o aprendizado é significativo para todos e onde os problemas são revelados e encontram-se as possíveis causas e resoluções, partindo do diálogo, incluindo a escola na comunidade e vice-versa.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA

A criação de políticas públicas na esfera educacional com intuito de ter uma gestão eficaz e não somente de melhorar o sistema de ensino se faz necessária, destacando assim o importante papel do gestor como uma ferramenta para transformação coletiva da sociedade.

Vale ainda ressaltar que nos dias atuais, a escola deve encontrar-se inserida em uma relação ampla, envolvendo a comunidade, os discentes, os gestores, coordenadores, diretores, supervisores, onde todos têm a sua atuação também como formador de uma escola e de sua estrutura, voltados para um exercício de cidadania completo e pleno, que

segundo palavras do autor Paulo Freire: é preciso que a escola se abra mais no sentido de provocar, pedir, desafiar e convocar. A educação é por excelência, uma atividade que requer gestão participativa. E isso implica em fazer da escola uma instituição democrática no sentido real da palavra.

CONCEITOS DE GESTOR ESCOLAR

Ser gestor não é o mesmo que ser administrador de empresas, vai muito, além disto, certo que é necessário saber administrar, isso significa dominar igualmente os saberes técnicos, porém administrar os saberes e o domínio do, ser político, também é essencial, estando nas entrelinhas, os saberes e as atitudes para que seja possível gerenciar um grupo onde estão inseridas tantas pessoas, como é o caso de uma escola. É preciso que o gestor faça a ligação, o intercambio entre os espaços educacionais e a realidade de todos os envolvidos. Conhecer e adaptar a comunidade e à escola, conhecer o caminho percorrido pela escola para se chegar até ali, as dificuldades e as conquistas e finalmente colocar tudo isso, toda esta bagagem, aplicadas ao plano pedagógico, no real sentido da palavra currículo.

Uma escola cidadã seria a seguinte: é a escola que procura plenamente viver a sua autonomia de ser. Só é escola cidadã na medida em que, optando pelo exercício da cidadania, briga para constituir-se num espaço/tempo formador de cidadania. (Paulo Freire, <http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>).

O DIRETOR NA GESTÃO ESCOLAR

Ele deve ter como prioridade a função de facilitar as ações e a comunicação entre todos os envolvidos na organização e no corpo escolar. Podem-se colocar como importantes qualificações à um diretor e ao trabalho de toda unidade escolar, o poder de mediar, organizar, articular e conduzir as relações dentro de suas funções, as quais são essenciais para os processos das relações humanas.

O diretor é importante porta voz das relações entre a escola e a comunidade, nos processos de participação, pois a mais efetiva das participações no cotidiano escolar não são reuniões vazias, estes membros da comunidade e da escola, devem estar envolvidos em ações que unam os grupos, semeando mutuamente ideias, resultados, planos, projetos

que aproximem comunidade e escola, pois nada é uma sem a outra nos processos de construção dos saberes, pois os espaços e caminhos da escola e da comunidade ainda são campos não totalmente conhecidos por nenhum dos grupos, sendo ainda as trocas de informações e conhecimentos mútuos, que levarão a integração e a interação entre os dois grupos e são as mesmas as questões que podem unir comunidade e escola por um bem comum, nossas crianças e suas construções sobre o conhecimento, seu desenvolvimento pleno.

OS PILARES DA EDUCAÇÃO E O DIÁLOGO POR UM BEM MAIOR

Segundo leituras realizadas do livro “Educação: um Tesouro a Descobrir”, Jacques Delors (1998), fala sobre os alicerces, os pilares da educação para o século XXI, articulando-os, percebendo-os na Pedagogia Prospectiva, ou a pedagogia que visa formar o homem do futuro, sendo ela ciência prática, que irá prepara-lo para a sociedade ainda inexistente, que por tal motivo ainda não se sabe certamente como será. Ela é por tanto um ramo da pedagogia que tem por fim as previsões sobre o futuro desenvolvimento da educação.

Delors (1998) indica como efeito de grande importância a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, os quais são simultâneos, do conhecimento e da formação contínua.

Estes pilares são: o Aprender: a conhecer, a fazer, a viver e a ser. Tais ações podemos dizer que são bases no processo de desenvolvimento dos sujeitos no decorrer de suas vidas. Dessa forma ao se conhecer é possível se fazer e simultaneamente fazendo adquire-se a experiência que em um movimento rotativo e de transformação o processo do conhecimento será certo. O viver e o ser, também são reais e um ligado ao outro.

Ao se viver, adquire-se experiência e ser é regra, não se pode não viver se é alguém inserido no mundo, pois o ser faz parte da vida mesmo que não tenho grande participação em suas transformações no meio ao qual pertence. Dessa forma é preciso saber como iremos, seremos e como viveremos isso no contexto real das duas palavras.

Assim escola e educação se torna um todo e são as construções do conhecimento, assim como as relações que ocorrem dentro da escola, que embora muito ou pouco discordantes, requerem trabalho partindo do aprender. Isso está inteiramente ligado ao aprender a aprender, aprender para aprender e para abarcar com profundidade.

Isso porque quem ensina também aprende a aprender, e o que aprende, aprende a ensinar, o que se torna um apreender de saberes mútuo.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA, LEVANDO EM CONTA OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Já ficou claro que os pilares da educação segundo Delors são as bases fundamentais para transmitir informação e a comunicação adaptada às sociedades e as práticas pedagógicas deve antever a formação constante também com bases nestes pilares. Não se deve, porém focar em apenas aprender e aprender a aprender, mas sim compreender que se deve aprender a ser, a conviver, a conhecer, a valorizar, a preservar, a recomeçar e a transformar.

Aprendendo a conhecer, o ato de compreender se torna prazeroso, assim como as descobertas e as construções de conhecimento, onde o interesse em adquirir novas informações nos traz conhecimentos novos, fazendo com que exercitemos nossos pensamentos, nossa atenção e nossa memória.

Aprendendo a fazer é ir além da teoria e alcançar assim o âmbito da prática, fazendo com isso que os sujeitos aprendam lidar com o inesperado, com o diferente, com o trabalho em equipe, com o desenvolver do corporativismo e assim criando novos valores e aprimorando os já existentes, que são necessários para cada fase de trabalho e é essencial na vida em sociedade ou mesmo para executar tarefas que necessitam não apenas da força, mas do intelecto e da mente.

O aprender a viver com o outro é um dos pilares essenciais à vida humana, porém pode se tornar um impedimento em uma sociedade interativa. Para sanar tal empecilho, necessitamos do aprender compreender o outro, o que necessita de desenvolvimento de percepção para lidar e gerenciar conflitos e tomar decisões em equipe. Dessa forma isso faz com que sejamos capazes de encarar as diversidades, pois a partir do momento em que aprendemos a lidar com objetivos comuns, todos passam a fazer parte da mesma ação, melhorando assim a vida social.

Aprender a ser é o desenvolvimento do pensamento crítico e assim fazer crescer o conhecimento, tendo em mente um senso ético e estético frente a sociedade, sendo que isso significa aprender a ser. Isso implica respeitar a individualidade e a capacidade de cada sujeito contribuindo para seu total desenvolvimento, alcançar ferramentas que formulem juízos e valores dos seres autônomos, gerando o novo nas sociedades.

Para que possamos compreender melhor, podemos enxergar a riqueza da escola nos diversos e plurais pontos de vista, nos diversos e diferentes modos de pensar e perceber que são eles que fazem a diferença, que é fundamental evidenciar o saber ouvir e respeitar as opiniões, pois dessa forma a fluência das ideias é natural.

Observando todas estas ações e logicamente as colocando em prática, a gestão se torna deleitante e a escola passa a ser um espaço de prazer, onde as más ideias se tornam boas ideias e o diálogo nos ensina a operar pelo bem maior e para o crescimento no âmbito escolar e da vida.

Segundo Heloisa Lück em seu livro: *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, a autora fundamenta os princípios da educação e da gestão escolar e suas devidas competências. De acordo com a autora, a limitação das ações gestoras estaria de acordo com ela, associada às concepções dos gestores sobre a área de gestão. Assim para que haja um bom trabalho, caberia compreender e encher-se sobre os assuntos da área para que exista compreensão dos processos, dos desafios existentes e também das exigências que cabem a uma direção.

O gestor deve estar sempre lendo e atualizando-se sobre as leis e sobre assuntos que possam norteá-lo em seu trabalho, para que esteja próximo de ser um formador da comunidade leitora, a qual a escola busca atingir. Contextualizando estas ações, tudo isso deve ser dividida com toda equipe, de maneira colaborativa e participativa, devendo existir espaços pedagógicos dentro e fora da sala de aula para os alunos, que servirão como referência. Isso condiz com o papel da Gestão como *participativa e democrática*, unindo e aproximando escola e comunidade em um bem comum.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO ATUAL

Em todos os momentos que se fala de gestão democrática, que tenha a participação de toda comunidade escolar, consideram este assunto uma coisa bem distante da realidade que nos cerca. Segundo o autor Vitor Henrique Paro em seu livro: *Gestão Democrática da Escola Pública* é considerada utopia essa gestão democrática, que segundo ele mesmo sendo considerado algo que não exista não se pode afirmar que nunca virá a existir, pois desde que seja vista como algo de valor, que seja desejável no que se refere à solução dos problemas da escola, deve ser uma tomada como tarefa inicial, ter a consciência ou ao menos tomá-la das condições concretas, ou contradições concretas, os quais apontam o caminho para um projeto onde as relações no interior da escola sejam democratizadas.

Existem muitos por menores, os quais se ficássemos aqui numerando cada um, ficaríamos por muito tempo e talvez não consigamos chegar a um resultado positivo ou negativo, no que diz respeito a gestão democrática. Vale ressaltar que embora achemos que vezes que o a gestão da escola seja incompetente ou que não faça nada para melhorar os quadros as relações entre o grupo dentro das escolas, existem contradições que poderiam ser apontadas para que haja mudanças, ou melhor, para que sejam modificadas para que tudo flua e a gestão democrática finalmente ocorra de verdade.

Para que as mudanças ocorram e passe a existir uma escola que transforma e na qual exista a democracia e a participação de todos nela inseridos, se fazem necessárias as transformações da escola existente para dar espaço à escola que queremos. Para tanto as camadas nela inseridas precisam se apropriar da mesma, transformando o sistema autoritário e distribuindo o trabalho no interior da escola, pois somente dessa forma chegaremos a escola que desejamos e ou queremos.

Atualmente a escola está inserida em um contexto de sistema de hierarquia, o qual coloca o diretor no centro de todo o controle, embora esteja na verdade subordinado ao Estado no sentido literal da palavra, assim não tendo a autonomia necessária para agir como deveria dentro da escola de maneira participativa e democrática, indo em direção a uma gestão utópica e talvez até impotente, faltando-lhe recursos e posteriormente o impedirão de tomar para si ou apropriar-se de saberes que o tornará conscientemente crítico.

Dessa forma para que a autonomia exista de fato no interior da escola, deve-se existir um concreto poder nas mãos do gestor, para que seja possível alcançar os objetivos educacionais, voltados aos interesses dos menos abastados e das camadas mais baixas da comunidade escolar.

Diante disso, se faz necessário e urgente à busca por tais interessados em conquistar a reorganização do poder dentro da escola, pois no que depender do grupo que está no comando, jamais irá ocorrer tais mudanças. Eles transformam a imagem do gestor em autoridade máxima e detentor de todo o poder dentro das escolas, o que se torna um obstáculo, já que o diretor é visto como o ponto inicial de todas as ordens dentro da mesma, como um autoritário.

Isso divide a escola no comandante e nos comandados, que é tudo que os governantes precisam, pois assim diante de toda imagem negativa colocada sobre a gestão da escola, o diretor acaba por quedar-se para o lado dos que de fato dominam, assim afastam as alianças entre gestão e comunidade e permanecem no comando de todas as decisões sempre permanecendo os seus interesses.

As reflexões a este respeito são prioridade, para que sejam percebidas as necessidades de redistribuição dos poderes dentro da escola, assim como das decisões a serem tomadas no interior da mesma, o que fará a escola mais forte e mais unida, fazendo com isso a transformação da autonomia de recursos em um meio de mudança da direção do poder das mãos dos dominadores para as mãos dos dominados, através de instrumento como os conselhos de escola e as associações de pais e mestres, mesmo que sejam instituições que ainda engatinhem e necessitem de transformações e adaptações, mas que por serem grupos de pessoas e deterem interesses em comum, deveriam se unir e lutar por uma escola libertadora e que inclua sem jamais excluir.

Para isso também é de suma importância a participação efetiva dos pais e responsáveis na vida de seus filhos, participando das reuniões e das decisões dentro da escola.

Tais palavras se fazem bem claras quando Vitor Paro fala sobre problemas relacionados a efetiva participação de todos, pais, alunos, professores e os demais sujeitos envolvidos no trabalho da escola. Segundo Paro deve-se “buscar formas democráticas de realização” de uma educação que emancipe de verdade os cidadãos, e a mediação, deve, fluir sempre na perspectiva da gestão escolar como mediação para realização de fins educativos, tudo relacionado à organização e funcionamento da escola básica e ao desenvolvimento das atividades de ensino em seu interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo as minhas consultas às fontes citadas, pude notar as necessidades de uma gestão onde há a participação de todos, e quando se fala todos, quero dizer, comunidade, professores, gestão e os demais envolvidos e assim inseridos na escola, tornando a mesma um todo.

Para isso devemos ter a visão de que toda a forma de educação não é separada e assim não de poderia ser da política, mas o que vem acontecendo a muito tempo, é que educação tem sido utilizada para alienar a massa trabalhadora em relação a uma pequena elite que comanda, tornando esta massa manipulada e presa a uma educação que não é democrática e tão pouco participativa.

A gestão como parte da educação, torna-se manipulada também, deixando aos olhos da comunidade transparecer autonomia, porém, a mesma tampouco assim o é. Tornasse presa a normas e deveres que não corresponde aos papeis que deveriam desenvolver junto

a escola e a comunidade, tornando uma afastada da outra e assim tornam-se desiguais e cada dia mais longe de se participativa e democrática, fato que torna cada vez mais forte os laços de comando da elite contra a massa, que tem uma educação diferenciada dos demais, sem qualidade e desinteressante para os alunos, que se evadem das escola ou não desenvolvem seus conhecimentos por completo, ficando sempre com os piores cargos e sendo sempre mão de obra barata e despreparada. Isso deixa sempre o poder na mão de poucos, mais bem preparados, com maior bagagem cultural e que ocupam os maiores e melhores cargos, estes chefiam na maior parte a massa que nunca sai da manipulação.

É papel da gestão e da comunidade preparar-se para mudar este cenário, tomar as rédeas e passar a comandar suas vidas, mas para isso devemos todos encontrar nosso lugar no mundo e saber onde e como vamos nos colocar para que isso seja transformado, alcançando nosso dever como cidadão e como transformador da história, mudando a sociedade na qual estamos inseridos e percebendo a importância desse olhar voltado ao aprender conhecer, ao aprender ser, aprender fazer e ao aprender viver, tudo isso dando valor a escola e sabendo que somente a educação pode transformar os sujeitos, para que estes transformem o mundo. Isso igualmente aos membros da comunidade escola, com visão igualitária quanto aos alunos e as famílias, aproximando comunidade da escola e tornando-se assim um só para que exista de fato uma gestão com a participação efetiva de todos e com a devida e verdadeira democracia que se faz necessário em um momento de tão poucas possibilidades para as camadas menos afortunadas em todos os sentidos. Uma sociedade com mesmos direitos ao conhecimento, a saúde, a segurança, ao lazer, a cultura e a educação.

Como diria Lück, somente com a dissipação da ideia de hierarquia, onde o gestor é o dono do poder e da razão, mesmo não o sendo, pois é hierarquizado pelo estado, de onde vêm as verdadeiras comandas, aproximando e humanizando as relações, talvez o que esteja longe de ser real possa tornar-se real, como disse Paro, poderemos assim ter uma escola e uma educação que emancipe que torne os sujeitos críticos, por uma educação libertadora que inclua e nunca exclua.

REFERÊNCIAS

- PARO, Vitor Henrique. São Paulo: Cortez. Publicado no Brasil em 2017. ***Gestão Democrática da Escola Pública.***
- LÜCK, Heloisa. Curitiba: Editora Positivo, 2009: 2ª edição. ***Dimensões da gestão escolar e suas competências.***
- DELORS, Jacques, Paris: UNESCO, 1996. Publicado pelo Conselho de Educação de Representação da UNESCO no Brasil; Original Título: **Aprendizagem: o tesouro interno; relatório à UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI (destaques), com o patrocínio da Fundação Faber Castell, uma parceria para promover uma aula de qualidade para todos no Brasil.** Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira Revisão: Reinaldo de Lima Reis Capa: Edson Fogaça Diagramação e Projeto Gráfico: Paulo Selveirada. Impresso no Brasil ED.96 / WS / 9 Website: www.unesco.org/brasil E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura relatorio_delorsGFK:Layout 1 August/18/10 2:37 PM Page 2. Educação: um Tesouro a Descobrir, (1998); Acesso em 25 de Ago.2019;
- FREIRE, Paulo, site para consultas do conteúdo: <http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>. Acesso em 27 de Set.2019;



OS CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE



JANE AURORA COSME MAMPRIM

Formação em Magistério pelo Colégio São Vicente de Paula, Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Marcos, Pós Graduação em Recursos humanos na FAAP, Pós Graduação em Psicologia dos contos de Fadas pela Faeti, e Professora da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Os contos de fadas exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade porque, através da assimilação dos conteúdos da estória, as crianças aprendem que é possível vencer obstáculos e saírem-se vitoriosas (o herói sempre vence no final). Isso ocorre porque, durante o desenrolar da trama, a criança se identifica com as personagens e “vive” o drama que ali é apresentado de uma forma geralmente simples, porém impactante. Conflitos internos importantes, inerentes ao ser humano, como a inevitabilidade da morte, o envelhecimento, a luta entre o bem e o mal, a inveja, etc. são tratados nos contos de fadas de modo a oferecer desfechos otimistas. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fadas; Crianças; Literatura; Infantil.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais surgem evidências de que os sistemas de crenças produzem efeito decisivo sobre o funcionamento do ser humano, tanto psíquico quanto fisiológico, de modo que crenças que nos infundem esperança de vitória são de grande ajuda na superação de dificuldades, mesmo na vida adulta.

Alguns autores vão mais além ao afirmar que, se por qualquer razão, uma criança for incapaz de imaginar seu futuro de modo otimista, ocorrerá uma parada no seu desenvolvimento geral. E, trazer mensagens da vitória do bem sobre o mal é o que os contos de fadas fazem com maestria. Evocam sempre uma verdade atemporal.

A criança, internamente, fará a transposição para a sua realidade atual. E em função de suas necessidades psíquicas momentâneas, vão reelaborando seus conteúdos internos através da repetição da estória. É por isso que tão comumente vemos as crianças pedirem a seus pais que repitam a mesma estória inúmeras vezes (ou desejam ver o mesmo filme repetidamente), que a contem novamente sem nenhuma modificação: trata-se da referência que ela está usando para compreender-se, para elaborar suas angústias ainda não resolvidas.

Além disso, a repetição lhe dá uma confirmação do conteúdo que ela está processando e precisará dessa confirmação até que o conflito interno esteja solucionado. Só então deixará de solicitar aquela estória. Outra função importante dos contos de fadas é a de resgatar o “tempo da alma”, pois a vida infantil precisa cumprir cada etapa do seu desenvolvimento para que uma estrutura psíquica equilibrada possa ser elaborada. A alma tem um tempo próprio, característico, ainda ditado pelos ritmos da natureza, que não costuma ter pressa.

OS CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

O “tempo da alma” é que regula o passo das fases do amadurecimento humano, em oposição à ansiedade e acúmulo de demandas, cobranças e pressões de toda sorte que a sociedade moderna exerce sobre os indivíduos, mesmo sobre as crianças. A prática do compartilhamento dos contos de fadas (pais lendo ou contando para os filhos, professores para os alunos, etc. com posteriores conversas sobre a estória) deve ser estimulada porque nessa atividade fica mais fácil para as crianças falarem sobre suas angústias, partilhar suas dúvidas e ansiedades sem se expor.

Isso é possível, pois ao comentar uma estória, estarão falando dos seus sentimentos, mas não diretamente de si próprias, já que estarão utilizando o recurso das personagens e de uma situação fictícia como apoio.

Vale lembrar que em meio a esse tipo de atividade não cabe qualquer espécie de julgamento moral ou censura, pois o que importa aqui não é ensinar às crianças como se comportar (o que, por sinal, a própria estória já faz, de uma maneira muito mais rica e ilustrativa, ao mostrar as consequências dos atos de cada um), mas oferecer às crianças a oportunidade de expressarem suas dificuldades emocionais de uma maneira protegida.

Sintetizando, os contos de fadas passam às crianças a mensagem de que na vida é inevitável termos de nos deparar com dificuldades, mas que se lutarmos com firmeza, será possível vencer os obstáculos e alcançar a vitória.

Ao ouvir uma estória, o imaginário da criança é acionado e, inconscientemente, as emoções provocadas pelos medos, frustrações, amores, desejos, sentimentos os mais variados, atingem diretamente a camada endodérmica. Daí porque, enquanto ouvem as histórias, emocionam-se com tal intensidade que têm “frios na barriga”, sustos, etc. A literatura é capaz de transmitir e despertar a bondade, a solidariedade, o amor, a esperança, a amizade e a confiança, ajudando a formar a personalidade da criança.

Por abordar questões universais, ligadas ao ser humano, os Contos de Fadas atingem o inconsciente, ajudando a resolver os conflitos os quais as crianças possam estar passando. Por isso Abramovich (1997) acredita ser fundamental o respeito em relação aos elementos do conto, com suas facetas de crueldade, angústia, sua plenitude, o corpo da narrativa, pois, para a autora é inadmissível que o contador ou o leitor tente adocicá-lo retirando de sua essência conflitos necessários.

O uso da linguagem simbólica nas histórias infantis é também uma característica muito importante, pois através dela, o Orientador Educacional será capaz de explicar o porquê de certas situações com mais facilidade, coisa que a linguagem adulta por sua vez não consegue fazer.

Alguns autores concordam que o Conto de Fadas é muito importante para se trabalhar dentro das escolas. Para Coelho (2000, p.123) “A literatura atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”.

O autor acredita que os Contos de Fadas atuam sobre as crianças de maneira lúdica, fácil e inconsciente, fazendo-os discutir sobre o mundo ao seu redor e dando-lhes alternativas de como participar com ele. Ele busca também aliar os Contos de Fadas com a educação, tornando-os um “auxiliar na formação das novas gerações”.

Para que essa curiosidade seja despertada e para que a imaginação seja estimulada, é preciso que o profissional de orientação elabore atividades relacionadas às histórias que foram contadas assim que elas terminam. O objetivo é que esta criança seja capaz de contemplar e reagir, diluir e refletir sobre o que foi lido, fazendo com que falem com mais facilidade sobre o assunto, revelando o seu emocional e intelectual.

Dessa forma, fazendo uma ligação entre a razão e a emoção, de maneira sutil e agradável é possível transmitir valores éticos e emocionais para as crianças através da

mediação do Orientador Educacional, transformando-os em adultos seguros de suas opiniões e atitudes.

A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados profundos nos contos de fadas, nos contos surgem relatos surpreendentes de histórias simples e doces, porque contar histórias é a arte de capturar os mistérios da vida em palavras.

As histórias infantis são contos bem antigos e ainda hoje podem ser consideradas verdadeiras obras de arte, lembrando sempre que seus enredos falam de emoções comuns a todos nós, como: inveja, medo, ódio, ciúme, ambição, rejeição e decepção, que só podem ser compreendidos e vivenciados pela criança através das emoções e da fantasia. Os contos de fadas trabalham como instrumentos para a descoberta desses sentimentos dentro da criança e muitas vezes de adultos, pois são capazes de nos envolver em sua teia, de nos excitar a mente e comover-nos com a sina de suas figuras.

Os contos começam de maneira simples e partem de um problema ligado à realidade como a carência afetiva de Cinderela, a pobreza de João e Maria ou o conflito entre filha e madrasta em Branca de Neve. Na busca de soluções para esses conflitos, surgem as figuras “mágicas”: fadas, anões, bruxas malvadas. E a narrativa termina com a volta à realidade, em que os heróis se casam ou retornam ao lar. Os contos de fadas podem ser lidos pelo professor e este, ter como objetivo ensinar as crianças valores como não mentir (Pinóquio), a não desobedecer à mãe (Chapeuzinho vermelho), entre outros.

É através da leitura diária dos contos de fadas que o professor da Educação Infantil conseguirá fazer com que os pequenos absorvam a perspectiva formativa dos contos e recebam os valores morais e cristãos da vida em sociedade.

É nesse sentido que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O mecanismo que divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, etc., facilita a criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A baixa autoestima do aluno em alguns casos também é um grande problema a ser enfrentado dentro da escola. O que a criança pensa de si própria depende, em grande parte, do que as pessoas pensam dela. Mostrar para ela que tem a capacidade de fazer

coisas bem e que pode ter mais dificuldades com outras coisas e que, portanto, é essencial que se faça o melhor possível, é muito importante para alimentar sua autoestima.

Admitir os erros, quando a falha acontece ajuda a criança a entender que os adultos também erram, da, quantos “patinhos feios” pode haver dentro de uma escola? É preciso dizer que isso tem remédio. A confiança modifica as áreas da vida, desde a capacidade de aprender até as relações interpessoais e intrapessoais e isso pode ser trabalhado através dos Contos de Fadas.

A literatura é capaz de transmitir e despertar a bondade, a solidariedade, o amor, a esperança, a amizade e a confiança, ajudando a formar a personalidade da criança.

A fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como veem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. As crianças dão vida para as crianças, o sol é vivo, a lua é viva, as árvores, assim como todos os outros elementos do mundo, da natureza e da vida. Acreditam em monstros, fadas, duendes e em todos os seres que os adultos inventam para elas.

Os contos de fadas contribuem muito na formação da personalidade, ajudam as crianças a entenderem um pouco melhor este mundo que as cercam. Se no processo de ensino se desse uma atenção especial ao emocional e a compreensão de mundo que existe em cada uma das crianças, este mundo seria bem melhor!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5ª Ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- AGUIAR, V. T. de. **Era uma vez (contos de Grimm)**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São /Paulo: Moderna, 2000.
- EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: Dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papirus, 2003.
- GRINSPUN, M. P. S. **Supervisão e orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, J. do P. **Princípios e Métodos de Orientação Educacional**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1992.
- PIETRO, H. **Lá vêm Histórias**. Ed. Companhia das letrinhas, 2000.

PIMENTA, S. G. O pedagogo na escola pública. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Orientação Vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1981.

SCLIAR, M. Um país chamado infância. Porto Alegre: Sulena, 1989.

VON FRANZ, M. L. **A Individuação nos Contos de Fadas**. São Paulo: Paulus, 1980.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR FRENTE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS: A IMPORTÂNCIA DE UMA PESQUISA DIAGNÓSTICA



JULIANA CRISTINA VALENTIM FAUSTINO DA SILVEIRA

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Unicastelo, Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles. Professora da rede municipal de educação da cidade de São Paulo.

RESUMO

O assunto a ser tratado neste artigo é qual a constituição do professor frente ao processo de alfabetização. Observar a forma como o professor trabalha sua constituição e autoimagem durante o processo de alfabetização de seus alunos e como a autoimagem repercute nos alunos no processo de aprendizagem. Nesta pesquisa será abordada a forma como o professor trabalha sua constituição e autoimagem durante o processo de alfabetização de seus alunos e como a autoimagem repercute nos alunos no processo de aprendizagem. Verificar como se dá a postura do professor perante o processo de alfabetização com levantamento de dados por meio de questionário. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação; Docente.

INTRODUÇÃO

O índice de analfabetismo no Brasil é muito alto, conforme dados do IBGE. Alguns autores mostram como a alfabetização é importante e está além de ensinar palavras e alfabeto, é uma questão muito complexa:

Alfabetizar é refletir sobre o olhar que nós professoras temos que ter sobre nós para não perdemos o foco da alfabetização, que vai além de ensinar a ler e escrever.

É importante destacar e alertar que os alunos não são passivos totalmente nesse processo e podem interpretar e rejeitar a profecia, a partir das representações que constroem sobre a escola, o professor, a sua capacidade de aprendizagem.

A autora Roseli Fontana (2000) no livro “Como nos tornamos professoras? ”, abre a discussão da imagem do professor para a sociedade como a imagem pode repercutir em sala de aula.

Nas notas iniciais, a autora comenta como foi a sua infância e como se tornou professora e mostra que a sua infância a cultura que adquiriu no seu processo de desenvolvimento tornou importante para saber qual o papel que iria exercer no futuro, o resgate dessa vivência foi primordial para sua escolha.

É importante para nós professores ter esse olhar de onde viemos e para onde vamos e o que somos e como nos vemos diante de um todo.

Este artigo pretende abordar aspectos sobre a formação do professor e a constituição de sua identidade profissional e a repercussão dessa formação nos processos de aprendizagem de seus alunos. Nesta pesquisa focalizaremos o processo de alfabetização.

A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR FRENTE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS

A necessidade desta pesquisa é ter a possibilidade de obter dados e orientações, sobre essa questão da autoimagem do professor e quais as consequências que implicam o processo de alfabetização.

Conforme dados publicados, o Brasil ainda apresenta um alto nível de analfabetismo nos anos iniciais.

Esta pesquisa pretende investigar se este problema está relacionado com a maneira como o professor se vê diante das questões do dia a dia na sala de aula. Como lidar com sua autoimagem. Quais dificuldades enfrentam? Quais sentimentos estão presentes nas suas práticas, como a autoimagem do professor reflete no desenvolvimento da autoimagem dos seus alunos.

E diante dos fatos fazemos a seguinte pergunta: O que é alfabetizar nos dias de hoje? Como alfabetizar? São só as letras e palavras que compõem o processo?

A autora RAMOS (2000) e outros autores destacam que a autoimagem do professor é muito importante no desempenho da profissão; no texto “a pluralidade cultural e a construção da identidade do professor” RAMOS destaca:

Definimos autoconceito como um conjunto de características mentais e físicas das crianças e a avaliação que elas têm de si próprias. Inclui três aspectos: o cognitivo (pensamento), o afetivo (sentimento) e o comportamental (ações). O autoconceito se desenvolve em três áreas: autoimagem, eu ideal, e autoestima (Lawrence, 1985). A autoimagem é

definida como uma qualidade das características mentais e físicas, e a autoestima é a avaliação individual da discrepância entre autoimagem e o eu ideal (Lawrence, 1985). Assim, se essas expectativas do aluno sobre si mesmo forem positivas, as representações do professor o afetarão muito menos. (RAMOS, 2000. p. 25).

Entretanto, não devemos assimilar esses processos e fenômenos como uma relação de causa e efeito, mas devemos compreendê-los como um processo complexo de vários embates que se dão entre as representações, expectativas e profecias dos professores e os valores que os alunos dão à escola, o significado e a importância do professor e do ato de aprender para eles, e principalmente, o seu autoconceito.

Como o professor irá vencer as barreiras impostas pelos preconceitos e estereótipos sobre o outro?

É necessário que ele compreenda alguns conceitos básicos da formação e construção da identidade do outro e qual o seu papel nessa formação.

Faremos uma rápida revisão dos conceitos de desenvolvimento, e do processo de transformação da criança. Mais adiante, falaremos da construção da identidade do professor e de sua autoestima.

O desenvolvimento é um processo dinâmico de transformação de significados partilhados socialmente. Quando modificamos nosso mundo interno, dando novos sentidos e significados à realidade e à nossa vida, estamos resignificando tanto o mundo externo quanto nosso mundo interno. Estamos a partir da vida social, formando e organizando nosso pensamento no plano individual.

Desenvolvimento e aprendizagem estão muito interligados pelo processo de internalização, porque nós desenvolvemos a partir das aprendizagens com as pessoas que fazem parte do nosso mundo social. O pensamento se desenvolve na interação com os outros e por meio do processo de comunicação. Nessa comunicação, a linguagem vai promover a construção de conhecimentos de si e do mundo.

No desenvolvimento das crianças não podemos esquecer a importância das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem; ao brincar, ela internaliza muitos conhecimentos e experiências que fazem parte do seu contexto. “A criança simboliza o mundo ao brincar”. A afetividade tem também um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem, ela é expressa pelas emoções.

As emoções fazem parte do processo de crescimento, por isso vão se transformando ao longo da vida. Para as crianças no convívio social as suas ações ganham significados diferentes, de acordo com o contexto em que atuam, e trabalhar e reconhecer as emoções faz parte do seu processo de crescimento.

Linguagem e pensamento; desenvolvimento e aprendizagem; afetividade e lúdico são processos que caminham juntos no processo de desenvolvimento infantil. Por isso devem ser observados e estimulados no dia a dia das crianças. Devemos pensar em como elas podem desenvolver esses processos através de atividades bem conduzidas e com recursos próprios da escola e comunidade.

Nas últimas décadas, em vários campos do conhecimento, tem surgido novas perspectivas metodológicas de abordagens autobiográficas, sobretudo na área de formação de professores. Segundo Moita (1999), “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações... o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa.

Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”. Essa abordagem faz parte de um conjunto de pesquisas que privilegia o trabalho através do relato de experiências, memoriais e construção da história de vida com o objetivo de investigação e de formação. As abordagens introspectivas como essa podem alavancar o progresso dos estudos sobre a formação de professores. Através do memorial, o professor poderá reconhecer na macro história a sua história pessoal e na teia social o seu papel como sujeito. A elaboração do memorial proporciona momentos significativos de aprendizagem, resultando em “saltos” de crescimento pessoal.

O memorial é uma forma de registro e análise de suas representações, ideias, tematização da prática pedagógica e revelação do percurso de formação do professor. A partir do memorial, os professores são instigados a reconstruir as suas histórias de vida e sua identidade profissional.

Ao reconstruir suas experiências em um ambiente planejado e organizado para a formação, ocorrem múltiplos processos de desenvolvimento, principalmente, pela via do afeto e emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o memorial é uma espécie de “diário”, no qual o professor vai escrevendo e contando sobre o que está sentindo, refletindo, vivenciando durante o seu processo de formação.

É um documento rico e dinâmico, elaborado de forma gradual pelo professor, no qual devem estar presentes os afetos e desafetos, os acertos, as vitórias, os avanços, mas também, as falhas, os momentos de desânimo, as paradas, as dúvidas.

Reconhecer vontades, gestos, experiências, acasos, reelaborar os equívocos e erros perceptivos que foram revertidos para ações, comportamentos e atitudes em sala de aula é o passo decisivo para repensar sua prática pedagógica, ampliando o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998, pp. 11 - 30.

BETING, G. **Aprender aumenta a autoestima**. Revista Nova Escola 2003;168. Disponível em: http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/168_dez03/html/autoestima. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CARVALHO, Maria M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Sueli de Souza, LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. **Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto**. In: Rev. Bras. Ed. Especial. Marília, v. 19, n2, p. 169-182, Abril/Junho, 2013.

FONTANA, R A. C. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GURGEL, T. **Alfabetizar todos eles até o fim do ano**. Revista Nova Escola 2007; 204:34.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. **A inclusão escolar dos portadores de síndrome de Down: o que pensa os educadores?** Natal: Edufrn, 2002.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.

RAMOS, Wilsa Maria. **A construção da identidade do professor: A pluralidade e a construção da identidade do professor**. TVE BRASIL PGM 1 2001; Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/plc/plctxt1.htm>. Acesso em: 01 out. 2019.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Obras Escogidas – **V: Fundamentos da Defectología**. Trad: Julio Guillermo Blank. Madrid: Espanha; Machado Nuevo Aprendizaje, 1997.

WALLON, H. **O papel do outro na consciência do eu**. In. WEREB, M.J.G. e Nadel-Brulfert, J. (orgs.) Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down**. 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.



A LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL



LAISE CRISTINA CANDIDO GOES SOUZA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Formação Docente pela Faculdade FACITEP (2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os principais aspectos da legislação referente ao Ensino Superior no Brasil e abordar os aspectos da formação e da prática docente neste nível de ensino. Para tanto, este estudo traz um retrospecto da legislação educacional pertinente ao tema, ao longo dos anos e aborda alguns autores que tratam da temática relacionada a formação docente, em especial no ensino superior. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a Lei nº 9.135/95, Conselho Nacional de Educação, definem a estrutura e o funcionamento do ensino superior, além de outros Decretos, Portarias e Resoluções. No campo educacional, com a expansão das Instituições de ensino superior privadas, e com a exigência da qualificação do corpo docente na pós-graduação como critério na Avaliação Institucional e como referencial de qualidade da educação, os programas stricto sensu vêm se tornando uma necessidade competitiva para os profissionais que atuam na área. O artigo está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo são abordados os principais aspectos da legislação referente ao tema proposto neste estudo, o ensino superior no Brasil. No segundo capítulo são abordados os principais conceitos sobre a prática e a formação docente no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação Educacional ;Ensino Superior; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda os principais aspectos da legislação referente ao Ensino Superior no Brasil e a formação e prática docente neste nível de ensino. Para tanto, este estudo traz um retrospecto da legislação educacional pertinente ao tema, ao longo dos anos e aborda alguns autores que tratam da temática relacionada a formação docente, em especial no ensino superior.

No Brasil, os primeiros cursos superiores tiveram início em 1812 e se limitavam ao Direito, Medicina, Politécnica e Agricultura, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, na Corte, que servia como modelo para os demais e os professores, nesta época, ainda não tinham uma instrução específica e nem havia fiscalização.

O Ministério de Educação e Saúde foi criado em 1930 por Getúlio Vargas e em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme este estatuto as universidades poderiam ser pública ou particular e deveria incluir ao mínimo três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a Lei nº 9.135/95, Conselho Nacional de Educação, definem a estrutura e o funcionamento do ensino superior, além de outros Decretos, Portarias e Resoluções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, ao se referir aos profissionais da educação, em seu artigo 62 estabelece que, a formação de docentes para atuar na educação básica ocorrerá em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A LEGISLAÇÃO

As primeiras faculdades brasileiras foram a de Medicina, de Direito e Politécnica e estavam situadas em grandes cidades e tinham como base de orientação um propósito voltado à elite. Baseavam-se nos modelos franceses que eram voltados muito mais ao

ensino do que a pesquisa. Os cargos eram vitalícios e o responsável pelo campo de saber, tinha o poder de escolher seus assistentes e mantinha essa posição ao longo da vida.

No Brasil, os primeiros cursos superiores tiveram início em 1812 e se limitavam ao Direito, Medicina, Politécnica e Agricultura, as aulas eram avulsas ou particulares, e com o tempo foram agrupadas nos liceus provinciais. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, na Corte, que servia como modelo para os demais. Os professores, nesta época, ainda não tinham uma instrução específica e nem havia fiscalização.

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920 no Rio de Janeiro, resultante do Decreto nº 14.343, desta universidade faziam parte faculdades profissionais que eram voltadas ao ensino em detrimento da pesquisa e mantinham a sua autonomia.

Em 1931, o Decreto Nº 19.852/31 de Getúlio Vargas, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, elevando a formação dos professores secundários ao nível superior. Foi, então, criada, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com a finalidade de se ampliarem os conhecimentos das ciências "puras". A Faculdade de Ciências e Letras foi criada porém não foi instalada, no entanto, instalaram-se modelos de organizações responsáveis pela formação docente, em 1934, pela então criada Universidade de São Paulo, e, em 1935, pela Universidade do Distrito Federal.

O Ministério de Educação e Saúde foi criado em 1930 por Getúlio Vargas e em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme este estatuto as universidades poderiam ser pública (de esfera federal, estadual ou municipal) ou particular e deveria incluir ao mínimo três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades mantinham sua autonomia jurídica mas eram ligadas por meio da reitoria.

A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935 e era voltada à renovação e ampliação da cultura, mesmo com poucos recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas com o apoio dos professores e aproveitamento dos espaços.

Com o Decreto nº 8.681, de 15/03/1946, surge a primeira universidade católica do país, tendo o título de Pontifícia, introduzindo nos currículos escolares a frequência a cultura religiosa. No mesmo período o estado de São Paulo construía um projeto de criação de uma universidade com alto padrão acadêmico. Fernando de Azevedo com o apoio do governo estadual, liderou a criação de uma universidade pública estadual na cidade.

Com o apoio de professores estrangeiros e pesquisadores foi criada a Universidade de São Paulo, em 1934, reunindo faculdades tradicionais e faculdades independentes, originando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, (USP), que tornou-se um dos

grandes centros de pesquisa do país, conforme idealizado pelos seus fundadores.

Durante a Nova República, cada estado brasileiro passou a contar com uma universidade pública federal em suas capitais. Neste período também surgiram universidades religiosas, católicas e presbiteriana, com este processo surge a UNE, União Nacional dos Estudantes, como forma de organização dos alunos universitários.

Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa.

O órgão responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão da Política do Ensino Superior é a (Sesu) Secretaria de Educação Superior, além da responsabilidade de manutenção, supervisão e desenvolvimento das (Ifes) Instituições Públicas Federais de Ensino Superior e da supervisão das instituições privadas de educação superior.

A LDB não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-graduação lato sensu, em geral, essa preparação vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características. Apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exiguidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na Universidade. (PIMENTA, 2003, p.273).

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a Lei nº 9.135/95, Conselho Nacional de Educação, definem a estrutura e o funcionamento do ensino superior, além de outros Decretos, Portarias e Resoluções.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a oferta de ensino superior é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade; as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público; é dever do estado garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa; as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira; o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola,

pluralismo de ideias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) traz em seu Art. 43: A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...] IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade [...] (LDBEN 9394, 1996, p.15).

O artigo 52, inciso I, da LDB de 1996, também é responsável pela ampliação do interesse no campo da docência universitária, ao estabelecer que as instituições de ensino superior deverão contar com um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado.

Nos cursos de Graduação, Licenciatura Plena, a Resolução CNE/CP 02/2002, define em seu artigo 1º, que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (RESOLUÇÃO CNE/CP 02, 2002, p.1)

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em lato sensu e stricto sensu, e visa atender aos milhares de profissionais liberais, professores e estudantes que concluíram algum tipo de curso superior, e que desejam complementar seus conhecimentos ou formação acadêmica, para atividades de pesquisa e docência.

No campo educacional, com a expansão das Instituições de ensino superior privadas, e com a exigência da qualificação do corpo docente na pós-graduação como critério na Avaliação Institucional e como referencial de qualidade da educação, os programas stricto sensu vêm se tornando uma necessidade competitiva para os profissionais que atuam na área.

Com base na legislação vigente temos que os cursos de pós-graduação lato sensu com duração mínima de 360 horas, geralmente têm um formato semelhante ao dos cursos tradicionais, com aulas, seminários e conferências, ao lado de trabalhos de pesquisa sobre os temas relativos ao curso. O critério de seleção para o ingresso no curso de pós-graduação lato sensu é definido de forma independente em cada instituição, sendo geralmente composta de uma avaliação e de uma entrevista, no qual a única exigência formal a ser cumprida pelo interessado se refere à posse de um diploma de nível superior.

Os cursos de Stricto Sensu são direcionados para a continuidade da formação científica e acadêmica, como mestrado e doutorado, de alunos com nível superior. O curso de mestrado tem a duração de até 24 meses, período no qual o aluno desenvolve a dissertação e cursa as disciplinas relativas à sua pesquisa. No doutorado, com duração de até 48 meses, o aluno deve cumprir um número mínimo de disciplinas, estipulado em cada programa, além da elaboração de uma tese.

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A década de 1980 caracterizou-se por eventos locais e nacionais envolvendo a formação do professor. Consolidavam-se as instituições democráticas; fortaleciam-se os direitos à cidadania, e elevava-se à educação a responsável pela superação das desigualdades nacionais. Nos anos 1990 ocorreram profundas modificações no sistema educacional brasileiro, a LDBEN 9394/96 enfatiza as dimensões sociais e políticas da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão.

[...] a pedagogia constituiu-se, especialmente, tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. Trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da “natural” vocação das mulheres para educar as crianças. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas. [...] Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. (CUNHA, 2004, p. 528)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, ao se referir aos profissionais da educação, em seu artigo 62 estabelece que, a formação de docentes para atuar na educação básica ocorrerá em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Entendendo a Universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA, 2003, p.270)

Segundo Gatti (2003) na educação superior, a formação docente seria ideal conciliando a docência, a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente, mantendo as características de tais tipos de pesquisa. Neste sentido temos que a Universidade é um espaço para a busca e a construção do conhecimento científico, apresentando para tanto as seguintes características:

a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico [...] b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) desenvolver capacidade de reflexão; d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; e) substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento; f) integrar, [...] a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes. (PIMENTA, 2003, p. 270)

Com base nas ideias de Veiga (2006) temos que a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando a produção e a socialização do conhecimento. A indissociabilidade prevê a articulação de componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa da docência necessita interrogar e investigar aquilo que está além do campo de visão buscando um conhecimento não apenas para divulgação mas para melhoria da sociedade.

