

V3 - N.02 - FEVEREIRO 2021

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR

Evolução Funcional



R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 3, n. 2 (fev. 2021)- . – São Paulo :
Educar Rede, 2021.

405 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

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

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4.
Inclusão. 5. Autismo. 6. Educação artística (Educação infantil).
7. Jogos e brincadeiras. 8. Educação ambiental. 9. Educação
infantil. 10. Deficiência visual. 11. Alfabetização e letramento.
12. Gestão escolar. I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Um dos grandes desafios dos professores é ensinar a leitura, e ensinar não só a decifrar códigos, mas sim a construir o hábito de ler. Além de aumentar o conhecimento, o hábito da leitura aprimora o vocabulário e ajuda na construção textual.

Com o avanço das tecnologias do mundo moderno, a necessidade da leitura se faz imprescindível, uma vez que é por meio dela que o leitor identificará a intencionalidade do autor ao produzir o texto.

Com o objetivo de apresentar o resultado das leituras e pesquisas realizadas por educadores e, proporcionar uma excelente leitura, a Revista Territórios apresenta mais uma edição.

Desejamos uma boa leitura.

Profa. Ma. Adriana Alves Farias

Editora Revista Territórios

Conselho Editorial

Adriana de Souza
Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Debora Banhos
Deyse Valverde de Andrade Kimura
Erika de Holanda Limeira
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis
Priscilla de Toledo Almeida

Editora-Chefe

Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Heitor Santana

Projeto Gráfico

Minha ME Digital

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 3, Número 01 (Janeiro) - 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

TERRITÓRIOS

6 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA AUTONOMIA FRENTE À ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA PÚBLICA

ALEXANDRE BERNARDO DA SILVA

19 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

ALEXSANDRA GOMES VIDAL DE OLIVEIRA

28 CORPO E MOVIMENTO: AS RELAÇÕES DA MOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

ANA LUCIA GONÇALVES RAMOS

38 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA 2021

ANDREIA CORTEZ DUARTE

51 A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRESA DE ARAÚJO

61 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRESSA NOGUEIRA SANCHES

71 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA MARIANO DE AGUIAR ANDRADE

79 O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

CRISTIANE FERREIRA COSTA DE OLIVEIRA

90 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

DÉBORA REBOUÇAS DE SALES CARNEIRO

100 RODAS DE CONVERSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE DA SILVA ANTONIASSI

116 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA APARECIDA PEREIRA

127 PROJETO MANCALA

ELIANE FLORES ESCUDERO NUNES

137 INFÂNCIA UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

ELISANGELA VIEIRA LINO

148 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENÇAS E IMPORTÂNCIA

ERICA FARIAS DE OLIVEIRA

156 NEUROCIÊNCIA, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO

ELISÂNGELA SANTOS SILVA

164 O BRINCAR COMO FONTE DE PRAZER

FABIANA MORAES FROES

177 PLURALIDADE CULTURAL NOS CONTEXTOS ESCOLARES

GISELE PARISOTO DIAS

185 MUSICALIZAÇÃO : UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO DO SER HUMANO

IVANETE GOUVEIA SILVA

193 PORQUE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

JESSICA CILENE MACHADO

199 NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

JOICILENE BRITO SAMPAIO

209 O USO DA ETNOGRAFIA ANTROPOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA MOREIRA DA SILVA

215 A UTILIZAÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: ASPECTOS GERAIS E POSSIBILIDADES

MIZA GONÇALVES DE SOUZA POSSIDONIO

231 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

240 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA ELOISA SALOMÃO

249 O CANTO CORAL NA PROMOÇÃO DISCIPLINAR PESSOAL E EDUCACIONAL

ORLANI NATAL RIBEIRO

257 FORMAÇÃO DOCENTE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGINA CÉLIA MUSSIO

266 O ABISMO ENTRE O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL : O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

RENATA FEVEREIRO BERENGUER

277 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENCARADA COMO PARTICIPATIVA