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado, como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino. (GATTI, 2003, p.79).

Na década de 1960, quando da criação da Universidade de Brasília, a formação de professores passa para a Faculdade de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação de 1961, através do Parecer N° 292/62 do Conselho Federal de Educação estabeleceu que a preparação pedagógica não deveria mais se restringir ao último ano do curso, convivendo com disciplinas pertinentes à formação específica. As disciplinas oferecidas para a formação pedagógica eram: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado. (PIMENTA, 2003, p. 271)

De acordo com Cunha, o que se espera dos docentes universitários é um conhecimento aprofundado de sua área de atuação, com base nas ciências e com profissionalismo, vinculando o saber com a prática docente. Seria de grande importância conforme o autor, um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e uma preocupação neste sentido, mesmo em se tratando de alunos de nível superior, fato este que não encontra-se como uma preocupação na história do ensino superior.

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante [...] (CUNHA, 2004, p.526).

Segundo Pimenta (2003) temos três aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor universitário, as questões relacionadas a sociedade, como seus valores e as formas de organização; o avanço da ciência no decorrer dos anos; a consolidação de uma ciência da educação, que possibilite o acesso aos saberes fundamentais no campo da Pedagogia.

De modo geral, discutem-se pouco as questões ligadas à formação de professores para a educação superior, tanto no que se refere à formação preparatória, como sua formação continuada. Assumindo-se que um professor para o ensino superior necessita de uma formação

aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização. (GATTI, 2003, p.73)

Com base nas ideias de Pimenta (2003) temos que é preciso que o professor do ensino superior aprenda a pensar e refletir coletivamente, expondo as suas ideias, abandonando o hábito de executar processos de planejamento, execução e avaliação de suas atividades de forma individual, tanto as relacionadas a pesquisa quanto aquelas relacionadas ao ensino. Essa mudança de concepção e prática docente deve ocorrer de maneira processual com a construção de vínculos e com análise das situações vivenciadas, partindo assim para o envolvimento com o grupo de trabalho.

Segundo Veiga (2006) temos que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária, desta maneira, é preciso considerar a docência como uma atividade especializada, à docência como profissão. A profissão é uma palavra de construção social, segundo a autora, permeada por ações coletivas, onde os atores são os docentes universitários. “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”. (VEIGA, 2006, p.2)

[...] o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação stricto sensu, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. O locus adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente - tanto para a educação básica quanto 5 superior - é na Faculdade de Educação. Fora desse espaço os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo. (VEIGA, 2006, p. 5-6)

Segundo Cunha (2004) a carreira universitária se estabelece na ideia de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, ou seja, com a pós-graduação strictu-sensu, nos níveis de mestrado e doutorado, desta forma temos que para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no conteúdo abordado neste estudo pode-se afirmar que com a promulgação da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa.

De acordo com a legislação vigente o órgão responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão da Política do Ensino Superior é a (Sesu) Secretaria de Educação Superior, além da responsabilidade de manutenção, supervisão e desenvolvimento das (Ifes) Instituições Públicas Federais de Ensino Superior e da supervisão das instituições privadas de educação superior.

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em *lato sensu* e *stricto sensu*, e visa atender aos milhares de profissionais liberais, professores e estudantes que concluíram algum tipo de curso superior, e que desejam complementar seus conhecimentos ou formação acadêmica, para atividades de pesquisa e docência.

No campo educacional, com a expansão das Instituições de ensino superior privadas, e com a exigência da qualificação do corpo docente na pós-graduação como critério na Avaliação Institucional e como referencial de qualidade da educação, os programas *stricto sensu* vêm se tornando uma necessidade competitiva para os profissionais que atuam na área.

Com base nos elementos pesquisados temos que a década de 1980 caracterizou-se por eventos locais e nacionais envolvendo a formação do professor, onde consolidavam-se as instituições democráticas; fortaleciam-se os direitos à cidadania, e elevava-se à educação a responsável pela superação das desigualdades nacionais.

Nos anos 1990 ocorreram profundas modificações no sistema educacional brasileiro, a LDBEN 9394/96 enfatiza as dimensões sociais e políticas da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão.

Pode-se afirmar que a formação docente ideal seria aquela que conciliasse a docência com a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente, temos então que a Universidade é um espaço para a busca e a construção do conhecimento científico. De acordo com os autores pesquisados, a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, buscando a produção e a socialização do conhecimento.

Com base nas referências deste artigo pode-se concluir que se espera dos docentes

universitários um conhecimento aprofundado de sua área de atuação, com base nas ciências e com profissionalismo, vinculando o saber com a prática docente, neste sentido seria de grande importância, um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e uma preocupação neste sentido, mesmo em se tratando de alunos de nível superior.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.A. **Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Jane R. A. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed., Curitiba: IESDE do Brasil S.A., 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96**. Brasília: Secretaria da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10/10/2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. Educação Porto Alegre – RS. Ano XXVII, n. 3. 2006.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, Brasília, v.20, n.68, p.17-44, dez. 1999.
- GATTI, Bernardete A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520 16 (2003).
- GATTI, B. A. Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases**. In: **Pro-Posições**. Campinas, 1990.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido, Léa das Graças Camargos Anastasiou, e Valdo José Cavallet. **Docência no ensino superior: construindo caminhos. Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP (2003): 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências**. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.77-94.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior. Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2006).



AS BASES LEGAIS PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL



LIVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (UniABC); especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Grande ABC (UniABC); especialista em Direito Educacional pela Faculdade Campos Elísios; especialista em Políticas Públicas pela Faculdade São Luís de França; especialista em Ludoterapia no Contexto Educacional pela Faculdade Casa Branca.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os fundamentos da gestão democrática participativa por meio do colegiado escolar nas escolas públicas, discorrendo sobre o papel dos diversos órgãos representativos da gestão participativa que implica compreender o processo de uma ação democrática empreendida como forma de socializar informações acerca do planejamento orçamentário, peça obrigatória nas administrações públicas, cujo objetivo visa socializar conhecimentos e busca compreender as concepções de administração democrática próprios da modernidade e resultante de um processo reivindicatório da sociedade civil organizada na perspectiva de promover na sociedade o interesse pelo acompanhamento e ordenação das políticas públicas. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Democrática; Educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente os desafios da sociedade globalizada desencadeados pelo multiculturalismo, pela produção de novos saberes, pela evolução acelerada das ciências da indústria e da tecnologia e, principalmente, pelos ideais de liberdade e igualdade de direitos apregoados na Declaração dos Direitos Humanos – ONU e defendida pelos movimentos sociais de todo o mundo, impõem, de maneira incontestável, novas formas de governar e administrar as organizações constituídas quer sejam públicas ou privadas.

No Brasil, assim como nos demais países dirigidos sob o sistema democrático, os modelos de governo hierarquizados verticalmente passaram a ser questionados e recusados pela sociedade em geral como ideal administrativo das instituições públicas.

Primeiro, porque neste modelo a centralização do poder impede o desenvolvimento econômico e social almejados pela população, uma vez que atenta para o atendimento de uma minoria que objetiva manter-se no poder.

Por outro lado, o distanciamento dos agentes administrativos dos cidadãos e a burocracia administrativa atrasam e prolongam o desenvolvimento das ações e ainda, entre outros problemas, as propostas e decisões são tomadas sem a participação direta dos interessados, tornando-se ineficientes na prática à medida que se distanciam da realidade de seus destinatários.

“Se o Estado, a sociedade civil e a sociedade econômica entenderem melhor qual é o papel da educação na formação para a cidadania e para o desenvolvimento nacional, encontrarão com mais facilidade os recursos para a construção de uma escola de qualidade para todos.” (Moacir Gadotti e José E. Romão, in *Autonomia da Escola: princípios e propostas*, 1997).

AS BASES LEGAIS PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A pesquisa histórica nos mostra que a ideia de gestão democrática no Brasil surge a partir da década de 70 com a instituição dos conselhos de classe nas escolas públicas. Referendada pela Declaração dos Direitos Humanos (1948) que promulga a igualdade de direitos entre os povos e por força das orientações do Programa de Expansão e melhoria do Ensino - PREMEN (dec. nº 63.914 de 27/12/1968) e pelas indicações e normas dos Conselhos Estaduais da Educação, os Conselhos de Classe se tornaram a partir daquela época, segundo Moacir Gadotti (1997) as primeiras participações democráticas na escola pública brasileira.

Gadotti (1997) enfatiza que apesar de não estar expresso na Lei nº 5.692, de agosto de 1971, os Conselhos de Classe constituíram-se, formalmente, em quase todas as escolas públicas brasileiras participando de forma coletiva e direta do processo de avaliação do desempenho dos alunos, competência, até então, reservada apenas ao professor da sala ou da disciplina.

A gestão democrática da escola pública no Brasil faz parte do processo da política da

“descentralização” e da “municipalização” da educação pública, especificamente, da educação básica. Com relação a este processo Dalila O. Andrade (2009, p. 94) analisa que no caso das políticas educacionais brasileiras a Constituição Federal de 1988, ao incorporar a gestão democrática da educação como demanda dos movimentos sociais em seu texto, apontou novas formas de organização e administração do sistema, primeiramente tendo-se como objetivo a universalização do ensino a toda a população, mas diferentes interpretações do conteúdo do dispositivo legal possibilitou a implementação de diferentes políticas sob o manto da gestão democrática.

É indispensável o conhecimento dos textos legais que amparam a política da gestão democrática participativa. No entanto, tão imprescindível quanto à moral da prática é a ética cidadã que induz à implementação da lei de forma eficaz e contínua, garantindo a participação de todos os segmentos sociais na gestão pública.

Na época da “transição democrática” pós-governo militar, no início da década de 1980, a atuação dos Conselhos de Classe ora chamados de “comissões” ou “colegiado” se amplia. Assim, conforme assinala Moacir Gadotti (1997) a partir do I Congresso Mineiro de Educação (1979) educadores e governantes brasileiros começaram a perceber que a implementação da gestão democrática escolar necessitava, obrigatoriamente, da participação coletiva dos agentes de dentro da escola e das pessoas da comunidade no processo educacional.

Nas últimas décadas, a busca por caminhos mais efetivos para democratização do ensino público, ganhou relevância, principalmente por educadores e pelos agentes envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Com a democratização da gestão do sistema educativo amplia-se a gestão da escola, a qual prevê, entre outras ações, o envolvimento e a participação dos pais dos alunos, de moradores e demais membros da comunidade local, como lideranças políticas e movimentos populares no processo de tomada de decisões, a partir do contexto escolar. (SCHNECKENBERG, 2005, p.15)

O esforço pela mudança na forma de gerir a educação pública e pela autonomia escolar encontrou respaldo na Constituição de 1988, que institui a “democracia participativa” e estabelece como princípios básicos da educação nacional o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática” do ensino público”. (CF, art. 206).

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Ao observarmos o texto da Carta Magna (art.206, V) notamos que a gestão democrática está garantida como princípio da educação pública, porém esta base é insuficiente. É preciso destacar que a Constituição gera o princípio orientador, mas se abstém da regulamentação normatizadora, uma vez que não é de sua competência que compete, segundo afirma a própria Lei no Título III – “Da organização do Estado”, Capítulo II – “Da União”, artigo 22, aos estados e municípios:

Compete privativamente a União legislar sobre:

XXIV – diretrizes e bases da educação nacional.

Parágrafo Único: Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

De acordo com Dalila A. Oliveira (2009, p. 182 – 184), as prescrições em nível estadual e municipal devem submeter-se à legislação federal. Portanto, toda a legislação educacional dos estados e municípios deverá ser regida pela Constituição do Brasil e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes princípios também são fixados nos incisos dos artigos 23, 24, e 25 da carta magna e, especificamente, em relação aos municípios no capítulo IV “Dos municípios”, do mesmo título, o artigo 30, estabelece que:

“Compete aos municípios:

I – legislar sobre assuntos de interesse local;

II – suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;

VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.”.

Assim, por estes dispositivos legais, podemos afirmar que a distribuição das competências em relação à normatização do princípio constitucional é bem amplo a qual, para Dalila A. Oliveira (2009, p. 187) foi permitida pela Constituição Federal ao detalhar as competências dos diferentes segmentos da administração pública educacional sem, contudo, impedir sua atuação em qualquer deles. Segundo a autora, o propósito da Constituição foi procurar estabelecer competências “prioritárias” de cada ente federativo.

A exigência de lei complementar no que se refere à gestão democrática da escola

gerou novas normas instituídas nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais, que foram obrigadas a adequarem-se às suas realidades.

É importante destacar aqui, embora não muito cogitado para este fim, o texto da Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente que no parágrafo único do artigo 53, prescreve: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Aqui se observa a aplicabilidade da lei democrática participativa na escola e sobre esta base serão firmadas novas propostas da administração pública da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 repete o texto constitucional no TÍTULO II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;” e especificamente no TÍTULO IV da LDB/96, Da Organização da Educação Nacional, no artigo 12º encontramos as normas para gestão democrática diretamente no campo de atuação, ou seja, nas escolas públicas:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

No artigo 13 da LDB (1996), além das responsabilidades inerentes à função, o docente é compelido ao exercício da cidadania por meio da gestão democrática. É dever do professor, segundo o texto:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento

de ensino;

V - (...), além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

As bases legais no texto da LDB (1996) vão mais além, nos artigos 14 e 15 prescrevem que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática no ensino público na educação básica, seguindo os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais nos Conselhos Escolares, conforme assinala os artigos:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A gestão democrática da educação vincula-se aos mecanismos legais e institucionais e a coordenação de atitudes que propõem a participação social que atua planejando e elaborando as políticas educacionais, tomando decisões, escolhendo a aquisição e o uso dos recursos materiais e humanos de acordo com prioridades estabelecidas em seus critérios, executando as resoluções e deliberações do seu colegiado, avaliando a escola e o processo educacional.

Moacir Gadotti e José E. Romão (1997) enfatiza que o texto da Constituição Federal (1988) oferece suporte à autonomia da escola quando institui a “democracia participativa e criam instrumentos que possibilitam aos cidadãos exercer o poder diretamente” na escola.

As leis que amparam a gestão democrática visualizam uma escola autônoma, capaz de gerir partindo dos princípios e normas estabelecidos. No entanto, segundo Maria B. Luce e Isabel Medeiros (2008), pensar em autonomia é uma tarefa complexa, pois podem promover a ideia errônea de liberdade total ou independência, levando-se em consideração os diferentes agentes sociais e as muitas facetas e interdependências que fazem parte da organização educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é fundamental entender bem dos mecanismos da administração democrática e amparar-se na legislação pertinente a fim de resolver situações conflitantes que camuflam decisões, dividem grupos, estabelecem o domínio de uns sobre outros e desconsideram questões mais amplas e necessárias à escola.

Como podemos constatar, mediante as pesquisas realizadas, a gestão democrática participativa das escolas públicas brasileiras e que está amparada nos textos legais em todas as esferas do governo federal, estadual e municipal é um desafio que necessita de enfrentamento e ações objetivas para sua real implementação.

Apesar da legalidade e da disposição do sistema de governo do país no processo de descentralização das políticas públicas, redistribuindo as responsabilidades administrativas para a sociedade, percebe-se que o modelo secular de gestão parcial, majoritária, dominadora e hierarquizada está presente em grande parte das instituições de ensino, em particular naquelas que atendem as camadas mais pobres da população brasileira, onde o poder de uma minoria se estabelece pela falta de conhecimento da maioria.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, G. **Desafios da democracia participativa. Le Monde Diplomatique Brasil.** São Paulo, ano 5, n. 5, out. 2011.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** Coleção Educar. Edições Loyola: São Paulo, 10º ed. Maio, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394/96.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.**

_____. **Decreto 50.756, de 03 de maio de 2006 - Altera o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, estabelecido pelo Decreto 12.983, de 1978.**

_____. **Decreto Estadual 12.983/78 - Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres.**

_____. **Decreto Estadual 48.408/04 - Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres – APM, estabelecido pelo Decreto Estadual 12.983/78.**

_____. Secretaria da Educação **Decreto GDF nº 3.089/75 Criação das Associações de Pais e Mestres – APM**

_____. **Decreto GDF nº 28.513/07 Instituição do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira.**

CHILANTE, E. F. N. **A Gestão dos sistemas públicos de ensino no Brasil.** LARA, Ângela Mara de Barros; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro (Orgs). **Gestão Educacional.** Maringá: Eduem, 2010.

CONTI, C.; LUIZ, M. C. **Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino - Educação: Teoria e Prática.** Vol. 17, nº 29 (2007). Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao. Acesso em: 25 set. 2019.

DIAS, M. R. **Sob o signo da vontade popular: o Orçamento Participativo e o dilema da Câmara Municipal de Porto Alegre.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997

GARBIN, T.; ALMEIDA, J. **Gestão escolar democrática: limites e possibilidades - uma discussão sempre necessária.** Cascavel, PR – 2008 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/865-2.pdf> Acesso em 28 set. 2019.

LARA, Â. M. de B.; KOEPSEL, E. C. N. (Orgs). **Gestão Educacional.** Maringá: Eduem, 2010.p.61-74.

LUCK, H.; et al. **A escola Participativa: o trabalho do gestor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OHN, M. G. **Conselhos Gestores e Participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, nº 84).

OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SALLES, Helena da Motta. **Gestão democrática e Participativa**. Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.



A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS



LUCIANA BRASIL SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (2008); Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho (2010); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Leila Gallacci Metzker, Prof^a. Professora de Educação Infantil no CEMEI Leila Gallacci Metzker, Prof^a. na rede pública da prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como tema a arte, mas com foco na sua contribuição para o desenvolvimento infantil, especificamente com as crianças de 04 a 05 anos de idade. No entanto já é de conhecimento de todos que existe arte em diversas modalidades, entre elas na música, dança, teatro e as artes visuais presente no cotidiano de várias pessoas. Antigamente a disciplina de artes na escola era tratada como um lazer para as crianças. Atualmente a artes é vista com outros olhos pelo tamanho de sua importância. As artes constituem elementos que despertam e expressam sentimentos, sentidos, imaginação e criatividade, esses elementos são fundamentais para as crianças que estão iniciando sua atividade escolar, pois ali começa seu desenvolvimento. Mas qual a contribuição da arte para o ensino na Educação Infantil, principalmente para as crianças de 04 a 05 anos? Se o ensino da Arte era visto mais como um lazer, se utilizava apenas de maneira que as crianças praticassem de maneira livre, a partir da percepção da importância da passa-se a pensar em uma forma adequada de ensinar arte e mostrar sua importância, de como pode contribuir no desenvolvimento da criança, seja através da música, do teatro, fazendo com que a imaginação e sua a criatividade seja estimulada contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento. O presente estudo se deu por meio de materiais bibliográficos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Alunos; Educação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como relevância o estudo da arte e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças de 04 a 05 anos.

A criança quando entra na escola, vem cheia de emoções, algumas choram que querem voltar pra casa, outras já querem brincar e outras ficam acuadas procurando um canto pra ficar. Sim é normal pois são crianças e ali na sala de aula tudo é novo. E com toda essa explosão de emoções que cada criança na educação infantil apresenta é que o professor ou educador necessita usar a disciplina de artes para o desenvolvimento dessa criança em sala de aula bem como desertar sua criatividade e claro seu interesse.

No entanto o objetivo geral desse artigo é fazer uma análise da disciplina de artes e como ela está sendo ministrada em sala de aula, principalmente para os alunos da educação infantil. Como objetivos específicos temos: realizar um breve histórico de artes, arte e a construção do conhecimento e a importância da mesma para a educação infantil.

A justificativa se faz frente à necessidade de compreender as contribuições e importância do uso da artes no cotidiano escolar nas escolas de educação infantil em suas diversas faces, seja por meio de músicas, teatro, desenho, pintura, escultura ou qualquer outra possibilidade que essa disciplina permita.

Em suma, o problema da pesquisa são algumas considerações a se pensar sobre o assunto, se a disciplina de artes está contribuindo para o desenvolvimento da criança do ensino infantil e de que forma está sendo aplicada essa disciplina.

Em resposta a pergunta diante de estudos realizados para analisar a melhor forma de atender os requisitos questionados, apesar da celeridade da maior importância dessa disciplina em sala de aula, alguns professores contribuem para que a disciplina de artes seja um grande influenciador no desenvolvimento das crianças de 04 a 05 anos, estimulando sua criatividade, fazendo com que essas crianças participem das aulas motivadas a aprender como música, desenhos, participar de teatrinhos, contribuindo assim para sua aprendizagem e desenvolvimento, pois essas ferramentas aplicadas em sala são de grande valia, por exemplo, através de alguns desenhos feitos por crianças, sabemos um pouco do cotidiano dela, música e teatro os educadores conseguem trazer essas crianças para socializar junto com as outras e muitas vezes até as que gostam de chorar que querem voltar pra casa, já começam a ver seus colegas e a sala de aula como sua mais nova casa.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE

A arte começa nas paredes de cavernas que expõem as pinturas rupestres dos homens, das mulheres e crianças do período pré-histórico como, também, nas tradições indígenas de diferentes ramificações. Os povos pré-coloniais cantavam, dançavam, pintavam e confeccionavam

instrumentos de trabalho com relevante valor artístico, desenhavam as danças de guerra, urna funerária e alguns corpos, mas isso era normal em sua época fazia parte de sua cultura.

Sabe-se que é difícil conceituar Arte, mas como é descrita na Enciclopédia Britânica (2002, p. 81), é imprescindível destacar três aspectos que a caracteriza: a arte é o produto de um ato criativo; a cada momento, ela corresponde às concepções ideológicas da sociedade em que aparece. Isso se torna perceptível já que a Arte surge de acordo com os anseios históricos pelos quais passam cada sociedade. Além disso, as transformações observadas, sejam no âmbito social, sejam no econômico ou no cultural, acham-se ligadas ao domínio artístico.

Segundo Mello (1987, p. 422), “a própria arte era vista como um setor ou domínio pouco significativo para os estudos etnográficos”, ou seja, havia assuntos que inquietavam muito as sociedades, como os ligados à economia e à religião dentre outros, e por este motivo se colocavam num degrau de prioridade superior.

Segundo Barbosa (2011), o ensino de Arte surge institucionalmente no Brasil no início do século XIX com a vinda da Missão Francesa (1816) para dar início à Escola de Ciências, Artes e Ofícios criada por decreto de D. João VI. Nessa época, um novo choque entre concepções de estética, além da já estabelecida no início da colonização, opôs a tradição barroco-rococó dos jesuítas, e já dotada de traços abasileirados (o barroco brasileiro), à Arte neoclássica trazida pelos franceses por meio do decreto instituído a serviço da monarquia (BARBOSA, 1978, p. 19).

D. João VI, em 1816, deixa claro no texto as intenções sobre o ensino de Arte quando a caracteriza, segundo Barbosa (1978, p. 21), “como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma”, de modo que pretende que o seu ensino:

[...] promova e difunda a instrução e conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineração, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa de grandes socorros da estética para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos (p. 20).

Assim, Barbosa (1978) enfatiza que o objetivo da Arte nesse período é o da instrução e do conhecimento. Teoria e prática juntas para estabelecer ordem e progresso em todas as estruturas do novo país em formação, de modo que a Arte estava ligada estritamente à constituição de uma nova sociedade num mundo que começava a ser descoberto.

No entanto, a partir do século XIX é que a palavra Arte passou a significar exclusivamente a criação estética e as “belas-artes”, momento em que o tema passa a ter mais ênfase a nível educacional.

Em contrapartida BARBOSA, (2011, p. 7), ressalta que:

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica.

Em 1826, a fundação da Escola Imperial de Belas Artes trouxe exercícios que valorizavam a cópia e a reprodução de obras consagradas. Essa característica marca o início da formação artística da elite cultural e exclusão das camadas populares à produção artística em nosso país. (Barbosa, 2011).

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, surgem duas importantes concepções pedagógicas: a Pedagogia histórico-crítica (Demerval Saviani), e a Tendência progressista libertadora (Paulo Freire), que pretendiam fazer da escola um instrumento para a transformação social.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional 9.943, na qual a Arte constitui componente curricular obrigatório na Educação Básica, sendo entendida como campo de conhecimento.

Em contraposição, no final do século XIX, no contexto republicano, os liberais introduziram o ensino do desenho na educação numa perspectiva antielitista como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano. A apropriação deste modelo e seus desdobramentos é analisada no segundo tópico, pois foi exercido de forma marcante e intensa até meados do século XX, deixando resquícios em livros didáticos e no ideário educacional.

No entanto, já no início do século XX, o Modernismo transpôs para o campo educacional a ideia de arte como expressão. Este é o tema do terceiro tópico, onde vamos buscar compreender as diversas interpretações das ideias de John Dewey nas reformas educacionais da Escola Nova, quando as atividades artísticas passam a ser aceitas no meio educacional.

A ideia de arte como expressão induziu também, na segunda metade do século XX, experiências bem sucedidas de arte para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares.

Foi neste contexto favorável que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência.

No final do século XX o movimento de arte/educação se revigora em sintonia com a pós-modernidade, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar do campo das práticas artísticas. Chegamos a nossa contemporaneidade que se caracteriza por múltiplas deglutições e apropriações de modelos, por trânsitos entre culturas.

Temos aqui por razões didáticas um percurso histórico que segue uma cronologia, porém precisamos compreender que esta nossa história não é apenas uma sucessão de fatos e

acontecimentos isolados que se apresentam de forma linear e pertencem ao passado, mas uma constelação de proposições, idéias e experiências sobre a arte e seu ensino que se sobrepõem e coabitam um mesmo espaço e continuam ativas hoje no ideário educacional.

Esperamos que ao revisitar a história do ensino da arte possamos melhor nos entender no contexto de hoje e, sobretudo, nos ajude a construir possibilidades educacionais mais condizentes com nossos valores neste conturbado cenário contemporâneo.

A ARTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O homem através da palavra organiza o real e atribui significados. Por exemplo: “vejo uma forma difusa em meio à neblina, não sei o que é apenas algo vago, sem sentido. Alguém me diz ‘aquilo é uma árvore’ imediatamente a forma ganha um sentido, um significado”(DUARTE JÚNIOR, 2012, p.18). Ou seja pelo nome adquire uma significação, tudo começa a fazer parte da estrutura conceitual.

Segundo Moreno (2001), para se compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica. Conforme Sousa apud Moreno (2001), a perspectiva filosófica entende que o conhecimento é o resultado da apropriação, pelo homem, de dados empíricos e de ideias, na busca de entendimento da realidade.

Na perspectiva de Piaget (1980) sobre o conhecimento:

(...) o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social. Nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer.

Para Mitjáns Martinez (2000, p. 54), “criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico”, ou seja, carrega aspectos da personalidade.

Se tratando de conhecimento juntamente com arte, a criança ao ver uma figura ou um objeto que chama sua atenção, ela idealiza algo em sua imaginação, fazendo com que ela pense sobre aquela figura ou objeto, e ela em contato com seu conhecimento explorando sua criatividade.

Neste sentido, “a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir” (DUARTE JR., 1985, p. 65). Através dessa maior atenção do indivíduo ao seu próprio sentimento, se reelaboram,

também, os processos racionais. É o famoso conhecimento significativo, sem o qual, sabemos, a criança pouco aprende.

Ao ditado popular 'o que os olhos não veem o coração não sente', poder-se-ia acrescentar: 'e a cabeça não aprende'. Permitir (através da arte) uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma, abranger o processo de aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional. (DUARTE JR., 1985, p. 69).

Para Alencar(1990, p.16). “A sociedade atual se revela cada vez mais racional, o que obstatiza o desenvolvimento da imaginação, pois o sentimento, a intuição e a sensibilidade são considerados como empecilhos para a aprendizagem do que realmente interessa no contexto da contemporaneidade.”

Segundo Duarte JR (1995, P.67), sobre a arte contribuindo para os estímulos:

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava.

Assim, pode se dizer que as artes contribuem, também, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito crítico de si e do mundo, conforme ressalta Santoro (s/d) em seu artigo “Uma luta por um ensino menos mecanizado”.

As atividades artísticas provocam dão autonomia ao pensar, portanto, as artes desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento autônomo da criança.

Segundo Mosquera (1976, p. 121), sobre o ensino da arte e sua importância:

(...) o objetivo maior do ensino, por meio da arte, para as crianças, “é a compreensão e o valor da criança como ser criador”. Sendo a criação um ato espontâneo, de livre expressão, partirá sempre da autonomia do indivíduo. Portanto, propiciar o ato criativo é desenvolver a autonomia. Em seu significado, autonomia pressupõe uma libertação, uma independência, ou seja, ser autônomo é não mais estar preso ao que é do outros, à cópia, à repetição; para ser autônomo, o indivíduo necessita muito mais do que simplesmente memorizar ou copiar. Por esta razão, a arte tende a desencadear, na educação de crianças, um processo de fazer próprio, de almejar o que está dentro de si, a partir do que se vivencia socialmente, de buscar não somente a memorização e repetição do que se ouviu ou leu, mas a criação.

A criança na faixa de 04 a 05 anos ao entrar na escola, é fundamental que o educador utilize métodos para seu desenvolvimento, como brincadeiras, música, pintura, o colorir do desenho desperta o interesse e assim a criança começa a dar os primeiros passos do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Richter (2007, p.8) ressalta que:

A importância de a criança ter o mundo ao alcance das mãos e agir sobre ele. Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali.

Ainda, a autora enfatiza que a criança, portanto, domina e significa a seu mundo a partir do contato com a realidade e, a partir de uma ideia de “real possível” subverte o que simplesmente está ao alcance dos olhos.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1977, p. 13)

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos é de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções.

Portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de auto expressão. (LOWENFELD, 1977).

Em contrapartida LOWENFELD ressalta que:

*A arte é a área do conhecimento que abrange o desenvolvimento e a prática da linguagem visual. É durante esta disciplina que a criança terá o contato com esta linguagem, gradativamente, de acordo com a sua idade. Além de oferecer oportunidade de auto expressão, as artes visuais são consideradas um importante meio para o **desenvolvimento social**, pois é através das aulas de artes que ocorrem importantes possibilidades de interações sociais e trocas de experiências. -**desenvolvimento físico**, em que se manifesta a capacidade de coordenação visual e motora da criança, na maneira que controla seu corpo, orienta seu traço e dá expressão a suas aptidões. - **desenvolvimento intelectual**, pode ser demonstrado de acordo com o conhecimento que está à disposição da criança quando desenha, é apreciado na compreensão gradativa que a criança tem de si próprio e do seu meio. - **desenvolvimento emocional**, neste caso o desenvolvimento está diretamente relacionado à intensidade que a criança tem com sua obra, que pode variar entre baixo nível de envolvimento, com repetições estereotipadas e alto nível desenvolvimento quando está empenhada em retratar algo realmente importante pra ela. - **desenvolvimento estético**, pois são capazes de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção para a expressão de um todo coeso - **desenvolvimento perceptual**, onde a conscientização da variação da cor, das formas, dos contornos e texturas pode ser progressiva na medida em que o contato com essas e outras experiências perceptuais lhe é apresentado. E **desenvolvimento criador**, pois desde*

os primeiros rabiscos as crianças são capazes de inventar suas próprias formas e colocar nelas algo de si própria. (LOWENFELD, 1977).

Mas deve-se estar muito atento quanto à faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças no que se refere ao ensino das artes, pois cada aluno traça um percurso de criação e evolução individual aprimorado pelas experiências pessoais e o educador tem um papel fundamental nesse momento, pois é ele quem deverá enriquecer este percurso estimulando atividades criativas/educativas que instiguem o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, pensadas para cada nível de desenvolvimento.

ARTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

É natural da criança ao entrar em contato com o mundo, vir cheia de afeto, cores, emoções, curiosidades, ou seja, querendo descobrir tudo que está a sua volta. O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo.

O educador através do seu trabalho, pode enriquecer as experiências das crianças com conhecimento artístico fazendo com que elas observem, toque percebendo coisas, natureza e os objetos a sua volta.

No entanto sobre as autoras FERRAZ; FUSARI, (1993, p. 49), explicam que:

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas.

Assim, as crianças, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

No entanto, há de se pensar para que serve todas essas atividades aplicadas na educação infantil, até onde seria importante para o desenvolvimento da criança.

Conforme diz Almeida, a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (1992, p. 48).

Em resposta, Lavelberg, (2003, p.12), afirma que:

(...) é necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes.

Pode se dizer que a arte é peça fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o educador necessita de ter total conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento da criança.

Lowenfeld (1976, p.24), destaca que uma “criança, depois de condicionada a coloração de figuras, terá dificuldades em desfrutar a independência de criar. Desta maneira as crianças acabam perdendo sua criatividade e sua autonomia de expressão”. A cada momento a criança precisa ser induzida a revelar seu potencial criador e inovar signos linguísticos, revelando sentidos.

Entretanto Ostetto e Leite (2004, p.101) apontam algumas sugestões de como as diversas formas de linguagem devem ser utilizadas na escola para a representação de ideias.

As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se usando diversas formas de linguagem e modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música [...] elas devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de forma que vai do jogo ao desenho.

A pedagogia precisa ser voltada para a realidade em que está inserida a escola, e trabalhar o aluno em um vasto campo de criatividade que pode ser explorado aliado aos conhecimentos do educador.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (1997) para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental descrevem, em sua apresentação, que a educação em arte propicia a ampliação da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação.

Para o documento, ao conhecer as artes, o aluno poderá se envolver de forma mais criativa com as outras disciplinas. Como a arte é patrimônio da humanidade, e se manifesta nas diversas culturas, o aluno desenvolverá, através do contato com a mesma, a compreensão das diferentes culturas existentes, valorizando o que é próprio de sua cultura.

Os PCNs concebem a arte como objeto de conhecimento e como um conjunto de manifestações simbólicas de uma cultura, e fazem uma ligação entre a ciência e a arte, ao descrever que “para um cientista uma fórmula pode ser ‘bela’, para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas “são problemas a serem resolvidos plasticamente” (PCN - Arte, 1997, p.27).

Se tratando desse documento, aborda-se, entre as várias manifestações artísticas existentes, a música, a dança, as artes visuais e o teatro. A dança é uma manifestação artística muito presente na cultura dos povos. Ela integra o pensamento, o sentimento e o corpo. Através da dança, a criança estará desenvolvendo a atenção, a percepção e a cooperação e conhecerá seu o corpo e as suas possibilidades, numa atividade que lhe propicia o uso da criatividade e da espontaneidade.

As artes visuais favorecem compreensões mais amplas para que a criança desenvolva sua sensibilidade e afetividade, construa conceitos e se posicione criticamente. Sendo a manifestação artística bastante presente na humanidade e considerando-se a música como uma segunda língua materna, vê-se a importância dos seus elementos no processo de desenvolvimento educacional e social da criança. “Composição, improvisação e interpretação são produtos da música” (PCN - Arte, 1997, p.53).

Envolver as crianças num processo que objetive tais construções é colocá-las frente a um desafio, num primeiro momento, talvez, difícil, massuperável, que possibilitará a colheita de frutos valiosos. No contato com a música, a criança poderá criar e expressar-se, por análise, através da apreciação, do canto, da composição e manuseio de instrumentos musicais. O teatro exige do homem “a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.” (PCN - Arte, 1997, p. 57).

No desenvolvimento da dramatização na escola, é preciso que se leve em conta os níveis de envolvimento que uma criança estabelece com a atividade. A atividade teatral evolui, gradativamente, da espontaneidade para o cumprimento de regras, e do plano individual para uma visão coletiva. Fundamentado em ideias, experiências e sentimentos, o trabalho teatral envolve os alunos na compreensão de si mesmos e dos outros, e no compartilhamento de emoções e valores, pois cada um se expressa através dos personagens vivenciados.

No entanto na fase de 4 a 6 anos, as atividades artísticas devem: contribuir para a ampliação do conhecimento por meio da oportunidade de contato com obras de arte, o que propicia o interesse pelas mesmas; conhecer-se a si mesmo por meio de produções próprias; desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação própria e pelo de outras pessoas.

A presente pesquisa será realizada por meio de materiais bibliográficos em livros, revistas e artigos, visto que são fontes de argumentação que somam para o presente assunto e dessa forma apresentam embasamentos para o problema levantado.

O estudo da arte na educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Nesta fase as atividades artísticas contribuem com um maranhado de oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

Como resultado devido a estudos bibliográficos, a contribuição da Arte para o desenvolvimento das crianças de 04 a 05 anos é de extrema relevância pois é nessa idade que elas começam a despertar para o mundo e através de brincadeiras, desenhos, música, dança, a criança se desenvolve tanto na sua parte cognitiva tanto na parte cultural, uma criança com todo esse embasamento terá seu desenvolvimento rico em aprendizagem, podendo evoluir cheia de ideias, criatividade, conhecendo seu corpo e cada vez mais estimulando seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi de grande importância pelo seu tema, a disciplina de artes e sua contribuição para o desenvolvimento das crianças de 04 a 05 anos.

A criança ao iniciar sua vida escolar, se depara com muitos acontecimentos e rotina nova em seu cotidiano. Situações que no seu dia a dia fora da escola até se torna parecido, pois brincam, rabiscam desenhos, ouvem sons, dançam da forma delas.

Mas ao entrar na escola, essas formas de como elas se distraem em casa, tem um único nome, artes. Todos esses gestos se encaixam nessa disciplina, mas o educador precisa usá-las como ferramenta para o desenvolvimento da criança.

Neste sentido, foi tratado no primeiro capítulo, um breve histórico sobre Artes, na qual a arte se deu início nos tempos das cavernas, com os povos relatando seu cotidiano em

desenhos, nas paredes, passando também pelo conceito de artes e algumas peculiaridades ao longo dos anos.

No segundo capítulo, foi tratado sobre arte e a construção do conhecimento, tendo em vista que a criança ao ver uma figura ou um objeto que chama sua atenção, ela idealiza algo em sua imaginação, fazendo com que ela pense sobre aquela figura ou objeto, e ela e contato com seu conhecimento explorando sua criatividade.

Por fim, no terceiro capítulo, a importância da Arte para as crianças de 04 a 05 anos, esse capítulo tratou-se de vários aspectos em que a arte contribuiu para o desenvolvimento da criança nessa idade e idades avançadas.

Diante disto, pode se dizer que artes contribui sim para o desenvolvimento da criança em um todo, fazendo com que ela conheça seu corpo, se desenvolva e através de métodos como brincadeiras, desenhos, pinturas entre outras formas de expressão, a criança possa ampliar seus horizontes e ver o mundo com outros olhos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): **Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte**: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: MestreJou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

MELO. Luís Gonzaga de, **Antropologia Cultural**: iniciação, teoria e temas. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORENO, G.L. **Comunicação Significativa entre a criança e a Arte**. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicologia da arte**. Porto alegre: Sulina, 1976.

PIRES, E. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

SANTORO, L. B. **Arte-educação**: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.



A MUSICOTERAPIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR



MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2004), Professora de Educação Infantil em uma EMEI da PMSP.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a musicoterapia como prática na educativa no cotidiano escolar que destaca a importância da educação musical para despertar e desenvolver, certas funções da atividade humana, como a linguagem, contribuindo para a formação de um ambiente rico e saudável, elevando o potencial educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, música, escola.

INTRODUÇÃO

É prática comum nas escolas, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais, ouvir música na entrada e na saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bem acentuada, nos momentos de festividades que obedecem a um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar.

Porém, embora a música esteja presente no cotidiano escolar, questões precisam ser esclarecidas para entendermos o porquê a música que hoje é praticada em nossas escolas mostra-se como um complexo heterogêneo onde encontramos a convivência de diversas e variadas práticas e discursos.

Para Schafer (2013) aula de música é sempre uma sociedade em microorganismos, e cada tipo de organização social deve equilibrar as outras.

Assim como na escola onde cada disciplina deve complementar a outra.

Evidencia-se, entretanto, o distanciamento da prática, presente nas salas de aula, e da teoria, produzida e circunscrita à academia.

Entretanto, assegurar um lugar para a música no contexto escolar não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente na educação infantil e, com a progressão dos anos torna-se acessível e ampla.

Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, atitudes educacionais precisam compatibilizar-se com as necessidades do aluno ou do grupo, tornando significativas e atraentes as práticas musicais no cotidiano escolar assim como em sua prática.

Segundo Brito, ainda:

Os sons que nos cercam são expressões da vida, do universo em movimento, e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras, a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem também sonoramente sua presença, seu ser e estar integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta que representam o meio e a presença do homem neste. (Brito, 2003,p.17).

O aluno ao ter contato com o mundo sonoro passa a ter sentido amplo do crescimento integral e intelectual do ser humano e não apenas para sua formação técnica numa aula de atuação exclusivamente tradicional no sentido pedagógico e formal.

A IMPORTANCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A música esteve presentes nos mais diversos povos desde a antiguidade, como nos gregos, egípcios e árabes.

Ao longo da história humana, inúmeros filósofos, psicólogos, pedagogos, enfim pensadores de todas as vertentes do conhecimento e até de pessoas comuns teorizaram, escreveram ou falaram sobre a importância da música para a humanidade.

Segundo Bréscia (2010, p.31), Pitágoras demonstrou que a seqüência correta de sons, de tocada musicalmente num instrumento, pode mudar os padrões de comportamento e acelerar o processo de cura.

A música do Brasil se formou a partir da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos respectivamente por colonizadores portugueses, escravos e os padres jesuítas que a usava em cultos religiosos e para atrair atenção á fé cristã.

A música, no entanto, antecede a antiguidade clássica conforme antropólogos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade.

Com o desenvolvimento das sociedades, a música passou a ser utilizada também em louvor a líderes, como as executadas nas procissões reais no Egito antigo e na Suméria.

Atualmente, a música pertence ao universo das belas-artes, pois se manifesta pela escolha dos arranjos e combinações de sons.

É considerada ainda uma ciência na medida em que as relações entre elementos musicais são relações matemáticas e físicas.

A importância da música no processo educacional está no fato de que está consegue envolver, de certa forma, a criança, trabalhando a sua personalidade, uma vez que consegue promover na criança o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções, como atesta Gainza (2008, p.95):

Em todo o processo educativo confundem-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado a noção de desenvolvimento e crescimento o conceito atual de educação está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento; Por outro, a noção de alegria, prazer, num sentido amplo. Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. desenvolver sem dar a alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar.

Da constatação acima, é certo afirmar que o acesso a música é necessário no processo de educação.

Mas esse processo precisa ser conduzido por pessoas conscientes e competentes, deixar de ser apenas recreação, que seja favorável a uma vivência e estimule o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão.

Sabemos da ênfase da música na educação, associar a música aos outros recursos didáticos facilita o processo de aprendizagem, pois incentiva a criatividade do educando por meio do amplo leque de possibilidades que a música disponibiliza, o professor tem assim que assumir uma postura mais dinâmica e interativa junto o mesmo, tornando o dia a dia na sala de aula mais divertido, fazendo com que a aprendizagem seja prazerosa, tirando o tédio e as aulas monótonas, propiciando a interação, pois a criança além de aprender brincando, desenvolve ainda relações afetivas, de socialização, cognitivo e torna o aprendizado de qualquer área de conhecimento ainda mais fácil de ser absorvido.

Para Chiarelli (2012), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência, interação social e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Para ele a música é essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação como terapia para alguns distúrbios de aprendizagem.

MUSICOTERAPIA

Partindo do princípio de que a música é uma linguagem, devemos tratá-la da mesma forma como adotamos para o desenvolvimento da linguagem falada, ou seja, devemos expor à criança a linguagem musical, dialogando com ela sobre a música e por meio dela entrar em contato com os elementos musicais e os sentimentos que despertam na criança.

É disto que trata a musicoterapia, onde a música se traduz para a criança como parte do seu mundo numa linguagem diferenciada daquela usada comumente, uma linguagem de sons e ritmos, onde ela é capaz de expressar seus sentimentos.

A música é uma linguagem expressiva e as canções são vínculos de emoções e sentimentos, podendo fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir. (Rosa, 2013).

A musicoterapia existe há muitos anos, e embora de forma diferente, é citada desde a época dos pensamentos de Platão. Ela se desenvolveu e foi conhecida no Brasil lá pelos anos oitenta, e especificamente no Estado de São Paulo nos anos noventa, quando foram criados os cursos de especialização na área da educação.

Portanto, o termo musicoterapia não possui um contexto fechado entre os autores. O que se sabe é que a musicoterapia trata as pessoas por intermédio da música, sons, instrumentos musicais e até mesmo o silêncio ou ruídos; porém, por meio da atuação terapêutica, cada profissional elabora um conceito, podendo adotar algo já conhecido e credenciado por autores musicoterapeutas reconhecidos.

Cabe aqui ressaltar a citação de um dos maiores musicoterapeutas do nosso tempo, presente sobre estas definições de musicoterapia; Portanto, cada definição é algo mais do que um resumo conciso do que é musicoterapia, ela apresenta um extenso universo do pensamento sobre o campo e sobre a identidade profissional das pessoas que cria a definição. (Bruscia, 2016).

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Levando-se em conta o que se afirma no RCNEI, percebe-se também que o professor deve assumir seu papel para uma contribuição favorável à formação musical dos alunos, integrar a música à educação implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem.

Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho

pessoal consigo mesmo no sentido de sensibilizarem-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como os alunos se expressa musicalmente em cada fase, para parti-la daí, fornecer os meios necessários ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

É importante que o professor, então, escute o que seus alunos cantam ou falam, pois dessa forma é possível se interar da realidade cultural a que o aluno pertence ou está acostumado ma conviver, isto é, o professor deve se ater ao que o aluno traz consigo para a escola no que se refere á aprendizagem musical á sua bagagem cultural.

Na escola, ainda, desenvolve-se o trabalho lúdico no contexto musical para com os alunos em prol da interação entre eles, o respeito, solidariedade, cuidados, entre outros valores imprescindíveis para sua formação humana.

Além destas contribuições que a música traz ao aluno, também há o incentivo á exploração cada vez mais motivada do universo sonoro, propicia o desenvolvimento de um ser musical sensível, com repertório amplo, capacidade de reflexão sonora, aumentando e ampliando a musicalidade de cada aluno.

Weigel afirma: a musicoterapia na educação desenvolve no aluno a memória verbal e escrita, pois a partir de uma canção é possível trabalhar vocabulário, significados, imaginação, dentre outras aptidões de linguagem.

A partir disso, averigua-se que a música pode tornar o estudo mais flexível e motivador, ampliando idéias, permitindo a invenção, criação, fantasia, além de desenvolver o lado afetivo do aluno.

O aluno adquire postura em seu meio social por intermédio das atividades musicais promovidas pelo professor, pois desenvolve seu lado expressivo emocional, estético, comunicativo, simbólico, físico, dentre outros.

Ainda, tais atividades em sala de aula exercem função social do ponto de vista cultural, uma vez que também e responsável por dar continuidade e estabilidade á cultura do povo.

Fica claro, então, que o trabalho de música no contexto escolar está intimamente relacionado ao estimular o desenvolvimento na vida escolar do aluno.

A educação musical que hoje é praticada em nossas escolas mostra-se como um complexo heterogêneo onde encontramos a convivência de diversas e variadas práticas e discursos.

Evidencia-se, entretanto, o distanciamento da prática, presente nas salas de aula.

Em linhas gerais, a consulta do material produzido sobre a educação musical enfatiza a necessidade de articulação entre teoria e prática.

Ademais, focaliza e revela em seu conteúdo as dimensões acadêmicas, culturais e sociais para referenciar a ausência de políticas públicas educacionais que conseqüentemente, vem gerando o silêncio musical que impregna a escola.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As crianças entram em contato com a música e diversas melodias desde seus primeiros momentos de vida e também na Educação Infantil.

Ela, utilizada como ferramenta pedagógica em sala de aula possibilita o desenvolvimento das áreas cognitivas, psicomotoras e sócio afetiva, ou seja, contribui para o desenvolvimento integral da mesma.

Porque ao cantar a criança trabalha a sua concentração, a memória, o corpo e a sua coordenação motora, além de contribuir para a expansão do vocabulário e sua integração social a partir de brincadeiras cantadas de características coletivas.

A musicoterapia se correlaciona com outras áreas do conhecimento o que proporciona um leque de possibilidade de ações interdisciplinares.

A musicoterapia por ser híbrida e envolver várias facetas do conhecimento (ciência, arte e educação) possui uma diversidade de aplicações, objetivos, métodos e orientações teóricas, sendo certo que influenciada por diferenças culturais, encontra-se em processo de formação. (Almeida e Campos, 2016, p.46).

Segundo Silva (2016) torna-se cada vez mais comum a entrada de profissionais musicoterapeutas na educação, pela demanda de educadores em música ou pela proximidade que a musicoterapia tem com o ensino, principalmente queda se refere à educação inclusiva.

Pensando em todas as demandas apresentadas pelos alunos e adolescentes em idade escolar, esse espaço além de ser um local de ensino é um local de agência de saúde; pois trabalha de forma integral no desenvolvimento físico, intelectual, emocional e espiritual dos educandos.

Falkenberg (2016) a educação como um processo pedagógico e político exige um desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, o que implica em desvelar a realidade e

propor ações transformadoras que levem o educando a sua autonomia, do sujeito histórico e social; assim se torna capaz de opinar ações para cuidar de si, da família e da sociedade.

A MUSICOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

As atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura.

O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo de atividades coordenadas.

Por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Na Educação Infantil é comum ver as crianças cantando sozinhas ou com suas professoras acompanhadas muitas vezes por movimentos gestuais durante as canções, tais movimentos trabalham com a coordenação motora ampla e fina das crianças e ainda, proporcionam um ambiente mais alegre e prazeroso.

Pinto (2009, p. 13) afirma que a prática do canto acompanhada pelo gesto parece auxiliar no desenvolvimento de diversos sistemas cerebrais, como os responsáveis pela orientação espacial e motora, além de proporcionar o desenvolvimento social, uma vez que a criança relaciona-se com outras crianças e adultos.

Logo, as atividades musicais realizadas por meio do canto, colaboram para o desenvolvimento motor a partir de atividades propostas que trabalham com a musculatura dos braços, das pernas, dos pés, das mãos e dos dedos das crianças.

É importante salientar que o trabalho com a motricidade é um dos objetivos da Educação Infantil, a qual permite as crianças, aos poucos, tomarem controle de seu corpo

a partir de novas experiências com o mesmo, pulando, engatinhando, correndo, brincando livremente, enfim, utilizando o seu corpo de diferentes maneiras.

Assim como a música, o movimento é uma linguagem a qual as crianças se expressam e comunicam, manifestando-se também de diferentes maneiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical e a musicoterapia não se contradizem, e sim se potencializam e se complementam.

Elas estão muito próximas, porém, com enfoques diferentes, pois na educação musical o enfoque é pedagógico, ou seja, numa linguagem mais simplificada, a educação musical e a música de fora para dentro, estética, enquanto a musicoterapia é a música de dentro para fora, intuitiva.

Porém a musicoterapia associada à educação musical de forma uma metodologia que permite vivenciar situações concretas que desenvolvam o pensamento cognitivo e a linguagem musical, sensibilidade, criatividade e autoconhecimento, além de as duas artes, proporcionarem uma melhoria da qualidade da aprendizagem.

O fato da musicoterapia como prática educativa no cotidiano escolar tem que ser parte integrante do ensino, é imprescindível ao desenvolvimento do aluno nessa fase, uma vez que é responsável dentre outros fatores, principalmente pela formação de hábitos, postura e atitudes diante dos diversos conteúdos escolares que envolvem o cotidiano do aluno.

Portanto a musicoterapia passa a ser uma ferramenta importante em prol do desenvolvimento do aluno como um todo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BECKER, Leonita A importância da musicoterapia na redução do estresse escolar. Revista *Recre@arte*. V.03. junho/2014
- BRITO, Teça Alencar de. Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FALKENBERG, Mírian Benite; MENDES, Thaís de Paula Lima; MORAES, PEDROSO Eliane. Música em educação conceitos e implicações para uma educação coletiva. Ed. Rio 2016

PINTO, Rogério da Silva. A música no processo de desenvolvimento infantil. Instituto Villa-Lobos. UNIRIO: 2009.

SCHAFER, Robert. Música, cérebro e êxtase. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013

WEIGEL, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1997.



**MIKAELLY DE SOUSA ROCHA PAN Y AGUA**

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Campos Salles.

RESUMO

O assunto a ser abordado neste estudo tem como intuito mostrar a importância do desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar de registrar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade, enfim uma gama de possibilidades está por detrás do desenho infantil. Esta maneira de desenhar própria de cada idade varia, inclusive, muito pouco de cultura para cultura. A escrita deste artigo tem como base as pesquisas bibliográficas acerca do tema elucidado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infantil; Desenho.

INTRODUÇÃO

Para Meredieu (1974), o desenho além de um modo de expressão próprio da criança constitui uma língua que possui vocabulário e sua sintaxe. Percebe-se que a criança faz uma relação próxima do desenho e a percepção pelo adulto. Ao prazer do gesto associa-se o prazer da inscrição, a satisfação de deixar a sua marca. Os primeiros rabiscos são quase sempre efetuados sobre livros e folhas aparentemente estimados pelo adulto, possuem simbólica do universo adulto tão estimado pela criança pequena.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Essa passagem é possível

graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas. Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. No decorrer do tempo, as garatujas que refletiam, sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

Sendo assim, na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções. No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê.

FASES DO DESENHO INFANTIL

Para Meredieu (1974), é assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Segundo ele, o desenho está também intimamente ligado com o desenvolvimento da escrita. Parte atraente do universo adulto, dotada de prestígio por ser "secreta", a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos. Porém, mais tarde, quando ingressa na escola verifica-se uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita (considerada mais importante) passa a ser concorrente do desenho.

O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar de registrar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e

sensibilidade. Esta maneira de desenhar própria de cada idade varia, inclusive, muito pouco de cultura para cultura.

Luquet (1969) distingue o desenho infantil em quatro estágios:

Realismo fortuito: começa por volta dos 2 anos e põe fim ao período chamado rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho.

Realismo fracassado: Geralmente entre 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.

Realismo intelectual: estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas).

Realismo visual: É geralmente por volta dos 12 anos, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar às produções adultas.

Marthe Berson (apud NAVILLE, 1992) distingue três estágios do rabisco:

Estágio vegetativo motor: por volta dos 18 meses, o traçado é mais ou menos arredondado, conexo ou alongado e o lápis não sai da folha formando turbilhões.

Estágio representativo: entre dois e 3 anos, caracteriza-se pelo aparecimento de formas isoladas, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo, pode haver comentário verbal do desenho.

Estágio comunicativo: começa entre 3 e 4 anos, se traduz por uma vontade de escrever e de comunicar-se com outros. Traçado em forma de dentes de serra, que procura reproduzir a escrita dos adultos.

Em uma análise de acordo com Piaget (1972), temos:

Garatuja: Faz parte da fase sensório motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operacional (2 a 7 anos). A criança demonstra extremo prazer nesta fase. A figura humana é inexistente ou pode aparecer da maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Pode ser dividida em:

Desordenada: movimentos amplos e desordenados. Com relação à expressão, vemos a imitação "eu imito, porém não represento". Ainda é um exercício.

Ordenada: movimentos longitudinais e circulares; coordenação viso-motora. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, pois aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas (Diagrama).

Aqui a expressão é o jogo simbólico: "eu represento sozinho". O símbolo já existe. Identificada: mudança de movimentos; formas irreconhecíveis com significado; atribui nomes, conta histórias. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, aparecem sóis, radiais e mandalas. A expressão também é o jogo simbólico.

Pré- Esquematismo: Dentro da fase pré-operatória, aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Quanto ao espaço, os desenhos são dispersos inicialmente, não relaciona entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido à vínculos emocionais. A figura humana, torna-se uma procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto a utilização das cores, pode usar, mas não há relação ainda com a realidade, dependerá do interesse emocional. Dentro da expressão, o jogo simbólico aparece como: "nós representamos juntos".

Esquematismo: Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem um conceito definido quanto a figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto a cor; cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional. Aparece na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra.

Realismo: Também faz parte da fase das operações concretas, mas já no final desta fase. Existe uma consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço é descoberto o plano e a superposição. Abandona a linha de base. Na figura humana aparece o abandono das linhas. As formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque emocional. Tanto no Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é coletivo, jogo dramático e regras existiram.

Pseudo Naturalismo: Estamos na fase das operações abstratas (10 anos em diante). É o fim da arte como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Aparece aqui dois tipos de tendência: visual (realismo, objetividade); háptico (expressão subjetividade). No espaço já apresenta a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da expressão, também fazem parte deste período. Uma maior

conscientização no uso da cor, podendo ser objetiva ou subjetiva. A expressão aparece como: "eu represento e você vê" Aqui estão presentes o exercício, símbolo e a regra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoconfiança é um fator imprescindível para o desenho e nisto o professor pode colaborar ao incentivar o aluno a enfrentar as dificuldades, valorizando a dedicação ao invés da desistência rápida desse aluno quando este se depara com os primeiros obstáculos. Muito se fala em autoestima hoje em dia em relação positiva advém do domínio de conteúdos que podem ser aplicados pelo aluno, com sentido, na sua vida. Aprende para si, pelo valor que atribui ao aprender. No caso do desenho é necessário que o aluno descubra seu valor e sua aplicabilidade, para decodificá-lo com mais precisão e arte.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. **Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas**. Rio de Janeiro: Papers, 2004.
- ARGAN, G. C. **Arte e crítica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1988.
- BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Isis, 1998.
- CAMPOS, D M. **O teste do desenho como instrumento diagnóstico de personalidade**. São Paulo: Vozes, 2007.
- CAVALCANTI, Z. **Arte na sala de aula: Escola da Vila**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- DAVIDO, R. **A descoberta do seu filho pelo desenho**. São Paulo: Artenova, 1972.
- FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FUSARI, M. F. de R. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- GAN DARA, M. I. **Desenho Infantil: um estudo sobre níveis do símbolo**. São Paulo: Texto Editora, 2003.

GREIG, P. **A criança e seu desenho: nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado pela criança**. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2006.

LA TAILLE, Y. de. et al. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.

LEO, J. H. Di. **A interpretação do desenho infantil**. São Paulo: Artmed, 1991.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MEREDIEU, F. **O desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. Ed. Loyola, São Paulo, 1994.

PIAGET, J. **A formação dos símbolos na Infância**. PUF, 1948

RABELLO, S. **Psicologia do Desenho Infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

READ, H. **Educação Através da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

SANS, P. de T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SILVA, S. M. C. da. **A constituição do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.





NATALI VIEIRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2014); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Integradas Coração de Jesus (2016); Professora de Educação Infantil- no CEI Márcia Ricco Ferraz e Fundamental I - na Escola Estadual Chiquinha Rodrigues.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo entender os efeitos das narrativas orais presentes na arte de contar histórias na formação dos alunos leitores. O desempenho e a arte utilizada pelo professor contador de histórias influencia aguçando o interesse do aluno em praticar a leitura. A arte de contar histórias tem como estratégia primordial a formação de leitores possibilitando o enriquecimento cultura, vocabulário amplo, imaginação fértil e a valorização da constituição de sujeitos críticos, criativos e reflexivos. A narrativa oral tem como suporte a leitura dos textos literários proporcionando uma leitura e uma compreensão de si e do mundo de forma singular, também pode ser considerado como um recurso didático na arte de contar histórias reafirmando sua contribuição na formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de História; Leitura; Formação do Leitor.

INTRODUÇÃO

A leitura amplia nossa visão de mundo, aguça nossa sensibilidade, permitindo-nos refletir sobre a nossa própria vida quando nos identificamos com os personagens ou com a situação vivida por eles. É da natureza humana a arte de gostar de histórias. A arte de contar histórias auxilia na formação do leitor.

A partir da contação de histórias, os ouvintes podem reconhecer a herança social simbólica comum que configura a realidade em uma dada sociedade ou grupo social, percebendo a presença das diversidades, passando a suspeitá-las, bem como o seu lugar no mundo.

A arte de contar histórias aproxima o leitor do livro e facilita o interesse pela leitura possibilita a relação proveitosa entre ler e ouvir histórias. O professor contador de história tem a responsabilidade de apresentar as características do autor e a obra aos alunos.

A abordagem é fundamental, sobretudo quando os alunos estão com a obra e de forma descontraída e fascinante atentam para as imagens ilustrativas seguida de leitura para compreensão da história a ser narrada, contada pelo contador de histórias.

A estética permite dentro da contação de histórias o uso de recursos que auxiliam o professor a envolver e a cativar o leitor iniciante no seu encontro com o mundo da leitura, libertando sua imaginação e fazendo ousado para identificar-se com as histórias contadas ou lidas.

A estética sensibiliza o leitor pela história e seu efeito de encantamento e identificação do leitor, que entra em contato com o texto, descobrindo nas histórias aspectos universais dos seres humanos.

A análise bibliográfica deu-se à luz dos determinantes sociais, históricos e filosóficos, já que as pesquisas crítico-dialéticas se dispõem nos “[...] estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (FAZENDA, 2010, p. 106).

A abordagem teórica pressupõe análises das relações humanas nas dimensões sociais, históricas e econômicas, partindo da realidade para se avançar no entendimento da problemática no contexto atual e na ação docente com consciência crítica. Para Frigotto (1999), o “[...] que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo” (FRIGOTTO, 1999, p. 8).

Saviani explica o método como “a construção do pensamento que se daria, pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1991, p. 11). A justificativa desta metodologia deve-se ao fato deste tipo de estratégia visar à interpretação do contexto, por buscar a realidade completa e profunda sobre o tema abordado dentro do seu contexto atual.

Diante disso é pertinente questionar: que tipo de homens queremos formar? É possível uma formação humana numa sociedade que privilegia o ter em detrimento do ser? Qual a ação docente consciente que possibilite ao aluno uma leitura de mundo humanizada? A arte é uma das possibilidades para essa formação humana?

Esperamos que a presente pesquisa possibilite elementos necessários para a arte de contar históricas e contribua para a formação humana entendendo que a arte eleva o homem da consciência de si para a consciência para si.¹

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Quando lemos, não enxergamos apenas as marcas das palavras, traços ou imagens plásticas, mas fazemos pelo significado que aprendemos a lhes atribuir. Assim nos comportamos por uma das características da espécie humana (VYGOTSKY, 1984, 2001), qual seja a capacidade de atribuir significados, compreender e decodificar símbolos e signos.

Os vários artefatos sociais, entre eles os produzidos pela escrita, possibilitam aos que se apropriaram dos modos sociais de a utilizarem e produzirem outros artefatos ou lerem os produzidos por outros. Queremos dizer que marcas sociais definem e inscrevem quaisquer ações e produções individuais.

Lemos o mundo com suas imagens, esculturas, arquitetura, e demais produções, como a nós mesmos e ao outro com o qual interagimos, sob o efeito das marcas que as práticas sociais nos levam a identificar, interpretar, sentir e valorizar cada um desses artefatos. Partindo dessas leituras realizadas nas interações que acontecem sempre em espaços intersubjetivos, quer os percebamos ou não, é que constituímos nossa subjetividade.

O ambiente da sala de aula se estabelece como um espaço intersubjetivo onde acontecem interações entre aluno-professor e professor-aluno. Serve, portanto, como um lugar do qual emergem e se constituem modos de sociabilidade que são ampliados e transformados no cotidiano de suas práticas coletivas. Escola, particularmente, pelas práticas que ocorrem nas salas de aulas, constitui modos de ler e estar no mundo (FREIRE, 2001).

O leitor pode então, ser ou não, um sujeito-ativo na construção de significados, bem como realizar suas leituras de forma interativa e dialógica junto com outros possíveis

¹ Girotto, Souza e Silva (2012), explica a consciência em si como “[...] a consciência vivida, mas não reflexiva, na qual o sujeito tem uma vaga e confusa percepção de si mesmo e do que se passa à sua volta.” E continua explicando a consciência para si como “[...] a consciência ativa e reflexiva na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, de como ele relacionar-se. É capaz de reconhecer a diferença entre si e o gênero, de direcionar sua ação em função dos valores genéricos que assume”.

leitores. Portanto, as leituras assim construídas podem ser entendidas como prática cultural, como a compreendem Bourdieu & Chartier (2001).

Rockwell (200) aluno pondera acerca da leitura afirma: “o conceito de prática cultural é um aponte entre os recursos culturais e as evidências observáveis de atos de leitura em um determinado contexto” (ROCKWELL, 2001, p. 14). As práticas não são ações idiossincráticas, independentes dos efeitos culturais acumulados, mas determinadas coletivamente o que garante a permanência do passado no presente configurando-as assim como expressões individualizadas das práticas culturais, em um dado espaço/tempo.

O ato de ler textos escritos, está relacionado às condições socioculturais e pessoais presentes na situação, decorrentes das histórico-culturais do grupo de sua pertença. Mollier (2009), afirma que a maneira como se lê e o sentido que se atribui a um texto depende, do lugar e época em que o leitor realiza sua leitura.

Ao longo de toda a história da instituição escolar, o ensino da leitura começou voltado à memorização, através de repetições de signos escritos e seus respectivos sons e, apoiado em diferentes vertentes pedagógica, buscou, na maioria das vezes, transformar os valores e hábitos dos grupos sociais. O livro, como aponta Hébrard (2001), era usado como base “[...] aos rituais de coesão social, familiar ou mais ampla [...] um grupo de leitores individualizados” (HÉBRARD, 2001, p. 35).

As políticas educativas daquele momento concebiam uma única modalidade de leitura: aquela que permitia ao livro o poder de fixar, com toda legibilidade, suas mensagens no íntimo das crianças, pois estas eram percebidas como “cera mole” pela pedagogia clássica (CHARTIER, 2001, p. 243).

Nessa época, tornar-se leitor só era possível sobre o poder do texto do livro, pois “ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro” (HÉBRARD, 2001, p. 36). Só ter ornaria oculto o sujeito que se deixasse influenciar pelo livro, pelos conhecimentos e ciências contidos nos fragmentos dos textos. O sujeito considerado alfabetizado nessa época, o que tinha uma boa leitura era aquele que, debruçado sobre os escritos, dominasse apenas os signos linguístico e se deixasse ser moldados por eles.

A boa leitura está sujeita às regulações de cada época, expressa o modo de apropriação e o poder do leitor sobre o texto: como o leitor se apropria do que lê, e do seu poder sobre o poder do escrito. Para Bourdieu (2001), “o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro” (BOURDIER, 2001, p. 243).

Ao realizar a leitura de um texto, o leitor não só se apropria da obra com o poder exercer poder sobre ela. Se por um lado, o poder do texto, como em um livro está no

direcionamento do leiro, do seu pensar e sentir sobre as informações explícitas e implícitas contidas no texto; por outro lado, o poder do leitor sobre o poder do livro depende de sua condição de questionar, refletir, interrogar e interagir os recursos e estratégias utilizadas pelo autor para tecer seu texto.

O leitor pode, por conseguinte, exercer “domínio” sobre a tessitura das palavras do autor de qualquer texto, e ao dialogar com este, pode deformar ditos predeterminados em novas interpretações, ou seja, em (re)significações. Estas geram possibilidades para novas vivências, e quando mais situações vividas pelo leitor, maior poderá ser se poder sobre os escritos.

No contexto escolar podem ser identificadas várias modalidades de leitura, ou seja, várias maneiras de ler, e estas só se tornam possíveis por meio das práticas de leitura que, nesse contexto são legitimadas, ensinadas e compartilhadas. Essas práticas de leitura se revelam pelo que se lê, às razões de ler e ao como se lê. Como se lê, em parte, depende das competências do leitor. Essas não são inatas, são produzidas em um dado espaço/tempo.

Hoje, um leitor proficiente é aquele que além de decifrar códigos é capaz de compreendê-los, ou seja, a decifração que em outros tempos definia o leiro como capaz, já não basta, ele precisa voltar sua atenção para os significados e produzir sentidos sobre o que lê.

As práticas de leitura foram concebidas por Chartier (2001) com uma prática cultural desempenhada em um espaço intersubjetivo, no qual o(s) leitor(es) pode(m) compartilhar comportamento, atitudes e significado culturais a partir do ato de ler. Como argumentamos, a sala de aula, no espaço escolar, pode e vem sendo tomada como um ambiente intersubjetivo e, acreditamos que, em seu interior, ocorram atividades que propiciem estas práticas de leitura.

Várias reflexões podem ser realizadas acerca da leitura e como são praticadas nas escolas. É comum identificarmos a escola enquanto um importante espaço de cultura letrada. No entanto, a aprendizagem da leitura, como ensinam Chartier (2001), Freire (1982) e Soares (1998), sustenta-se muito mais nas experiências extraescolares do que na aprendizagem escolar, ou seja, naquelas experiências vividas pela criança antes mesmo de iniciar seu processo de escolarização, experiências com o mundo e nele, onde ela busca compreender seu entorno e responder os questionamentos que lhe fazem.

Rockwell (2001) assegura que, no ambiente da sala de aula, a leitura é uma interação social, visto que “os participantes frequentemente lêem em voz alta no meio de um intercâmbio contínuo oral” (ROCKWELL, 2001, p. 13). O professor desempenha sendo

essa autora, o papel de mediador deste intercâmbio; é, como se fosse, a conexão edificadora na comunicação entre as crianças e os textos.

Rockwell (2001) ainda complementa que “professores e alguns constroem interpretações cruzadas entre convenções escolares e conhecimento cotidiano que tornam o texto mais ou menos acessível” (ROCKWELL, 2001, p. 13), visto que, no diálogo possível com a criança e o texto, acontece um entrelaçamento entre os efeitos das experiências pré-estabelecidas no seu convívio social e as normas ou prática adotadas pela escola.

A acessibilidade aos textos trabalhados em sala de aula só se torna possível de compreensão por esse diálogo, o qual depende das práticas de leituras exercidas na escola. Como afirma Hébrard (2001), “ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerias do seu meio imediato” (HÉBRARD, 2001, p. 37).

A necessidade de leitura para alguém se informar no sentido empregado por Bourdieu (2001) é daquele que “toma o livro como depositário de segredos, segredos mágicos, climáticos (como um almanaque para prevê o tempo), biológicos e educativos, etc.” (BOURDIEU, 2001, p. 241).

A escola, todavia, tende a desvalorizar esse tipo de leitura, por entender que a leitura vai além da simples aquisição de informações estabelecidas pelo texto. Hoje, no contexto escolar, verifica-se a presença de discursos reguladores, como os que compõem os PCN's (BRASIL, 1997), os quais defendem as leituras com sendo plurais. Isso porque, cada leitor, no decorrer da sua leitura, constrói de maneira diferenciada o sentido do texto, mesmo que este tenda a traçar no seu interior o sentido que ele desejaria ver concedido.

No ambiente escolar há múltiplas formas de leitura e os diversos elementos do contexto condicionam e influenciam a maneira de ler. Muitas são as práticas documentadas em diferentes contextos escolares, desde a leitura em voz alta até as da memorização de trechos envolvendo distintas atividades com a escrita. As posturas dos professores ao avaliarem a leitura também são diversas. Na opinião de Rockwell (2001), “[...] o interessante é explorar as dissociações entre o protocolo ideal de leitura e as múltiplas formas de ler que são tomadas em sala” (ROCKWELL, 2001, p. 16).

A prática de narrar histórias é uma das tantas formas empregadas pelo professor em seu trabalho com a leitura em sala de aula. É muito comum essa prática, onde os alunos prestam atenção e dependendo da arte de contar a história se prendem e querem ouvir a narração, os gestos, o tom de voz e tudo que gira em torno da história.

É de extrema importância que os professores (re)conheçam a prática de narrar histórias como uma prática de leitura fundamental para a formação dos alunos enquanto

leitores. Todavia é indispensável que essa importância não fique no plano de aula que seja tecida no dia-a-dia escolar.

Na era da informação, da imagem, da comunicação e da velocidade é preciso usar o silêncio, o silêncio que nos faz organizar o pensamento, ouvir de nós mesmos, o que somos e o que queremos. O silêncio que nos concede imaginar, pois “ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores” (RIOS, 2008, p. 61).

Usar o silêncio contemplativo que a obra estética provoca traz consigo as inquietações e dúvidas humanas, que nos conduzem à reflexão e por que não dizer reflexão filosófica, pois nos possibilita refletir o mundo no qual vivemos e como vivemos e como queremos viver. A estética juntamente com demais partes da formação produzirá um leitor maduro.

A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A “ciência da percepção que os gregos chamavam de estética” BENJAMIN, 1994, p. 194) nos ajudará a formar o leitor, pois para formar um leitor maduro devemos habilitá-lo a possuir “adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ouvimos. Essa disposição se liga a [...] Estética” (PERISSÉ, 2009, p. 27).

A estética, ciência da percepção, trabalha com todos os aspectos do sentido humano e a literatura oral ou escrita, possibilita ao homem lembrar por meios dos signos tais sensações. Por meio da literatura e do seu princípio de verossimilhança, a imitação do real, além de fazê-lo lembrar, faz com que o indivíduo compreenda e entenda melhor a si mesmo e o mundo, levando-o a refletir sua existência.

A definição de ser humano [...] procura ir além da afirmação de que ‘o homem é um animal racional’. Mais do que defini-lo dessa maneira, deveríamos afirmar que o ser humano é um animal simbólico. Isto significa que a racionalidade não é algo isolado, mas estreitamente articulado a outras capacidades, outros instrumentos que tem o homem para interferir na realidade e transformá-la. Nesse sentido, a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem e não podem ser desconsideradas quando se fala na sua realização. Por isso, a ação docente envolve [...] técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade (RIOS, 2008, pp. 98-99).

É preciso mostrar como percorrer a história para encontrar as percepções da estética, pois ler é mais do que decodificar: é ver também o não escrito. A capacidade básica que possibilita ver o não escrito é a imaginação, pouco explorada nas rotineiras

aulas de leitura que servem para analisar o texto ou usá-lo como instrumento para a exploração.

Segundo Todorov (2009), o leitor precisa ler as obras literárias:

Para nelas encontra um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza eu enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo [...] o caminho tomando atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...] arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter com consequência o amor pela leitura (TODOROV, 2009, p. 33).

Segundo Perissé (2006) “é do professor que esperamos o exemplo [...] de leitores que quiseram ser leitores, que fizeram essa opção, e sabem qual o poder a palavra literária” (PERISSÉ, 2006, p. 82). Ser professor e sabe isso não significa sensibilizar o leitor iniciante, por isso, o professor deveria ser também o contador de histórias, pois como afirma o autor “ninguém poderá formar leitores se não estiver empolgado com a aventura de ler” (PERISSÉ, 2006, p. 80). O professor que souber contar histórias estará capacitado a desenvolver nos alunos as percepções estéticas para sua formação leitora.

É preciso estabelecer uma relação afetiva com a história e com a leitura. Esse processo é semelhante ao que a raposa ensina o pequeno príncipe a fazer para que ele seja importante para ela, a raposa (no livro O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry) explica ao menino que precisa primeiro ser cativada lentamente para só depois confiar e render-se a amizade:

Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas [...] se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo (SAINT-EXUPÉRY, 2005, p. 68-69).

O cativar, que torna algo tão especial, passa a ocorrer no encontro entre leitor e livro. Cabe ao leitor modelo ensinar o futuro leitor a se permitir deixar cativar pela leitura.

A arte de contar de histórias pode ajudar na formação do leitor porque a sensibilidade aguçada lhe dará a liberdade de se encontrar com a história e com ela identificar-se. Ao contar histórias, o contador não está interessado em analisá-las, seu interesse é levar o ouvinte a imaginar a história contada em sua mente.

Contar histórias sempre foi a arte de conta-las de novo [...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo dos trabalhos se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O ouvinte mergulha na história de uma maneira tão profunda que esquece de si mesmo, ou seja, usa intensamente a imaginação para reproduzir em sua mente o que lhe é contado, sendo capaz, após esse mergulho, de reproduzi-la.

O contador de história aguça os sentidos do ouvinte, isso é fundamental para que o segundo imagine a história. O aluno muitas vezes não consegue imaginar as histórias que lê ou ouve porque não foi preparado para isso.

Ao contar histórias, o contador concede ao ouvinte a possibilidade do exercício imaginativo, visto que todos os detalhes da história precisam ser imaginados, criados na mente do ouvinte, conforme as palavras vão sendo pronunciadas na boca do contador.

Essa possibilidade do faz com que o leitor se concentre e vá se encantando com a história, absorvendo dela as sensações nela contidas, “o deleite estético pressupõe e prova inteligência, memória e imaginação” (PERISSÉ, 2006, p. 26). Há nesse exercício a possibilidade criadora que a arte proporciona ao ouvinte.

Não podemos esquecer que “o ser humano é um contador de histórias por excelência” (PERISSÉ, 2006, p. 100) e ouvimos histórias para que essas sejam recontadas. Aqui observamos uma percepção de caráter universal porque todos nós gostamos de ouvir e contar histórias.

A imaginação, suave e fortemente, orienta a nossa reflexão e é pela reflexão solicitada. A Imaginação participa de novos sentidos para antigos significados e em certa medida constitui uma das melhores provocações para a razão (PERISSÉ, 2006, P. 115).

É a imaginação que possibilita o encontro entre leitor e texto. Provocar o encontro do leitor iniciante com a história é fundamental, porque “a nossa experiência estética com receptores ativos se realiza no encontro entre nós e a obra de arte. Nossos ‘recantos’ e desvãos’ são invadidos pela claridade da obra” (PERISSÉ, 2009, p. 29).

De acordo com Bettelheim (1980), a criança além de se divertir ao ouvir um conto de fada, se “esclarece sobre si mesma, e (o conto) favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significação em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança” (BETTELHEIM, 1980, p. 20). Isso ocorrerá quando “uma certa história tornou-se importante por sua resposta imediata, ou pedindo para que lhe conte a história outra vez. Se tudo correr bem o entusiasmo pela história será contagioso” (BETTELHEIM, 1980, p. 26).

Perissé (2009), em sua obra “Estética e Educação”, explica que:

O encontro com a obra de arte provoca empatia. A empatia é um sair de mim mesmo, estado em que, no entanto, eu me aprofundo em mim mesmo. Não me confundo com a obra, mas eu e ela estamos ‘dentro’. Eu dentro dela. Ela dentro de mim. Os limites não desaparecem, mas se flexibilizam. A emoção me move. Tudo é muito rápido. Os limites são rompidos naquele momento mágico, sem que a obra perca sua identidade, nem eu a minha. Opera-se, então, uma libertação. Saindo eu de mim

(êxtase), sai de mim, vem à tona um sentimento, produz-se um insight, floresce em mim uma solução existencial, brota em mim uma verdade até então inibida por mim e uma circunstância, condicionamento, entrave. Sinto uma revigoração. Um entusiasmo inexplicável. Haverá sorriso ou choro (PERISSÉ, 2009, pp. 49-50).

Temos a memória histórica que faz com que gravemos em nossa mente as partes principais da história de maneira que esta possa ser recuperada e contada a outro.

A narração ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Pra o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades (BENJAMIN, 1994, p. 210).

Mnemosyne é a deusa da reminiscência para os gregos. A reminiscência é uma forma que a humanidade possui de conservar sua história, não somente o que ela apresenta com enredo, mas também dados culturais preservados dentro da história transmitida. Assim podemos dizer que:

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas encontram-se, em primeiro lugar, a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra. Como demonstram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contado. Tal é a memória épica e a musa da narração (BENJAMIN, 1994, p. 211).

A memória história traz consigo muito mais que o enredo de uma história. Ela é marcada por atitudes e valores culturais retomados e lembrados ao longo dos séculos.

Parece que o caminho das invenções/construção da Nova Ordem que há de vir passará pela Educação, pela formação ética/cultura/existencial das novas gerações. A literatura é, e será sempre, o grande meio a ser usado como “rito de passagem” nessa formação. E a escola precisa ser redescoberta como espaço de iniciação que tem sito desde suas origens, entre oráculos, sibilas e profetas preparando os ‘iniciados’ (COELHO, 2003, p. 96).

Percebemos que a estética deve ser considerada na formação do indivíduo quando se trata de formação de leitores, sobretudo na arte de contar histórias.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS PERPETUADA NO TEMPO

A arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Além da comunicação oral e gestual, ao narrarem suas histórias, também,

registravam nas paredes das cavernas, com desenhos e pinturas, suas experiências, algumas delas vividas no cotidiano.

A memória auditiva e a visual eram, então, essenciais para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos. Campbell (2005) ponderou acerca dessas práticas, dizendo que elas serviam como meio de sintonizar o sistema mental com o sistema corporal, levando essas populações a viver e a sobreviver, além de servirem para justificar e interpretar fenômenos naturais que vivenciavam.

Para Benjamin (1994), os camponeses sedentários e os navegantes e/ou comerciantes foram os principais responsáveis pela preservação dessas histórias e dessa arte. Os camponeses, fixos em suas terras, conheciam intimamente as histórias do lugar onde moravam, e os navegantes e/ou comerciantes por trazerem conhecimentos de terras longínquas. Os encontros entre narrador (camponeses, navegantes e/ou comerciantes) e ouvintes (comunidade) criaram um espaço típico, que Benjamin (1994) denominou de *comunidade de ouvintes*. Eram momentos em que a comunidade, geralmente distribuída em semicírculos, sentava-se a volta da fogueira para ouvir e trocar conhecimentos. Um momento performático acontecia quando os contadores narravam suas histórias. Histórias cheias de ensinamentos e conhecimentos que geravam nos ouvintes a curiosidade, e, por vezes, o conforto, a reflexão e a transformação.

Benjamin (1994) pondera que, devido a individualização que se manifesta nas sociedades modernas e a extrema importância atribuída por seus membros as informações cibernéticas, estas sociedades estão perdendo os momentos de familiaridade e intimidade que o universo das histórias possibilita. Hoje a superficialidade das relações sociais faz com que as experiências de compartilhamento deixem de existir.

Em meados do sec. XX, os contadores de histórias, após terem quase submergido em consequência do surgimento das novas mídias, ressurgem, como fenômeno urbano, dando origem, ao que hoje se conhece como *novos contadores, ou contadores urbanos*. Com o surgimento dos contadores urbanos, a arte de contar histórias passou a ser reconhecida também no campo educacional. Esses novos contadores já não realizam apenas a transmissão oral do que vivenciaram, mas, isso sim, a transmissão oral de histórias de outros autores e impressas. Suas performances, hoje, deixam de ser narrativas de experiências por eles vivenciadas; e dos contadores de histórias hoje é exigido o domínio de outras técnicas para que possam (re)contar as histórias narradas por outros, algumas impressas, outras disponíveis em espaços da *Web*.

As primeiras obras literárias destinadas ao público infanto-juvenil surgiram no século XVIII, quando a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

Zilberman (1987), afirma que:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio a Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1987, p. 13).

Inicialmente, essas produções literárias foram dedicadas a disciplina dos pequenos leitores, ou seja, fundamentalmente dotadas de caráter extremamente utilitário e pedagógico.

Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p. 176) “o texto literário que interessa para o mercado deve apresentar diversas interpretações da realidade, capazes de ir muito além dos limites do cotidiano e da visão comum, criando simulacros do mundo natural”. Por conseguinte, essas obras ganham novas dimensões tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Assim sendo, é indispensável ao profissional da área de ensino saber analisar criteriosamente as obras que recomenda a seus alunos e/ou utiliza em sala de aula.

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer. Há quem, ainda, contemple a contação de histórias, como um recurso para solucionar problemas em relação à escrita e à leitura.

Existem muitas estratégias, individuais e coletivas, no trabalho com a literatura, no entanto, o uso desse recurso deve possibilitar atividades que envolvam a participação, o movimento, a música, o riso, o lúdico e a atribuição de novos sentidos, evitando-se que textos literários sejam usados como instrumentos para introduzir exercícios (cansativos e mecânicos) ou mesmo como moralizadores.

A pesquisa desenvolvida por Silva e Monteiro (2007), intitulada *Contação de história: a importância do papel das narrativas lúdicas no ensino-aprendizagem*, focaliza a contação de história, como uma estratégia para expandir o universo social e cultural dos alunos frente à exposição de diversos textos. Esses autores concluíram que adolescentes e pré-

adolescentes, quando expostos com regularidade a literatura, de uma forma lúdica, de modo geral, melhoram, inclusive em seu desempenho escolar.

Ao escolher a história o contador deve levar em consideração o seu público alvo, para quem conta, onde conta e o que conta. A preparação da história começa com a escolha criteriosa e cuidadosa do texto, pela leitura do dito e não dito do texto. Uma leitura mais aprofundada do texto durante a preparação do contador, permite-lhes uma visão mais detalhada das entrelinhas e um envolvimento maior com a escritura, podendo assim realizar de maneira mais produtiva sua narração.

Sisto (2005) indica que a leitura das entrelinhas é indispensável para que o leitor, no caso o contador, possa ultrapassar a superfície do texto e implicar-se na realização de uma leitura de profundidade. É preciso, então, que ele não esqueça que a leitura é o exercício de um diálogo. Além disso, o contador precisa apreciar a história, como alguém aprecia uma obra de arte, de modo a que essa apreciação o desperte para a sensibilidade e emoções.

O discurso dos novos contadores, ou seja, a forma com que narram suas histórias, deve ser sempre performático. Por isso, os contadores passam a ser atores de uma teatralidade viva. Segundo Zumthor (1997) na *performance*, além de um saber-dizer e um saber-fazer, o contador tem que saber-ser no tempo e no espaço e isso só lhe é possível através da corporeidade. O contador deve estar inteiramente integrado ao texto que narra e por meio da sua *performance* fazer, dizer e ser a história para seus ouvintes. Nas palavras de Sisto (2005, p.22) “O contador de história não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolhe contar”.

Alguns aspectos essenciais precisam compor a *performance* do contador, como emoção, texto, adequação, corpo, voz, clima e memória (SISTO, 2005). Além de o contador ter que pesquisar, estudar e treinar para a sua contação, ele precisa apresentá-la com naturalidade. A naturalidade implica em segurança e simplicidade no desempenho. As artificialidades durante as falas e a atuação implicam na instabilidade do contador perante seu público. Sisto (2005) garante que “quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e o ouvinte, oferecendo espaço para o ouvinte se envolver e recriar” (SISTO, 2005, p. 22).

Atentar para o ritmo da fala, projetar a voz, pronunciar as palavras com clareza possível, tornar expressivo o que se diz, descobrir a musicalidade das frases, postar-se de forma correta, fazer contato visual com o público e confiar na sua contação são elementos-chaves que o contador de histórias deve levar em conta para produzir uma boa narração (SISTO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cremos que devemos propor aos nossos alunos um convite para adentrar o mundo da imaginação a cada livro aberto e a cada história contada. E nessas viagens carregadas de emoção e reflexão, provocar neles o desejo de silenciar o coração e escutar com os olhos as palavras proferidas pelo corpo e gestos do professor-contador de histórias.

Considerando o prazer da criança em realizar leituras literárias e as criações literárias atuais que visam formar um leitor crítico, faz-se necessário que o professor em suas práticas educativas motive cada vez mais este aluno leitor apresentando-lhes obras literárias que instiguem sua fantasia, possibilitando-lhe adentrar no mundo de magia, realidade e descobrimento. Esse mundo de fantasia e realidade pode proporcionar ao aluno um interesse maior para a leitura, interpretação/compreensão, além de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de observação e comunicação.

Em relação a adequação e preparação do professor, como contador de histórias, necessário se torna que goste de ler, pois como salienta Coelho (1986), se alguém como quer formar leitores antes de tudo precisa ser leitor. Uma história bem preparada, ao ser narrada e capaz de envolver o aluno e seduzi-lo. Para tanto, o professor, antes de tudo, tem que gostar da história que irá narrar e consequentemente ler muitas vezes para possa se familiarizar e tomar consciência dos detalhes essenciais da história. Quando assim procede, ele poderá iniciar a contação da história de forma natural, com clareza e intensidade na voz. Não devendo esquecer, ainda, dos movimentos corporais que contribuem para enriquecer o sentido do que está sendo contado.

Nos rastros das histórias contadas, o professor-contador terá compartilhado uma legião de palavras com outros corações causando infinitos efeitos em quem o escuta. E no brincar com a voz e o corpo o professor-contador vai equilibrando-se nas palavras e nas riquezas que a história presenteia, envolvendo o ouvinte, em idas e vindas, a outros mundos, espaços dos quais, de certo, não hesitarão em voltar.