ROSANGELA VALERIO DOS SANTOS

288 O RACISMO E A ESCOLA

SIMONE DA COSTA SANT'ANNA LEITE

296 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

SIMONE MARIA DA SILVA

310 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES

317 AUTISMO NA ESCOLA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

SONIA ALVES DOS ANJOS OLIVEIRA

329 OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SONIA MARIA PEREIRA

343 O ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO INTEGRAL

SUELI ALVES LACERDA BARBOSA

356 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO DIANTE DAS DIFICULDADES DE ENSINO

SUELI GOMES LANDIM

364 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS SOBRE O AUTISMO

SCHEILE ANE ARAÚJO DE ANDRADE DA PAZ

375 CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

TERESA CRISTINA SILVA

386 O CONHECER DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FORMAS DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

VINÍCIUS AGNELLOS SILVA

394 O BRINCAR HEURÍSTICO

VIVIAN FERRANTE

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA AUTONOMIA FRENTE À ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA PÚBLICA

ALEXANDRE BERNARDO DA SILVA

Formação: Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho na linha de Políticas Educacionais; Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo; Psicopedagogo. Licenciado em Filosofia, História e Pedagogia; Atualmente é Psicopedagogo Institucional do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para as Aprendizagens – NAAPA da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e professor na rede privada de ensino.



RESUMO

O presente artigo objetiva realizar uma reflexão acerca da autonomia frente à administração de recursos financeiros na escola pública, que são advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Referencial teórico foi construído utilizando-se os conceitos de Gestão Democrática e Autonomia, referenciados em Gadotti (2014); Romão (2014); Paro (2017); Cury (2002) e Barroso (1996), autores que buscam compreender a construção dessas categorias centradas no processo institucional da educação pública brasileira. A metodologia aplicada, de caráter qualitativo, se deu por meio de uma revisão de literatura de estudos e pesquisas realizadas no campo da educação. Como conclusão, observou-se a necessidade de ampliar a reflexão acerca da temática, tendo em vista a construção, no âmbito mais prático, de ações que transpassem uma autonomia relativa, ou seja, com pouca ou nenhuma participação sistematizada e/ou burocrática demais para uma autonomia verdadeiramente construída para possibilitar o crescimento e efetivação da gestão democrática como princípio e realidade na escola pública brasileira.

Palavras-Chave: Gestão democrática; Autonomia; Recursos financeiros.

INTRODUÇÃO

O princípio de gestão democrática está garantido na constituição de 1988 no Brasil e, desde então, há uma tentativa de consolidação de princípio em todas as esferas do serviço público. Nessa perspectiva, a escola é vista como um organismo aberto cuja estrutura e processos de organização e gestão são de forma contínua construídos pelos que nela trabalham e seus usuários, garantindo um espaço de participação, autonomia, transparência e descentralização. Uma das formas de aplicabilidade deste princípio no ambiente escolar, e que se coloca como principal ponto de partida na realização desta pesquisa apresenta-se por meio da descentralização de recursos advindos do

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assim como sua administração e utilizações na escola pública. Esta descentralização diz respeito à forma com que os gestores, junto à comunidade escolar, escolhem como e onde serão aplicados os recursos que são repassados pelo governo federal, estadual ou municipal. Apesar de haver um controle por partes destas instâncias, por meio de um processo muito burocrático, ainda é de competência local identificar as necessidades imediatas da instituição e realizar as aplicações dos recursos.

O presente estudo justifica-se, tendo em vista o aumento significativo do debate acerca da importância das instâncias participativas na escola, a principal delas refere-se ao conselho de escola que exerce uma função deliberativa na utilização de recursos financeiros diretos na escola, sendo necessário identificar os graus de autonomia frente à gestão destes recursos que são mediados diretamente pela gestão da escola. Na literatura encontrada, bem como na sua revisão, há alguns apontamentos que indicam dificuldades na execução deste princípio de gestão democrática, no campo prático e na própria construção da autonomia, tanto por parte dos gestores quanto destes órgãos deliberativos. Essas dificuldades são expressas, sobretudo em razão de uma série de limitações, de caráter burocrático e administrativo, que por vezes engessam a utilização dos recursos que chegam até as escolas, provocando dificuldades na gestão de forma direta. Neste contexto, a autonomia pode ser entendida como categoria chave para aplicabilidade do referido princípio no ambiente escolar.

Dado que a gestão democrática se constrói como princípio, ou seja, é definida como eixo norteador da organização, gestão e tomada de decisões no âmbito administrativo e assim entende-se a gestão democrática como uma administração que considera a participação de todos os interessados: professores, gestores, estudantes e comunidade escolar. Sendo assim, se faz necessário pensar como ocorre esta participação a nível burocrático e administrativo. A partir desta premissa o problema de pesquisa constituiu-se no seguinte questionamento: A maneira como é administrado os recursos financeiros na escola podem tornar-se um impeditivo para o desenvolvimento de uma gestão democrática e da autonomia nas escolas?

Sendo assim, define-se como objetivo geral desta pesquisa: A identificação da forma como a literatura apresenta o conceito de autonomia frente à administração escolar que tem como princípio, na escola pública, a gestão democrática.

Para alcançar o objetivo geral, acima apresentado, houve o desdobramento de dois objetivos específicos ao longo da pesquisa:

- A. Caracterizar o que é gestão democrática como princípio.
- B. Conceituar a autonomia como conceito no campo da gestão educacional.
- C. Identificar possíveis avanços e retrocessos frente à execução da autonomia como prática gestora nos recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A fim de atingir os objetivos propostos, buscou-se um aporte teórico que encontra na literatura o seu embasamento. Na perspectiva de Luck (2006, p.35), para conceituar a gestão é necessário compreendê-la como processo interativo que visa atingir objetivos educacionais. Da mesma forma,

para Gadotti (2014), a gestão democrática não é só um princípio democrático, mas é antes um princípio pedagógico, porque norteia a própria ação docente e formativa da escola que visa atingir a construção de um cidadão crítico e autônomo. Logo, neste sentido, objetivou-se compreender como se dão as relações de autonomia na escola a partir de sua gestão, pois a partir dela notamos que a simples execução de tarefas e burocracias não expressa aquilo que se tem como fim para a educação: a construção de uma autonomia. Nessa direção, Barroso (1996) aponta que “A adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola obriga, por isso, a distinguir a autonomia decretada e a autonomia construída”.

Sendo assim, o presente artigo pretende tecer uma reflexão acerca da autonomia exercida frente à administração de recursos financeiros, identificando algumas questões que podem ser relevantes para uma atuação no contexto escolar que seja mais comprometida com a democracia, a transparência e a qualidade do ensino público no país, e, principalmente, que seja uma atuação que possibilite a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

A gestão educacional corresponde a um tema recorrente na produção literária da educação, sobretudo a partir de 1988 em que não se constituiu apenas como temática e orientação, mas tornou-se um princípio de gestão na forma da lei pela qual se espera sua efetivação nas práticas (n) do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1988).

Para estabelecer as principais ideias e discussões do presente trabalho, se faz necessário compreender em que consiste uma gestão democrática e como derivante cabe a demais a compreensão do conceito de autonomia frente a este princípio. Para isso, foram utilizados autores como Gadotti (2014); Romão (2014); Paro (2017); Cury (2002) e Barroso (1996) que discutem no âmbito da educação os conceitos de Gestão democrática e autonomia na escola.

O papel de quem está à frente de uma escola, especialmente na figura de um gestor, pode ser determinante no sentido de promover ações que influenciam no processo democrático da gestão escolar, tendo em vista a sua autonomia e seu papel de articulador da comunidade. Nesta perspectiva, considerando-se a questão administrativa, o gestor escolar é um dos atores principais para tornar efetiva a gestão democrática na administração de recursos financeiros na escola. (PARO, 2017).

Conforme nos esclarece Gadotti (2014), a gestão democrática como princípio pedagógico foi adotada, sobretudo pelas escolas públicas, porque nela se referenciam as concepções pedagógicas atuais, ou seja, na realidade da escola pública é indissociável o que se prevê na forma da lei e a própria concepção de educação pública: por todos que dela se beneficia e cuida.