Concluimos com a certeza de que há de se valorizar as narrativas orais, e essas, em nossa opinião, não deveriam ficar restritas a contação de histórias. Outros espaços-tempos, como os criados por sessões de teatro, encontros literários, roda de conto, show de talentos, paródias são alguns exemplos que podem ser concretizados na escola com a arte e as demais disciplinas de forma que poderia se tornar rotina em nossas escolas esse tipo de espaço cultural de arte.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **O Narrador. Considerações sobre a Obra de Nicolai Leskov**. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 7. Ed, 1994.
- BETTELEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BORDIEU, P. **A Leitura: Uma Prática Cultural (Debate entre Pierre Bordieu e Roger Chartier)**. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da Leitura**. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- BORDIEU, P. & CHARTIER, R. **A leitura: uma pratica cultural**. In: CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- CAMPBELL, J. **Os Primeiros Contadores de Histórias**. História & Antropologia, 2005. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/osPrimeirosContadoresHist.pdf> Acesso em 10 jan. 2019.
- CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COELHO, B. **Contar Histórias uma Arte sem Idade**. São Paulo: Ática, 1986.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria Analise Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. **O Conto de Fadas :Símbolos Mitos Arquétipos**. São Paulo: DLC, 2003.
- FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra** (Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva). Leitura: Teoria e Pratica. Campinas, 1982.

- _____. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. In: _____. **Ensinar, Aprender: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Estudos Avançados, São Paulo. V.15. Nº 42, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HEBRARD, J. **O Autodidatismo Exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a Ler?** In: CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- MOLLIER, J. Y. **A História do Livro e da Edição um Observatório Privilegiado do Mundo Mental dos Homens do Século XVIII ao século XX**. Varia História, Belo Horizonte. V. 25. Nº 42. 2009.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma Docência da melhor Qualidade**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROCKWELL, E. **La Lectura como Practica Cultural: Conceptos para El Estudio de Los Libros Escolares**. Educação e Pesquisa, São Paulo. V. 27. Nº 1, jun., 2001.
- SAINT-EXUPERY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2005
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 2. Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SILVA M. M.; MONTEIRO, R. C. **Contação de história: A Importância do Papel das Narrativas Lúdicas no Ensino-Aprendizagem**. 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/port/pdf/post/11.pdf> Acesso em 08 jan.2019.
- SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a Arte de Contar Histórias**. 2. Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.
- SOARES, M. B. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A Pré-história da Escrita. In: _____. **A Formação Social da Mente.**

São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Palavra.** In: _____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola.** 6. Ed. São Paulo: Global, 1987.

ZUMTHOR, P. **Introdução a Poesia Oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.



AS HIPÓTESES DE ESCRITA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS



PATRICIA DE JESUS PESSOA

Graduação em Pedagogia pela Fundação Hermimio Ometto (2009); Especialista em Educação, pela Universidade da Cidade de São Paulo (2012) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEF Vila Munck no Município de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho nasceu da necessidade de explorar as diferentes fases apresentadas pelos educandos no seu processo de alfabetização, auxiliando professores que atuam nesse segmento da Educação Básica no Brasil; identificar a hipótese apresentada pela criança em processo de aquisição do sistema da escrita faz-se de suma importância para uma posterior intervenção do docente, proporcionando o avanço das aprendizagens. Importante salientar que explicitaremos conceitos imprescindíveis da *Psicogênese da Língua Escrita*, demonstrando com exemplos, como se constitui o pensamento dos educandos nas hipóteses apresentadas. Contudo, espera-se que educadores que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendam as hipóteses de escrita dos estudantes em processo de alfabetização e a sua importância para a construção do pensamento linguístico, alcançando assim a hipótese de escrita alfabética. **PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Hipótese de escrita; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O conhecimento das hipóteses de escrita apresentados pelos alunos no processo de alfabetização, faz-se de suma importância para o educador que trabalha com esse segmento da Educação Básica, o que facilita suas intervenções para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Pode-se perceber que, é importante não só o educador reconhecer a hipótese de escrita do aluno, mas também conceituá-la, pois compreendendo a natureza do pensamento do educando na hipótese apresentada, o trabalho de intervenção pedagógica para avanço das aprendizagens será facilitado.

Partindo disso, o principal objetivo desse trabalho é expor as principais hipóteses de escrita dos alunos com base na *Psicogênese da Língua Escrita*; procuraremos explicitar as

principais características dessa teoria, para em seguida, apresentar, com exemplos, o significado de cada uma das hipóteses.

Faz-se de suma importância ressaltar que procuraremos exemplificar atividades que auxiliem no progresso das aprendizagens dos alunos, podendo o educador enriquecer suas práticas com as sugestões apresentadas.

Sendo assim, apresentaremos um breve resumo sobre as principais características da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, exporemos as peculiaridades de cada hipótese de escrita dos alunos em processo de aquisição da língua escrita e por fim, sugerir algumas situações didáticas que proporcionem o avanço das aprendizagens dos educandos.

A PSICOGÊNESE DA LINGUA ESCRITA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Em seus estudos realizados na década de 80, Ferreiro e Teberosky (1984) investigaram como crianças entre 4 e 6 anos de idade percebiam a escrita, distinguindo-a de desenhos, e perceberam que essas crianças formavam hipóteses sobre o que estava sendo solicitado que escrevessem.

Partindo de uma perspectiva prática de interação entre sujeito e objeto de conhecimento, num contexto de resolução de problemas, elas adotaram procedimentos para investigar a forma de pensamento das crianças até chegarem à compreensão do sistema de escrita alfabético, comum entre as línguas.

As pesquisadoras, diante da estrutura metodológica fornecida por Piaget de que a criança é sujeita ativa em seu processo de ensino-aprendizagem, colocaram o estudante como o centro da construção da linguagem escrita, evidenciando as principais hipóteses de pensamento por elas apresentadas, e deixam claro o foco de sua pesquisa:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Compreende-se assim que, a aprendizagem da leitura e da escrita não poderia se reduzir a um conjunto de técnicas percepto-motoras, mas que deveria se tratar de uma

aquisição conceitual, ou seja, o aprendiz vai construindo conceitos no caminho que percorre até a consolidação do sistema de escrita alfabético.

Outra característica importante da *Psicogênese da Língua escrita*, diz respeito a centralização da criança, como exposto anteriormente, na construção do conhecimento da língua escrita; aqui entende-se que o indivíduo é capaz de pensar, valendo-se das mediações do professor entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e com isso construir suas hipóteses a respeito de como se constitui o sistema de escrita.

Podemos citar ainda, outros princípios básicos dessa teoria: não identifica a leitura como algo a ser decifrado; a leitura não é uma cópia de um modelo externo; não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia gráfica.

Importante salientar que as autoras levaram como consideração, também o inatismo linguístico de Chomsky, já que entendem que a natureza da compreensão do sistema de escrita é algo inerente ao ser humano.

Diante das características apresentadas, as pesquisadoras conseguiram chegar a algumas hipóteses de pensamento dos aprendizes na aquisição do sistema de escrita: pré-silábica; silábica; silábica alfabética e alfabética; essas hipóteses serão explicitadas a seguir, com suas principais características e sugestões de atividades que possam auxiliar o docente no processo de alfabetização dos alunos da Educação Básica.

A HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

A primeira hipótese de escrita apresentada pelos alunos em processo de aquisição da linguagem dá-se o nome de *pré-silábica*. O aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere.

Durante esse primeiro momento do educando na hipótese pré-silábica, ele pensa que a escrita “representa” os objetos, podendo até pensar que o tamanho da palavra é do tamanho do objeto em questão. Um exemplo clássico que pode ser exposto é quando pedimos ao educando que ele escreva a palavra FORMIGA e ELEFANTE, nas quais o aluno entende que a palavra formiga tem menos letras do que a palavra elefante, já que o “elefante é maior do que a formiga”.

Observamos um avanço quando o aprendiz entende que para representar uma palavra, não basta que a desenhemos, mas sim que a representemos com as letras; inicialmente ele utiliza apenas o repertório de letras de seu nome, variando apenas a

posição das letras para escrever uma palavra; um exemplo é quando pedimos para escrever LÁPIS, CADERNO um aluno que se chama MARCOS; possivelmente escreveria SORMA (para lápis, podendo variar) e SRMA (para caderno, podendo variar); o que pretendemos demonstrar aqui é que o aluno utilizará as mesmas letras, mas em posições diferentes, já que compreende que palavras diferentes são compostas por outras letras, mas como o repertório de letras é aquele que vem do nome próprio, ele apenas as inverte, “formando novas palavras”.

Importante salientar que, no momento em que o aluno se encontra nessa hipótese de escrita, ele não faz nenhuma correspondência sonora, preocupando apenas em “representar” a escrita do objeto, mas de formas diferentes: primeiro pela representação com desenho, depois se apoia em letras, para posteriormente colocar diversas letras de acordo com o repertório que lhe é apresentado nas atividades.

Em suma, as principais características dos alunos em hipótese pré-silábica são:

- Movimentos contínuos e descontínuos;
- Leitura sem marcação/pausa;
- Quantidade mínima para escrever uma palavra;
- Embora utilize um mínimo de letras para escrever uma palavra, acredita-se que essas não podem repetir;
- Escrita focada na letra dos nomes;
- Realismo nominal: coisas pequenas, palavras pequenas; coisas grandes, palavras grandes;
- Não correspondência entre o som e a escrita;
- Escrita fixa para representar coisas diferentes;

Para os alunos que se encontram na hipótese de escrita pré-silábica, seria interessante que o docente oferecesse atividades que possibilitassem a sua compreensão de que a palavra é formada por diferentes letras e essas letras podem se repetir, independentemente da posição. Algumas atividades que podem ser desenvolvidas nessa hipótese são: trabalho com o nome dos alunos, destacando as letras iniciais; contato com fato e variado material escrito; audição de leitura com e sem imagem; hora de leitura; manipulação intensa do alfabeto móvel; caixas com palavras e nomes significativos; classificação de palavras ou nomes que se parecem; memorização de como se escrever algumas palavras (fontes de conflito); jogo de bingo, iniciais do nome, de letras, desenhos, entre outros; jogos e brincadeiras orais com rimas, adivinhações, entre outros; leitura de poesias, parlendas e diversos textos; autoditado e escritas espontâneas.

Dessa forma, o educando será questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra e assim irá perceber, paulatinamente que a antecipação para saber a quantidade de letras para escrever é imprescindível para o registro das palavras.

A HIPÓTESE SILÁBICA

A hipótese de escrita silábica nasce do momento em que o aluno, como explicitado anteriormente, começa a ser questionado, diante da mediação do docente, a respeito da quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra, antecipando assim a quantidade de letras para compor a palavra a ser escrita.

De início o aluno começará a grafar uma letra para cada sílaba, não correspondendo sonoramente a uma das letras que a compõe, por exemplo: ao ser solicitada a escrita da palavra CASA o aluno pode escrever ML; isso significa que o aluno entende que cada vez que abrimos a boca pronunciamos um som (que ele entende ser apenas uma letra), mas ainda não faz correspondência sonora com nenhuma das partes que compõe a sílaba.

Interessante perceber nesse início que o aluno entende que cada vez que “abre a boca”, ele deve registrar uma letra e não uma sílaba, diferente do aluno na hipótese pré-silábica, que não faz correspondência nenhuma com a fala.

Diante de atividades que são mediadas pelo docente, o educando consegue ampliar seu conhecimento na hipótese de escrita silábica, percebendo uma vinculação entre o que falamos e o que escrevemos, fazendo assim, uma correspondência entre o que é falado e o registro escrito. Dessa maneira, ao pedir que o educando escreva a palavra MOCHILA, possivelmente ele apresentará diversas variantes como (M=mo, l=chi, A=la), ou então PERNA (E=per, A=na); e assim por diante.

Faz-se de suma importância ressaltar que FERREIRO e TEBEROSKY argumentam inicialmente as letras não possuem correspondência sonora com a sílaba, mas depois passam a ter valor sonoro, como AO e PO para a palavra *palo* (pau, em espanhol ou, no português, como CLO para *cavalo*, ou OI, para boi (BRASIL, 2003).

Assim, as principais características dos alunos que se encontram na hipótese de escrita silábica são:

- Interpretação da letra, como constituinte de uma sílaba;
- A criança percebe que não precisa de um monte de letras para cada palavra escrita.

Mas às vezes coloca letras entre as sílabas que são chamadas de “almofadas” (no

meio da palavra) ou “sobrantes” (no final da palavra) talvez para ficar “mais bonito”.

Exemplo: UAX (uva)

- Muitas vezes uma letra para representar cada palavra na frase, pois para a criança nesta fase a “sílabas” é a menor unidade da escrita, na frase a menor unidade é a “palavra”.
- Esta hipótese pode se dividir em dois níveis: Silábico Sem Valor Sonoro e Silábico Com Valor Sonoro.
- Silábico Sem Valor Sonoro a criança relaciona a escrita e a fala, para cada vez que pronuncia uma sílaba, ela escreve uma letra, porém essa letra (grafema) não tem relação com o som (fonema). Exemplo: XLH (cavalo);
- Silábico Com Valor Sonoro usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas desta vez faz relação com o fonema (som). Exemplo: CVL, CVO, AAO ou AVL (cavalo).
- Na hipótese silábica com valor sonoro, pode surgir a falha na alfabetização, a criança pode ser “vocalica” (iniciou a alfabetização por vogais, exemplo: escreve AAO – cavalo) ou “consonantal” (iniciou a alfabetização por consoantes, exemplo: escreve CVL – cavalo).

Para que o aluno consiga avançar em seu processo de aquisição de escrita, seria interessante que o educador proporcionasse atividades que fizesse refletir sobre a correspondência entre a fala e a escrita.

Podemos citar diversas atividades, tais como: análise sonora sobre as iniciais dos nomes próprios e palavras significativas; desmembramento oral das palavras e dos nomes em pedacinhos; pronuncia pausada das palavras, solicitando-se aos alunos que contém os pedacinhos; classificação das palavras que possuem o mesmo número de sílabas que iniciam com a mesma letra; completar textos com lacunas; autoditado, listas, escritas espontâneas e diversas; rimas, sons, finais e medianos das palavras (meio das palavras); montar o alfabeto móvel nomes e palavras livremente; trabalhar com régua de letras, carimbos, máquinas de escrever, jogos com letras e palavras; construir conjuntos de nomes e palavras para cada letra do alfabeto; expor na sala; completar palavras com a primeira letra (usar o alfabeto móvel); entre outras.

A HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA

A hipótese de escrita silábico-alfabética compreende uma fase intermediária entre a hipótese de escrita silábica e alfabética da escrita convencional; aqui o educando, ora escreve correspondendo os sons com as sílabas e muitas vezes “omite” os sons no momento da escrita das palavras.

É comum nesse período, encontrar alunos que “parecem comer letras” ou usar mais letras do que as palavras requerem, mas eles entendem que a sílaba é composta, necessariamente por uma vogal e uma consoante.

O confronto entre as grafias corretas das palavras e o tipo de escrita silábica (em vias de ser abandonada) produzida pela criança, é fonte de reflexão e ajuda na passagem para essa hipótese de escrita, já que a criança percebe a necessidade de colocar mais letras do que as põe na hipótese silábica.

Sendo assim, as crianças aumentam o número de letras em suas escritas de duas formas: ou voltam a escrever com muitas letras e com quaisquer letras, abandonando a escrita silábica, ou continuam escrevendo silabicamente, acrescentando no final da palavra que escrevem mais letras aleatoriamente, conservando em parte a hipótese do nível silábico, podendo haver conflito ao colocar a quantidade mínima de letras.

Importante perceber que tais comportamentos podem confundir o professor alfabetizador que devem estar atentos para entender e analisar as situações e registros apresentados pelos alunos. Este tipo de solução é que caracteriza o nível *silábico alfabético*, apesar de ser uma solução que resolve apenas uma parte do problema. A criança escreve então, nas palavras, algumas sílabas só com uma letra e outras sílabas com duas letras. Mas ainda vai persistir o problema da decodificação, de como ler e o que escreveu.

Assim, as principais características do aluno na hipótese de escrita silábico alfabética são:

- Conflito entre a hipótese silábica e exigência de um número mínimo de letras para a composição das palavras;
- A criança percebe que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas sim composta por unidades menores- as letras;
- Percebe que uma letra apenas não pode ser considerada uma sílaba, já que existem sílabas com mais de uma letra;
- A criança observa que a identidade do som não garante a identidade das letras, nem a identidade das letras, a do som;

- Começa a enfrentar novos conflitos ao vivenciar os problemas ortográficos que se iniciam no nível silábico alfabético e se estenderão ao longo da escolarização;
- A criança procura acrescentar letras à escrita da fase anterior;
- Grafa algumas sílabas completas e outras incompletas;
- As crianças esbarram na leitura e escrita de palavras que são iniciadas por vogais. Como saída, elas podem fazer inversão das letras tanto na leitura como na escrita;
- A criança já pode iniciar o trabalho na escrita e na leitura com os diferentes tipos e modalidades de letras;

Diante das características apresentadas, podemos sugerir diversas atividades para aumentar, paulatinamente o percurso do educando para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Dentre as atividades sugeridas podemos citar: caça palavras; cruzadinhas; jogos da memória; dominós diversos; leitura e interpretação oral de diferentes textos escritos; produção de textos coletivos; montagem e escrita de pequenos textos; jogos e atividades orais que permitam à criança brincar e recriar com a linguagem (rimas, acróstico, entre outros); trabalhos manuais de recorte, colagem, pinturas, entre outros; oficina de histórias, reconto, reescrita, diálogos, reportagens, entre outros.

A HIPÓTESE ALFABÉTICA

A última hipótese apresentada pela criança, no caminho que ela percorre para a aquisição do sistema de escrita, é chamada de hipótese alfabética. Aqui, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes; acredita que as palavras são escritas que devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta entre sons e letras. Já estão alfabéticos, já que compreende que a escrita representa a fala, mas terão inúmeros conflitos, uma vez que se confrontará com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro.

Na questão ortográfica, o aluno se depara com diversos problemas e questões; o primeiro conflito se refere ao tipo de sílaba: as crianças se deparam com sílabas que não são, necessariamente, formadas por consoante + vogal; por causa da frequência de sílabas constituídas de consoante e vogal, os alunos acreditam que todas as sílabas são assim. Quando deparam com palavras ou sílabas iniciadas por vogais, fazem a inversão na escrita e também na leitura.

Outro problema apresentado pelas crianças que estão na hipótese de escrita alfabética, diz respeito à segmentação das palavras; durante a escrita de textos espontâneos, as crianças ora emendam palavras, ora dividem palavras em duas ou três partes. Isso acontece porque, quando a criança escreve, concentra-se na sílaba; assim, as palavras tendem a desaparecer como um todo. Aparecem as primeiras junturas (quando escreve a criança várias palavras emendadas) e segmentações (quando escreve separando, indevidamente, as palavras).

O terceiro problema refere-se à ênfase sobre a escrita fonética, já que descobre que uma mesma letra pode ter sons de outras letras, como por exemplo, a letra S com som de Z, de SS, etc, chegando a entender que isso acontece com muitas palavras, tais como: lobisomem, rosa, parafuso, pássaro, cassino, assado, entre outros.

Em suma, as principais características dos educandos na hipótese de escrita alfabética são:

- A criança concentra-se nas sílabas para escrever;
- As unidades linguísticas são tratadas como características estáveis;
- A criança escreve do jeito que fala;
- Surgem problemas com ortografia;
- O aprendiz adquire a noção de relação entre o escrito e o sonoro;
- A criança consegue estabelecer uma vinculação mais coerente entre a leitura e a escrita das palavras;

Dentre as atividades sugeridas podemos citar: produção de textos com base em desenhos dos alunos; exploração dos textos individuais com toda a classe; reescrita de textos de memória; produções de textos coletivos; reconhecimento de palavras, frases ou letras no texto; separar palavras em frase; remontagem do texto com fichas de frases ou palavras; produção de um desenho para ilustrar um texto; completar lacunas de palavras de um texto; caderno de leitura e produção de textos individuais; leituras de diferentes textos: livros, revistas, partes de jornais, cartas, bilhetes, convites, propagandas, anúncios, músicas, poesias, parlendas, adivinhações, trava-línguas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as principais características das hipóteses de escrita apresentadas pelos aprendizes em processo de aquisição do sistema de escrita é de suma importância para o educador que atua nesse segmento da Educação Básica.

Quando compreendemos como o aluno aprende, fazendo-o ser o centro da aprendizagem e mediando o conhecimento para que favoreça suas aprendizagens, observa-se um passo qualitativo para o ensino de alfabetização nos anos iniciais.

Explicitando as principais características da Psicogênese da língua escrita, pudemos perceber o quanto é importante o professor ter clara em sua prática o caminho que o aluno percorre no processo de alfabetização, uma vez que esta irá permear as atividades em sala de aula.

Mais do que identificar, é importante que o educador as compreenda para que possa mediar o conhecimento e fazer que os educandos avancem no processo de alfabetização, já que em todas as hipóteses de escrita apresentadas, partimos do pressuposto de que os alunos apresentam características que o levam à construção da escrita alfabética.

Importante salientar que o educador deve entender que toda hipótese tem sua especificidade, e os alunos pensam nas diferentes hipóteses, fazendo-o construir seu pensamento e mediando nos conflitos existentes, já que cada hipótese apresenta a sua especificidade.

Quanto às situações didáticas sugeridas, é importante que o docente sempre enriqueça suas práticas em torno do lúdico, e a sistematização da escrita, não se faz necessária, se o professor compreender que o aprendiz está em processo de construção da escrita.

Faz-se de suma importância ressaltar, como explicitado anteriormente, é importante que o docente sempre seja o mediador entre o objeto de conhecimento e a criança, fazendo-o conscientizar-se do sistema de escrita alfabético, fazendo com que ele seja o centro da aprendizagem, um sujeito ativo, que possui uma forma de pensar e que está em constante aprendizado.

Utilizando das principais ideias da Psicogênese da Língua Escrita, compreendo as principais hipóteses de escrita e sabendo mediar o conhecimento diante de várias situações didáticas que permitam o conflito dos alunos, certamente o docente terá êxito na aprendizagem do sistema de escrita alfabético de seus educandos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. et al. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização. Cadernos de estudos linguísticos.** Campinas, v.16, p.5-30, 1989.

- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores:** coletânea de textos, módulo 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 2.003.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística;** Ed. São Paulo: Scipione, 2.004.
- FERREIRO, E. **Educação e Ciência.** Folha de São Paulo, 3 jun. 1985, p.14.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 15. Ed. São Paulo:Cortez/ Autores Associados, 1.989.
- GROSSI, E.P. **Didática do nível silábico.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- WEIZ, T. **Como se aprende ler e escrever ou prontidão um problema mal resolvido:** IN: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Ciclo Básico, São Paulo: SE/CENP, 1988.



REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR: TÃO INOCENTES QUANTO CULPADOS



RENATA FEVEREIRO BERENGUER

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (2010) e Pedagoga pela Universidade Anhanguera (2014) ; Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Estácio de Sá (2016); Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa ; Professora de Ensino Fundamental II - Espanhol - no Colégio Rio Branco, Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Ernesto de Moraes Leme.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade analisar as diversas situações as quais os estudantes estão expostos e que acabam por gerar a indisciplina na sala de aula, muitas vezes, inclusive, como forma de violência aos demais estudantes, aos professores e ao próprio executor das ações. Diversos filmes e livros darão base para sustentar o cotidiano e o contexto dos agentes envolvidos nesse processo, que ora culpados, ora inocentes, ora alternando os papéis, dão corpo ao que se deseja explorar aqui. Percebe-se que seja para chamar a atenção, para fazer parte da turma, por se sentir inferior dentro do espaço, por não estar no contexto ideal e real ou seja a resistência de enfrentamento ao docente, que quer impor o seu poder por saber mais e ser a maior autoridade, em qualquer das situações, buscar o culpado ou o inocente não fará com que a situação seja melhorada e que haja ganhos para quaisquer lados.

PALAVRAS-CHAVE: indisciplina; fracasso escolar; perfil docente, estudantes; ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Quando se pensa em perfil docente ou papel do professor, não tem como não pensar também no outro protagonista que, como ele, faz tão parte desse processo, naquele para quem o professor vai pensar suas estratégias, com quem gastará sua energia, direcionará seu saber e de quem absorverá também todo aprendizado, afinal quando falamos em aprender necessariamente pensamos em uma troca. Segundo Freire (1996), “Não há

docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. ”

Pensando nesse dueto inseparável é que o presente artigo se propõe relacionar o perfil docente com a questão (in) disciplinar do aluno, reflexionando principalmente sobre as questões que envolvem os desvios comportamentais e tentando não buscar um culpado, mas sim buscando uma luz no fim do túnel que possa nos ajudar a entender as atitudes e o que fazer para poder fazer diferente. Perceber-se á a impossibilidade de separar os protagonistas que, embora desempenhem papéis distintos e ajam de maneiras diferentes, não podem ser considerados isolados quando pensamos em educação, nem haveria como colocar em uma escala de importância aquele que é maior ou menor, visto o grau de relevância das funções desempenhadas por ambos, especialmente em relação assunto que será abordado: docente propõe regras , alunos, por razões discutidas no decorrer do artigo, desafiam tais regras e são punidos, o que acarreta em uma indisciplina ainda maior, e esse círculo nunca tem fim.

O sistema parece contribuir para esse panorama, o professor também nada faz para mudá-lo e, vítima também de todo o descaso e sempre desmotivado, mais ainda ajuda a intensificar o caos. Muitos autores estudaram e comentaram sobre as atribuições do professor e o perfil docente construído ao longo dos anos ; a conquista pelo desejado bom comportamento do aluno em sala de aula também não é um tema recente. De maneira muito menos tolerante que nos dias atuais, os professores, há meio século, colocavam os alunos que julgavam ser indisciplinados de joelhos no milho, puniam-os com palmatória, “chapéu de burro”, etc. Sabe-se que essa situação mudou, mas muitos ainda acreditam que o principal papel do professor é educar as crianças, os jovens e até os adultos no que se refere ao respeito, ao bom comportamento, enfim, às regras de civilidade e convivência, o que demanda preparação e traz consequente desgaste ao docente, além de tantas outras dificuldades.

Faz-se necessário pensar como está construído esse perfil docente que, diante de tantas atribuições, tem que estar preparado para aquilo que esperava e também para o que não esperava e com o que não contou ao ingressar em seu curso de Magistério, Pedagogia e outros, já que, como ressaltou Aquino (2003), “a maioria dos educadores não sabe ao certo como administrar o ato indisciplinado, como geri-lo, já que muitas vezes não é capaz de compreendê-lo em sua complexidade”.

POR QUE TÃO DIFÍCIL

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (Freire, 1996, p.27)

Pensar certo - e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo - é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (Freire, 1996, p.28)

Nunca se disse que seria fácil. Talvez essa frase caracterizasse bem o que é a arte de ensinar e as tantas ocupações e preocupações que precisa carregar o docente quando opta pela carreira. A sociedade tem atribuído ao professor as mais diversas tarefas: zelar pela integridade do aluno, lidar com aqueles que vão para a escola com fome, ou que sofrem violência em casa, encarregar-se da questão ambiental e fazer com que seus alunos incorporem todas as ideias que envolvem esse elo entre a escola e a educação do ambiente, e que também podem ser consideradas cruciais para a postura desses.

Além disso, as pessoas ao redor dessas crianças / adolescentes esperam do professor uma posição frente às posturas (in) disciplinares. Tem-se aí mais um conflito entre aquilo que acontece e o que se quer: alunos agem de forma agressiva, e esperam ser parados; pais esperam uma postura diante desses filhos, mas muitas vezes não contribuem para uma ação efetiva que possa ajudar a escola, e a essa cabe a difícil tarefa de conter esses atos incoerentes e indesejáveis por todos os atores do processo.

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem e a aquisição desses conteúdos não se dão sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, tem uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (Saviani, 2008)

De acordo com Freller (2001), na falha em suprir certas demandas psíquicas dos estudantes, ou na falta de uma alternativa para disciplinar os corpos, os professores acabam tomando atitudes autoritárias para conter as transgressões, o que é um agravante porque a educação escolar, no modo como está constituída, por si só já implica uma violência contra a livre-manifestação dos instintos.

POSSÍVEIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Ao passo que a disciplina é mais isolada, mais vazia de conteúdo – o aluno é disciplinado ou é indisciplinado – e traz consigo essa ideia de capacidade e disposição que há dentro de cada um e que deve ser acionado para aprender, o ensino é algo que vai se construindo. Como aponta Meirieu (1998), nenhum aluno chega como um “saco vazio” onde se depositarão os conhecimentos. Ao contrário, ele já é um sujeito formado e terá, principalmente com a ajuda da disciplina, a capacidade de colocar as informações transmitidas em confronto, questioná-las e, de fato, aprender.

É certo, pois, que um dos elementos que podem levar à indisciplina é o desinteresse pela matéria por parte dos alunos que não veem utilidade prática em suas vidas. Dessa forma, além de encorajar e ajudá-los nas dificuldades da matéria, o professor deve fazer a ponte entre o conteúdo ministrado e sua utilidade ou importância, ou seja, aquilo deve ter um significado para ele, deve estar ligado de alguma forma à sua experiência a fim de que não seja passado como simples ato de decorar. Se o ensino não despertar no aluno esse interesse e essa aproximação com sua realidade, o trato ensino-aprendizagem não é cumprido. Segundo a sugestão de Freire (1996):

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (p. 16)

Perrenoud(2000) também chama a atenção para o fato de muitas vezes o que é aprendido na sala de aula não serve aos alunos, não os faz refletir, não os leva a fazer considerações já que são conteúdos descontextualizados, ministrados sem um porquê e sem fazer sentido, deixando implícita a pergunta, portanto, “para que aprender?” Segundo ele, “os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.)”

É quase óbvio que os alunos que chegam às escolas com expectativas e realidades diferentes, buscam coisas diversas, apresentam histórias únicas e que não são contempladas no espaço onde vivem grande parte de seu tempo. O que se quer dizer é que, embora o professor devesse projetar sobre cada aluno um olhar único, respeitando todas essas diferenças, diante das tantas situações caóticas com as quais trabalha, deixa muitas vezes de fazê-lo, e o aluno acaba sofrendo com essa uniformidade não esperada e também gera uma consequência, rebelando-se.

considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se Interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (Saviani ,2008)

Em outro aspecto, segundo Aquino, com base na teoria foucaultiana da disciplinarização dos corpos e das mentes, a escola impõe aos estudantes uma normatização de condutas que, às vezes, acaba sendo prioritária em relação à produção de conhecimento. Quando essa imposição é realizada de modo autoritário, o sujeito acaba se sentindo desrespeitado e esta é a fenda por onde surge o comportamento incontrollável.

[...] as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas de algum modo. Se é verdade que estas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, senão houvesse em torno de cada indivíduo todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal e tal ideia?. (FOUCAULT, 2003, p. 231).

A pesquisadora e psicóloga Freller (2001) também chega a essa conclusão após prestar assessoria em quatro escolas estaduais e concluir sua tese de doutorado intitulada “Histórias de indisciplina escolar”. A hipótese inicial da autora era a de que a indisciplina era um fenômeno individual, de responsabilidade do aluno ou da classe, como reflexo de conflitos familiares. A partir de entrevistas com jovens, a autora elabora a sua segunda hipótese: a indisciplina estaria ligada às práticas escolares inadequadas, que poderiam levar, inclusive, à violência. A indisciplina seria, portanto, uma forma de resistência e não estaria ligada a uma intenção destrutiva, mas sim, seria uma resposta, muitas vezes inconsciente, aos conflitos e tensões na escola. Pode ser consequência de práticas inadequadas dos agentes escolares que impedem os alunos de transformar seu espaço físico – no caso a escola – em um ambiente condizente com o que eles são, pode ser gerada pela revolta em ter sempre que obedecer a regras que muitas vezes não lhes são explicadas, enfim, são motivos que poucas vezes são considerados quando se fala em mau comportamento.

Outra possível causa da indisciplina pode vir da relação que se constrói e se mantém tensa, a qual Dubet (1997) chama de “guerra fria entre os adolescentes e a escola”. Professores, por um lado, jogam com os meios que têm para se fazerem atraentes, chamar a atenção dos alunos e colocar a matéria no centro da discussão; os alunos, por outro lado,

se recusam a aceitar a proposta e deixam aquele saber, muitas vezes fora de contexto, como último. Somado a isso, como aponta Brandão, em “A turma de trás”, os alunos se sentem “humilhados” e “magoados” com essa relação em que não estão no papel principal e passam a reafirmar a ideia de que a escola não serve para nada, mas, ao mesmo tempo, dela depende o futuro deles. Como não cabe a eles (alunos) mudar essa história, cada vez mais cultivam a ideia de inutilidade da escola e continuam indisciplinados, formando um círculo vicioso e difícil de desfazer. Como já mencionado também, alunos que não se veem parte desse processo, ou se observam excluídos, podem contribuir para o fracasso desse como forma de protesto a aquilo

Observam-se algumas reações comuns entre os alunos. Como conta Brandão, há, para “os alunos de trás” – nome com o qual o senso comum relaciona com mau comportamento –, uma missão bastante difícil e quase de honra para mostrar a indignação e o descontentamento de um sistema escolar em que se encontram excluídos: “(...) transgredir com sabedoria as regras de ‘comportamento’ estabelecidas pelos regimentos dos colégios para as salas de aulas, e cuidadosamente protegidas pela trindade maldita: diretores, professores, inspetores”. Para eles, essa missão, talvez, necessite de uma disciplina, uma rigidez, da mobilização de subsídios teóricos dos conhecimentos prévios de mundo e dos adquiridos na escola, que utilizarão contra ela mesma por meio de seus atos, suas falas e de todas as transgressões praticadas.

A fim de manter certa homogeneização de condutas, professores, coordenadores e diretores utilizam de sua posição privilegiada para impor regras, exercitando, assim, seu poder. Noblit (1995) traz um alerta para o fato de que o ensino centrado no professor nem sempre é autoritário. Quando, além da existência das regras, os papéis circulam na sala e os alunos têm voz, cria-se um ambiente participativo e o poder exercido pelo professor não é opressivo. No entanto, quando os agentes escolares agem de modo que os alunos percebem o poder exercido como autoritário, isso pode provocar, nos jovens, condutas totalmente contrárias ao que se espera e, às vezes, incontroláveis.

Sobre o local em que estão inseridos, pode-se citar o espaço serial como uma das transformações das técnicas de ensino. O controle sobre o aluno, colocando-o em determinadas séries conforme o grau de aprendizagem, o seu temperamento, entre outros quesitos, bem como a ordenação em filas dentro das salas de aula, “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar...” (FOUCAULT, 2001 p. 126), podem contribuir para a situação de revolta. Dessa maneira, a escola se torna, cada vez mais, um lugar onde ninguém quer estar, e as

consequências são reflexo de um movimento dos atores em querer burlar as regras e leis impostas que não fazem sentido.

A escola torna-se “(...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados (...)” (FOUCAULT, 1977, p. 174).

Através das relações de poder, o aluno sabe que é o sujeito mais fraco e com menor autoridade dentro desse processo; sabe que através de regras estabelecidas por alguém que não eles, está dentro de um processo em que não tem voz, não tem escolha sobre seus atos, então decide por transgredir tais leis e voltar toda a atenção para si, ainda que de forma negativa. Quando bagunça, desobedece, grita e faz o que quer, passa a ser realmente o sujeito central que gostaria de ser; sabe que é o lado mais fraco, aquele que somente deve obedecer, que não detém o poder e não está no comando da situação, se não for em situações em que ele monte a cena. Em outras palavras, sabe que quem está com o poder é quem direciona o que deve fazer e o saber de que necessita é alguém, que não ele, com quem não pode competir.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve, ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 2001, p.27).

Se por um lado temos o poder e o saber concentrados nas mãos de uma autoridade, do outro temos o sujeito frágil que não tem nada senão a obrigação de respeitar o lado mais forte. Para que esse acordo entre quem detém o poder e a quem esse poder é direcionado esteja bem estabelecido, a escola exerce um controle sobre os alunos e geram neles, frequentemente, os desafios e as situações em que querem mostrar até onde podem ir. Conforme Foucault (2001, p. 127) “uma microfísica de um poder que poderíamos chamar ‘celular’” é exemplificado nos tantos funcionários percorrendo os cantos da escola até mesmo fora da sala de aula, em momentos em que os alunos poderiam estar mais livres para conversar e interagir com os amigos, mais livres das regras de sala; tais meios funcionam como “disciplinador”, mostrando que estão presos física e intelectualmente. Dentro desse cenário de total controle e vigilância o modelo descrito por Foucault se faz presente.

Com isso, queremos evidenciar que este modelo, estes mecanismos “disciplinares” utilizados pela escola, na verdade tratam os alunos como “criminosos” e, por consequência, eles devem ser “punidos”. Desta forma há o estabelecimento de tantas grades, muros e portões.

A 'disciplina' não pode se identificar com uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma 'física' ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições 'especializadas' (as casas penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), [...]. Pode-se então falar, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar [...]. (FOUCAULT, 2001, p. 177-178)

Não é novidade para os educadores a aproximação que existe entre o formato de penitenciárias, clínicas severas, etc., com a escola: todos os espaços regradados em que uma multidão se mantém confinada sem poder fugir, inclusive entre grades, precisando acatar ordens rígidas para que se possa existir o mínimo de harmonia.

Percebe-se pela obra de Saviani (2012) que houve, embora pequena, uma tentativa de modificar esse modelo de escola, de tentar fazer com que esses alunos, até então mero coadjuvantes do processo de aprendizagem, dentro de um ambiente desinteressante, aquém de suas expectativas, que muitas vezes inclusive se tornou cenário de indisciplina e fracasso escolar, transformassem-se em protagonistas do processo em um contexto mais interessante. Essa tentativa, no entanto, também fracassou e inclusive trouxe mais problemas dentro dessa história da educação. Ora, se a educação serve para produzir ainda mais desigualdade social, ideia também comentada pelo autor, então estaria aí outro conflito que também seguiria gerando indisciplina.

Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escola novista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou (Saviani, 2008)

Diante da indisciplina, a punição surge quase com unanimidade entre os agentes escolares e, sendo ela uma forma de resistência, como mencionado acima, quando se aplica a repressão, desmonta-se o mínimo de resistência da criança ou do adolescente. Quando um indivíduo age de modo violento ou indisciplinado é porque algo não está bem em seu íntimo e ele abriu mão de seu último recurso. Freller (2007) propõe soluções alternativas à repressão, como tentar recuperar os outros recursos da criança, que não seja a violência, ou identificar quais são suas necessidades psíquicas e culturais. A autora também sugere como prevenção eficaz contra a indisciplina a implantação por parte da

escola de meios para atender tais necessidades psíquicas. Já Bohoslavsky propõe “recuperar o aluno como pessoa (...), incorporá-lo, mas de um modo consciente e mais crítico, na sociedade a que pertence”.

No filme “Entre Muros” há um bom exemplo de como os agentes escolares encararam a indisciplina de modo inadequado: o garoto que foi expulso da escola por conta de seu comportamento não recebeu um atendimento adequado, não houve um diálogo efetivo por parte dos agentes escolares para descobrir as possíveis causas e soluções para seu problema, também não foi colocado em momento algum que a reação violenta do garoto pode ter sido gerada pelo professor ou pelo ambiente escolar. Pelo contrário, a escola preferiu livrar-se do problema mandando-o para outra instituição. É interessante observar que a mesma escola que o expulsou recebeu um aluno expulso de outro colégio, o que mostra que a situação de não-resolução dos problemas ocorre não só ali, mas de modo generalizado em várias instituições. Ainda no exemplo desse aluno do filme vemos que ele passou por uma privação da falta do pai e de tudo o que vem como consequência disso em termos materiais e psíquicos, tendo que amadurecer precocemente para enfrentar o problema, assim, além de tal punição social, a escola acabou punindo-o novamente.

Um motivo frequente que gera conflitos em sala de aula é a confusão da esfera pública com a privada e vice-versa, como defende Aquino (1996). O papel do professor é, ou deveria ser permitir ao aluno o acesso a códigos impessoais para sua inserção na sociedade, mas nos dias de hoje manter a situação de impessoalidade na relação professor-aluno está cada vez mais difícil. Isso poderia ser reflexo do fácil acesso à vida íntima de pessoas pela TV e pela internet – inclusive à de pessoas sem fama, por meio das redes de relacionamento – que estaria desnorteando a noção de público e privado dos jovens. No filme *Entre Muros*, quando um garoto pergunta ao professor de francês no meio da aula sobre sua orientação sexual, temos um exemplo de uma questão da esfera privada deslocando-se para a esfera pública. Também há um exemplo dessa confusão do público e privado no filme *Pro Dia Nascer Feliz*, no caso em que o marido de uma professora ouviu a conversa de um garoto com seus colegas no corredor da escola sobre o envolvimento dela com um aluno. Esse ato provocou uma punição ao estudante, que teve, inclusive, que reparar seu ato pedindo desculpas à professora e seu marido.

O PERFIL DOCENTE A PARTIR DA SOCIEDADE DE RÓTULOS

Brandão relata que os professores eram classificados conforme a maneira com que veem a disciplina e se comportam a fim de tentar trazê-la para os alunos e para sua sala, como no exemplo: “Havia professores temidos. Duros e francamente punitivos, rigorosos quanto à disciplina, vigilantes implacáveis das ‘colas’, costumavam ser respeitados, e fazer ‘bagunça’ ou colar em suas aulas e provas era um reconhecido ato de bravura, admirado em silêncio às vezes até pelos alunos mais ‘aplicados’”. Aqui podemos perceber que o professor consegue o respeito e a disciplina de cada aluno a partir do exercício de sua autoridade, da firmeza em estar sempre atento aos atos de seus alunos. Temidos, como se fossem generais, tornam praticamente impossível desafiá-los, por isso, quem o fazia era muito admirado pelo restante dos colegas. Aqui também está envolvida certa satisfação dos alunos em desafiar o que é difícil e temido. Na mesma proporção, o professor sente-se “poderoso”, bem-sucedido e é admirado por muitos. Ao que parece, esses professores são bem-vistos pelos alunos e o exercício de seu poder não foi percebido como um ato repressivo ou violento, razão do sucesso na disciplinarização dos corpos.

Ainda com relação aos métodos pedagógicos, o sociólogo François Dubet afirma sobre sua prática: “existem métodos que me servem e métodos que não me servem. A gente vê professores que adotam métodos tradicionais que funcionam muito bem e outros que têm métodos ativos que funcionam”. A postura e a técnica correta, portanto, pode ser aquela que, a partir da habilidade do professor em negociar com a turma, lhe permite renunciar a estratégias fixas e tomar atitudes direcionadas àqueles alunos, sendo que tais estratégias podem variar de ano para ano e a cada aula um novo pacto, ou uma nova relação entre professor e alunos precisa ser restabelecida. Assim, o bom método é aquele que proporciona não uma amizade fiel, mas uma “cidadania escolar” nesse espaço, tendo em mente que o conhecimento deve estar em primeiro lugar.

Outra categoria de professores apontada por Brandão é a dos tolerantes, que está “no extremo oposto” dos temidos: “Reservavam-se aos alunos diligentes das carteiras da frente e deixavam ‘o pau quebrar’ do meio da sala para trás. Puniam moderadamente alguns desvios insuportáveis, mas em maioria eram hábeis em estabelecer uma relativa cumplicidade com os ‘bagunceiros’”. Essa postura nos é bastante familiar, já que grande parte dos professores de hoje, cansados e desanimados com o sistema escolar, com a “indisciplina” dos alunos, salários ruins, etc., acabam por “jogar tudo para o alto”, se

desligam das “bagunças”, de todas as situações conflituosas em sala de aula, poupam suas energias e dedicam-se àqueles que aparentemente querem aprender.

Há, ainda, os professores que, segundo o autor, “incentivavam certas pequenas indisciplinas individuais ou coletivas. Pedagogicamente dividiam, então, com a própria turma de trás, o ritual da transgressão”. Essa categoria não é bem-vista nem pelos alunos e mesmo os da “turma de trás” desejam que o professor se preocupe com os alunos e com seu aprendizado, que tenha por objetivo seu próprio crescimento e o de seus alunos também e que saiba exercitar seu poder de maneira a não recair no autoritarismo. Por fim, como defende Bohoslavsky, o professor deve trabalhar para que a figura do aluno desapareça; isso é o que se espera de um bom profissional.

Ora, mas também com tantas funções, tantos perfis e tantas coisas esperadas desse profissional, é difícil saber qual caminho escolher para que nenhum agente desse processo seja decepcionado. Segundo Perrenoud, o professor profissional é definido como:

“...uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.”