Para uma melhor exposição desta pesquisa, selecionaram-se, a partir dos autores mencionados, conceitos que podem ser considerados de suma importância para a compreensão das

práticas de gestão e da efetivação de uma administração que possibilita a autonomia no espaço escolar. Os conceitos elencados podem ser sistematizados nas categorias de Gestão educacional e Autonomia na escola. Como veremos a seguir.

GESTÃO EDUCACIONAL

Para iniciarmos a construção de um referencial teórico adequado é plausível apresentar um conceito de gestão que se baseia em práticas democráticas, como sinalizada abaixo:

[...] a gestão é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. Apesar da Constituição de 1988 ter inscrito o termo gestão democrática, que foi referendado, posteriormente, pela LDB de 1996, pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica (CURY, 2002, p. 165).

Como nota-se na afirmação de Cury, a gestão é um conceito amplo, que pode ser resumido na seguinte ideia: gestar é gerir, é cuidar para que algo aconteça, ou seja, tem um objetivo. Neste contexto, gestar é mais que administrar, na medida em que requer uma dialética de envolvimento naquilo que é objeto da gestão, tornando-se assim igualmente uma ação pedagógica. Uma gestão com essa perspectiva de atuação, não deve reproduzir práticas autoritárias e individuais, porque considera a participação e opinião de todos os interessados e envolvidos no processo dela decorrente.

No entanto, conforme argumenta Souza (2018), faz-se necessário pensar nas condições da gestão democrática e na sua efetivação. Igualmente, pensam assim autores como (DRABACH, SOUZA, 2014; SILVA, 2010; SILVA, SOUZA, 2017; SOUZA, 2009;), os quais indicam aspectos que potencialmente contribuem para a constituição, organização e gestão democrática, sendo eles: diálogo, técnica, provimento, plano pedagógico e ambiente democrático, dentre outros.

Segundo Souza (2009), para construção de uma gestão democrática é de suma importância um ambiente que valorize o pensamento diferente, ou seja, a diversidade de opiniões e suas manifestações, pois este é o princípio fundamental para a efetividade dessa gestão.

Observa-se, portanto, a importância dos órgãos deliberativos, tais como: conselho de escola, APM, Grêmios escolares entre outros. Estes são espaços efetivos de decisões conjuntas que evitam o favorecimento ou desfavorecimento dos interesses de determinados grupos e ou pessoas, atendendo dessa forma aos interesses da coletividade representados pela comunidade escolar.

Conforme argumenta Gadotti (2000), para que essas dimensões sejam efetivas é preciso compreender que:

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A

escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores (p.38).

Da mesma forma, Lima (2018) argumenta que apesar da consagração legal no plano das orientações para a ação, a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização difícil de ser alcançada no plano concreto, o que na prática quer dizer que no chão das escolas ainda vigora muito autoritarismo e pouca participação da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, passa-se a compreender o conceito de gestão democrática como um lugar e princípio norteador de uma ação participativa, porém, para que seja efetivo é necessário entender um segundo conceito interligado a este, a saber, os mecanismos de participação que são instâncias institucionalizadas legalmente por meio dos conselhos e associações que abarcam o caráter deliberativo de ações gestoras no âmbito escolar. Como anteriormente mencionados os Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis Associações de Pais e Mestres entre outros são exemplos desses órgãos.

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, ou seja, uma gestão com a participação de toda a comunidade escolar, de acordo com as peculiaridades deste contexto e observando 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.

Neste contexto, o conselho de escola seria um órgão deliberativo de suma importância e exemplo de vivência da democracia no ambiente escolar, este é formado por toda a comunidade escolar, englobando diretamente a gestão que pode ser designada pelo próprio conselho, ou seja, pais, alunos e comunidade em geral. É durante as reuniões deliberativas deste órgão que se discute e se experimenta as vivências democráticas, inclusive as que se referem diretamente as verbas e recursos que são enviados à unidade escolar.