O professor é aquele que deve saber, deve conhecer sobre tudo e sobre todos e esse é um dos pontos convergentes em Morin e Freire que mostram o quão complexo é essa relação entre o conhecimento e o ser humano. Além disso, ambos reforçam a importância de estar aberto e aceitar esse conhecimento :

Mas vale ressaltar que embora tenha todo esse conhecimento exigido, somente ele não é necessário; como já descrito anteriormente, alunos percebem a conduta e o perfil docente e a partir disso também tomam uma postura dentro de sala de aula. Olhar para o comportamento do aluno e almejar a uma disciplina que condiga com aquilo que o docente espera também requer que esse perceba que o mundo muda, as pessoas mudam, a tecnologia cada vez mais revoluciona o entorno e especialmente os alunos tão próprios dessa geração, e que não acompanhar tal cenário e optar apenas pelo conteúdo de sala de aula que antigamente era o suficiente é ter como resultado uma educação contrária ao que se espera.

Ao se propor as leituras de Morin (2001) e Freire (1999), teve-se clareza da dúvida que inquieta a nossa busca pela investigação: o conhecimento que se tem hoje não basta para enfrentar os desafios do futuro; o mundo já não é mais o mesmo. As tecnologias digitais revolucionaram as formas de comunicação e o acesso à informação. Como pensar, então, a educação nesse contexto? Num cenário tão instável, ela precisa descobrir como se adequar ao aluno deste século, sua relação com o ensinar e o aprender e a construção de um currículo que vai além dos

AFINAL, DE QUEM É A CULPA?

Da mesma maneira que em um corpo em harmonia deve-se garantir que todas as partes desempenhem com a mesma importância suas funções, é importante também considerar que quando falamos em conflito, a participação de pelo menos duas pessoas se faz necessário: nem aluno nem professor, pois, podem ser isentos de culpa em todos os casos. Todo cuidado é pouco antes de culpabilizar um lado ou outro pela indisciplina escolar, porém, o que ocorre com certa frequência é a unilateralidade das opiniões da sociedade, que, em geral, atribui a culpa da má qualidade do ensino e da indisciplina em sala e aula a um dos lados, e, quando não é assim, culpa o governo.

Não podemos, por exemplo, culpar somente os professores, pois sua motivação em ensinar e em buscar estratégias novas para conter a indisciplina depende em grande medida das condições de trabalho em que eles estão inseridos. Nos colégios nobres, por exemplo, onde, geralmente, há boas condições de trabalho, boa remuneração, amparo institucional e uma direção que zela pelo alto padrão da escola, raramente vemos professores que não têm claro o seu papel fundamental, que é o de garantir a aprendizagem. Os professores da rede pública do Brasil, especificamente, que estão em lugar onde há maior ocorrência de casos de mau comportamento, inclusive de violência escolar, são, muitas vezes, bons profissionais, mas que estão desgastados, descontentes e desmotivados porque não se sentem valorizados nem amparados pelo governo, pelo contrário, são sempre culpados por todos os males sociais, numa tendência da sociedade atual de cumular os professores com diversas obrigações, como mencionado.

Diante de um ato violento ou de indisciplina, é importante considerar se a escola, ao impor aos corpos dos estudantes uma homogeneização de condutas, não acabou deixando de atender as necessidades psíquicas do estudante infrator: nesse caso, ela acaba sendo geradora de violência. Deve-se pensar, além disso, como o espaço da escola favorece o surgimento de conflitos: inúmeros alunos por sala, inúmeras aulas que não dão espaço de expressão aos alunos, o tratamento – por parte dos agentes escolares – do outro como objeto ou escravo por conta do esquecimento de palavras de gentileza como “por favor” e “obrigado” e o uso de um tom de voz agressivo ou autoritário, as humilhações a que os alunos são submetidos pelos professores, etc.

Por fim, quando é preciso voltar a atenção também para a escola e reconhecer o quanto sua estruturação obedece a um padrão disciplinador e capitalizador de poder, pois nela – e em outras instituições, como no exército –, segundo Foucault, há a vigilância, que se consegue por meio das filas e fileiras, há a hierarquização da vigilância que se dá pelo diretor, coordenador, professor, monitor, etc., há as normas e a sanção, caso não seja cumprido o que foi colocado como norma de conduta.

O que parece consensual é que a tarefa do professor realmente é árdua, complexa e requer muita disposição e vontade de praticar diversas habilidades a fim de que se torne um sujeito competente em cada uma das áreas. Como enfatiza Perrenoud (2000)

O professor deve ter habilidade de colocar o saber em prática e ter atitude positiva no que se refere à iniciativa e desenvolvimento do trabalho e à sua realização com eficiência e eficácia. Assim, a partir desta ideia, ele organizou dez grandes famílias de competências docentes: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, 10) administrar sua própria formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos autores mencionados e com a experiência vivida por professores nos dias atuais percebe-se que falar de uma educação que seja realmente motivadora e transformadora para o aluno exige do profissional um número grande de habilidades e situações com as quais precisa lidar e as quais deve dominar. Como também foi visto, a didática e o conhecimento técnico e científico descontextualizados principalmente da vida do aluno são cada vez mais ineficazes quando pensamos na falta de interesse de um protagonista que não deseja o ser nesse cenário escolar.

É interessante perceber também como a discussão presente nos autores mencionados acerca do que acontece ao longo história, englobando temas diversos, podem gerar indisciplina em sala de aula, já que vão contrário ao que se espera .

Alunos cada vez mais conectados com a vida tecnológica fora da escola, com seus problemas e preocupações em seus mundos tão diferentes do mundo onde se ensinam conhecimentos técnicos distantes de sua rotina, somado aos julgamentos direcionados ao professor que, por melhor intencionado que seja, não consegue cumprir as exigências desse aliado e rival do processo ensino – aprendizagem fazem parte desse cenário mais comum e intrigante que tantos autores tentaram entender e não o fizeram exatamente.

O que se tem certeza é que pela educação se pode fazer, pensar e transformar, e embora complexo e muitas vezes incoerente, o processo ainda é o ensino aprendizagem, em quem não há quem aprende de um lado e quem ensina do outro, quem é culpado e quem não, quem erra e quem acerta, e sim quem aprende e ensina a todo o tempo do mesmo lado, cometem erros e acerto cada qual dentro de seu contexto e de suas expectativas que ora se cumprem, ora não.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. (org.) **Confrontos em sala de aula – uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. “A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. In: PATTO, M. Helena de S. **Introdução à psicologia escolar**. São paulo: T. A. Queiroz Ed., 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “A turma de trás”. MORAIS, Régis (org.). **Sala de aula. Que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1994.
- CHAUÍ, M. “Modernização versus democracia”. In: **Escritos sobre a universidade**. Ed. Unesp, 2001.
- DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação, nº 5-6, maio-dez./1997.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar – o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. Casa do Psicólogo, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues et all. O educador: vida e morte. RJ: Graal, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Nós podemos reinventar o mundo.** Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo>.

Acesso em 04 de abril de 2019.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. **A disciplina no processo de ensino-aprendizagem.** Didática, São Paulo, 1982, 18: 33-39.

JARDIM, João. **Pro dia nascer feliz** (produção cinematográfica). Brasil, 2006

LAURENT Cantet. **Entre os muros da escola** (produção cinematográfica). França, 2008.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? _____ **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Cortez, 1999.

NOBLIT, George W. **Poder e desvelo na sala de aula.** Revista FEUSP, São paulo, jul.-dez./1995, vol. 21, nº 2.

NÓVOA, António. **Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** São Paulo, Educação e Pesquisa, vol.25, nº 1, jan.-jun./1999.

PERRENOUD, Philippe et all. (org.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2a ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIOS, Fabíola Teixeira Araújo ; MOREIRA, Wagner Wey. **A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem.**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHOLZE, Nadir Teresinha, Scholze, Martha Luciana. **Morin e Freire : um diálogo possível na educação.**

da SILVA, A. C., INFANTE-MALACHIAS, M. E; VARGAS, M.E.I.;MALACHIAS, M.E.I., **Análise da convergência dos pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin: Contribuições para a formação docente inicial**

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





(IM) POSSIBILIDADES DE SUCESSO ESCOLAR NAS CAMADAS POPULARES

RENATA LO BUIÓ DE ANDRADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniFMU (2003); Licenciada em Letras pela Faculdade UniFMU (2008); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UniFMU (2005); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2014.

RESUMO

A desigualdade social está intimamente ligada à exclusão escolar no nosso país. Fatores como o desemprego, o trabalho infantil como complemento da renda familiar, o difícil acesso ou a distância para chegar às escolas, entre tantos outros, contribuem para que a realidade seja distinta entre os que "podem" e os que "não conseguem" ter uma vida mais digna. A escola, segundo alguns autores, contribui para essa desigualdade social quando reforçam os valores, os comportamentos e os costumes da classe dominante. A escola oferecida àqueles que podem se favorecer de um bom capital econômico é diferente daquela que é dada às camadas populares da sociedade. Diferente em sua estrutura física, em seu conteúdo pedagógico e estratégia didática. Por consequência, dados demonstram que, na maioria delas, o rendimento escolar é insatisfatório. Se antes o fracasso escolar era reconhecido pela evasão e repetência, hoje, os programas que procuram garantir a assiduidade do aluno na escola, não conseguiram reverter o quadro que distancia o rendimento escolar daqueles que estudam em escolas privadas daqueles que estudam em escolas públicas. Não é preciso escrever sobre a quem se destina as escolas públicas do nosso país. Assim sendo, este estudo tem como objetivo compreender as possibilidades de sucesso escolar daquelas crianças que são oriundas das camadas populares da sociedade, diante de tal realidade. Pretende fazê-lo por meio de estudo bibliográfico de autores das Ciências Sociais, como: Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e François Dubet.

PALAVRAS-CHAVE: sucesso escolar - camadas populares – escola.

INTRODUÇÃO

A comparação entre a qualidade das escolas públicas e privadas sempre foi um tema muito discutido no decorrer da história brasileira. A discrepância esteve sempre muito presente à questão financeira de sua clientela e, atualmente, até dos agentes escolares que nela trabalham.

Com o desenvolvimento do país e de novas leis voltadas para a educação houve uma inserção maior das classes menos favorecidas às escolas públicas. Professores precisaram se capacitar para oferecer uma educação escolar capaz de suprir, na medida do possível, a falta de acesso a bens culturais que permitem a inclusão social daqueles que estão desprovidos de capital econômico. Não é novidade para nenhum de nós a diferente realidade social de um país tão grande como o nosso. As escolas diferem na infraestrutura e na qualidade de ensino que oferecem, de acordo com a camada social de sua clientela. Seria uma falácia fazer tal generalização se os dados apresentados para representar os alunos que conseguem entrar em uma universidade pública mostrassem que os números de estudantes originários dela competem, igualitariamente, com aqueles advindos da escola privada.

Um dos maiores problemas ligados à educação básica sempre foi à evasão e o fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras. Muitos motivos têm sido discutidos, em busca de uma resposta (ou de culpados): má gestão, problemas ligados à formação dos professores, famílias que não conseguem acompanhar os estudos dos seus filhos, alunos desinteressados, falta de investimento do Estado e, o motivo que mais interessa a essa pesquisa, a origem da classe social.

Foi durante as discussões das aulas de Sociologia da Educação, apresentadas em algumas aulas do curso de Pedagogia, que foi apresentado textos de Pierre Bourdieu. Durante as leituras sobre a relação entre desigualdade social e escola e, especialmente, entre desigualdade social e fracasso escolar, fazia as seguintes indagações: Estamos nós, sujeitos pertencentes às classes menos favorecidas, fadados ao fracasso escolar? Se a maioria dos estudos comprova essa triste estatística, para que serve a escola? O que leva algumas pessoas de camadas sociais desprovidas de capital econômico a alcançarem o sucesso escolar?

Essas foram às questões que levaram a pesquisar sobre essa temática. Assim sendo, essas inquietações pretendem compreender, com este estudo, os mecanismos que levariam essas pessoas a terem sucesso em sua vida escolar.

A NATUREZA DO ÊXITO ESCOLAR

Qual é a natureza do bom desempenho escolar? A parte mais visível da situação de bom aluno é a nota, mas “o que está por trás da nota” (Perrenoud, 1999)? Segundo o autor a competência é que torna possível o bom desempenho, mas mesmo assim “isso ainda não nos diz nada de sua exata natureza” (p. 44), havendo uma mistura específica de diversos elementos em cada situação – aprendizagens, comportamentos e disposições. A excelência escolar não se prende necessariamente sobre aprendizagens intelectualmente exigentes, como pode parecer à primeira vista, mas também “sobre aprendizagens metódicas, “escolares”, assim como sobre competências estratégicas que são acionadas nas situações de aprendizagem e de avaliação (Perrenoud, 1999, p. 45- 49). Exemplos desses recursos: a boa vontade, o desejo de aprender, a aplicação, a memória, a ordem, o trabalho, o conformismo, a disciplina, a seriedade. Essa dimensão comportamental e disposicional do bom desempenho escolar remete para as práticas socializadoras familiares e podem pesar mais do que a herança cultural em sentido estrito, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Lahire (1997) também sustenta que o sucesso escolar nos níveis iniciais pode assumir várias formas. O bom aluno pode ser, tanto aquele que obtém boas notas quanto o aluno dócil, interessado, disciplinado; ou, ainda, o aluno que apresenta todos esses indicadores ao mesmo tempo. O conceito de “ofício de aluno” sistematizado por Perrenoud constitui um instrumento particularmente fértil para a compreensão das situações de bom aluno. Ele permite analisar o “trabalho” realizado pelos alunos na escola, no contexto de um determinado modelo histórico de organização do trabalho escolar. Canário (2005, p 145) afirma a respeito: O conceito de “ofício de aluno” tem a sua justificação, quer em termos semânticos (o aluno realiza um trabalho que obedece a regras e que são aprendidas e exercidas). No contexto de um tipo de trabalho “forçado, repetitivo, fragmentado, permanente sob controle, sujeito a um regime apertado de sanções e recompensas (...)”, o aluno se vê confrontado a desenvolver estratégias e habilidades de sobrevivência, como: “saber responder às questões do professor, participar das aulas, fazer corretamente os exercícios, saber fazer cálculos, resolver problemas, (...), refazer com sucesso exercícios já feitos (...), refazer o que acaba de ser exercitado” (Perrenoud, 1999, 45). A excelência escolar, no entanto, produzida nesse contexto, não é menos meritória que outras; ela é apenas específica e fechada num campo de comparação, argumenta Perrenoud (1987).

ANALISANDO OS FATORES PARA O SUCESSO ESCOLAR

Rosenberg (1984) já tratava sobre essa temática: a educação e a desigualdade social. A autora descreveu as relações entre a origem social e o rendimento escolar, mas se diferenciando de outros autores, pois não pretendia, apenas, descrever a melancólica constatação do óbvio, mas sim, questioná-la e apontar pistas para a investigação educacional por meio de dados empíricos e uma análise estatística dos dados quantitativos.

A autora faz uma análise de todas as “desculpas” já organizadas historicamente para justificar a desigualdade no rendimento escolar das classes desfavorecidas, iniciando-se pelos problemas inatos, físicos e genéticos, seguindo para problemas de saúde e desnutrição.

Os avanços científicos e a modernidade mudaram o foco para os problemas psicológicos, em que mediante testes poderia se afirmar se a criança possuía capacidade ou não para se desenvolver. Não se preocupavam, naquela época, com a realidade em que viviam. *As próprias condições em que são realizados os testes tendem a favorecer o desempenho das crianças que vivem mais próximas da cultura dominante.* (CRESAS apud ROSENBERG, p.19)

Aqueles que não possuísem as habilidades necessárias, já estariam fadados ao fracasso, não sendo merecedores das mesmas oportunidades e tratamento fornecidos pela instituição chamada escola. Os aspectos psicológicos passaram a mascarar problemas recorrentes da escola, fazendo com que os próprios prejudicados acreditassem ser culpados pelo seu fracasso.

Na busca por respostas que não levassem a escola para o banco dos réus, começou uma nova discussão, colocando agora a família no centro do problema. Se ela não tivesse condições de fornecer à criança um ambiente favorável para o seu desenvolvimento, como poderia adquirir a cultura necessária para um bom rendimento escolar?

O livro de Bourdieu e Passeron, a “Reprodução” (1975), escrito antes mesmo dos estudos de Rosenberg, trouxe uma nova visão para a desmistificação das explicações psicológicas e culturais do fracasso escolar. Na análise dos autores é a escola, no seu papel de aparelho ideológico, que realiza a seleção social, quando estabelece critérios e conhecimentos pertencentes à elite para qualificação do sujeito, mantendo assim, a ordem social. Os autores consideram que o sistema de ensino contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la. (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Rosenberg (1984) realiza, então, uma crítica diante esse pensamento quando questiona a evolução do sistema de ensino em razão às novas tecnologias, que exigem do trabalhador mais que a força braçal, necessita que o trabalhador seja capaz de decifrar rapidamente elevado número de sinais, que atenda de maneira eficaz às informações recolhidas. Se a escola servir, exclusivamente, à elite, não estaria ela com a responsabilidade da formação de trabalhadores. Para a autora, não é a escola que reproduz a desigualdade cultural, as classes sociais continuam a ser definidas pela posse dos meios de produção. Ela, apenas, confirma os privilégios das classes dominantes e mantém a desigualdade já existente. Assim sendo, a responsabilidade da desigualdade está mais ligada à sociedade do que a escola. Se a condenarmos como detentora da culpa, iremos transformá-la no grande inimigo, o que não contribuirá para uma possível renovação, já que a escola é o grande lugar de transformação e inovação.

Outro Indicativo da desigualdade social, relatado pela autora, é o fenômeno do abandono da escola pública pelas famílias com mais recursos econômicos, que anteriormente disputavam as vagas da mesma escola. A autora formula algumas hipóteses:

- 1) *Quanto mais baixa a origem social do aluno, mais baixas as notas obtidas e mais altas as porcentagens de repetência, especialmente nas séries iniciais;*
 - 2) *Existe uma associação entre repetência anterior e uma nova repetência;*
 - 3) *Mantida constante a origem social, a duração da jornada e outras condições da escola mantêm forte associação positiva com o rendimento;*
 - 4) *A influência dos fatores intra escolares na determinação do rendimento escolar é maior para os alunos de origem social mais baixa.*
- (ROSENBERG, 1984, p. 36).

De acordo com a autora, as escolas que atendem ao alunado mais pobre, deveriam estar mais bem equipadas, dispor de mais recursos técnicos pedagógicos, contar com maior apoio de material didático e oferecer mais longas aos seus alunos, o que, infelizmente, não é a realidade, os dados nos mostram justamente uma prática inversa. A perversa realidade socioeconômica dessas famílias associada ao despreparo da escola para enfrentar a enorme lacuna existente entre a falta de acesso a bens culturais e o baixo capital cultural terminam por contribuir para o baixo aprendizado.

Quando se classifica uma escola como carente ou não, essa classificação não perpetua somente sua clientela, mas também, o maior número e de séries superlotadas, jornada de duração mais curta e até menor estabilidade do corpo docente. Os resultados obtidos pelos alunos de ambas as escolas são significativos, acentuando-se mais nas quatro primeiras séries iniciais do que nas finais, este dado pode estar ligado ao quadro da professora única que se modifica a partir da 5ª série. Dado importante a merecer nossa

atenção é o de na maioria dos casos de sucesso escolar dentro desse grupo está ligado ao fator da família e condições sociais.

Um número maior de reprovação está sempre associado às escolas denominadas carentes, mas cabe lembrar que não há uma coincidência completa entre alunos pobres e escolas carentes, há também alunos de nível socioeconômico “médio” em escolas carentes.

A preocupação não pode se prender apenas a classificar as escolas, mas sim, de levantar possibilidades de melhora mediante as evidências fornecidas pelos dados. A seletividade social exercida no interior da escola e o espaço de atuação do educador comprometido com um projeto de efetiva democratização do ensino confirmam a hipótese de que *a origem social do aluno está associada tanto às notas que ele obtém como às suas possibilidades de ser promovido para a série seguinte e até permanecer na escola por muito mais tempo*”. (ROSENBERG, 1984).

A explicação para a desistência e redução dos alunos de origem social mais baixa nas séries finais do Ensino Fundamental é devida à necessidade que essas famílias possuem de contar com o salário dos filhos. A escola não gera as desigualdades, estas são originadas fora da escola, mas ela também não está atuando a fim de favorecer a inserção no mercado formal de trabalho das crianças das camadas menos privilegiadas, dando assim, continuidade dessa desigualdade, mesmo não sendo garantia de sucesso à escolarização, nos tempos atuais se torna essencial, no mínimo, o Ensino Médio completo para a inserção no mercado de trabalho.

A conquista de vagas, na escola pública, por parte de grupos cada vez maiores de crianças de origem social mais baixa, representa um avanço em direção à democratização de escola. Torna a escola um espaço de transformação da sociedade e de grande importância, desde que essa esteja sendo representada por educadores comprometidos que tenham a preocupação com a formação de mão de obra especializada e a função de reprodutora das relações sociais.

A denúncia do aspecto reprodutor da escola está feita. As relações do subsistema escolar com o sistema social mais amplo são conhecidas. O conflito e as contradições tanto no interior da escola como na sua relação com o social constituem o terreno para semear a inovação.
(ROSENBERG, 1984).

Uma vez que parcelas mais numerosas das classes populares ingressarem na escola, maior a chance de se extrair alguma vantagem para mudar o equilíbrio de forças. A superação da condição de dominação inclui o domínio, pelo dominado, de alguns aspectos da cultura dominante.

É necessário a conscientização em conjunto (escola, gestão, família, política, economia e sociedade), para que a escola se torne local para a quebra dessa desigualdade, fornecendo aos grupos menos favorecidos as mesmas oportunidades das classes dominantes para uma real democratização das oportunidades escolares.

Entretanto, não basta, apenas, o acesso das camadas populares às escolas públicas. É necessário que a escola seja mais justa. Como ter, então, uma escola mais justa, promovendo a inserção social das camadas populares por mérito e bom rendimento escolar?

Dubet (2001) trata sobre essa temática: a escola e a exclusão. O autor afirma que a exclusão escolar envolve uma série de problemas, dentre eles, o da desigualdade das oportunidades escolares. Há um dualismo escolar e o tipo de recrutamento das diversas clientela, e uma das consequências desse sistema é que a escola aparece “neutra” em face de desigualdade social que está diretamente ligada à desigualdade escolar. Esse sistema, o republicano, foi profundamente abalado, fazendo surgir os problemas de exclusão no coração da vida escolar.

O investimento escolar, um investimento produtivo. O malthusianismo escolar é abalado pela massificação, essa massificação tem a convicção de que o desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidade e de justiça, mas essa massificação escolar não reduz a desigualdade escolar, que reproduzem as desigualdades sociais.

No entanto. Dubet observa que os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados diante ao próprio funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados.

Frente ao exposto até o momento, há um deslocamento das pesquisas, que substitui a sociologia da reprodução para o estudo dos problemas sociais na escola e pela análise dos mecanismos internos à escola.

Sendo assim, o problema das escolas e dos alunos “difíceis” está relacionado ao conjunto de problemas sociais, o que fez ocorrer uma mudança no vocabulário dos atores, em que o aluno proveniente da classe operária passa a ser o aluno difícil e com dificuldade e os professores também mudaram o vocabulário de crianças do povo para crianças para as quais a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades são substituídas pelos alunos das regiões “sensíveis” que é importante integrarem à sociedade, ou seja, onde se via o filho do operário, se vê um “caso social”.

Diante do fato exposto a escola é questionada. Como renovar a aprendizagem da cidadania numa escola que parece às vezes como a última instituição ainda presente nos

bairros difíceis? Como os currículos e os métodos pedagógicos devem transformar-se a fim de atenuar a exclusão social?

O problema da exclusão não se limita ao núcleo dos alunos com grande dificuldade, mas também é preciso conhecer os processos e efeitos dessa exclusão.

Desta forma, os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços e assim eles tendem por abandonarem ao ritualismo escolar e com essa estratégia os alunos preservam sua dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão.

Diante dos fatos expostos, conclui que a exclusão é o indicador de uma transformação da escola que ultrapassa amplamente os casos agudos de exclusão e o problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram, e que a escola perdeu sua “inocência”, ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel “bem definido” da escola é fundamental no percurso educacional do sujeito, é necessário melhor entendimento do aluno, visualizando as potencialidades e ampliando as oportunidades do aluno das classes populares. Entretanto, é sabido que a escola não cumpre toda a função formativa do indivíduo. Essa formação começa na família e o trabalho desenvolvido em parceria contribui para um menor esforço em busca de um rendimento satisfatório.

A Educação vem do ambiente social. O fato de que ela seja diferente conforme o meio é um dado comum a todas as sociedades desiguais. Bairros pobres normalmente têm escolas com menos estrutura e famílias com baixo capital cultural, que muitas vezes não ajudam no desenvolvimento do aluno. Segundo Lahire (2014): “é triste, mas nesse contexto a criança está fadada ao fracasso. As influências externas são fundamentais - seja o apoio de um familiar, de um amigo estudioso ou de professores competentes”.

Após estudo é possível concluir haver sucesso escolar entre alunos oriundos das camadas populares desde que os mecanismos citados na pesquisa (escola, aluno, família e comunidade) funcionem e auxiliem de maneira exemplar, comprometida, dinâmica e em conjunto.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- _____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução de Neide Luiza de Rezende. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 24 - 45, julho/ 2003.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo, Ática, 2004.
- LAHIRE, Bernard. A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-a-escola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familia-instavel>>. Acesso em 01 setembro de 2019.
- ROSENBERG, Lia. Educação e desigualdade social. Coleção Espaço. Loyola, 1984
- PERRENOUD, Phillipe. Sucesso na escola; só o currículo, nada mais que o currículo! São Paulo, Cadernos de Pesquisa, 2003, n. 119, p. 9-27.
- PERRENOUD, Phillipe O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar. Porto, Porto Editora, 1995.





DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COMO CAPACITAR PROFESSORES E ADAPTAR METODOLOGIAS PARA O ALUNO COM DISLEXIA

RITA DE CASSIA SILVA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sumaré (2016); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles (2019); Professor de Ensino Fundamental I - Língua Portuguesa - na EMEF Senador Milton Campos.

RESUMO

Atualmente percebe-se um grande aumento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em sala de aula, havendo especulações que um dos motivos seria a imaturidade devido à idade precoce dessas crianças iniciarem seu processo de escolarização, no entanto, as razões do fracasso escolar seriam diversas, a partir dos sintomas observados e diagnósticos corretamente há a necessidade de conexão de informações e competências, assim como o reconhecimento das diferenças entre imaturidade, distúrbio, transtorno e dificuldades. Com foco na dislexia, pretende-se abordar ao longo da pesquisa a importância da capacitação de professores, onde a reflexão quanto às práticas pedagógicas e a adaptação de metodologias se tornam elementos fundamentais para o planejamento e estratégias de ensino eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia; Dificuldade de Aprendizagem; Leitura e Escrita; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem que os educadores encontram em sala de aula, nesse sentido, a inserção desses educandos com necessidades educacionais diferenciadas é uma forma de garantir o direito a educação, tornando a sociedade mais democrática.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) a definição correta a ser utilizada é a de 1994, estabelecida pela Internacional Dyslexia Association (IDA), da qual estabelece que “Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem caracterizado pela dificuldade

de decodificação de palavras simples, mostrando uma insuficiência no processamento fonológico”.

Essa pesquisa pretende proporcionar a diferenciação de alunos com dislexia e adaptar metodologias favoráveis, abordando a importância de adequação de metodologias de prática de ensino para uma educação inclusiva de qualidade, identificando crianças com dislexia, conhecendo metodologias de ensino aprendizagem para o distúrbio da dislexia e descaracterizando preconceitos.

Como objetivos deste trabalho, proporcionar a diferenciação de alunos com dislexia; desvinculando-o do aluno agressivo, inquieto, desatento e preguiçoso, por meio de conceitos, abordagens teóricas diversas, visões e definições estabelecidas por: autores, pesquisadores, cientistas e médicos.

Que ferramentas pedagógicas podem ser utilizadas para a se identificar o aluno com dislexia dificultando, assim, sua aprendizagem?

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

COMO CAPACITAR PROFESSORES E ADAPTAR METODOLOGIAS PARA O ALUNO COM DISLEXIA?

A dislexia foi citada pela primeira vez em 1872, por Reinhold Berlin, após por James Kerr em 1897 e James Hinshelwood em 1917, onde todos eles descreviam em suas pesquisas, pacientes com inteligência considerada normal, mas com dificuldade para aprender a ler e escrever. No século XX, o médico americano Samuel Torrey Orton iniciou pesquisas sobre causas e tratamentos da dislexia, associando-a a dificuldades de aprendizagem e caracterizava sua teoria da prevalência cerebral por *“uma falha na ampliação da dominância do hemisfério esquerdo para a linguagem, que seria responsável pelos erros de espelhamento e de sequência das letras observados em indivíduos disléxicos.”*

De acordo com Orton, a dislexia também está relacionada com dificuldades de leitura, que se caracterizam por crianças que não conseguem estabelecer sistematização cerebral e associação da simbologia das letras com a oralidade.

A primeira definição que o médico apresentou sobre dislexia é: *“É uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características.”*

Ainda segundo o médico Orton, dislexia independe de causas intelectuais, emocionais ou culturais, é hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um, ou seja, a cada três meninos que nascem com dislexia, apenas uma menina nasce disléxica.

Ao longo de sua carreira, Orton deu continuidade a suas pesquisas com a psicóloga Anna Gillingham, motivo pelo qual seu nome passou a ser fortemente associada com a metodologia Orton-Gillingham, basicamente a abordagem Orton-Gillingham é fundamentada em uma técnica de estudo e ensino da língua, envolvendo da compreensão da natureza da comunicação e seus mecanismos para a aprendizagem e seus seguimentos.

No final de 1970, o Dr. Albert Galaburda, confirmou algumas teorias de Orton ao identificar e associar determinados problemas de leitura das crianças sendo resultado do fracasso do hemisfério esquerdo (responsável pelo processamento fonológico), tornando dominante o hemisfério direito.

A maior contribuição de Samuel Torrey Orton foi o desenvolvimento de um traçar palavras em formato grande, dizendo simultaneamente seus nomes, associando os sons as letras, onde o principal conceito era o campo da educação envolvendo estratégias sinestésicas de aprendizagem ou "multissensorial".

Em 1887, Rudolf Berlin cunhou pela primeira vez o termo "dislexia", palavra que deriva de "dys" significando imperfeito como disfunção ou dificuldade e lexia (grega) que significa palavras, portanto dificuldade de ler palavras. Caracterizada como distúrbio, é uma disfunção no processo natural da aquisição de aprendizagem, ou seja, na seleção do estímulo, no processamento, no armazenamento da informação e na resposta, causando lentidão no processamento cognitivo e na leitura, sem comprometimento comportamental aparente.

Outro aspecto também é ressaltado por Condermarin e Blomquist (1989) ao instituir que *"O termo dislexia é aplicável a uma situação na qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual leem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada."*

É um entre vários distúrbios de aprendizagem, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula, caracterizado por uma dificuldade na decodificação de palavras e insuficiência no processamento fonológico, manifestando-se pela dificuldade em diferentes formas de linguagem, além da leitura, na escrita e na soletração, como também na linguagem expressiva ou receptiva

Cabe citar o trabalho de Myklebust (1987), ressaltando que a dislexia se apresenta na criança como um déficit na capacidade de simbolizar, representar e expressar a realidade e, conseqüentemente sua visão do mundo.

De acordo com Stanovich (1994), em suas pesquisas sobre os problemas de leitura, os disléxicos eram os maus leitores de inteligência elevada, possuindo um QI (Quociente de Inteligência) normal ou até acima do normal. Geralmente as crianças disléxicas se mostram mais criativas, com ideias inovadoras, superando as outras crianças, pois precisam ativar outras áreas do cérebro como forma de compreender.

Segundo Micklebust (1987) a dislexia pode ser classificada em: Dislexia Visual, Dislexia Auditiva e Dislexia Mista. De acordo com Bannatyne (1966) há dois tipos de dislexia: a Dislexia Genética (dificuldades na discriminação auditiva, na sequência auditiva e na associação do fonema-grafema) e Dislexia por Disfunção Neurológica Mínima (dificuldades viso-espaciais, sinestésico-motoras, táteis e de conceitos).

Em 1971, Boorder e Micklebust *apud* Maria Angela Nogueira Nico, classificaram a dislexia em vários grupos:

- a. Dislexia Disfonética: consiste em dificuldade auditiva, dificuldade de análise e síntese, dificuldade de discriminação e dificuldades temporais;
- b. Dislexia Diseidética: consiste em dificuldades visuais e espaciais como percepção das direções, localizações, relações e distâncias;
- c. Dislexia Visual: deficiência em percepção visual (o disléxico não visualiza cognitivamente o fonema).
- d. Dislexia Auditiva: deficiência em percepção auditiva (o disléxico escuta cognitivamente o fonema).

A partir da definição e classificação diagnosticadas é possível proporcionar um ensino/aprendizagem eficaz e adequado, com o objetivo de melhorar os resultados educacionais por meio de uma integração geral dessas crianças. Porém, o desencontro de opiniões sobre o que é dislexia ocasionou em mais de cem nomes para designar essas específicas dificuldades de aprendizado e, em cerca de quarenta definições, sem que nenhuma delas tenha sido mundialmente aceita.

Em 2001, Cinel (p.21) compreendeu que em decorrência da dislexia é acompanhado transtornos na aprendizagem da escrita, da gramática, da elaboração textual, afetando meninos em maior proporção que meninas, similaridade já percebida por Orton em seus estudos iniciais sobre o distúrbio de aprendizagem.

A partir da observação e utilização de alguns critérios, as dificuldades de aprendizagem poderiam ser facilmente identificadas, por exemplo, ao possibilitar que um

professor seja conhecedor dos sintomas da dislexia, tendo em vista que lida diariamente com seus alunos, podendo elaborar a suspeita inicial.

É fundamental uma equipe multidisciplinar, formada por professor, pedagogo, psicopedagogo, psicólogo e fonoaudiólogo com o objetivo de diagnosticar a dislexia, pois é importante descartar deficiências visuais e auditivas, déficit de atenção ou problemas emocionais que possam dificultar o aprendizado.

Santos (1975) destaca que alguns dos sintomas podem ser percebidos na fase pré-escolar como baixo desenvolvimento da atenção, dispersão, atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldade em aprender rimas e canções, falta de interesse por livros, dificuldade em aprender o alfabeto e números e baixo desenvolvimento da coordenação motora.

Na idade escolar, algumas crianças com dislexia podem apresentar problemas que se repetem aos já citados, acrescentados a outros como dificuldade na identificação palavras, reconhecimento de sons que compõem as palavras, exercendo a leitura, ortografia, organização ou sequenciação pensamentos, identificação de rimas das palavras e sons iguais, desatenção, dificuldade de copiar textos de livros e lousa, dificuldade em sentidos de direção, como esquerda ou direita, dificuldade na coordenação motora fina, atrasos na entrega de atividades, perda de objetos, dificuldade em utilizar mapas e dicionários, vocabulário pobre, dificuldade na memória de curto prazo, dificuldades em decorar sequências, dificuldade na matemática, troca de letras, resultando em problemas de conduta e fracasso escolar.

Condermarim (1986), comenta que uma pessoa com dislexia tende a inverter ou descaracterizar letras e/ou palavras, como confundir as letras p/d, d/q, b/p, b/q, b/d ou lendo o número “6” como “9” ou até mesmo mudar a ordem das palavras em uma frase.

Para Figueiredo (2009), os disléxicos apresentam dificuldades na nomeação de letras e não na cópia delas, consequentemente mesmo que aprendam a ler, será de maneira lenta. Essas crianças confundem direita com esquerda, no sentido espacial, escrevem de forma invertida, omitem sílabas, letras, confundem palavras com grafia similar, têm a necessidade de seguir a linha do texto com os dedos.

Figueiredo (2009) também comenta que *“é necessário que o educador reconheça na criança características dos chamados distúrbios de aprendizagem, assumindo desafios de criar metodologias eficientes, no sentido de acolher cada uma delas, respeitando e entendendo sua individualidade; sendo necessário que se investigue, compreenda e se discuta como esta criança pode aprender adequadamente.”*

Em contrapartida, os disléxicos apresentam bom desempenho em provas orais, assim, se essa criança for acompanhada adequadamente, na fase adulta os sintomas tendem a amenizar, alterando possíveis prejuízos emocionais e consequentemente sociais e profissionais.

Segundo Santos (2000) a escola recorre essencialmente à palavra, oral e escrita, como transmissão de saberes, muitas vezes ignorando a diversificação de estratégias pedagógicas.

Avaliações formais com nota de uma prova mensal, bimestral ou semestral não representa toda a capacidade do aluno, o professor que segue inflexível na forma de avaliar dificulta o processo de aprendizado, entretanto, a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, tem como prevalência os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A introdução de recursos como, vídeo, gravações e computadores, constituem em elementos motivadores e facilitadores na aprendizagem da leitura e escrita., vez que torna-se o modo mais válido para consolidar conhecimentos, pois exige uma participação ativa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das opiniões expressas pelo autor do texto. (Santos, 2000).

Ainda de acordo com FRITH apud CAPOVILLA (1995) *“há três estratégias básicas para as três etapas de aquisição de leitura e escrita”*.

No estágio logográfico, a criança trata a palavra escrita como se fosse uma representação, não se atentando à sua característica alfabética, a leitura consistindo no reconhecimento visual global.

No estágio alfabético, as relações entre o texto e a fala se fortalecem, a criança aprende o princípio da decodificação na leitura (converte as letras do texto escrito em seus sons correspondentes) e o da codificação na escrita (converte os sons da fala em seus grafemas correspondentes).

No estágio ortográfico, a criança aprende que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre os grafemas e os fonemas a criança concentra-se na memorização das exceções às regras conseguindo ler as palavras familiares com cada vez maior rapidez e fluência, por meio do reconhecimento visual direto (estratégia lexical).

Relacionados aos aspectos legais da avaliação a Lei de Diretrizes e Base vem possibilitar novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino aprendizagem, estabelecendo a verificação do rendimento escolar observando os critérios denominados de avaliação contínua e cumulativa e a construção do projeto pedagógico

para a melhoria da qualidade de ensino, destacando três grandes eixos: flexibilidade, avaliação e liberdade.

Por conseguinte, o projeto político-pedagógico é a principal orientação e a interação de objetivos, prioridades estabelecidas e ações, pois é a partir dele que surgem as propostas e concepções de avaliações a serem adotadas.

A dislexia é caracterizada como uma dificuldade específica de aprendizagem, onde esses alunos têm direitos especiais assegurados por lei, podendo contar com um período de tempo estendido para realizar as provas escritas, oralmente ou usar uma calculadora quando necessário. Portanto, registros e anotações feitos pelo professor em seus relatórios periódicos, observando sobre os resultados das atividades escolares dessas crianças realizadas ao longo dos meses permitem documentar possíveis evoluções.

No sentido de que essa criança tenha um desempenho melhor, o professor deverá manter proximidade, para que ela se sinta mais confortável quando necessitar de auxílio, reduzindo focos de distração, pois qualquer dispersão poderá desconcentra-lo.

Assim sendo, o papel fundamental no processo de construção de saberes é da instituição escolar e do professor, são eles quem irão em um primeiro momento perceber com maior facilidade as dificuldades de aprendizagem no aluno, desse modo, elaborar atividades diferenciadas para esse aluno é essencial para um ensino aprendizagem igualitário.

Se faz notar assim, a grande responsabilidade de todos os envolvidos na tarefa do desenvolvimento integral da criança em questão, observando comportamentos em todos os ambientes a fim de realizar uma intervenção adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia apresenta-se como uma das diversas causas de dificuldades de aquisição de leitura e escrita, contudo esse distúrbio pode ser superado com intervenções pedagógicas apropriadas. Essas crianças consideradas a princípio, como desprovidas de inteligência, muitas vezes apresentam inteligência acima da média. Rotular e defini-las como preguiçosas e indisciplinadas, apenas aumenta os índices de fracasso escolar.

Buscar o aperfeiçoamento da prática pedagógica com metodologias apropriadas e adaptadas a essas crianças é possível conduzir de maneira satisfatória o aprendizado, refletir sobre as nossas práticas pedagógicas objetivando uma educação de qualidade e

inclusiva. Razoável também perceber que não há receita de como avaliar o aluno com dislexia.

Assim, faz urgente e necessário a reestruturação do currículo e o investimento na capacitação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. (1987). **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). Disponível em:

<http://www.dislexia.org.br/muito-alem-da-medicalizacao>, 30 mai. 2018. Acesso em: 12 out. 2019.

BARROS, Jussara de. **Dificuldades de Aprendizagem**. Brasil Escola. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>. Acesso em: 27 out. 2019.

CIASCA SM. **Estudo comparativo das avaliações neuropsicológicas e de neuroimagem em crianças com distúrbio específico de leitura**. Campinas. 2005. (Tese de Livre Docência - FCM/Universidade Estadual de Campinas).

CINEL, N. C. B. **Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita**. Revista do Professor, Porto Alegre: volume 19; p. 19-25, 2003, 2004.

CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys. (1989). **Dislexia; manual de leitura corretiva**. 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

FIGUEIREDO, N. P. **A dislexia como uma das principais causas dos distúrbios de aprendizagem na área da leitura e da escrita**, jun. 2019. Disponível em:

<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/leitura-e-escrita-no-processo-da-alfabetizacao-de-crianca-com-dislexia>. Acesso em: 15 out. 2019.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo Ensino Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

IANHEZ, Maria e NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. SP: Alegro, 2002.

NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. **O desafio da avaliação no cotidiano do educador**. Revista Profissão Mestre, 2003.

Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v5i11.84>. Acesso em: 05 out. 2019.

PERRENOUD, Ph. (2000) **Dez Novas Competências para Ensinar**, Porto Alegre, Artmed Editora.

SANTOS, C. C. **Dislexia específica da evolução**. São Paulo: Sarvier, 1975

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: Um Novo e Completo Programa Para Todos os Níveis de Problemas de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006

STANOVICH, K. E. (1986). Efeitos Mateus em Reading: **Algumas Consequências das Diferenças Individuais na Aquisição de Alfabetização**. In Reading

Research Quarterly, v. 21, n 4, p 360-407. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019



A CRIANÇA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS



ROSANA ALVES NOGUEIRA

Graduação em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Faculdade Taboão da Serra (2009) Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (2010); Professor de Educação Infantil no CEU CEI Vila do Sol.

RESUMO24

Trabalhar com as crianças considerando a singularidade da infância, seu desenvolvimento e seus direitos sociais, buscando assegurar o cumprimento dos papéis sociais tem se tornado um desafio, e nesse estudo buscamos uma pesquisa sobre as contribuições que vem sendo difundidas ao longo da história da educação. A abordagem do papel do professor também é importante, pois através da sua formação continuada, esse profissional pode contribuir para o desenvolvimento de recursos da personalidade das crianças, visando a formação de indivíduos autônomos, críticos e solidários e sua presença pode criar espaços de diálogo e reflexão. Também a visão de pensadores como Jean Piaget e Vigotsky, serviram como base de pesquisa, sendo que ambos defendem a importância de respeitar a especificidade de cada faixa etária e da utilização de ferramentas que favoreçam o desenvolvimento pleno da criança para que ela possa desenvolver suas potencialidades e compreender seus limites, garantindo à criança qualidade em suas experiências. Além disso, documentos oficiais também ajudam a apontar os caminhos com orientações que ajudam a nortear o trabalho com as crianças, ajudando a garantir aprendizagens significativas, sabendo que essa aprendizagem constitui um direito dessa criança.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Direito; Ensino Fundamental de Nove Anos.

INTRODUÇÃO

Estudando a história da educação, podemos constatar que a criança não é mais um adulto em miniatura e um estudo a respeito da criança e sua entrada e adaptação no ensino fundamental aos seis anos é muito importante.

Estudando as teorias de desenvolvimento humano, Jean Piaget, fala a respeito dos períodos de desenvolvimento humano e dos fatores que o influenciam e dentre esses fatores, do meio como facilitador. Vygotsky, com sua teoria de desenvolvimento percebe o homem como um ser que age sobre o mundo em suas relações sociais.

Mas não basta apenas abordar as etapas do desenvolvimento, é necessário também abordar os direitos do aluno, presente em diferentes leis e documentos oficiais, para que seja garantida a qualidade no atendimento à criança.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é aprofundar o entender o papel da escola no processo de adaptação da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, a questão do desenvolvimento sob uma ótica interacionista baseado sobretudo nas teorias de Piaget e Vygotsky, possibilitando um trabalho que garanta um novo olhar a respeito da criança na escola, com práticas educativas que respeitem as necessidades de cada fase do desenvolvimento, e por fim, a garantia de que a cultura seja transmitida de uma geração para outra, garantindo um atendimento de qualidade que é um direito da criança.

A CRIANÇA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), que passou a vigorar a partir do mês de dezembro, a educação infantil das creches e pré-escolas, ganha um novo caráter no sistema escolar brasileiro. O artigo V, diz que a educação escolar é composta por dois níveis: educação básica e educação superior, e a educação infantil passa a fazer parte da educação básica. Na LDB, o artigo II diz: A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dessa forma, as creche e pré-escolas passam a ter um caráter educativo e o desenvolvimento integral, responsabilidade das instituições de educação infantil, complementando a ação da família e da comunidade, passa também a ser dever de todos os envolvidos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil,1998), afirma que: “a qualidade das experiências oferecidas podem contribuir para o exercício da cidadania” e que devem ter por princípio o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerados nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, entre outros aspectos a serem considerados.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil explicita ainda os seguintes princípios sobre o que pode ser considerado um trabalho de qualidade e que consequentemente auxilia no desenvolvimento: direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; à socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (Brasil, 1998, v. 1, p.13).

De acordo com o documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Brasil 2007, p.31), as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo e diz ainda que deve se favorecer a criação de um ambiente escolar em que a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. No âmbito federal, há o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 1997). Nesse documento, são reafirmados no que se refere às políticas de educação infantil os próprios direitos das crianças já consolidados:

- o direito à brincadeira,
- à atenção individualizada,
- a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante,
- ao contato com a natureza,
- à higiene e à saúde,
- a uma alimentação sadia,
- a desenvolver a criatividade, imaginação e capacidade de expressão,
- ao movimento em espaços amplos,
- à proteção, ao afeto e à amizade,
- a expressar seus sentimentos,
- a uma especial atenção durante o período de adaptação,

a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Em relação à família e à comunidade, o artigo II da LDB diz que “a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e que essa educação complementa a ação da família e da comunidade, não isentando portanto a família e a comunidade de seus deveres. Anterior à LDB, no Brasil, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, criou o Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA, passando a sociedade a dividir com o Estado, pelo menos do ponto de vista da legislação, a responsabilidade pela construção de um mundo melhor para a infância.

O Estatuto da criança e do adolescente, no art. 53, ao tratar do direito à educação, define que esta deve assegurar, entre outros aspectos: “o direito de ser respeitado por seus educadores.” O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo prevê ainda que a criança tem direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso.

Dessa forma, pode-se perceber a necessidade de que a educação promova o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento da criança.

O documento referente ao Ensino Fundamental de Nove Anos (2007), afirma que a dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo e diz ainda que esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão.

Refletir sobre os direitos e suas aplicações de forma a efetivá-los não tem se mostrado uma tarefa fácil, pois pode se perceber que muitas vezes os próprios profissionais da área da educação infantil cerceiam esses direitos, talvez, por falta de conhecimento dos documentos citados anteriormente.

De qualquer forma, é necessário garantir à criança, seus direitos, na família e na sociedade, para que esses direitos sejam desfrutados integralmente por essas crianças. Para isso, é necessário que seja sugerido que as instituições de ensino promovam discussões, ciclos de debates sobre o assunto, bem como os coloquem em lugares estratégicos, para que todos os cidadãos possam tomar conhecimento de tais documentos.

É possível afirmar que há muita discussão à respeito da atuação da escola e de seus profissionais na educação da criança e que com as novas demandas, é precisa repensar

seu modo de atuação e buscar novas perspectivas para sua intervenção e questionar o conhecimento e seus instrumentos tradicionais, adaptando-os aos novos contextos, levando em conta que com os novos contextos, surgem limitações inerentes às instituições.

O conceito de meio e construção é defendido aqui de maneira diferente. Maturação e meio são fatores centrais para o desenvolvimento mental, que é entendido como o produto da relação do organismo da criança com o meio. A criança não é uma máquina maturacionalmente determinada.

A criança explora o mundo, ela é um cientista, um investigador, ela é um instrumento na construção e organização do mundo e do seu próprio desenvolvimento. A motivação do aprender é fundamentalmente interna.

Os interacionistas afirmam que organismo e o meio exercem ação recíproca, promovendo mudanças no indivíduo e isso acontece durante toda a vida. Para Vygotsky (1998), o sujeito constrói-se nas relações com os outros, como ser ativo, que age sobre o mundo e de um ponto de vista, faz parte da constituição e as relações podem ser consideradas espaços de construção de conhecimentos históricos e sociais dos quais as crianças se apropriam a partir dos significados encontrados nesse espaço, além de novos significados que podem ser produzidos.

Dessa forma, Vygotsky reafirma que o desenvolvimento da criança tem sua origem durante a interação social valendo-se de uma relação mútua entre o plano individual e o plano social, ou seja, o desenvolvimento só pode ser entendido tomando-se por base suas relações com o outro. Nos estudos feitos por Vygotsky (1998, p.97), o pensador definiu a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real (no qual a criança resolve seus problemas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (a criança necessita de intervenção de um adulto ou de companheiros mais capazes).

De acordo com este pensamento, a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, ou seja, desde o nascimento estão em constante interação com os adultos, que procuram inserir a criança nas suas relações e cultura, o que torna o desenvolvimento humano um processo dialético.

Quanto ao desenvolvimento motor, as crianças desde que nascem movimentam-se. Isso ocorre para expressar alguma necessidade, para conhecer a si mesma e para interagir com o mundo ao seu redor.

Sabe-se que, as crianças tem a necessidade de aprender, por isso desejam ver, tocar e provar o que lhes é apresentado em sua frente. Pelos sentidos conhece e reconhece o mundo, e, passam a fazer suas escolhas a partir desse aprendizado.

Durante o seu desenvolvimento, as atividades mais complexas, as crianças só se tornam capazes de executar com o fortalecimento de seus músculos e com a capacitação do cérebro em transmitir impulsos nervosos, e segundo Piaget (1999) isso ocorre a partir dos três anos de idade quando a criança se encontra no estágio pré-operatório.

Sendo fundamental para movimentar-se um bom desenvolvimento do sistema nervoso, vale ressaltar a importância de a criança ter em sua formação condições nutricionais favoráveis desde a sua gestação.

O desenvolvimento motor de uma criança tem basicamente dois processos fundamentais: o aumento da diversificação e da complexidade do comportamento. Com o avançar da idade vai aperfeiçoando as técnicas adquiridas, por exemplo, o caminhar que a partir do segundo ou terceiro ano as crianças aprendem a correr, subir e descer escadas, saltar e vão avançando de acordo com a idade.

Sabe-se que, a qualidade nos movimentos seguem algumas etapas: precisão (de 0 a 7 anos), rapidez (de 07 a 10 anos) e muscular (de 10 aos 15 anos). Por isso vale ressaltar a importância da estimulação do ambiente para um bom desenvolvimento da criança. Quanto maiores forem os estímulos, maiores serão as informações transmitidas pelo cérebro e maior será a aprendizagem. É claro que, o cérebro não se desenvolve de uma vez, pois existe uma sequência, um processo de maturação.

Muitos estudiosos relatam a importância das atividades motoras para o processo de maturação e quanto maiores forem essas experiências mais acelerado se dará essa maturação e a aprendizagem se dará de maneira mais satisfatória.

Piaget, biólogo suíço, divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, aquelas que interferem no desenvolvimento como um todo, sendo que cada período é caracterizado por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor:

- 1º período: Sensório motor – 0 a 2 anos;
- 2º período: Pré-operatório – 2 a 7 anos;
- 3º período: Operações concretas – 7 a 11 ou doze anos;
- 4º período: Operações formais – 11 ou 12 anos em diante.

Na educação de modo geral, e sobretudo na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem, pois permite, por meio do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento a partir das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade,

pensamento e o sentido. Compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona. O brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se, afinal, a vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este mesmo processo, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens.

O educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar está relacionada ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. É possível entender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

A essas ideias associamos nossas convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural. Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. A vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento. Importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social, o jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta, transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à afirmação da personalidade.

O jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande

motivador, por meio do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, discutindo as regras do jogo, propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento. O educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, no parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. A afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, especialmente para as crianças da Educação Infantil.

Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para o mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

Cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento da criança, num dado momento e com sua relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido, e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças.

A ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de em que vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, e a importância que deve ser dada à experiência da educação infantil.

Além disso, o ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, é apontado como um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e

afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem. As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras e a ampliar o seu relacionamento social, respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da ludicidade começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos. A criança brinca daquilo que vive, extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

A brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. Vygotsky relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz. O jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Desta maneira, o jogo pode ser considerado uma atividade muito importante, pois por meio dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também

importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras. Os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente. Assim, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos. Neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

No brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. No brincar, a criança consegue separar pensamento, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Quando uma criança coloca várias cadeiras uma através da outra e diz que é um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, esta capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Brincando, exercita suas potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só as ações por motivações essenciais conseguem. Elas passam a agir e esforça-se sem sentir cansaço, não ficam estressadas porque estão livres de cobranças, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentindo-se mais capazes e, portanto, mais confiantes em si mesmas e predispostas a aprender.

A brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. O brinquedo surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo mais amplo dos adultos, a ação passa a ser guiada pela maneira como a criança observa os outros agirem ou de como lhe disseram, e assim por diante. Enquanto cresce, sustentada pelas imagens mentais que já se formou, a criança utiliza-se do jogo simbólico para criar significados para objetos e espaços. Os processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função

principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com as crianças considerando a singularidade da infância, seu desenvolvimento e seus direitos sociais, buscando assegurar o cumprimento dos papéis sociais tem se tornado um desafio, no entanto, as contribuições que vem sendo difundidas ao longo da história da educação, tem proporcionado segurança para pais e profissionais que buscam excelência na educação das crianças. No entanto, ainda há muito a ser feito para que as crianças tenham uma infância plena de experiências enriquecedoras, pois uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento pleno na educação infantil não depende apenas de boas intenções.

Quanto ao papel do professor, conclui-se que sua atuação é essencial e que ela pode contribuir para o desenvolvimento de recursos da personalidade das crianças, destinada a formação de indivíduos autônomos, críticos e solidários e sua presença pode criar espaços de diálogo e reflexão a fim de contribuir para a construção de uma escola mais democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal n. 8.069 de 13 julho 1990.

BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais**, nº 9394/96, de 20 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Introdução vol.1. Brasília: MEC, 1998.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1994.



DIRETOR ESCOLAR: ENTRE A ADMINISTRAÇÃO TRADICIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA



SIMONE LOURENÇO LOPES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Gal Paulo Carneiro Thomaz Alves.

RESUMO

Por meio do presente artigo foi possível responder à questão “as diferenças entre as direções escolares e quais são e quais não são democráticas?”. Para chegar a essa resposta é preciso saber que a Administração, apesar de ter seus processos se originado no século IV antes de Cristo, foi consolidada como ciência após o início da Revolução Industrial, época em que sentiu-se a necessidade de seu aperfeiçoamento, devido ao grande número de pessoas a serem comandadas. Ela teve uma abordagem mecanicista, focada nas tarefas e na divisão do trabalho e outra humanística, voltada para aspectos sociais. Em relação às funções que o administrador exerce dentro da instituição, temos o planejamento, a organização, a direção e o controle, além disso, ele pode ter um dos seguintes estilos: democrático, autoritário ou liberal. Observadas estas informações, é preciso entender que, conforme for a visão do chefe, ele poderá assumir uma posição predominantemente controladora ou aberta, configurando o que diz a Teoria X e a Teoria Y de McGregor. Compreendidas essas estruturas, aplica-se os estudos administrativos à direção escolar, verificando que o fato de ser democrática pode estar relacionada ao perfil do diretor e a forma como ele encara o comportamento dos trabalhadores. Assim, diferencia-se a Gestão Escolar da Administração Escolar basicamente pelo fato de a primeira ser participativa, com decisões descentralizadas, e a segunda estar pautada pela hierarquia e mais autoritária.

PALAVRAS-CHAVE: .Administração; Gestão; Escola; Democrática.

INTRODUÇÃO

Atuando em diferentes sistemas educacionais comecei a questionar por que havia diferenças nas formas de gerir as escolas, encontrando algumas que eram mais democráticas e outras mais centralizadoras. Ao comparar escolas de Belo Horizonte de São Paulo, foi possível perceber essa diferença de forma bem acentuada. Enquanto em Belo Horizonte as decisões eram em sua maioria tomadas pelo coletivo da escola, em São Paulo, percebia que muitas decisões estavam “nas mãos” do diretor. A questão era “por que havia essa grande diferença?”.

Apesar de haver uma possível resposta a essa pergunta, em Belo Horizonte os diretores eram escolhidos pelo coletivo, enquanto que em São Paulo os diretores acessavam o cargo por meio de concurso público, era preciso fazer uma pesquisa mais detalhada sobre os processos e teorias da administração geral para entender cada perfil, pois mesmo em uma rede democrática era encontrado diretores mais centralizadores, enquanto que, mesmo numa rede com as decisões mais direcionadas ao gestor, este poderia assumir uma atitude mais democrática, ouvindo seus funcionários e procurando seguir a vontade da maioria.

Foi então, que a presente pesquisa buscou conhecer a origem da administração geral, seu conceito, os estilos de liderança, os tipos de administradores para se entender melhor a gestão democrática e para apresentá-los no texto deste artigo. Ao final do artigo tem-se a diferença entre administrador e gestor escolar.

DIRETOR ESCOLAR: ENTRE A ADMINISTRAÇÃO TRADICIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Administração enquanto área do conhecimento tem sua história surgida recentemente, mas ao longo de grande parte da história da humanidade foi possível reconhecer processos administrativos ou teorias que seriam base para sua consolidação. Desde o século IV antes de Cristo, filósofos já pensavam sobre os meios administrativos. Sócrates a concebia como uma habilidade pessoal, já Platão, seu discípulo, falava em governo democrático e sobre a administração de negócios públicos.

“No diálogo O Político, Platão defende a ideia de que a responsabilidade fundamental dos políticos (os administradores da polis, cidade) era

promover a felicidade dos cidadãos. Administrar a cidade segundo os princípios da ética absoluta, de acordo com os interesses dos cidadãos, é uma proposição de todos os filósofos gregos.” (MAXIMIANO, 2011, p.27)

Além destes, outros pensadores já elaboravam ideias que auxiliariam princípios ou teorias da Administração. Desta forma, ela passou a receber, desde tempos remotos, influência da Matemática.

“A Administração recebeu duas profundas e marcantes influências. Uma delas veio da física tradicional de Isaac Newton: a tendência à exatidão e ao determinismo matemático. A outra veio de René Descartes e seu método cartesiano: a tendência à análise e à divisão do trabalho.” (CHIAVENATO, 2003, p.31)

Outros filósofos começaram a observar, por exemplo, que uma forma de governo era necessária aos homens e que estes ficariam desorientados se não fossem conduzidos por alguém.

Thomas Hobbes (1588-1679) acredita inclusive que o povo entraria em conflito para sobreviver na ausência de um comando, defendendo um governo absoluto. A teoria do Contrato Social desenvolvida por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) mostra o surgimento do Estado.

“Contrato Social é um acordo entre os membros de uma sociedade pelo qual reconhecem a autoridade igual sobre todos de um regime político, governante ou de um conjunto de regras. Rousseau assevera que o homem é por natureza bom e afável e a vida em sociedade o deturpa.” (CHIAVENATO, 2003, p.31)

A influência de Igreja Católica e da organização militar também foram recebidas na Administração ao longo dos séculos. Assim, a organização pública se transferiu em alguns estados para estas instituições que eram consideradas eficientes.

“A organização hierárquica da igreja é tão simples e eficiente que sua enorme organização mundial pode operar sob o comando de uma só cabeça executiva: o Papa, cuja autoridade coordenadora lhe foi delegada de forma mediata por uma autoridade divina superior.” (CHIAVENATO, 2003, p.32)

As demais organizações acabaram aproveitando a estrutura hierárquica da igreja, pois ansiavam modelos bem sucedidos. E, além desta, as organizações militares também contribuíram para o desenvolvimento da Administração.

“Há mais de 3.000 anos, os exércitos vêm criando soluções para a administração de grandes contingentes de pessoas envolvidas em operações complexas e arriscadas. Conceitos sobre estratégia, planejamento, logística e hierarquia, que são usados hoje não apenas nas Forças Armadas, mas também em todos os tipos de empreendimentos, nasceram com os militares do passado distante.” (MAXIMIANO, 2011, p.27)

A Revolução Industrial pode ser dividida em duas épocas, a primeira de 1780 a 1860 (fase do carvão, vapor e ferro) e a segunda de 1860 a 1914 (fase do petróleo, eletricidade e aço). Ela marcou grandes e rápidas transformações na economia, política, vida social e a concepção de trabalho se modificou.

Paralelamente, mudanças também foram ocorrendo nos transportes, surgindo a navegação a vapor e a substituição de rodas propulsoras por hélices. Além disso houve também o aperfeiçoamento da locomotiva a vapor.

Com a invenção de máquinas, em algumas tarefas, o trabalho passou a ser feito por elas, substituindo o operário, pois produziam maior quantidade em menor tempo. Com o surgimento das fábricas, trabalhadores saíram do campo para viverem em volta delas e começou então o processo de urbanização.

“Com o aumento dos mercados, decorrente da redução de preços e popularização de produtos, as fábricas passaram a exigir grandes contingentes humanos. A mecanização do trabalho levou à divisão do trabalho e à simplificação das operações, substituindo os ofícios tradicionais por tarefas automatizadas e repetitivas que podiam ser executadas por operários sem qualificação e com facilidade de controle.”(CHIAVENATO, 2003, p. 35)

Nas fábricas o trabalho era insalubre e perigoso, chegando a ser realizado em 12 ou 13 horas por dia e com alto risco de acidente. Surge em alguns países a necessidade de intervir na relação entre o operário e o proprietário e começam a surgir leis protegendo o trabalhador.

Diante de tudo isso, os donos das fábricas passam a se preocupar com o administrar e então começaram a selecionar métodos empíricos que os ajudariam a gerir a empresa.

“As empresas foram adaptando-se à nova situação; na medida do possível, por tentativa e erro. Foi nessa ocasião que surgiram as primeiras obras que buscavam a aplicação do método científico no estudo do trabalho. Além disso, tornaram-se necessárias a especialização e a divisão do trabalho.” (KWASNICKA, 2011, p.30)

Apesar da profunda modificação que a Revolução Industrial acarretou para a vida das empresas e para a economia da época, ela não influenciou da mesma forma os princípios de Administração.

“Os dirigentes de empresas trataram de cuidar como podiam ou como sabiam das demandas de uma economia em rápida expansão. Alguns empresários baseavam suas decisões tendo por modelos as organizações militares ou eclesiásticas nos séculos anteriores.” (CHIAVENATO, 2003, p.35)

Vários profissionais em determinado momento podem assumir cargos de gestão em que necessitem usar de conhecimentos de administração. E para compreender melhor essa ciência é preciso antes entender o seu conceito.

“A palavra administração vem do latim ad (direção, tendência para) e minister (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro.” (CHIAVENATO, p.11, 2003)

Com o tempo o significado de administração foi sofrendo modificações e o administrador passou a ter a tarefa de alcançar os objetivos da instituição. Assim Administração foi definida por Chiavenato (2013, p.11) como “o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos organizacionais.”

Maximiano (2011, p.12) também conceitua a Administração como sendo “uma palavra antiga associada a outras que se relacionam com o processo de tomar decisões sobre recursos e objetivos”.

Entre as funções do administrador estão planejamento, direção e controle. O planejamento é a primeira função do administrador, porque as outras dependem dela. Por meio dele é que se determina os objetivos a serem atingidos, ou seja, onde se pretende chegar, quais resultados se deseja alcançar e como alcançá-los.

“Trata-se, pois de um modelo teórico para a ação futura. Começa com a determinação dos objetivos de detalha os planos necessários ara atingi-los da melhor maneira possível. Planejar é definir os objetivos e escolher antecipadamente o melhor curso de ação para alcançá-los.” (CHIAVENATO, 2003, p.168)

A Organização está relacionada à direção que será dada às atividades por meio de agrupamentos. Chiavenato (2003, pp.173-174) descreve organizar como

1. *“Determinar as atividades específicas necessárias ao alcance dos objetivos planejados (especialização).”*
2. *“Agrupar as atividades em uma estrutura lógica (departamentalização).”*
3. *“Designar as atividades às específicas posições e pessoas (cargos e tarefas).”*

A direção em uma empresa está relacionada com as ações que serão executadas para que se alcance os objetivos determinados no planejamento. É preciso direcionar as atividades, movendo as pessoas nesse sentido, de forma que os recursos humanos possam ser liderados com motivação, assumindo cada qual sua função para que se possam obter os resultados desejados.

O controle como função administrativa está relacionado ao planejamento, organização e direção e consiste em verificar se os objetivos elencados estão sendo alcançados, observando se os resultados atingidos estão dentro do que se espera. Chiavenato (2003, p. 176) explica que *“o controle consiste fundamentalmente em um processo que guia a atividade exercida para um fim previamente determinado”*.

Em relação às abordagens da administração temos a Abordagem Mecanicista e a Abordagem Humanística,

Sobre a Abordagem Mecanicista, os engenheiros Frederick Winslow Taylor e Henri Fayol foram os primeiros a desenvolver trabalhos na área da Administração no início do século XX e, tinham por objetivo melhorar a eficiência da indústria ou da empresa. As ideias deles contribuíram para a formação da Abordagem Clássica da Administração.

A Escola da Administração Científica que era formada principalmente por engenheiros, foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Taylor que tinha por preocupação o aumento da produtividade com a eficiência dos operários.

“A preocupação básica era aumentar a produtividade da empresa por meio do aumento de eficiência no nível operacional, isto é, no nível dos operários. Daí a ênfase na análise e na divisão do trabalho do operário, uma vez que as tarefas do cargo e o ocupante constituem a unidade fundamental da organização.” (CHIAVENATO, 2003, p. 48)

Essa abordagem tinha a tarefa como eixo central e a atenção para o método de trabalho, preocupando-se com o tempo e os movimentos que eram necessários à sua execução, levando a uma especialização do trabalho do operário.

“Taylor cronometrava os movimentos dos trabalhadores e os dividia nas tarefas que os compunham. Essas tarefas eram chamadas unidades básicas de trabalho. Em seguida, Taylor analisava as unidades básicas de trabalho, procurando encontrar a melhor maneira de executá-las e de combiná-las para a tarefa maior.” (MAXIMIANO, 2011, p.32)

Outra contribuição a essa abordagem foi a Teoria Clássica com os trabalhos de Fayol, que se preocupava com a eficiência da empresa.

“A preocupação básica era aumentar a eficiência da empresa por meio da forma e disposição dos órgãos componentes da organização (departamentos) e de suas inter-relações estruturais. Daí a ênfase na anatomia (estrutura) e na fisiologia (funcionamento) da organização.” (CHIAVENATO, 2003, p. 48)

Dessa forma podemos dizer que a Escola da Administração Científica, que dava ênfase nas tarefas e a Teoria Clássica com ênfase na estrutura, possuem orientações que se complementam formando a Abordagem Clássica da Administração que é também conhecida como Abordagem Mecanicista, possuindo uma teoria baseada na divisão mecanicista do trabalho.

“A Teoria Clássica recebe a denominação de teoria da máquina pelo fato de considerar a organização sob o prisma do comportamento mecânico de uma máquina: a determinadas ações ou causas decorrem determinados efeitos ou consequências dentro de uma correlação determinística.” (CHIAVENATO, 2003, p.90)

Enquanto na Abordagem Mecanicista a ênfase era dada nas tarefas e na estrutura organizacional, a Humanística a ênfase será nas pessoas, ou seja, há uma preocupação com aspectos sociais e psicológicos em detrimento dos aspectos técnicos.

“A Abordagem Humanística ocorre com o aparecimento da Teoria das Relações humanas, nos Estados Unidos, a partir da década de 1930. Ela surgiu graças ao desenvolvimento das ciências sociais, notadamente a Psicologia e, em particular, a Psicologia do Trabalho.” (CHIAVENATO, 2003, p.98)

Foram duas as etapas pelas quais a Administração Humanística passou. Na primeira foi feita uma análise do trabalhador e o uso de testes psicológicos, mas ainda prevalecendo

o aspecto produtivo. Na segunda, predominaram aspectos sociais e o uso de temas como motivação, liderança e outros.

Elton Mayo será um pesquisador que trará contribuições para essa abordagem, pois, juntamente com seus colaboradores, verificará que além dos métodos de trabalho, o comportamento influenciará na produtividade da empresa.

“Como resultado de um trabalho de entrevistas em profundidade, Mayo e seus colaboradores interpretaram os resultados do experimento e formularam uma série de conclusões que criaram uma nova filosofia de administração. Em essência, essas conclusões diziam que o desempenho das pessoas era determinado não apenas pelos métodos de trabalho, segundo a visão da administração científica, mas também pelo comportamento.” (MAXIMIANO, 2011, p.39)

As pesquisas do australiano Elton Mayo representam um primeiro passo na humanização do trabalho e nas formas de se encarar os colaboradores.

Com relação aos estilos/perfis do administrador temos a Liderança Autocrática, a Liderança Liberal e a Liderança Democrática. Na Liderança Autocrática as diretrizes são escolhidas pelo líder e impostas ao grupo, que não participa das decisões, apenas executa a tarefa que o administrador ordenou.

“Autocracia, liderança diretiva e liderança orientada para a tarefa são os nomes mais comuns para indicar os estilos em que o poder de tomar decisões está centrado na figura do líder.” (MAXIMIANO, 2011, p. 261)

Na Liderança Liberal também conhecida como laissez-faire, as decisões são tomadas pelo grupo, que tem total liberdade para isso e o líder opina apenas quando é solicitado. Segundo Chiavenato (2011, p.120) “o líder delega totalmente as decisões ao grupo e deixa-o completamente à vontade e sem controle algum.”

No tipo de Liderança Democrática, o grupo, sob a orientação do administrador, toma as decisões, escolhendo as tarefas que irão executar, além dos companheiros com quem trabalharão.

“Democracia, liderança participativa e liderança orientada para as pessoas são nomes que indicam algum grau de participação dos funcionários poder do chefe ou em suas decisões.” (MAXIMIANO, 2011, p.262)

Agora serão abordados os diferentes estilos que podem ser encontrados em administradores e que dependem da forma como percebem e concebem as características

do comportamento humano na organização. Disso dependerá a forma como lideram a empresa, influenciando o modo como planejam, organizam e dividem o trabalho.

Dentro desta perspectiva, duas teorias desenvolvidas por Douglas McGregor explicarão estilos diferentes de administrar, baseadas na forma como os líderes enxergam o modo de se comportar das pessoas, sendo elas a Teoria X e a Teoria Y.

Segundo a Teoria X, as pessoas são preguiçosas, ou seja, não gostam de trabalhar. Sem ambição, elas fogem da responsabilidade, e seus interesses contrapõem aos da empresa.

Diante desse comportamento, a administração é caracterizada por controlar e dirigir os funcionários, que se sentirão seguros nessa posição, segundo acreditam seus líderes. E o salário é usado como recompensa ou punição, dependendo do trabalhador ser bom ou não.

“Sem essa intervenção ativa por parte da administração, as pessoas seriam passivas em relação às necessidades da empresa, ou mesmo resistiriam a elas. As pessoas devem ser persuadidas, recompensadas, punidas, coagidas e controladas: as suas atividades devem ser padronizadas e dirigidas em função dos objetivos da empresa.”(CHIAVENATO, 2003, p.338)

De acordo com a Teoria Y, o comportamento humano é visto de forma oposta ao que é visto pela Teoria X. Por meio dela, as pessoas não evitariam ou não desgostariam do trabalho. Isso somente aconteceria se as condições não fossem boas, ou seja, dependendo de alguma experiência negativa em outra empresa.

Essa teoria aplicará então preceitos democráticos, levando os funcionários a serem mais participativos dentro da empresa, aproveitando a motivação inerente de cada trabalhador para se atingir os objetivos.

“(...) a Teoria Y mostra um estilo de administração aberto, dinâmico e democrático, por meio do qual administrar torna-se um processo de criar oportunidades, liberar potenciais, remover obstáculos, encorajar o crescimento individual e proporcionar orientação quanto a objetivos.” (CHIAVENATO, 2003, p.338)

Após compreender como ocorreu a formação da Administração, sua evolução e desenvolvimento ao longo da história, com as contribuições que recebeu de diversas áreas, é preciso voltar o olhar para como se desenvolve a gestão dentro do ambiente escolar.

É possível observar um tipo de abordagem diferente para cada escola, sendo que algumas serão mais conteudistas e outras mais humanistas. No entanto, independente do tipo de linha que a escola siga, ouve-se falar frequentemente e com certa ênfase sobre a gestão democrática.

Heloísa Luck admite que vivemos a época de mudança e que a sociedade atualmente encara como ultrapassado o autoritarismo, o conservadorismo, a centralização e a divisão, atribuindo a esses o fracasso das instituições. E ela observa a inclinação à democratização.

“Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais para determinar as características de produtos e serviços interagem dirigentes, funcionários e 'clientes' ou 'usuários' estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.” (LUCK, 2000, p.12)

A autora afirma também que se a escola não desenvolver essa consciência, a sociedade cobrará que o faça, por depositar nela a perspectiva de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida.

Diante disso é preciso entender o que seria uma escola participativa. Compreende-se que diferentes segmentos atuantes dentro da instituição terão concepções diversas sobre o que seja gestão democrática na escola.

Segundo Dinair Leal da Hora, os educadores podem perceber a democratização da escola como uma forma de garantir que os educandos permaneçam na escola ou maior participação nas decisões administrativas, enquanto que os órgãos públicos podem ver como uma participação das camadas populares na escola.

“Outra via para a democratização do ensino, segundo os educadores, passa pelas mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema escolar, vislumbradas através da participação de professores e pais nas decisões tomadas, eleições para cargos diretivos, assembleias e eliminação das vias burocráticas.” (HORA, 1994, p.34)

De acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96 em seu artigo 14, a gestão democrática estaria de acordo com os princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

É possível observar que a gestão democrática, amparada por lei, pode ser definida ou concebida sob diversos aspectos e parâmetros. Assim ela pode estar relacionada tanto à participação quanto à disponibilidade dos direitos. E conforme afirma Cury (2002, p.173) “A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.”

Compreendidos que existem várias concepções e modos do líder conduzir as atividades de uma instituição, é preciso compreender essas diferenças dentro do ambiente escolar onde as mesmas estão relacionadas ao papel do diretor.

Dentro da instituição, cada líder pode assumir um tipo de postura, sendo que pode posicionar-se de um modo autoritário ou democrático, subordinando ou envolvendo funcionários.

Com a necessidade e exigência de atuações mais participativas, é possível observar gestões em que todos são convidados a participar das decisões paralelamente a outras que ainda as mantém centralizadas.

Dessa forma, diferencia-se o Gestor Escolar do Administrador Escolar, como sendo o primeiro mais voltado a conduzir dentro da escola, uma maior participação dos envolvidos no processo, enquanto que o segundo estará ligado à hierarquia, centralizando em si as decisões.

“É importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos etc.” (LUCK, 2007, p.49)

Luck, mostra que a gestão educacional vai além de levar à participação nas decisões, envolvendo toda uma questão pedagógica. Ao contrário, a administração escolar compreende a lógica do autoritarismo, e que, como apontada pela autora, não alcança objetivos satisfatórios.

“Em geral, identifica-se que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa, de cima para baixo, sobre as escolas, impondo-lhes ações e operações que poderiam ser decididas, com maior proveito e melhores resultados por elas mesmas.” (LUCK, 2007, p.51)

Essa mesma autora compara as ações da Administração Escolar e da Gestão Escolar no quadro à seguir.

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> • O direcionamento do trabalho consiste no processo racional, exercido objetivamente de fora para dentro, de organização das condições de trabalho e do funcionamento de pessoas em um sistema ou unidade social. • A administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantir seus bons resultados. • Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas. A fim de que estes continuem sendo obtidos. • A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em seu cargo. • O dirigente exerce ação de comando, controle e cobrança. • A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade. • O dirigente orienta suas ações pelo princípio da centralização de competência e especialização da tomada de decisões. • A responsabilidade funcional é definida a partir de tarefas e funções. • Avaliação e análise de ação e de desempenho são realizados com foco em indivíduos e situações específicas, considerados isoladamente, visando identificar problemas. • O importante é fazer mais, em caráter cumulativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo, exercido mediante liderança, para a mobilização do talento humano coletivamente organizado, para melhor emprego de sua energia e de organização de recursos, visando à realização de objetivos sociais. • Ao gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes, como condição par coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados. • A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação. • A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em sua competência e capacidade de liderança. • O dirigente exerce ação de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento. • A responsabilidade maior do dirigente é a sua liderança para a mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados. • O dirigente orienta suas ações pelo princípio da descentralização e tomada de decisão compartilhada e participativa. • A responsabilidade funcional é definida a partir de objetivos e resultados esperados com as ações. • Avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas com foco em processos, em interações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizadas, visando identificar desafios. • O importante é fazer melhor em caráter transformador.

(LUCK, 2007, pp. 105-107)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo presente trabalho foi possível perceber a origem e também a necessidade que diferentes povos tiveram de organizar o trabalho. Passamos pelas abordagens administrativas e as diferenças de liderança para entender que não existe uma forma única de administrar. Em seguida foi possível perceber o que é uma gestão democrática voltando-

se o olhar para o ambiente escolar, percebendo-se que, apesar das diferenças de uma empresa, o tipo de liderança pode-se se assemelhar e se diferenciar entre os gestores escolares e os empresariais. Ao final concluiu-se com Luck que há diferenças nos perfis dos diretores escolares comparando-se o Administrador com o Gestor escolar, enquanto que o primeiro é mais centralizador, o segundo tem ações mais democráticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 04 Nov 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**- Periódico científico editado pela Anpae, v. 18, n. 2, 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**: Artes e ofícios de participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à Administração**. São Paulo: Atlas, 2011

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: 2007

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Introdução à Administração**. São Paulo: Atlas, 2011.



OS FATORES EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM



TANIA BIZERRA HERNANDES

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (2007); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Campos Salles (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – em uma EMEF da rede pública do município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade fazer um breve estudo bibliográfico acerca dos fatores que influenciam a aprendizagem: cognitivos, psicossociais, orgânicos, culturais e emocionais e uma pesquisa mais detalhada sobre como a influência dos fatores emocionais, como estresse, ansiedade, baixa autoestima, atua sobre a memória e conseqüentemente a aprendizagem e quais são as conseqüências para os alunos estudarem em um ambiente educacional emocionalmente instável. Após, são apresentadas estratégias aos docentes, ressaltadas as grandes dificuldades estruturais da Educação brasileira, para tornar o ambiente educativo propício para sucesso educacional, no que diz respeito às relações interpessoais que envolvem todo o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE Fatores emocionais; aprendizagem; memória.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a aprendizagem é um processo dinâmico e complexo de retenção de informações pelo cérebro, com a participação de neurotransmissores, que envolve a interação do sujeito com o mundo que o cerca e que compreende também inúmeros fatores externos à relação de ensino-aprendizagem dentro da escola, como, por exemplo, a observação e repetição dos hábitos familiares. Dentre os mais relevantes fatores que o envolve, embora sejam interligados e interdependentes, e frequentemente aparecerem

juntos, podemos agrupá-los em cognitivos, orgânicos, psicossociais, culturais e emocionais.

Os fatores cognitivos que interferem na aprendizagem são aqueles que estão diretamente relacionados à capacidade cerebral de assimilação de informações e envolvem funções como atenção, percepção, raciocínio, memória, interpretação, pensamento e linguagem. Problemas cognitivos ocorrem quando uma pessoa tem dificuldades no processamento de informações, incluindo tarefas mentais como atenção, raciocínio e memória e podem ter inúmeras causas como quimioterapia, TDAH, anemia, demência, dislexia, disgrafia, discalculia, etc.

Os fatores orgânicos envolvem a integridade física do educando, por exemplo, alunos com alguma limitação física, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada, problemas de visão. Embora essas limitações em si não afetem diretamente a cognição, indiretamente são fundamentais que sejam sanadas para que o indivíduo possa se concentrar com maior facilidade e assim obter maior êxito na aprendizagem. Por exemplo, cadeirantes necessitam de escolas com acessibilidade plena e pessoas aptas a ajudá-lo, crianças com fome ou com alimentação deficiente não possuem condições de se concentrar, crianças sem a higiene adequada podem sofrer discriminação.

Os fatores psicossociais incluem o meio histórico e social em que o sujeito está inserido: condições habitacionais, sanitárias, ambientes repressivos também são considerados determinantes para a aprendizagem do aluno na escola e fora dela. Em classes sociais mais baixas, muitas crianças deixam de frequentar a escola para trabalhar e poder ajudar financeiramente a família. Crianças com uma nutrição insuficiente carregam diversas deficiências que dificultam a aprendizagem, como lentidão, cansaço e fraqueza.

Os fatores culturais envolvem o acesso ao lúdico, arte e literatura. Outro ponto relevante é a desigualdade de gênero, já que vivemos em uma sociedade na qual o machismo ainda é muito presente. Muitas vezes, as meninas são sobrecarregadas com tarefas e têm menos tempo para atingir todo seu potencial na escola.

Os fatores emocionais envolvem a afetividade, motivação, inteligência interpessoal. Por exemplo, crianças sujeitas a muitos estresses provocados pela escola, ou fora dela, podem vir a sofrer de problemas emocionais, como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, etc., que podem interferir com o seu rendimento escolar.

Este estudo pretende fazer uma revisão bibliográfica acerca dos aspectos emocionais que influenciam a aprendizagem e propor alguns caminhos para que a prática escolar resulte em construção da aprendizagem de fato.

FATORES EMOCIONAIS

Emoção é uma palavra proveniente da palavra latina *movere*, que significa mover, tendência para agir.

Damásio (2004, p.154) entende que as emoções são “[...] ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos [...] caracterizando-se por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas”.

Segundo o autor citado, as emoções se dividem em inatas, como o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão/repugnância, e sociais, como a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo.

Os fatores emocionais constituem função determinante nas interações sociais e, portanto, contextualizam todas as formas de aprendizagem, como mãe/filho e professor/aluno, por exemplo, e as funções cognitivas, como o pensar, o induzir, o raciocinar e o tomar decisões, são guiadas pela emoção e pela avaliação e julgamento das consequências das ações. Isso ocorre porque a amígdala, parte do cérebro responsável pelo processamento das emoções, trabalha ativamente nas áreas da cognição, memória, atenção e raciocínio.

Cada emoção estimula fenômenos hormonais diferentes, que, por sua vez, liberam substâncias neuromoduladoras diferentes. Consequentemente, os estímulos nas áreas cerebrais, como o hipocampo, a amígdala, os córtices pré-frontais e lobos temporais mediais, geram alterações morfológicas em pontos especializados dos contatos neurais e as sinapses podem aumentar ou diminuir a capacidade de resposta de várias áreas do cérebro, entre elas a da memória e da aprendizagem.

Portanto, se o educando estiver em um ambiente ameaçador, opressor, vexatório ou humilhante, seu sistema límbico, situado no meio do cérebro, não conseguirá agir de maneira eficiente, pois estará voltado para lidar com essas emoções, liberando, por exemplo, o hormônio cortisol, que tem por objetivo deixar o indivíduo alerta e preparado para o perigo, inibindo assim o processo de reter e compreender novas informações.

Segundo Lombroso (2004, p.48):

“uma questão discutida por muitas décadas é se regiões específicas do cérebro participam em formas específicas de aprendizado. Uma visão anterior, que postulava que o sistema nervoso atuaria em bloco

para alcançar o aprendizado e a memória, determinava que as lesões corticais produziram déficits cognitivos que aumentariam em gravidade segundo o tamanho da lesão”.

Então, tarefas específicas são aprendidas em regiões cerebrais específicas. Por exemplo, de acordo com Lombroso (2004, p. 76), a amígdala é ativada quando as crianças aprendem a responder para sua mãe e ao aprenderem habilidades sociais. A disfunção da amígdala e as consequências para esse tipo de aprendizado têm sido recentemente implicadas no desenvolvimento do autismo e podem auxiliar a explicar a grave incapacidade de relacionamento social observada nessas crianças.

Para Wang (2018), a memória é a consolidação do aprendizado em nosso cérebro e ela pode ser caracterizada de quatro formas distintas. A primeira, chamada de memória de itens, faz referência a um evento propriamente dito, por exemplo, assistir a um jogo de futebol. A memória de origem, refere-se ao contexto em que essa memória foi adquirida, como o local ou a hora do jogo. Há também a memória explícita, que é aquela que se pode, por um processo consciente, discutir sobre ela, como um jantar ou a data de um acontecimento histórico. E finalmente as memórias implícitas normalmente são memórias de procedimentos ou associativas que são adquiridas de forma inconsciente, como andar de bicicleta ou aprender um instrumento.

Cada uma das quatro formas de memória são influenciadas pelos diferentes estados emocionais do indivíduo. Assim, verifica-se que informações não emocionais, quando associadas em um contexto emocional durante sua codificação, tendem a incrementar sua performance de recordação e de reconhecimento.

Portanto, não é possível segregar a emoção e a aprendizagem. O prejuízo na capacidade de aprender, anteriormente atribuído apenas a déficits cognitivos, têm sido associado, nos últimos anos, à exposição a eventos estressores, sejam eles corriqueiros, eventuais ou traumáticos. As emoções orientam a cognição e não se pode ignorar a influência das mesmas sobre o aprendizado, uma vez que ele depende da consolidação das nossas memórias.

ESTRATÉGIAS PARA UM AMBIENTE EDUCATIVO ACOLHEDOR E PROPÍCIO PARA O SUCESSO DA APREDIZAGEM

Analisar estratégias de ensino e aprendizagem sem antes conhecer os meandros da profissão docente e suas dificuldades é impraticável.

Sabe-se que a Educação brasileira, em geral, apresenta deficiências crônicas como falta de políticas públicas adequadas que visem o bem-estar do professor, desvalorização do conhecimento científico, má formação inicial dos professores e falta de formação continuada de qualidade, falta de estrutura física e material adequada, salas superlotadas, entre outros.

No Brasil, a deterioração do trabalho escolar tem sido constante e crescente (Marin, 2004) tornando ao docente um fardo executar suas atividades de forma satisfatória, pois a aprendizagem não engloba somente a razão e o cognitivo, mas também a motivação e as emoções, sendo parte do seu trabalho um alto nível de criatividade para suprir todos os problemas estruturais e imprevisibilidades existentes no cotidiano escolar.

Uma grande parte do professorado encontra-se doente, afastando-se emocionalmente do aluno, ou mesmo, desconta suas angústias e frustrações nele. A falta de apoio influencia diretamente na condição do trabalho docente. Grande contingente de professores encontra-se desmotivado, sobrecarregado e com baixa autoestima por não ter as suas necessidades atendidas na situação de trabalho.

Porém, para que este processo seja menos doloroso, é preciso que o professor conheça de maneira mais ampla como acontece a aprendizagem, suas teorias, e os fatores que a influenciam e elabore estratégias para que a aprendizagem ocorra da melhor maneira possível dentro da sala de aula, garantindo sucesso no processo de aprendizagem de seus alunos e, por conseguinte dando sentido real e satisfatório ao seu trabalho.

Ao assumir essa postura, o educador, ao ensinar, torna-se um eterno aprendiz, reconhece as suas próprias inseguranças e angústias e redimensiona seus próprios modelos de aprendizagem e o seu vínculo com os alunos para incorporar de fato que a afetividade no ambiente escolar e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, considerando que a sua função não se limita apenas a transmitir o conhecimento, mas também acolher e estabelecer uma relação de troca.

Porém, essa reflexão não deve ser somente do professor, mas de toda equipe pedagógica, para que atuem de uma forma articulada e coerente, em busca de novas opções de formação e de intervenção educativa mais adequadas às necessidades no âmbito de um novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

Para isso, é relevante focar em algumas estratégias, por exemplo, de acordo com Guimarães (2001) “a motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada particularmente pelas ações do professor”. Portanto, pode-se considerar que uma das tarefas dos professores é expor os alunos a situações de ensino-aprendizagem que promovam a sua autonomia e os sentimentos de pertencimento e segurança.

Logo, quando se pretende fomentar motivação positiva para aprender, devem-se evitar algumas situações frequentes em ambiente escolares. Entre elas encontram-se o realce nas notas, o ambiente competitivo, a organização de grupos homogêneos por capacidade, a multiplicidade, rigidez e, às vezes, contradição das regras, a valorização da capacidade em detrimento do esforço, as poucas possibilidades de opção, as atividades pouco estimulantes, a relação mais impessoal entre professor e aluno e as inflexíveis formas de avaliação.

Nesse contexto, o objetivo motivacional que os professores devem procurar diariamente na sala de aula, é a expansão e a conservação da motivação para aprender com as atividades acadêmicas (em oposição à motivação para o desempenho), fazendo com que os alunos encarem tais atividades expressivas e dignas de envolvimento. As atividades acadêmicas tornam-se expressivas quando se dá espaço aos comportamentos de exploração por parte dos alunos, ou seja, processos de criatividade e indução. A aprendizagem ganha, então, um sentido mais pessoal e institui-se mais facilmente como oportunidade para a construção de conhecimento. Importa, sobretudo, ambientes educativos que respeitem os conhecimentos prévios dos alunos, alicerçando nestes as novas aprendizagens.

Para Thatiana Segundo, as formas de o professor conduzir a aula que dificultam a aprendizagem do aluno são: não ter clareza nas explicações; apresentar aulas monótonas; recusar-se a ensinar e falta de comprometimento; não reconhecer, não permitir a produção e a participação do aluno; não esclarecer as dúvidas dos alunos; não corrigir lições; apresentar uma linguagem inadequada. Tais práticas pedagógicas são ineficazes, são um grande obstáculo à aprendizagem do aluno. O fato de o professor não responder ou esclarecer as dúvidas levantadas pelos alunos é entendida por eles como sinal de descaso.

Perrenoud (2004) diz que o professor precisa de capacitação para se tornar um tradutor do conhecimento e conseguir modificar constantemente sua maneira de explicar até que todos os alunos aprendam. Ao inibir a participação ou a produção/autoria do aluno, o professor conduz a aula como se fosse dele e para ele, perdendo a grande oportunidade de fazer com que o aluno se torne sujeito do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve se colocar como mediador do conhecimento, ele o representa; nesse sentido, deve sair do lugar do conhecimento para que esse conhecimento possa circular entre todos – alunos e professores.

Comportamentos do professor como não dar atenção ao aluno ou mostrar indiferença; ser injusto; ser impaciente ou intolerante; desrespeitar o aluno; ser agressivo; expor o aluno a situações vexatórias; não ter pulso, sendo permissivo com os alunos indisciplinados; não dialogar e elevar o tom de voz, tratando o aluno aos gritos são comportamentos que contribuem decisivamente para dificultar a aprendizagem. Um comportamento desrespeitoso com o aluno é extremamente prejudicial à sua autoestima, prejudicando, decisivamente o seu desempenho em sala de aula e, possivelmente, também na vida.

A exposição do aluno, por parte do professor, é uma atitude tremendamente negativa, cria um clima desfavorável à aprendizagem dele, uma vez que cria uma barreira com a figura do professor e com o conhecimento que ele representa, destituindo-os de sua importância, considerando-se principalmente a fase do desenvolvimento cognitivo pela qual o aluno está passando, período em que a afetividade é exigida pelo aluno e o respeito às suas ideias e aceitação pelo grupo, aumentando, conseqüentemente, a distância entre o professor e o aluno, assim como entre o aluno e o objeto de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que fatores emocionais participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Para que haja uma educação verdadeiramente significativa e transformadora é necessário que muitos professores adotem posturas educacionais menos radicais ou tradicionais e se desvilhenciem do esgotamento professor de forma independente de fatores que não dependam apenas de si mesmos, pois quando o docente está emocionalmente instável, seu aluno também estará.

É necessária a consciência de que as emoções interferem de forma positiva ou negativa e cabe ao adulto, ou seja, professor, manipular, apesar de todos os entraves, qual será a atmosfera da relação de ensino e aprendizagem, com propostas para que o conhecimento seja construído e que o aluno seja considerado em sua integralidade. Importante salientar que esta tarefa é tão importante quanto difícil, mas não podemos considera-la impossível.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BUSNELLO, F.; SCHAEFER, L.; KRISTENSEN, C. **Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional Vol. 12, Num. 2, 2009.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel. A relação professor aluno, In: PASSOS, Ilma (org) **Repensando a didática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- DAMÁSIO, A. **Em Busca De Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FONSECA, V. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. Psicopedagógica; 33(102), p.365-84, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, S. É. R. (2001). A organização da escola e da sala de aula como determinate da motivação intrínseca e da meta aprender. Em E. Boruchovith & J. A. Bzuneck (Orgs.), **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea** (pp. 78-95). Petrópolis, RJ: Vozes.

LEITE, S. da S., & Falcin, D. C. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. In M. T. C. Souza, & V. S. R. Bussab (Orgs.), **Razão e Emoção: diálogos em construção** (pp. 213-254). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LOMBROSO, P. **Aprendizado e memória**. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.26 no.3 São Paulo Sept. 2004.

MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, 2004.

NEVES, Maria. **Psicopedagogia: Um só Termo e Muitas Significações**" in Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Vol.10, nº 21, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo, Editora Scipione, 1995.

PERRENOUD, Ph. **Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2004.

SEGUNDO, Thatiana. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP. São Paulo, 2007.

SOUSA, Silvanília Maria da Silva. **Aprender – não aprender: os múltiplos fatores que interferem no processo**. UEG – UnU. São Luís de Montes Belos/MG.

TARDIF, M.; LASSARD, C. **Trabalho docente, o elemento para uma teoria da docência**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANG, B. **Differential effects of emotion induced after encoding on item memory and reality-monitoring source memory**. PLoS ONE Vol.13, Num.8 August 20, 2018.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica**. In Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº 13, São Paulo, junho de 1987.





TATIANA ANDRADE SILVA

Graduação em Letras (habilitação em Língua Inglesa) pela Universidade Guarulhos, concluído em 2006; Especialista em Língua Inglesa pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica), concluído em 2012; Formada em Geografia e Pedagogia pela UNIMES Virtual (Universidade Metropolitana de Santos) em 2009 e 2016. Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Paulo Carneiro Thomaz Alves, General, e na Escola Estadual Simone Machado.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir as relações vivenciadas pelo grupo de surdos, questionando desde possíveis causas sobre a surdez e até mesmo mostrando como a sociedade ainda tem uma visão estereotipada e preconceituosa, esse tipo de comportamento social, traz grandes perdas emocionais que refletirá negativamente na aprendizagem. Segue nesta discussão, a falta de incentivo na formação dos educadores, que enfrentam muitos obstáculos em suas carreiras, mesmo assim, contribuem para a melhoria de ensino e inclusão de seus alunos. Outro ponto discutido são os tipos de comunicação da comunidade surda, na qual, muitas vezes não é ofertada adequadamente, por falta de profissionais atualizados e sistemas de ensino com estruturas específicas para surdos. A partir desse artigo podemos refletir, o quanto é importante uma educação inclusiva, e incentivar a conscientização dos nossos discentes, a partir de atividades significativas que despertam o interesse em aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação; Especial; Representações ;Surdos.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como origem as reflexões de toda a classe de professores, ao ver que a sociedade ainda tem uma visão excludente em relação aos surdos no Brasil. Especificadamente no campo educacional, nos deparamos com alunos da rede pública com necessidades especiais em classes regulares, que por sua vez, enfrentam muitos

obstáculos em suas deficiências, por não terem atendimentos adequados em suas respectivas unidades educacionais.

Tais conflitos inerentes a nossa prática como docente, tanto nas redes públicas, quanto privadas, nos permite perceber o quanto estamos aprisionados nos sistemas de ensino retrógrados e excludentes, que em nada contribuem para uma formação e incentivo aos educadores.

Por sua vez, a triste realidade, se resume em uma grande insatisfação dos docentes em ensinar e a falta de estrutura adequada aos seus educandos.

Logo, tal problemática, gera outros conflitos em sala de aula, como por exemplo, o total desinteresse dos alunos em aprender, por se julgarem ``anormais `` sem capacidade na aprendizagem.

Devido à auto- estima baixa, alguns educandos não se interessam em desenvolver as atividades sob a justificativa pessimista de que não conseguiriam, pois, este insucesso escolar já havia criado raízes.

Por conta disso, tivemos que refletir em futuras ações relacionadas à sala de aula que contribuíssem com a melhoria do ensino e a aprendizagem desses alunos.

Decidimos então tornar este trabalho como uma fonte de reflexão para compreender o comportamento dos alunos e compartilhar com os nossos colegas de profissão, que também vivenciam esse dilema em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Apresentamos algumas das teorias que foram estudadas para dar embasamento teórico do estudo. No que se refere aos fatores conflitantes dos surdos em sala de aula, mostramos alguns deles:

- Representações sobre à surdez;
- O conceito sobre à surdez: O que é e as suas causas;
- As possíveis causas em relação à surdez;
- Sentimentos negativos podem impedir à aprendizagem;
- Plano de carreira dos professores na Educação Especial;
- As formas de comunicação dos surdos.

REPRESENTAÇÕES SOBRE À SURDEZ

A visão que a sociedade tem em relação aos surdos no Brasil, cria-se grandes impactos de convivência humana, em outras palavras, as relações humanas se tornam distantes, seja ela no contexto entre amigos, familiares, escolar e até mesmo no mercado de trabalho, tal barreira nos remete a ideia o que é visto como normal e anormal. Para Santana (2007) apud Canguilhem (1995), o anormal não é o ser humano destituído de normas, e sim aquele que possui características diferentes, não segue os padrões estabelecidos pela sociedade.

O diferente é alvo de preconceito, pois foge do consenso habitual, ser diferente das pessoas consideradas normais, Mantoan explica (2006) que a diferença propõe o conflito, e que se aceita é valorizada, rompendo os paradigmas sociais, pois cada ser é constituído com suas próprias características e personalidade, por outro lado, quando a diferença é rejeitada, torna-se uma barreira que impede a transformação da sociedade.

Neste mesmo enfoque Martins (2006 apud Oliveira), relata que as pessoas que apresentam necessidades especiais são rotuladas como incapazes, anormais e inúteis. Vejamos algumas delas:

- Pessoa inútil incapaz de aprender
- Ser diferente das pessoas consideradas normais
- Denominações como: coitadinhos, retardados, doentes.

Podemos recorrer há uma predominância de fatores históricos e um sistema dominante, na qual as pessoas com necessidades especiais eram segregadas, eram excluídas socialmente e consideradas possuírem maus espíritos.

Portanto, no âmbito educacional, elas recebiam atendimento em lugares isolados, oferecidos por instituições de cunho religioso, muitas pessoas passavam a vida inteira nestes lugares longe da sociedade.

Podemos notar que a sociedade ainda não conseguiu desmistificar tais ideias negativas e discriminatórias, pois todas as crianças podem aprender independente de suas necessidades, confirmadas pelas teorias de aprendizagem de Kohl (2010, apud **Vygotsky 1988**), umas mais lentas e outras em nível intermediário ou até mesmo em um nível avançado, tudo dependerão da interação social, entre, família, escola e amigos.

O CONCEITO SOBRE A SURDEZ: O QUE É E AS SUAS CAUSAS.

Quando se fala em surdez no Brasil, observamos muitas pessoas erroneamente conceituarem indivíduos que não são deficientes auditivos, pelo fato, de alguns cidadãos gritarem ao responder uma determinada conversa, pois isso remete a ideia de não compreensão por parte do ouvinte.

Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de janeiro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

O Decreto nº 5.626 de 2005 completa que considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Neste mesmo enfoque, podemos compreender que o conceito de perda auditiva bilateral é uma ausência de audição em ambos os ouvidos, que pode ser acompanhado pela uma perda parcial ou total.

No âmbito de uma perda parcial auditiva ou sensorineural é uma célula danificada na parte localizada na cóclea do ouvido interno apenas de alta frequência, em alguns casos pode ser revertida com remédios, cirurgias ou até mesmo aparelhos auditivos.

O diagnóstico que mostra especificadamente tais problemas de audição é denominado audiômetro, por meio deste aparelho podemos analisar as frequências e graus, (Costa, 1994). Veremos a seguir a tabela que mostra detalhadamente os tipos de perda auditiva leve, moderada, severa e profunda.

1. Leve: nível auditivo de 25 a 40 decibéis, o que equivale à perda de até 25% da capacidade de ouvir e entender. A pessoa consegue participar de uma conversa, mas tem dificuldades para ouvir sussurros

2 Moderada: de 41 a 70 decibéis. Perda pode chegar a 70%. Não se consegue escutar os barulhos provocados pela movimentação em um escritório, por exemplo,

3 Severa: de 71 a 90 decibéis. No limite, há praticamente perda total na capacidade de comunicação. Não é possível manter uma conversa em tom normal (60 decibéis). A audição só ocorre quando se grita perto do interlocutor

4 Profunda: acima de 90 decibéis. A pessoa só ouve ruídos como os de uma britadeira (120 a 130 decibéis)

As diferenças entre o nível de surdez, mostrada por meio dos decibéis, nos recorre a ideia de como ocasionou esse tipo de deficiência. Discutiremos este assunto no tópico a seguir.

AS POSSÍVEIS CAUSAS EM RELAÇÃO À SURDEZ

A surdez pode ocorrer antes de o indivíduo nascer, muitas vezes de origem hereditária, essa desordem genética está relacionado ao tipo sanguíneo dos pais, denominamos de surdez congênita, quando indivíduo nasce surdo, confirmada por Costa (1994).

Tal surdez, também ocorre durante o período de gestação da mãe, como por exemplo, doenças contagiosas como rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, ou até mesmo exposição com drogas (sejam elas tóxicas ou certos medicamentos com composições que afetam a audição da criança).

Após o período de gestação, a criança pode adquirir algumas doenças inerentes à vida adulta, como meningite, sífilis, sarampo, caxumba, denominadas de pós natais, segundo a Secretaria Especial de Saúde (1997).

Em linhas gerais a surdez, no estágio não congênito, ou seja, a pessoa nasce com audição normal e adquire, por meio de acidentes, ou doenças a qual mencionamos anteriormente.

As complicações da surdez podem surtir muitos efeitos negativos na vida criança, seja ela adquirida, ou de nascença. Atualmente os surdos enfrentam muitos preconceitos por parte da sociedade, pois ainda têm uma visão deturpada e egoísta e não respeitam o próximo. Veremos a seguir, que as representações negativas podem gerar sentimentos que impedem os alunos de se sentirem capazes de realizar as atividades.

SENTIMENTOS NEGATIVOS PODEM IMPEDIR A APRENDIZAGEM

Observarmos o comportamento dos alunos na educação especial, em relação às atividades que eram consideradas por eles estimulantes na aprendizagem, percebemos que alguns aprendizes tinham medo de errar.

Neste caso, o que impede os aprendizes de ter sucesso escolar é a falta segurança que advém de frustrações, como por exemplo, os colegas de classes comuns que podem agir de forma desrespeitosa, ridicularizando futuros erros cometidos. Podemos analisar que as críticas dos colegas podem ser um empecilho na aprendizagem, pois cada aprendiz reage de uma forma ao se deparar em uma situação de crítica, uns crescem neste processo aprendizagem e, outros ficam deprimidos e se julgam incapazes de aprender.

Segundo Krashen (1987) em sua teoria do filtro afetivo, quanto maior a ansiedade dos aprendizes em confronto com a aprendizagem, maior também será o seu grau de dificuldade em aprender o conteúdo apresentado.

Geralmente, estes discentes têm uma auto-estima baixa, pois acham que não são capazes de aprender na escola pública como garante a Lei 9394/96, como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, ao aluno PNEE (deficientes físicos, auditivos, visuais; autistas; altas habilidades), assim descrita como:

Uma modalidade de ensino cujo sua política é calcada no direito de todos à educação, sem discriminações, e estabelece um elenco de objetivos e de diretrizes, consentâneos com a avaliação da conjuntura brasileira atual, tendo como finalidade a formação de cidadãos conscientes e participativos (MEC, 1994, p. 132).

Caminhando nesse sentido, as ideias de Rogers (1986) nos mostram que quando os professores criam um clima de confiança em sala de aula, pode facilitar a aprendizagem, ou seja, encorajar os alunos a superarem os seus desafios.

Segundo o teórico Wallon (1979) a afetividade é vital para a construção do conhecimento e do ser humano, pois as atitudes positivas dos educadores estimulam os educandos a terem uma aprendizagem significativa.

Neste mesmo enfoque, as denominações excludentes e discriminatórias como coitadinhos retardados e doentes, necessitam de uma conscientização social por meio dos órgãos competentes, por meio de ações educativas e punitivas. Além disso, os educadores têm um grande papel nesta tomada de transformação social, pois contribuem na formação

de seus discentes. Para tal tomada de conscientização tornar mais eficaz, os docentes necessitam de formação específica que veremos no capítulo posterior.

Além disso, os educadores têm um grande papel nesta tomada de transformação social, pois contribuem na formação de seus discentes. Para tal tomada de conscientização tornar mais eficaz, os docentes necessitam de formação específica que veremos no capítulo posterior.

PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Percebemos que a falta de motivação não era apenas dos discentes em sala de aula, pois esta pesquisa mostrou o quanto os docentes necessitam de um plano de carreira em suas vidas para transformar o ensino-aprendizagem.

Desta forma, os cursos de capacitação são oferecidos aos profissionais da educação, porém o que os professores almejam são gratificações adequadas que incentivem a busca pelo saber.

Se analisarmos profundamente a questão do incentivo, veremos que assim como os aprendizes necessitam de aulas estimulantes para serem motivados na aprendizagem, os docentes também necessitam de uma motivação extrínseca, isto é, de uma recompensa ou até mesmo ser reconhecido por um determinado esforço, conforme cita (Boruchovith 2001).

A falta de um plano de carreira adequado do professorado é tão caótica que estagnam alguns profissionais de evoluírem intelectualmente, desta forma, faz com que alguns professores se auto intitule 'Estou emburrecendo na minha sala de aula'.

Mesmo com a falta de incentivos governamentais, percebe-se que alguns profissionais buscam formas de melhorarem as suas aulas por meio de cursos de atualização.

Os educadores do sistema regular de ensino necessitam de formação continuada, a fim de desenvolverem suas competências em sala de aula e ampliarem o seu campo de trabalho. Neste sentido, (Xavier, 2002 p.19), corrobora em relação às competências dos professores na educação especial:

A construção da competência do professor com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva pela mediação de ética, responde à necessidade social e histórica de superação das políticas

pedagógicas que discriminam segregam e excluem e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor da transformação social para a equidade, solidariedade e cidadania.

Tal formação é imprescindível ao professorado, considerando que muitos docentes da rede pública possuem alunos de distintas necessidades em classes regulares, uma grande parte desses professores tem pouca familiaridade teórica e prática na educação especial, pois muitos concluem o curso de pedagogia geral e não tem acesso detalhado a esses conhecimentos específicos.

Por meio desses conhecimentos, os educadores poderão ser capazes de conhecer melhor o seu público alvo, analisar os conhecimentos atuais de seus alunos e suas potencialidades. Criar materiais diversificados para os seus discentes ou até mesmo adaptar tais matérias.

Segundo Prieto 2003, os docentes devem considerar as diferenças individuais dos alunos, características específicas, as diferentes habilidades e dificuldades enfrentadas em cada deficiência. Outro ponto importante é trabalhar o contexto dos alunos, ou seja, a comunidade em que vivem, e suas predileções.

A partir disso, os professores poderão elaborar seus planos de ensino, avaliações, e projetos condizentes a realidade dos discentes.

A LDB 96 é previsto professores com capacitação na rede regular de ensino em classes comuns, entretanto a legislação vigente não condiz com a prática nas escolas públicas. O que percebemos é que ainda falta um compromisso dos sistemas de ensino para garantir a qualidade na educação básica, por conta disso, discutiremos a importância da comunicação dos surdos, uma possibilidade de viabilizar acessibilidade do grupo de surdos.

AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO DOS SURDOS

A comunicação é de suma importância na deficiência auditiva, podemos encontrar diferentes formas de comunicação, conforme Albres (2010):

- **Alfabeto Manual:** Esse tipo de recurso consiste na soletração das letras e números com as mãos. Para compreender com a clareza, se faz necessário soletrar pausadamente para formar palavras.

O alfabeto manual é mais utilizado para soletrar nomes de pessoas, lugares, rótulos e vocábulos inexistentes na língua de sinais, portanto, o ato de decorar

este instrumento de comunicação como algumas pessoas erroneamente pensam, não garante uma conversação fluente.

- Libras: A Língua Brasileira de sinais foi estabelecida através da Lei nº 10.436/2002, como a língua oficial das pessoas surdas. A comunicação é feita por sinais, necessário também conhecer a estrutura gramatical própria para combinar as frases para estabelecer a comunicação.
- Leitura e escrita: A comunicação por meio da leitura e escrita para surdos é um dos grandes desafios de aprendizagem, pois muitos surdos não desenvolveram habilidades com interpretação de textos, já que a língua portuguesa é alfabética e tem como base a produção oral dos fonemas.
- Leitura Oro-Facial ou labial: Consiste na interpretação visual, a partir dos movimentos labiais e expressão facial auxiliam na comunicação.

Tal comunicação é desenvolvida por fonoaudiólogos e professores, em outras palavras, nem todos os surdos têm a oportunidade de aprendizagem deste instrumento, pois se faz necessário uma educação inclusiva e profissionais qualificados na qual discutimos anteriormente.

Percebemos que a consolidação da comunicação dos surdos dependerá de muitos fatores, como por exemplo, escolas que tenha uma estrutura adequada para suprir as necessidades básicas de seus educandos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu que os professores analisassem a situação caótica dos surdos no Brasil, que vivenciam a falta de estrutura adequada nas redes regulares de ensino.

Outro fator relevante de análise é que a sociedade ainda é preconceituosa em relação às pessoas com necessidades especiais, por sua vez, utilizam expressões como “coitadinhos e incapazes”.

A população e os nossos governantes necessitam desmistificar tais ideias, por meio, de leis que assegurem efetivamente a inclusão de surdos, seja ela no campo

educacional de ensino e principalmente para exercer o seu papel de cidadão. “Também se faz necessário ações punitivas para quem desrespeita o próximo, a partir daí teremos uma mudança de pensamento, um dos passos para termos uma sociedade mais justa e igualitária”.

Não podemos deixar de mencionar, a formação dos professores na educação básica, que estão à mercê a mão de obra, segundo as demandas dos mercados, muitos estão despreparados e solitários em sua profissão e não sabem como incluírem seus educandos em suas necessidades especiais.

Atualmente, as escolas regulares transformam seus alunos especiais, como meros coadjuvantes, não exercem o papel de protagonista da aprendizagem, não aprendem adequadamente, a própria escola exclui por falta de materiais que atendam as necessidades dos educandos. Portanto, vivemos em contradição, por um lado a lei assegura o direito do surdo no Brasil, mas na prática sofrem por não serem devidamente incluídos na sociedade.

REFERÊNCIAS

Albres, Neiva de Aquino. **Surdos e inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BORUCHOVITH, Evely e BZNUCK, José Aloyseo, GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini.

Motivação para aprender. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 23. dez.2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

COSTA, M. da P.R da: **O Deficiente auditivo**. São Carlos: EDU FSCar. 1994

KRASHEN, Stephen and Tracy Terrell. 1983. **The natural Approach: Language Acquisition in the classroom**. Hayward, CA: Alemany Press.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos-(et.al.) organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Adrião, Theresa (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais**, no período 1986 a 1996.2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: **Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Deficiência auditiva** / organizado por Giusepe Rinaldi et al. Brasília: SEESP. 1997

Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**, Marta Kohl de Oliveira, São Paulo, Scipione, 2010.

XAVIER, ALEXANDRE GUEDES PEREIRA. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. In Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.

WALLON, Henri/ **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007



**THAIS CRISTINA MACIEL**

Graduação em Pedagogia; Pós Graduada em Psicopedagogia, Ludopedagogia; Gestão e Docência na Educação Básica; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Deficiência Intelectual e Deficiência Física; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF José do Patrocínio e EMEF Olavo Fontoura, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O ato da criança desenhar proporciona a integração de várias ações relacionadas à forma expressiva. Desenhando ela cria e recria através da imaginação, percepção, reflexão e sensibilidade. No desenho encontramos várias possibilidades de expressão: falar, registrar, observar, demonstrar alegria, tristeza, afeto, contentamento entre outros. Podemos comparar a evolução do desenho da criança com o proposto por Jean Piaget, nas fases do desenvolvimento infantil. Assim como observamos comportamentos diferentes nas crianças com o passar da idade e maturidade, no desenho também é possível perceber as fases registrada nos papéis ou qualquer outra superfície. Nesse artigo pretendemos colaborar com os profissionais da educação no sentido de dar suporte, formação, de apontar e acrescentar diferentes estratégias de trabalho que irão interferir positivamente no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Nosso foco é provocar o olhar, quebrar estereótipos, símbolos e padrões. Propor e desenvolver atitudes críticas que farão diferença nas observações ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção; Imaginação; Observação, Expressão; Desenho.

INTRODUÇÃO

Através do desenho é possível expressar sentimentos e observar a relação do indivíduo com o meio. Existem algumas características peculiares no desenho que servem de “ termômetro para o professor. Acompanhar o desenvolvimento do desenho, a organização espacial, as cores utilizadas, o tamanho dos objetos representados é tarefa do

educador. Esses registros são extremamente significativos e trazem a tona muitos sentimentos ou expressões que a criança não consegue falar.

O professor precisa educar o olhar, ser sensível e entender as fases do desenho para fazer intervenções pontuais, com objetivo de mediar a evolução de cada momento.

O desenho também está relacionado com a escrita. Se fizermos uma reflexão, um estudo sobre a história da escrita e a representação gráfica dos homens das cavernas, observaremos que através do desenho conseguiam se comunicar. Usavam de símbolos, que foram modificando com o passar dos tempos até chegar no código que temos hoje.

É interessante observar as crianças brincando. Parecem adultos em miniaturas! Imitar os adultos é significativo para os pequenos, faz parte de um processo de desenvolvimento, em que a criança fantasia estar no mundo para representá-lo e entendê-lo. É nesta fase que aparecem os rabiscos, e mais tarde irão aparecer os desenhos circulares, que mudará para algo mais elaborado, até chegar num gráfico expressivo.

A CRIANÇA E O DESENHO

Observamos que crianças de 02 a 07 anos usam como forma de expressão o desenho. Riscar é uma necessidade básica para as crianças, assim como comer, dormir, brincar. Essas formas de expressão não devem ser podadas, para que não tenham problemas e dificuldades de expressão oral, escrita e etc.

A primeira relação com o desenho se dá, de fato, pelo movimento: o prazer de produzir um traço sobre o papel. "O desenho se torna mais expressivo quando existe uma conjunção afinada entre mão, gesto e instrumento, de maneira que, ao desenhar, o pensamento se faz agir". Edith Derdyk

Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece de representação da realidade. Trazer os objetos vistos no mundo para o papel é uma forma de lidar com os elementos do dia a dia. Um exemplo bem simples: quando a criança veste uma roupa da mãe, admite-se que ela esteja procurando entender o papel da mulher. No desenho, ocorre a mesma coisa. A diferença é que ela não usa o corpo, mas a visualidade e a motricidade. Esse processo caracteriza o desenhar como um jogo simbólico.

O DESENHO: ESPONTÂNEO OU FRUTO CULTURAL?

Entre educadores e estudiosos há um debate sobre os desenhos como expressão espontânea ou fruto de uma representação da cultura, dos valores e do meio.

Segundo a autora Rosa Iavelberg "A única coisa que sabemos ser universal no desenho infantil é a garatuja. Todo o resto depende do contexto cultural". Entendemos que nessa conexão, a criança é protagonista da sua história. Seus traços são ricos de sentido, pois ao mesmo tempo em que deseja representar sua cultura, deseja aprendê-la.

"O desenho é uma forma de linguagem que tem seus próprios códigos. Para se aproximar do que ele expressa, é preciso fazer uma escuta atenta enquanto ele é produzido. A relação entre a aquisição da escrita e a diminuição do desenho ocorre porque a escola dá pouco espaço a este quando a criança se alfabetiza, algo a ser repensado em defesa de nossos desenhistas". (Miriam Celeste Martins)

Quando olhamos atentamente para essas produções infantis, começamos a compreendê-las em suas práticas e lógicas. Percebemos que há diferenças a partir dos contextos e condições de criação, sendo possível observar diferenças e marcas de classes sociais, gênero, étnicos raciais, entre outras. Segundo Márcia Gobbi, os desenhos não sofrem mudanças apenas partir de fases, mas de condições de produção. São os registros gráficos e visuais que resultam de escutas e que, ao invadir as paredes, podem impregnar espaços, personalizá-los e deixar como herança as marcas históricas de cada um, evidenciam trajetórias de sonhos, desejos, experiências compartilhadas com o coletivo infantil, com os adultos ou individualmente. Com isso, não há fases, mas histórias de crianças. "Temos que olhar, guardar, considerá-las em sua "inteireza".

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA INTERVENÇÕES PONTUAIS

Os professores exercem um papel importante quando estimulam as crianças a novas experiências, trazendo objetos novos que não existam no convívio de seus alunos. Os professores por estarem tão próximos e por ganhar a confiança dos pequenos percebem o ritmo dos mesmos, podendo inovar em suas atividades educacionais diariamente. Respeitar o tempo de cada um de acordo com suas necessidades, é compreender o

processo de construção do conhecimento, que se edifica aos poucos, com desafios, considerando limitações, mas propondo sempre avançar um pouco mais....

Estudar o processo de elaboração do desenho sugere desenhar para elaborar o conceito dos objetos, neste sentido, a visão do professor poderá ser bastante enriquecedora nessa construção do desenvolvimento da criança em sala de aula (FERREIRA, 1998, P. 105).

É importante o professor conhecer autores e obras que servem de apoio teórico para validar e embasar as práticas. Conhecer as fases do desenho, proporciona ao educador saberes que o ajudarão construir com seu grupo formas de trabalhos específicas, atendendo e compreendendo seu grupo dentro de suas dificuldades e habilidades.

Os avanços do desenho são marcados por fases, (FERREIRA, 2012): a primeira compreende a rabiscção ou garatuja, no qual o desenho é um prolongamento do gesto, ou seja, é o início do contato das mãos com o lápis, com o prazer do fazer sem intenção e do conhecimento da utilização da coordenação motora fina sem definição precisa dos traçados, ocorre com crianças de um ano e meio a quatro anos (FERREIRA, 2012, p. 30).

Nessa fase é importante oferecer diferentes superfícies, não somente papel, mas oferecer o próprio chão, paredes, quadros, etc... como também materiais como pedaços de tijolo, carvão, giz de cera com espessuras maiores, enfim, há uma infinidade de possibilidades.

A segunda fase é início de figuração, no qual surgem as primeiras formas reconhecíveis, ou melhor, a criança descobre a relação entre desenho, pensamento e realidade. Nesse momento já consegue firmar os traçados tornando as garatuja reconhecíveis, continua a utilizar-se dos símbolos até chegar ao conceito de forma, essa fase ocorre com criança em média de quatro a sete anos (FERREIRA, 2012, p. 37).

Nessa fase a criança passa rapidamente da reprodução das formas que vê, para o desenho daquilo que sabe sobre o objeto.

A terceira fase se dar por figuração esquemática, no qual a criança desenha o que ela sabe, ou seja, a criança utiliza-se de regras e retrata as coisas do contexto que estiverem inseridas, passando a descobrir as relações espaciais. Essa fase ocorre com crianças de sete a dez anos (FERREIRA, 2012, p. 42).

Os educadores observam que nessa fase começa aparecer nos desenhos a linha de base. É importante propor diversos tamanhos de papéis, com linhas de base

diferenciadas. Ora de caneta hidrográfica, ora com relevo... vai da criatividade de cada professor.

A quarta fase é o de figuração realista, quando a criança se esforça em representar o que vê. Nessa fase o desenho é realista, a criança reproduz o que vê ao seu redor, produz algo inédito e percebe que pode realizar tarefa em grupo e que assim consegue construir mais. Essa fase ocorre com crianças a partir dos dez anos (FERREIRA; 2012; p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho é uma ferramenta essencial para a intervenção do educador mediador, uma vez que através da sua produção a criança fornece um acervo de informações que irão auxiliar como suporte na sondagem inicial da vivência da criança. É possível, através do desenho analisar e suas facilidades e dificuldades no processo de construção do conhecimento.

A criança ao desenhar vai deixando transparecer nos traços, riscos e rabiscos aspectos da realidade. Com o passar do tempo os riscos e rabiscos vão tomando formas, passam a evoluir em diferentes fases da infância, até conseguir ser comparado com o objeto desenhado, demonstrando uma evolução no processo de amadurecimento cognitivo.

O professor exerce um papel fundamental ao analisar e intervir em cada fase do desenho, é possível avaliar o retrato, o emocional, o desenvolvimento físico e o bloqueio na aprendizagem, ajudando a prevenir ou intervir quando preciso.

REFERÊNCIAS

- DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- IAVELBERG, ROSA. **O Desenho Cultivado da Criança**: Práticas e Formação de Educadores. In CAVALCANTI, Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRA, **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. São Paulo: Papirus, 1998.
- FERREIRA, A., **A Criança e a Arte**: o dia a dia na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak, 2012

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade**: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 139 p.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Provocações pra início de outra conversa. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. p. 182-2006. (Coleção Teoria e Prática).



PSICOMOTRICIDADE: UMA ALIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THALITA MARIN ANTIGNANI DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Psicomotricidade, pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo apresentará um breve histórico sobre a psicomotricidade. Focando a grande importância do movimento corporal para as crianças na educação infantil, prevenindo alguns distúrbios psicomotores. Explicará sobre os tipos de movimentos, coordenação motora, esquema corporal e lateralidade, todas contribuindo para um desenvolvimento global da criança no seu processo de ensino aprendizagem durante a educação infantil. Ao final apresentará algumas sugestões de exercícios psicomotores sobre esquema corporal, lateralidade e coordenação motora que os profissionais da educação infantil poderão utilizar e ter como base, para desenvolver em suas aulas de maneira lúdicas e prazerosas com poucos materiais, em espaços diferentes deixando as salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Corpo; Movimento; Educação Infantil;

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar a importância e o conceito sobre a psicomotricidade, mostrando sua importância na educação infantil. Quando vemos nossos pequenos alunos percebemos, que alguns participam de qualquer brincadeira ou jogo e não apresentam nenhuma dificuldade, entretanto há outros que não brincam, não jogam e apresentam grandes dificuldades desde muito pequeno.

É por meio deste olhar, que a psicomotricidade irá contribuir para um desenvolvimento integral da criança no seu processo de ensino-aprendizagem.

Cabe a nós professores de educação infantil proporcionar a esses alunos a prática dos movimentos nas crianças de forma lúdica e prazerosa explorando o meio ao seu redor.

Desta maneira a psicomotricidade poderá ajudar os professores de educação infantil a trabalhar atividades que envolvam o corpo, prevenindo até mesmo o surgimento de distúrbios que poderão afetar sua aprendizagem.

É uma forma de fazer com que as crianças pequenas conquistem sua autonomia e que consigam construir seu conhecimento de maneira significativa para toda a vida.

A psicomotricidade contribuirá para melhorar a qualidade de vida, por meio dos movimentos, formando indivíduos que saibam como superar, respeitar suas limitações e enfrentar novos desafios em todos os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos, desenvolvendo traços de personalidade como organização, responsabilidade, coragem e solidariedade, assim interagindo melhor na sociedade.

CONTRIBUIÇÃO DE GRANDES FILÓSOFOS, MÉDICOS E PSQUIATRAS PARA O SURGIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE

A história da psicomotricidade começa com o pensamento de grandes filósofos que fizeram relações do corpo com a mente.

De acordo com Nicola (2004), Freud mostra a importância do nosso corpo na formação do inconsciente. “Dupré traz a primeira noção da psicomotricidade através da psiquiatria. Associando o paralelismo psicomotor com o desenvolvimento da motricidade”. “A inteligência e a afetividade”. (Apud Nicola, 2004 p.1)

Assim tivemos grandes contribuições para esse marco psicomotor, “Gesel, médico pediatra e pesquisador, criou escalas de maturação para o desenvolvimento motor “ (Apud, Nicola, 2004 p.2)

Segundo Nicola (2004), tivemos a contribuição de Wallon, que introduz o senso de identidade corporal, e Piaget que também contribuiu com seus trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo e prático sendo de grande importância, pois dizia: “Que os movimentos não seriam apenas movimentos, mas orientados e dirigidos em função de uma intenção ou resultado. ”

“Shilder, médico, psiquiatra e filósofo, nos ajudou desenvolvendo os estudos sobre a imagem corporal” (Apud Nicola, 2004 p4)

“Ajuriaguerra, psiquiatra, por meio de seus estudos correlacionou o desenvolvimento prático com instrumento corporal e sua significação relacional”. (Apud Nicola, 2004.p. 2)

E por último André La Pierre, psicomotricista, Frances, que indica a relação entre mundo interior, o que sentimos, e mundo exterior, o que expressamos. “Pode-se dizer então que a psicomotricidade nos permite construir, moldar e estruturar nosso corpo a partir das instâncias real, simbólico e imaginário, elaboradas pelos desejos.” (Apud Nicola, 2004.p.2)

O estudo de André La Pierre está focado a uma imagem corporal em constante atualização, onde o corpo é percebido por nós como fruto de sensações e vivências individuais, dando, a cada sujeito ritmos diferentes. O saber psicomotor hoje está relacionado com outras ciências temáticas corporais como a psicanálise, a psicologia, a sociologia e muitas outras.

PSICOMOTRICIDADE E MOVIMENTO

Psico= social, afetivo e cognitivo

Motricidade= Atividade dinâmica, movimento do corpo, base neurofisiológica.

Desta maneira podemos definir a psicomotricidade como a ciência que estuda o ser humano seu movimento corporal relacionado ao mundo interno e externo.

De acordo com Otoni, (2007, p.1)

A psicomotricidade pode ser definida, como a ciência que estuda o homem por meio dos movimentos onde o corpo, razão e mente se relacionam. É o conjunto do corpo (matéria) mais razão mais mente e as sensações (olfativas, visuais, tátil) e todas as forças que atuam sobre ele (medo, alegria, frio, calor, choro...) por meio destes conhecimentos a criança vai se construindo como pessoa.

Otoni afirma que a psicomotricidade, é um termo empregado para uma concepção de movimentos organizados e integrados, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Todos os nossos movimentos expressam tudo que sentimos e pensamos até atitudes que estão registradas em nosso inconsciente.

Segundo Alves (2008), os movimentos são muito importantes para desenvolvimento intelectual, emocional e físico da criança. Esses movimentos permitem que elas explorem o mundo diante de suas experiências, é muito importante que elas vivenciem o concreto. É explorando que a criança conseguirá desenvolver a consciência de si própria.

Desta maneira Alves (2008), define os movimentos como o deslocamento do corpo no espaço, que abrange os reflexos, os atos motores conscientes e não conscientes normais ou patológicos. Esses movimentos apresentam características que são independentes entre si, são os movimentos reflexos (sustos), movimentos adquiridos (andar), movimentos com reações condicionadas (queimaduras), gestos conscientes (redundância), e os atos falhos (siscinesias, reação parasita que traduz um esboço de reprodução. Exemplo mão em garra).

Existem também movimentos corporais que são conhecidos como gestos definidos, ou seja, um movimento determinado onde há uma intenção, tendo a finalidade consciente ou inconsciente de se comunicar.

Segundo Alves (2008) o corpo é o primeiro objeto que a criança percebe, esse conhecimento se forma por meio das sensações, mobilizações e deslocamento essa construção só se dá por meio da maturação, da evolução sensório-motora e com contato com o corpo do outro, sendo o movimento o responsável a estimulação sensorial.

Devemos proporcionar a criança uma maturação normal fazendo com que sua inteligência se desenvolva bem, proporcionando um ambiente favorável a ela. Lembrando que a criança só terá um desempenho favorável dependendo de como for estimulada pelos seus familiares, pois eles são os primeiros educadores e deverão estar conscientes da grande importância da influência do meio sobre seus filhos.

PSICOMOTRICIDADE: ESQUEMA CORPORAL, COORDENAÇÃO MOTORA E LATERALIDADE

A criança desde pequena começa a perceber as coisas ao seu redor em função do seu próprio corpo.

De acordo com o I Congresso Brasileiro de psicomotricidade: “Toda relação corporal implica uma relação psicológica, pois o movimento não é um processo isolado e está em estreita relação com a conduta e a personalidade”

Para Wallon (Apud Alves, 2008 p47/48) “O esquema corporal não é conceito inicial ou uma entidade biológica ou física, mas o resultado e a condição da justa relação entre o indivíduo e o próprio ambiente”

A estruturação do esquema corporal da criança se dá por meio das sensações relativas do corpo com o mundo exterior.

Alves (2008) afirma que, o esquema corporal é estruturado quando o ser humano descobre, controla e utiliza seu corpo. O corpo é o ponto de referência para o indivíduo

interagir melhor como o mundo, servindo assim de base para o desenvolvimento cognitivo, para conceitos referentes ao espaço, ao tempo e para o domínio de seus gestos e movimentos.

Ela afirma ainda que, o desenvolvimento da criança vai se ajustando com o meio. É o que a autora chama de corpo vivido (primeira etapa), que vai até três anos de idade, quando os primeiros movimentos da criança ocorrem por meio dos outros e da imitação e é onde a psicomotricidade se projeta no meio social construindo assim sua personalidade. O corpo começa a se distanciar do desejo materno e ativa-se diante da realidade percebendo-se como um ser que deseja. A criança passa a tomar conhecimento de seus movimentos e distingue seu corpo do mundo e dos objetos que a cercam, estabelecendo uma imagem corporal.

A segunda etapa é o que ela chama de corpo percebido ou descoberto. Varia entre três a sete anos, é onde a criança começa a ver seu corpo como ponto de referência para situar os objetos em espaço e tempo; é quando a experiência emocional do corpo e do espaço permite a criança senti seu corpo como um objeto total, permitindo-lhe a tomada de consciência de suas características corporais. Ela já consegue assimilar noções de lateralidade e temporais.

A terceira etapa reconhece como corpo representado e ocorre entre sete a doze anos. Nesta fase o corpo não é mais visto como ponto de referência, a criança tem o controle e o domínio total do corpo, tendo a linguagem como seu substrato.

É considerando que as crianças consigam fazer a identificação de sua cabeça, do rosto, dos membros, do conhecimento dos órgãos dos sentidos e de comparações com gravuras, que elas conseguirão nomear partes de seu corpo.

Alves (2008) explica:

Quando as crianças não têm a consciência do seu corpo elas podem apresentar dificuldades de equilíbrio, não conseguem localizar partes do seu corpo, não se orientam no espaço e no tempo e apresentam grandes dificuldades em coordenar seus movimentos gerando grandes consequências na leitura e na escrita.

É necessário que a criança tenha uma boa coordenação motora em seus movimentos, e esta seja bem desenvolvida em todos os sentidos. A coordenação motora necessita de uma perfeita harmonia entre os músculos tanto em repouso quanto em movimento. Estudos mostram cinco tipos de coordenação motora que devem ser avaliados e incentivados na educação infantil:

A coordenação motora fina, que corresponde a uma coordenação segmentar que utiliza as mãos com grande precisão dos movimentos para a realização de tarefas que exigem uma maior complexidade.

A coordenação motora ampla, que corresponde a coordenação entre os grandes músculos, são os movimentos de grande amplitude.

A coordenação viso motora, que se refere a movimentos específicos dos pequenos músculos (olho), com relação ao corpo.

E a coordenação áudio motora, que transforma em movimentos um comando do aparelho auditivo.

Para Alves (2008), existe também a coordenação motora facial, muito importante para a comunicação interpessoal. Segundo ela os olhos são a fonte mais usada e mais rápida para a comunicação não verbal. Ela se dá também por meio da testa, da cabeça, nariz, queixo, lábios e boca; por meio dessas expressões que os bebês se comunicam, muito antes de falarem.

Além da coordenação, a lateralidade (capacidade de controlar os dois lados do corpo juntos ou separados) também deve ser trabalhada na educação infantil.

Analizamos a lateralidade não só pela direita e esquerda, mas sim por meio do olho, mão, pé e de todos os gestos e atividades diárias da criança.

Os termos de lateralidade designam condições de destro, quando há o domínio do lado direito, canhoto quando o lado dominante é o esquerdo e ambidestro quando os dois lados têm a dominância.

A lateralidade da criança só será definida, à medida que ela passara por todo processo de seu desenvolvimento, por volta dos sete anos de idade ela conseguira definir a direita e a esquerda, as crianças nessa idade que não apresentarem uma lateralidade definida poderão apresentar dificuldades na escrita e na leitura.

Neste sentido a estimulação psicomotora nós auxiliar, a intervir em sala de aula auxiliando os professores de educação infantil a prevenir os principais distúrbios psicomotores, como a dislexia, dispraxia, disgráfia, discáculia, disortografia, instabilidade postural, perturbações da imagem corporal, TDHA (transtorno de déficit de atenção), hiperatividade e agressividade entre outros.

EXERCÍCIOS PSICOMOTORES

Seguem algumas sugestões de exercícios psicomotores para os professores de educação infantil desenvolver em suas aulas possibilitando o desenvolvimento da lateralidade, da coordenação motora e do esquema corporal de seus alunos de forma lúdica e prazerosa.

Para Alves (2008):

Também é bom ressaltar que o êxito do processo ensino-aprendizagem depende, em grande parte, da interação professor-aluno, sendo que neste relacionamento, a atividade do professor é fundamental. Ele deve ser antes de tudo, um facilitador da aprendizagem, criando condições para que a criança explore seus movimentos, manipule materiais, interaja com seus companheiros e resolva situações-problema.

Exercícios de coordenação global

- ✓ Chutar bolas de tamanhos, pesos e texturas diferenciados;
- ✓ Rolar no chão, com os pés juntos, separados, de braços abertos, fechados, lado direito, lado esquerdo;
- ✓ Correr, pular, andar, rápido, devagar, marchando;
- ✓ Engatinhar, sobre obstáculos, passando por eles, para frente, para trás, do lado esquerdo, direito;
- ✓ Atividades de relaxamento,

Exercício de coordenação fina

- ✓ Rasgar e amassar papéis de texturas diferenciadas;
- ✓ Brincadeiras com quebra cabeça;
- ✓ Brincadeiras com brinquedos de encaixe;
- ✓ Escolher arroz, feijão, macarrão;
- ✓ Modelar massas de modelar, argila, terra, lama;
- ✓ Contornar atividades com giz, lápis ou canetas;
- ✓ Recortar utilizando tesouras sem pontas;
- ✓ Pinturas com os dedos;
- ✓ Colagem com os dedos;
- ✓ Atividades de alinhavo;
- ✓ Atividades de perfuração;
- ✓ Passar barbantes em botões;

- ✓ Encaixar macarrão em palitos, barbantes;

Exercícios de lateralidade

- ✓ Fazer o contorno dos pés das crianças e depois solicitar que identifiquem o pé direito e esquerdo, colocando-os sobre os pés marcados;
- ✓ Fazer o contorno das mãos das crianças e depois solicitar que identifiquem a mão direita e esquerda, colocando-as sobre as mãos marcadas;
- ✓ Fazer gestos diante o espelho, levantando a parte do corpo solicitado pelo educador do lado indicado;
- ✓ Realizar brincadeira como seu mestre mandou, onde o educador solicitará que coloquem a mão direita sobre o pé esquerdo, por exemplo, e assim por diante;
- ✓ Trabalhar com músicas variadas, incentivando o movimento do corpo;
- ✓ Brincadeiras como o coelho sai da toca, utilizando bambolês, onde ao comando do educador as crianças se moveram para a toca do lado indicado pelo educador;
- ✓ Circuitos;
- ✓ Desenhos de linhas, curvas no chão;
- ✓ Brincadeiras de batata quente;
- ✓ Jogos da memória;
- ✓ Arrastar-se de frente e de costa;
- ✓ Rolar,
- ✓ Engatinhar para os lados, frente, costa;
- ✓ Passar por cima de elásticos, primeiro com o pé direito, depois no esquerdo;

Exercícios de esquema corporal

- ✓ Atividades em frente ao espelho;
- ✓ Danças com a música cabeça, ombro, joelho e pé;
- ✓ Música cantada, se você está contente;
- ✓ Mímicas;
- ✓ Brincadeiras com bonecos e bonecas;
- ✓ Desenho do corpo feito pelo educador no papel Kraft;
- ✓ Adivinhações: o que é o que é:

Fica entre os dois olhos?

- ✓ Quebra cabeças de bonecos ou bonecas;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com essa pesquisa que a psicomotricidade é uma grande aliada para o desenvolvimento global da criança na fase da educação infantil.

Sendo possível, os educadores desenvolverem um trabalho de qualidade com poucos recursos materiais de forma lúdica e prazerosa com brincadeiras variadas, em diferentes espaços e não só dentro da sala de aula assim, garantindo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor de seus educandos.

O primeiro passo é fazer com que os educadores entendam que a psicomotricidade é uma educação do corpo com o meio, muito importante para o desenvolvimento infantil, um processo que acompanhará a criança em toda a sua vida, devendo ser à base do todo o trabalho pedagógico.

O segundo passo é entender qual a importância das bases psicomotoras (lateralidade, coordenação motora e esquema corporal), para as crianças em fase da educação infantil, contribuindo de maneira significativa para a prevenção de alguns distúrbios que a afetaram no seu desenvolvimento escolar.

E é na educação infantil, nos primeiros anos de vida que a criança se abrirá para o mundo, sem medos ou receios, procurando explorá-lo de diversas formas assim conhecendo tudo o que está ao seu redor.

De acordo com Sánchez (2003)

Podemos afirmar que a prática psicomotora é dirigida á criança porque nela se encontra a plenitude da expressividade motora, nela ocorre a união entre a estrutura motora, afetiva e as possibilidades cognitivas.

Sendo assim a psicomotricidade contribuirá para melhorar a qualidade de vida das crianças, por meio dos movimentos, formando indivíduos que saibam como superar, respeitar suas limitações e enfrentar novos desafios em todos os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos, desenvolvendo traços de personalidade como organização, responsabilidade, coragem e solidariedade, assim interagindo melhor na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4. Ed. São Paulo. Wark, 2008.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GONSALVES, Fátima. **Do andar ao escrever: um caminho psicomotor**. Cajam: Cultural RBL. 2010.

NICOLA, Monica. **Psicomotricidade Manual Básico**. Riode Janeiro: Revinter, 2004

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação nem enfoque psicológico**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANCHES, Pilar Arnis, MARTINES, MARTA Rabadán. **A psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**. São Paulo: Artimed, 2003.

PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em www.portaleducacao.com.br/Acesso em 13 de out.; 2019.



A PEDAGOGIA DO SÉCULO XXI E AS NOVAS DEMANDAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO



VANESSA GUSTAVO PEREIRA

Graduação em Letras pela Universidade de Santo Amaro (2003); Especialista em Gestão e Gerenciamento na Administração Pública pela Posead (2013), Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2014) ; Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

O século XX foi um emaranhado e confuso momento no fazer pedagógico, muitas técnicas, muitas propostas, muitas mudanças e muitos estudos, possibilitando que o século XXI em seus primórdios efetive a composição do valor e ações da educação como mola propulsora do convívio e formação social e humana com políticas públicas melhor alinhada e conduzida; o professor neste contexto é o maior aliado, mediador, com ferramenta ideal para mudanças significativas, é ele que fará as releituras do currículo, da sociedade e do aluno; cabe a ele não só instruir, mas também construir o valor da vida humana durante a construção de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Contextualização; Professor-Profissão; Processo de Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pedagogia, a educação, a sociedade e o professor sofreram ao longo dos séculos inúmeras mudanças quase que inevitáveis, mas o processo de ensino-aprendizagem, parte fecunda e integrante da formação humana, tornou-se um emaranhado de ações inconclusas e incongruentes. Contudo, legislações, diretrizes, currículo, avaliações, entre outros princípios norteadores e científicos que organizam o fazer educacional, pedagógico e do profissional da educação direcionaram não só a construção pedagógica e aprendizagem da escola, mas também, conduziu a formação do docente.

Ser professor nunca foi uma tarefa fácil, sendo inicialmente uma tarefa voltada ao cuidar da criança, contudo com o passar dos séculos em todo o mundo esta percepção obteve mudanças significativas atingindo uma reflexão muito mais ampla e possível à organização e construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com isto, o professor passou a ser aquele que direciona ações por meio de planejamento, os métodos adequados a cada aluno ou dificuldade existente, é ele quem mediará o conhecimento e auxiliara outros a constituir uma base epistemológica favorável a formação humana e cidadã.

Nos últimos anos a instituição escolar brasileira vem sendo observada devido à aquisição científica que nossa educação desenvolve e acresce para potencializar o valor humano e social de nosso país enquanto nação de povo capaz de ser visto e tratado como seres pensantes.

É neste contexto que se pretende a partir de inúmeras leituras e literaturas discutir e indicar novas demandas e propostas desta cientificidade na transformação e reconstrução da ação do profissional da educação. Neste sentido, o artigo aqui apresentado distribui-se entre a contextualização, uma descrição de como e o que adquirimos ao longo de nossa composição histórica; já no processo de aquisição do conhecimento observamos que aprender necessita de conhecimento dos processos e interação e/ou incorporação destas ações na proposta de mediação, tornando-se científico, e não instintivo. Em o professor e as novas e antigas demandas tratamos de demonstrar que as mudanças foram pertinentes, deve ser consciente e construtor; além de caracterizar, indicar, criticar e fazer valer a importância permanente do professor como mola propulsora de transformações no palco da educação.

CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCACIONAL

A expansão e o advento da Educação no século XX processou ao longo destes anos a viabilização, inserção e diretrizes de seus fundamentos e princípios sociais e pedagógicos. Estendendo-se a toda composição educativa, a universalização educacional que foi ganhando espaço na vida sociocultural, profissional e política do Brasil, tornado a educação em ciência e seus atores em cientistas na arte de ensinar e aprender.

Quando pensamos em educação, notamos que para chegarmos ao que temos, passamos por um longo processo de cinco décadas em discussão. A instituição escolar foi vista como um local apropriado para cuidar de crianças e em contrapartida assessorar a

burguesia e emancipar a classe trabalhadora. A partir daí, vimos que sua finalidade se modificou sempre para atender as demandas sociais.

Assim como argumenta Paro (2007), tivemos na década de 80 o acesso e permanência, regulamentando a democratização do ensino; foi à abertura para garantir a inserção de todos os cidadãos na educação. Já na década de 90 este aumento da participação proporcionou o Estado de Direito, Cidadão de Direito e Estado Avaliador (como regulador da Educação); contudo, com as bases políticas apoiadas em princípios neoliberais, a Educação passou por intervenções de lógica de mercado em que produtividade, competitividade, consumo, lógica gerencial e eficiência tornaram-se os princípios básicos educacionais. Esta lógica Cliente & Consumidor, inverteu as proposições dos anos 80, a noção de cidadania de direito para de cidadão cliente e consumidor das distribuições do governo. Trazendo consigo as questões meritocráticas que não financiaria a qualidade do ensino aprendizagem, e sim, tornaria e/ou indicaria a Educação por um princípio econômico em que os custos limitam a cidadania a um valor ínfimo. Neste palco, a LDB 9394\96 foi concebida a fim de não só inserir, mas incluir. Essa reforma educacional institui um organismo multilateral de monitoramento e avaliação das políticas (estimar custo-benefício e subsidiar as políticas adiante), propiciando uma mudança brusca da concepção de gestão. Entretanto, a modernização do setor público, interferiu também na escola tendo ainda a base, a produtividade e técnica automatizada, identificações de ensino-aprendizagem e interferência de políticas educacionais compostas por ações ainda burocráticas e agora informatizadas.

É preciso considerarmos que a proposta de avaliação é relevante já que há a necessidade de conferência dos trabalhos a fim de viabilizar de forma justa o patrimônio público dando o direito legal de acesso e permanência de forma qualitativa e investigativa, contudo a escola ainda teria que passar por muitas transformações sócio-histórica-política para que efetivem-se esses conceitos. A democratização do ensino trouxe todos aos bancos escolares, a escola incorporou a função social de ser um espaço de convivência humana, portanto um local de socialização, legalmente, diz que:

“Artigo 2º - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias...” Brasil, 1996

A partir desta citação percebemos que a legalidade viabiliza e institui a funcionalidade da Educação e o ensino, indicando a composição, a base e a institucionalidade da escola como representatividade educacional e espaço cultural que recebe influências de seus grupos sociais.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

Piaget, Vygotsky, Wallon e tantos outros cientistas estudaram o comportamento humano, principalmente o infantil, e a partir de suas pesquisas auxiliaram o conhecimento e processo sobre o desenvolvimento e as definições sobre como é a aquisição do conhecimento.

Na literatura de Bassed (et al 1999) aponta que se antes a criança era vista como uma tábua rasa e/ou uma miniatura do adulto, após a aquisição e construção de novos conhecimentos, ela passou a ser vista e entendida como um ser em pleno desenvolvimento. Dentre estas perspectivas teóricas sobressaiu-se o desenvolvimento motor, o cognitivo e o afetivo-social que corporifica e infância de forma significativa. No entanto, Piaget acredita que a aprendizagem se subordina ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele. Com isso, ele minimiza o papel da interação social. Vygotski, ao contrário, postula que o desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Pode-se completar estas ideias com alguns argumentos de Freire (1997) que aprecia as adaptações e transformações no mundo como recursos para a criança dispor suas condutas motoras. Atentando ao fato de que a inteligência não é um elemento exclusivamente racional, pois antes das representações mentais, já se manifestava no sujeito um nível elevado de inteligência corporal, que prossegue mesmo após estruturar o pensamento.

Com isso, desde o processo tradicionalista ao construtivismo, muitas foram às pedagogias que surgiram e formam desenvolvidas na tentativa de atender as necessidades de cada grupo. Chegamos então a um senso comum sobre o norteador da base: o currículo. Instrumento que é capaz de acoplar e organizar o referencial e expectativas do processo de aprendizagem como fator comum para referenciar o princípio educacional almejado pela nação. Observe o quadro a seguir:



Rededosaber.sp.gov.br acesso em 09. set.2019

Coll (2006) defende que aprender é construir, assumindo todo um conjunto que evidencia o ensino como um processo compartilhado, em que o aluno pode mostrar-se, progressivamente, de maneira competente e autônoma com o auxílio do adulto e/ou professor.

O professor de acordo com Freire (2008) joga com a reflexibilidade em processo contínuo e maturacional, devendo propiciar, potencializar e estimular atividades que desenvolvam o raciocínio e reflexão do indivíduo em que cada metodologia traz consigo as relações multiculturais da época; sendo a cultura, a educação e as ideologias indissociáveis e propulsoras na formação do indivíduo. Desta forma, a educação é construída redirecionando olhares que questionam e pontuam ações pedagógicas e ações humanas. A construção progressiva de estruturas cognitivas propiciado no interior de cada indivíduo a busca de novas perspectivas, mas advindo da interação entre o sujeito, conhecimento e o meio, além de resultar da ação que o sujeito promove no objeto que deseja conhecer.

Desta forma percebemos que legalmente a Educação por vezes confunde-se com escola, isto é, a Educação é principiada nas relações sociais e “equilibrada” e/ou administrada nas instituições de ensino, ou seja, na escola. Escola esta que se compõe de um currículo próprio, influências da comunidade e inferências dos participantes da composição escolar: funcionários, professores, alunos, diretores, conselhos e etc.

O PROFESSOR E SUAS NOVAS E ANTIGAS DEMANDAS

Da mesma forma que a educação passou por transformações e reformulações, o professor também e na mesma proporção. As demandas sociais interferiram e muito na profissionalização deste ofício constituindo uma atuação social integradora e construtora para cidadania. O professor do século XXI já não exerce, em termos, a mesma função de tempos passados, este profissional contemporâneo possui a cientificidade, o ofício como profissão, e não missão religiosa, além de ter novos aparatos tecnológicos que aproxima o aluno das expectativas do mundo.

Com isso, Freire (2008) defende que cabe a este profissional um reconhecimento de si e do outro como propulsor histórico e transformador de sua própria historicidade de forma contextual, reflexiva, construtiva, constitutiva, dialógica, progressiva e compreensiva. Além do reconhecimento, a caracterização e a constituição da escola como potencializadora do processo evolutivo do ensino aprendizagem à cidadania e socialização dos pares e colegiados em ações contínuas a democratização do ensino-aprendizagem a partir da ideia de uma escola aprendente.

Para isto, Perrenoud (2001) e Coll (2006) discutem que o profissional da educação precisa exercer sua intelectualidade, criticidade, criatividade e autonomia em construções de juízo de valor e tomadas de decisões que desconstruam processos alienatórios e coercivos por meio de uma construção epistemológica de qualidade que conscientize, politize, dialogue, transforme e teça cadeias de intervenções que viabilizem o sucesso a partir da aceitação de si e do mundo, na convivência com regras e na transformação de suas realidades e da realidade da ação escolar.

A partir daí são muitos os materiais e literaturas indicando que o professor deve direcionar seu plano de aula, sua atuação em classe e o acompanhamento de seus alunos, ativamente e reflexivamente. Valorizar o perfil e a culturalização de cada sala, orientar o grupo para receber o aluno “diferente”, tendo em vista a sensibilidade e o entendimento sobre a convivência e referência de participatividade e compreensão das dificuldades de cada um. E com este paralelo efetivamente proporcionar uma reflexão contínua e potencializar, não só o valor humano e cidadão, mas auxiliar na construção do conhecimento de todos.

O professor mediador do conteúdo relaciona as situações corriqueiras e problemas sociais, confabulando e tecendo na informação arestas para a construção do conhecimento, ou mesmo, assomando os princípios destes conhecimentos ao que vivemos e vivenciamos; propondo não só a aceitação, mas também reflexão, quebra do paradigma,

do estigma e da estranheza do indivíduo em seu conhecimento sobre si e do mundo que o cerca. É necessário conhecer e fazer uma teia de conhecimento junto ao grupo escolar, na sala de aula para compor um conhecimento dinâmica próximo e contextualizado do valor humano.

São os princípios norteadores do currículo que impulsionaram a função do professor e a escola na formação e transformação da cidadania calçada nas seguintes bases:

- 1.1. **A escola que aprende**
- 1.2. **O currículo como espaço de cultura**
- 1.3. **Competência como eixo de aprendizagem**
- 1.4. **Prioridade para competência da leitura e da escrita**
- 1.5. **Articulação das competências para aprender**
- 1.6. **Contextualização no mundo do trabalho**

Releitura Perrenoud (2001) acesso em 09. Set. 2019

O educador cercado por este contexto precisa compreender as competências definidas por Lino Macedo (2005) como um saber combinatório, singular, contextualizado e que nos possibilita tomar decisões, mobilizar recursos e ativar esquemas necessários à prática profissional; embora, Coll (2006) postula a habilidade implicada em ação física ou mental do indivíduo num determinado contexto; é o saber fazer; é o desenvolvimento de formas diferentes, sendo cognitivas, psicomotoras, afetivas, sociais. Passando a ser uma busca de informações para construção de conhecimentos; principalmente no que se refere a competência leitora e escritora que se relacionam as habilidades e competências propulsora do entender, interagir com o texto a fim de potencializar a autonomia do aprendiz.

Tais definições, reflexões e integrações entre legalidade, currículo, professor e cientificidade do processo ensino-aprendizagem organizaram, nomearam e desenharam técnicas possíveis:

Habilidades: como ensiná-las	
1. Conteúdos conceituais/factuais: englobam fatos, conceitos, princípios ("O que se deve saber").	Na concepção de aprendizagem de Antoni Zabala , não é possível para o professor ensinar sem se deter nas referências de como os alunos aprendem. Destacando a necessidade do profissional também estar atento às particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno (diversidade). No caso do ensino de habilidades , afirma ser importante levar em consideração as etapas de como o aluno aprende:

<p>2. Conteúdos procedimentais: dizem respeito a técnicas e métodos ("O que se deve saber fazer").</p> <p>3. Conteúdos atitudinais: abrangem valores, atitudes e normas ("Como se deve ser").</p>	<p>1. A realização de ações que formam os procedimentos é uma condição essencial para sua aprendizagem.</p> <p>2. A prática múltipla é elemento imprescindível para o domínio competente.</p> <p>3. A reflexão sobre a própria atividade permite que o aluno tome consciência de sua própria atuação.</p> <p>4. A aplicação em contextos diferenciados possibilita a transferência do conhecimento adquirido.</p>
---	---

www.rededosaber.com.br acesso em 09. Set. 2019

Sendo necessário investigar, ampliar e registrar a compreensão de diversos gêneros literários, levantar hipóteses, construir relações, processar informações e relacionar esquemas de conhecimento, articular segmentos, categorizar e processar o que leem, confrontar textos e hierarquizar e explicar informações, argumentar, contextualizar e construir opiniões sobre o texto.

O professor necessita exercitar a cooperação, interação social entre os pares, espírito de colaboração e autonomia; proporcionando um melhor aprendizado, desafiador, problematização e mobilizador de soluções possíveis e tarefas que indiquem ou direcionem esta manifestação.

O professor precisa para direcionar este caminho reconhecer o espaço em que está inserido, identificar as habilidades do aluno para então explorar a competência construindo a capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, colaborativo e pertinente em situações complexas; ações como estas serão determinantes na participação do sujeito em seu grupo social de forma crítica e renovadora, propiciando o desenvolvimento pessoal e autônomo do estudante para gerar a própria aprendizagem (aprender a aprender).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil não reproduzir falares alheios já abordados e/ou pesquisados em literaturas tão significativas e inquietantes. As teorias expostas são tão boníssimas que por mais que tentemos evitar, estamos dizendo o que já foi dito, e acabamos por repensar nossa prática estudantil e profissional como uma fonte condutora de mentes e revoluções individuais que faz muita diferença nas relações de grupos e sociais.

Falamos muito de infância e vida adulta, e nem sempre nos atemos ao fato de que há um grupo jovem, uma juventude sedenta por ser o que o mundo espera. O antigo e o novo

vão consolidando os choques culturais e das gerações, pais trabalham e filhos acontecem, da mesma forma que acontecem, vão acontecendo, a vida destas crianças é movida pelo acaso. São poucos os pais que se reconhecem como tal e com isto, as crianças são influenciadas e condicionadas pela massificação cultural social; isto é, o mundo os cria até porque os pais trabalham e os filhos são ignorados (mimados ou rebeldes).

Desta forma, a escola acaba convivendo com inúmeros problemas sociais apresentados na sala de aula como indisciplina, por vezes trata-se de carência afetiva, social e/ou desvios comportamentais, tais como: comportamento inadequado instituído por musicalidade agressiva, ofensiva e ideológica a gêneros, grupos sociais; transtornos emocionais (decorrente a agressões de familiares).

Construir uma escola pública de qualidade por vezes se confunde com a própria participação, além de representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. Não se tratando apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir no sentido humano.

A gestão de sala de aula refere-se às ações desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. Esse conceito abarca desde temas cotidianos como a necessidade da lição de casa até a importância do planejamento escolar.

Na gestão da sala de aula o professor deve ter a percepção da melhor organização de espaço, de tempo e da atividade a ser desenvolvida, visando as melhores formas de aprendizagem para aquele conteúdo e para aquela turma. Com isso, otimiza as aprendizagens individuais ou em grupos

Crianças, professores e ensino-aprendizagem em processo de reciprocidade tornam-se operadores-mor do desenvolvimento perceptivo no ensino-aprendizagem na prática das releituras significativas e contextualizadas pela informatização e conscientização de todos para a transformação – ação pelas linguagens e da inclusão.

Não que deva haver uma fórmula a isto, mas ações mais claras. Enquanto, nas vias de fato não temos argumentos mais, cabe a nós dedilharmos a inclusão como fato irrevogável e responsável ao fazer educativo a partir dos princípios que temos e nos cabe como responsabilidade inerente e real.

Não devemos esquecer que também é louvável cuidar dos tempos escolares, da organização do dia a dia e das formas de agrupamentos. Na gestão da sala de aula o professor deve ter a percepção da melhor organização de espaço, de tempo e da atividade a ser desenvolvida, visando às melhores formas de aprendizagem para aquele conteúdo e para aquela turma. Com isso, otimiza as aprendizagens individuais ou em grupos.

Com isto, as provas externas que tem por finalidade compor mudanças significativas e redirecionamento da proposta educativa atendendo as expectativas e conjunturas de convivências sociais, contribuem na qualidade e continuidade da escola pública possibilitando a reavaliação entre toda a comunidade escolar e principalmente equipe escolar que promove o processo de aprendizagem, readequações deste processo, redirecionamento e/ou adequações para garantir a instituição e efetivação da educação e currículo, corporificação e incorporação do processo de aprendizagem promovendo um aprendizado contínuo, reflexivo que intervenha e constitua ações pedagógicas adequadas, pertinentes e possíveis para minar os erros que surgiram ao longo do percurso escolar. Proporcionando um melhor ajuste, potencialidade e protagonismo a grupos estudantis diversos.

Vale ainda lembrar que é no fazer pedagógico assomado a composição das avaliações externas que serão instituídos o conflito e as construções de críticas oportunas para argumentar e advogar em prol da educação, permitindo-se errar e reconhecer seus próprios erros. Assim, humanizará a escola e consequentemente a educação, viabilizando a cooperação, colaboração, parcerias, o respeito e a construção de autonomia da cientificidade educacional para a cidadania.

Por fim, a qualidade será medida e potencializada a partir dos princípios fundamentais para que a educação seja construída com justiça e equidade para a socialização de todos os envolvidos na educação, e, potencialmente, formatar a educação como uma responsabilidade social e não um setor vertical ou paralelo a constituição da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ASSAMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação – epistemológica e didática**. Piracicaba: Unimep, 2001.
- BASSED, E. e HUGUET, T. e SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- BRASIL, Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – **Lei 9.394**. Brasília, DF, 1996
- _____, **Lei Federal n. 8069**, de 13/07/90 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 53 a 59 e 136 a 137.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

Currículo do Estado de São Paulo. Disponível em http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf acesso em 09. Set. 2019.

DOURADO, L.F. & PARO, V.H. **Políticas Públicas e Educação Básica**. Editora: Xamã, 2001.

FERREIRA, N. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

Macedo, Lino de. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Artmed: Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. (org.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio – histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, É. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001

PARO, V. H.. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007

PEREIRA, I. L. L. & HANNAS, M.L. **Novas Práticas Pedagógicas II: proposta para uma nova abordagem curricular**. SP: Gente, 2000

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001 (cap. 5).

_____. **O Trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência**. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001 (cap. 9).

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. - Parte I (cap. 1, 2 e 3).

QUEIROZ, M. T. S. Desafios à educação num mundo globalizado. In: RBPAE v. 19, nº 1, jan/jun, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEIRA, A.T. & ALMEIDA, M.E.B. de & ALONSO, M. **Gestão Educacional e Tecnologia: Formação de Educadores**. SP: avercamp, 2003

ZABALA, A. **A Prática Educativa – Como Ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

WEIZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. SP: Ática, 2002.

_____. - **De Boas Intenções o Inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão aprendendo**. Pátio: Revista pedagógica, Porto Alegre: Artemed, v. 4, n. 14, p. 10 – 13, ago./out. 2000.



A ARTE E A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS



VERONICA GONÇALVES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela UNAR "Centro Universitário De Edmundo Ulson". Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo vem procurar refletir sobre a contribuição da Arte e da Música para o desenvolvimento das crianças. A música é muito importante na vida do indivíduo. Desde que nascemos escutamos música e apreciamos os mais diversos gêneros, conforme nossa vivência cultural e a sociedade ao qual estamos inseridos. Nem todos sabem da importância da Arte e da música, mas são formas de expressão do ser humano. A arte e a música fazem parte do nosso cotidiano, todos os dias nos deparamos com música nas ruas, nas escolas e até nos trabalhos, as vezes com ritmos mais lentos e tranquilos e outras vezes rápidos e vibrantes. A música é uma forma de Arte ao qual desde a gestação, onde ao escutar as batidas do coração já estamos nos deparando com um ritmo de musicalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Música; Contribuição.

INTRODUÇÃO

Existem várias definições para música, mas a principal delas é a música como ciência da Arte, composta por sons, ritmos, vibrações, onde formam-se os gêneros musicais.

Segundo Brito (2003):

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música [...]: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. [...] Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente [...]. (BRITO, 2003, p.31)

A música está presente nos diversos campos da atuação humana, sendo interpretada e definida de diversas maneiras, de acordo com cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas da sociedade ao qual faz parte.

De acordo com Berchem (apud KRZESINSKI e CAMPOS, 2006):

A música é a linguagem que se traduz em forma sonora capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento entre som e o silêncio. (BERCHEM apud KRZESINSKI e CAMPOS, 2006, p.115)

O ensino de artes e da música apresenta uma grande influência na formação da criança contribuindo para expressão de suas emoções.

A Arte e a música desempenham uma função extremamente importante na vida da criança, revelando por meio do seu modo de pensar, agir e interagir com o outros, a sua capacidade de buscar, de explorar, de criar e aprender.

Segundo Rosa (1990, p. 22-23):

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento. (ROSA, 1990, p. 22-23).

Quando a criança acompanha a música com gestos ou dançar trabalha a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela estará descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

De acordo com Copland (1990):

Todos nós ouvimos a música de acordo com nossas aptidões, variáveis, sob certo aspecto, em três planos distintos: sensível, expressivo e puramente musical, o que corresponde a ouvir, escutar e compreender. Essa é a razão pela qual o professor deve respeitar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, adaptando as atividades de acordo com suas aptidões e de seu estágio auditivo (COPLAND apud JEANDOT, 1990, p.22).

Percebe-se então que a audição poderá ser trabalhada com mais detalhes, acompanhando a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças.

De acordo com Loureiro (2003):

A música é universalmente conhecida como a coletividade entre as artes. Só o teatro se aproxima como função pragmática. É uma questão especialmente de ritmo, mas este por si não tem tamanho poder como quando auxiliado pelo som das melodias.[...] E todas as partes do mundo cantava-se durante o trabalho, canções de remar, de colheita, de fias, etc. É também a música que entra nos trabalhos militares da guerra. Pelo

menos até este se tornar mecânico. Os hinários de religião, política, de civismo. (LOUREIRO, 2003 p. 59)

A música é uma das atividades mais complexas do ser humano, contendo uma riqueza sem fim de elementos e significados, que permitem múltiplos caminhos e olhares sobre seu universo e que transcendem apenas o aprendizado de sua linguagem específica, podendo gerar benefícios em várias áreas do desenvolvimento humano, dentre eles: cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

As atividades de exploração sonora devem partir do ambiente familiar da criança, passando depois para ambientes diferentes.

Antes de oferecer à criança um método é preciso ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar, repetir os sons, construindo seu conhecimento sobre música.

Quanto mais ouvimos ou executamos diferentes tipos de música, mais nosso cérebro tem que criar conexões e sinapses para decodificar aqueles sons e atribuir-lhe significado.

Assim, a música e a Arte podem nos ajudar a construir um belo “óculos” para enxergamos o mundo com mais sentido, significado e beleza.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

O ensino da música no Brasil percorreu vários caminhos, iniciando com os índios que produziam músicas com chocalhos, flautas e tambores.

No século XVII, além da ópera, o oratório, a fuga, a suíte, a sonata e o concerto, diferentes estilos musicais, onde a música era executada em espaços notórios sendo apreciada pela população, com temas relacionados a festejos religiosos e educativos, com a chegada dos escravos trazidos da África vieram também ritmos fortes que usavam nas religiões africanas, como o candomblé.

Com o passar do tempo outros elementos musicais influenciaram a música feita no Brasil como as óperas italiana e francesa, as danças como a zarzuela, o bolero, a valsa e as polcas; e, no século XX, o jazz norte americano.

No século XIX, com a chegada da Família Real ao Brasil, surgiu o primeiro espaço de ensino formal de arte: a Academia Imperial de Belas Artes, trazendo da Europa artistas de renomes. E, na década de 1970, o ensino de música nas escolas sofreu um novo abalo, com o processo de redemocratização.

De acordo com Fusari e Ferraz (1992):

A Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5.692/71, houve uma tentativa de melhoria no ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominantemente anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 15-16).

Segundo Santos (1994 apud LOUREIRO, 2003. P.69) Embutida no currículo pleno das escolas como linguagens de Educação Artística [...] a música passou a atuar como “pano de fundo” para a expressão cênica e plástica, esvaziou-se como linguagem auto – expressiva.

Com a Lei 5.692/71, o ensino de arte apresentava-se com uma metodologia voltada ao individualismo e a conhecimentos técnico-profissionalizantes.

Segundo Funks (1994, apud LOUREIRO, 2003):

Uma prática musical que ocorre paralelamente às aulas de música, da qual toda a comunidade participa. Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc) isto integra a preparação da futura professora que executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças. Funks (1994, apud LOUREIRO, 2003 p. 164)

Em 1973 foi aprovado e regulamentado o curso de licenciatura em Educação Artística com o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73.

De acordo com Fonterrada (2008):

Muitos estabelecimentos de nível superior continuam a ter cursos de licenciatura em Educação Artística de caráter polivalente, em que a opção pela modalidade da habilitação só ocorre na metade do curso. Esse é, claramente, o modelo implantado em 1971, em que não se considerava importante propor o aprofundamento de conteúdos nos cursos de formação de professores de educação artística em uma das áreas específicas. (FONTEERRADA, 2008, p. 221)

Após a LDB 9394/96, foi sancionada uma nova lei segundo a qual a música deve ser um conteúdo obrigatório na escola: a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008.

No século XX a música ganhou um espaço importante na mídia. Por meio dos veículos de comunicação como rádio, televisão e Internet são transmitidos vários gêneros musicais, possibilitando com isto agradar a diferentes escolhas.

Percebe-se então que a música como Arte, fazendo parte da educação teve influências históricas e culturais que prevalecem por meio dos gêneros e ritmos musicais.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A música auxilia no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo potencialidades que serão de suma importância em sua fase escolar.

Durante o processo ensino-aprendizagem é necessário que se tenha a visão de que a música está presente em todos os momentos e lugares da nossa vida, uma vez que nosso corpo é uma máquina sonora e se interage perfeitamente com os diferentes estilos musicais, tanto se interagindo como rejeitando, tornando-se imprescindível na aprendizagem da criança.

A musicalidade é uma prática que auxilia no desenvolvimento da criança, tanto da vida escolar quanto em sociedade.

A música é parte integral do homem, permitindo a sua comunicação e expressão a partir da interação com o meio e com o outro. Segundo Mosca (2010, p.37): “a música faz parte da nossa história enquanto seres coletivos, culturais e transformadores do mundo”.

Ao vivenciar a música a criança se envolve e participa do fazer musical em um estado de entrega, no qual a experimentação e apropriação se fazem perante a experiência musical.

O ensino de música torna-se uma ação significativa para a criança, conforme proporciona a articulação entre o novo confronto com a realidade, oportunizando situações de auto -expressão e de desenvolvimento, sendo fundamental que as experiências e vivências culturais das crianças em relação à música sejam consideradas no fazer musical.

Para Mosca (2006):

A vivência musical é um processo biológico, psicológico, social, afetivo, cultural e espiritual, e deve se manifestar a partir do prazer, na realização pelo desejo em conhecer, na integração com o outro, na curiosidade e na criação. (MOSCA, 2006, p.46)

Devido as suas características intrínsecas a música colabora para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, bem como favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, musicais e aos aspectos emocionais.

Ao cantar ou ao prestar atenção nas músicas a criança trabalha sua concentração, memorização, expressão corporal, entre outros, fazendo parte importante para seu desenvolvimento integral.

A música facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois incentiva a criatividade do educando por meio das possibilidades que a ela disponibiliza.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A música está presente na educação e em diversos momentos da nossa história, por isso torna-se um papel fundamental no processo ensino aprendizagem.

De acordo com Sekeff, (2007):

O fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade. (SEKEFF, 2007, p. 20).

A música como instrumento pedagógico é muito importante trazer contribuições nas disciplinas curriculares, contribuindo significativamente para que as crianças possam reestruturar suas emoções, alcançando um equilíbrio natural.

Inteligência musical - Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma. (GAMA, 1998, p. 1).

Embora que a música faça parte da disciplina de Artes a partir do Ensino Fundamental, percebemos sua importância desde a educação infantil, contribuindo em vários aspectos do indivíduo.

A música contribui para a formação integral do indivíduo, reverencia os valores culturais, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, e auxilia o desenvolvimento motor, pois trabalha com a sincronia de movimentos”, explica Sonia Regina Albano de Lima. (COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013 p. 1).

O trabalho com música desenvolve as habilidades físico-cinestésicas, espacial, lógico-matemática, verbal e musical, acionando as zonas importantes do corpo físico e psicológico.

De acordo com Brito (2003):

O processo de ensino-aprendizagem na área da música vem recebendo influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Ampliam-se o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativos de ensino aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças. (BRITO, 2003 p. 53).

Na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a música tem grande contribuição e estimula o desenvolvimento mental e psicológico das crianças, promovendo a socialização na sala de aula e possibilitando sua integração cultural.

O ensino da música pretende desenvolver na criança uma atitude positiva, capacitando-a para expressar seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda criação artística, sendo necessário que o professor aproveite esta rica atividade educacional dentro das salas de aula, explorando o espaço e principalmente as sensibilidade das crianças.

O PROFESSOR DE ARTE, MUSICALIDADE E A CRIANÇA

Os professores das séries iniciais são polivalentes, ou seja, podem lecionar qualquer disciplina, mas existem os que chamamos de especialistas, como os professores de Artes, onde a teoria e a prática serão construídas ao longo do tempo.

Bellochio (2014) cita que:

O panorama da educação musical nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental brasileiras, efetivamente poderá ser transformado, a partir de uma compreensão da área e comprometimento maior, tanto por parte da formação inicial ou em serviço quanto das práticas educativas, de professores unidocentes” (BELLOCHIO, 2007, p.1).

Quando um professor insere música na sala de aula é preciso ter que não deve ser algo imposto, e sim um momento de descontração gerando uma integração entre os conteúdos curriculares.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998):

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças

das muitas regiões do país. Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. (RCNEI, 1998, p. 56).

A prática de música na sala de aula favorece e potencializa a aprendizagem da criança, mas para que isso ocorra professor deve trazer para dentro de suas aulas a musicalização.

O professor deve reconhecer os benefícios que a música traz para seu trabalho em sala de aula, potencializando em favor do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Snyder (apud BARRETO; CHIARELLI, 2011):

A música torna o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem por propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. Propiciando uma atmosfera escolar mais receptiva para os alunos, dando um efeito calmante após a atividade física fazendo também que reduza atenção em momentos de avaliação, podendo utilizar músicas como recursos de aprendizado em diversas disciplinas. As atividades musicais realizadas na escola visam a vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de mais sensoriais, ampliando a cultura geral, facilitando a expressão de emoções e contribuindo para a formação integral do ser. (SNYDER apud BARRETO; CHIARELLI, 2011, p.5)

Os professores ao inserirem as músicas em seus conteúdos deveriam conscientizar a sociedade sobre a importância da prática musical, entendida como linguagem artística organizada e fundamentada culturalmente sendo inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos.

Segundo Fonterrada (apud Loureiro, 2003):

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transpor esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical. (FONTERRADA apud LOUREIRO, 2003 p. 114).

As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação.

Ao usar a música em suas atividades o professor está ciente que de uma maneira prática a criança estará aguçando a aprendizagem, a compreensão, a interpretação e a fixação dos novos conceitos de uma maneira lúdica e criativa.

De acordo com Bastião (apud BAYER & KEBACH 2009, p. 29).

A apreciação musical pode ser bem mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do nosso aluno,

possibilitamos que o mesmo também responda à música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa, sente e vivencia na sua experiência pessoal com a música. Está é uma contribuição importante para a educação musical, na medida em que amplia o olhar do educador para o planejamento de atividades de apreciação de modo que ele possa focar tanto o senso crítico (estético) e analítico (forma, tonalidade, estilo, etc), quanto aos aspectos de significação pessoal (pensamentos, sentimentos, vivência) a partir da obra apreciada. (BASTIAO apud BAYER & KEBACH 2009, p. 29)

Durante a interação professor aluno, a música deve agir como mediadora com o propósito de intensificar características humanas como a imaginação, a criação e a comunicação.

O professor precisa adaptar a música em seus planos de aula, contextualizando com os conteúdos do currículo, seguindo os preceitos de ensinar de forma lúdica e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é parte do homem, pois sem ela o homem seria incompleto, devido ao fato do ser humano fazer a música. A música como cultura sempre se dá num contexto social específico, trazendo noções de identidade.

A música auxilia na aprendizagem de diversas matérias, sendo um componente histórico de qualquer época, oferecendo condições de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos sociais.

Assim, podemos perceber que a música pode ser uma chave para o conhecimento de si mesmo e do outro. Quando escutamos a música de uma determinada cultura, dentro dela estão contidos elementos que fazem parte do homem naquele espaço e naquele tempo.

REFERÊNCIAS

- BORGES, T. M. M. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação**. 3ª ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: MEC/SER, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRÉSCIA, V. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. [tradução de Beatris A. Cannabrava]. 2.ed. São Paulo: Summus, 1988.vol.31.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da musica**. 16 ed. São Paulo: Scipione, 1990.

KRZESONKI, M. T. da S.; CAMPOS, S. S. de. **A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança**. Revista de divulgação técnico-científico do ICPG, 2006.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

PAZ, E. A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: MusMed, 2000.

ROMANELLI, G. **Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento**. Pinhais: Aprendizagem, 2009.

ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SEKEFF, R. M. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2007.

SEKEFF, M. de L. **Da Música – seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo. Martins Fontes. São Paulo. 2001.



ERRATA

Prezado Editor,

Revista Territórios

Venho por meio desta a saber fazer o pedido de errata, dos artigos A importância da Música na Educação Infantil e A importância do Brincar na Educação Infantil.2019

Por um erro, não intencional, após a publicação dos respectivos artigos verifiquei após apreciação dos mesmos, que por falha minha, não intencional, não fiz devida citação, e gostaria de contar com a compreensão dos prezados, gostaria que fosse publicada uma errata. Desde já, grata pela compreensão.

ERRATA

EDIÇÃO ABRIL/2019 -vol.2 número 1

Considerar as seguintes referências bibliográficas que foram citadas na p.54 e p.55, que estão sem citação favor considerar autoria, as mesmas deveriam constar na p.57 respectivamente referência bibliográfica

P.54 [...] ou seja por meio das expressões musicais que a criança por assim dizer se manifesta, nós podemos entender de onde elas vêm e quais são seus interesses, onde ela mora e quais são as coisas que as motivam podemos conhece-la melhor e a sua realidade da qual ela está inserida e seu anímico se elas estão; felizes, tristes, alegres ou preocupados... Qual a importância da música na Educação Infantil ...Observatório 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K69BHdTP8cw-> 23 de out de 2014 - Vídeo enviado por UNIVESP

P.55 trechos. Quantas crianças não aprendem os números com cantigas? Quantas crianças não aprendem as cores com o auxílio de uma música? Disponível em <https://docplayer.com.br/7058234-A-musica-e-o-desenvolvimento-infantil-o-papel-da-escola-e-do-educador.html> [2019 ?]

EDIÇÃO JUNHO /2019 -vol.4 número 1

Considerar as seguintes referências bibliográficas que foram citadas nas p.125 e p.126, que estão sem citação, considerar autoria, favor considerar, considerar referência bibliográfica na p.127

"[...]direito que ela tem, inclusive consta no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Artigo no16. " A criança não brinca apenas para se entreter, ou porque ela está ociosa, mas a brincadeira para ela é primordial, " porque de acordo com a idade da criança, a brincadeira evolui e a própria relação da criança com o adulto "muda. Quando o bebe é ainda de colo é uma maneira de brincar, quando a criança começa a crescer e tão logo a engatinhar e andar, a brincadeira já não é mais a mesma e assim vai sucessivamente, quanto mais ela cresce mais elaborada fica sua brincadeira pois logo a criança começa a imaginar, pensar, e entra o jogo simbólico entra "a brincadeira de faz de conta, que é muito importante"(...). Ou seja, pelo fato de caucionar que a criança escolha voluntariamente o brinqueado, ora fica claramente abalizado que é a criança que decide quando, com o que, com quem e como ela quer brincar. [...]"É por meio dessas escolhas que a criança, desde bem pequena, começa a exercitar o que chamamos de autonomia". "A criança vai se tornando assim capacitada de decidir o que é melhor para ela em determinadas conjunturas, vai aprendendo e atinando o que ela gosta e o que não lhe apraz e isso coadjuva impreterivelmente para sua formação para ser um cidadão crítico e reflexivo acerca de suas ações.."Trecho Adaptado baseado - acesso conteúdo original 13/01/2014 entrevista é parte do Programa de Rádio Viva a Vida da Pastoral da Criança. <https://www.pastoraldacrianca.org.br/brincar/a-importancia-do-brincar>



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849