Entretanto faz-se necessário pontuar que nem sempre essa vivência democrática é concreta. Ferreira e Silveira (2014), ao refletirem sobre uma proposta de gestão democrática e sua aplicação na gestão de recursos, apontaram um cenário distante de uma realização na prática cotidiana. O estudo proposto pelos autores revelou que “há um grande número de professores, funcionários e, até mesmo, a maior parte dos integrantes do Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres (APM), que não têm conhecimento dos recursos recebidos pela escola na qual trabalham”. Se esses órgãos apresentam como proposta a representação de um espaço de vivência da gestão democrática, percebe-se neste sentido uma desconfiguração de sua proposta, pois não se pode deliberar acerca daquilo que não se conhece. Portanto, estas práticas só tendem a reforçar o centralismo e autoritarismo e se distanciam de um espaço em que se deve exercer autonomia e

cidadania.

AUTONOMIA NA ESCOLA

A autonomia no âmbito da instituição escolar é fundamental como princípio de concretização de uma gestão democrática, por isso ela consolida a prática da equipe gestora em suas dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. Entretanto conforme argumenta Barroso (1996), toda autonomia é relativa, uma vez que as instituições educativas devem ter como ponto de partida para suas atividades os dispositivos legais nacionais (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; Diretrizes Curriculares), estaduais e municipais, assim como as normas apresentadas pelas secretarias de educação. Segundo o autor:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996, p. 17).

Dessa forma, é fundamental compreender como se situa o conceito de autonomia na gestão escolar, para isso recorreu-se à própria LDB que indica em seu artigo 15:

“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.” (BRASIL, 1996).

Ressalta-se que no contexto da escola pública, a autonomia caracteriza-se como um princípio da gestão democrática, porque possibilita o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Um dos aspectos que favorece a autonomia no ambiente escolar se refere à descentralização. Por isso França (2005, p. 140) afirma que:

[...] a gestão educacional, na visão descentralizadora envolve a participação da comunidade escolar e local na tomada decisões, especialmente no planejamento, execução e avaliação das atividades e também no exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira do sistema de ensino.

Após a redemocratização em 1988, um novo direcionamento político foi construído, pois se adotou como política a descentralização e por consequência reconheceu-se uma maior autonomia no campo da gestão. Conforme argumenta Salles (2014, p.18):

Adicionalmente, a Constituição de 1988, descentralizou os recursos federais para os estados e para os municípios,

a) Adota-se o federalismo cooperativo e tripartite, reconhecendo a esfera municipal como ente federado.

b) Assegura a educação como direito social, civil e político e como dever do Estado oferecê-la, tornando a educação básica (de 4 a 17 anos) obrigatória e gratuita.

Conforme sistematiza Salles (2014, p.18-19), a fim de colocar em prática este princípio de autonomia, por meio da descentralização, que se entrelaça ao de gestão democrática, os governos adotaram a partir da regulamentação da LDB de 1996, a criação de Fundos de Financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que alavancaram o já instituído em 1995 Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), o e que posteriormente em 1998 passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

É por meio deste programa que os gestores das escolas públicas, juntos aos órgãos deliberativos (Conselhos de escola) exercem a sua autonomia de gestão financeira e administrativa. Em suma, quando se refere à questão dentro da instituição escolar aponta-se para a administração destes recursos que chegam até a escola e que é uma forma do estado descentralizar sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Dessa forma, argumenta Neves que autonomia da escola é:

[...] um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática (NEVES, 1995, p.99).

Nesse contexto, é relevante destacar que ao entrelaçar democracia, autonomia e cidadania, como marcos da ação gestora, desenvolve-se na coletividade e ao praticar a descentralização do poder, possibilita-se a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade e, assim, a escola torna-se um ambiente de exercício de cidadania tanto por parte dos gestores quanto da própria comunidade, conforme aponta Gadotti:

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogoverna-se (GADOTTI, 1995, p. 202).

Nesse sentido, a forma com que são empregadas as políticas de descentralização e administração de recursos podem ou não favorecer o desenvolvimento da autonomia, tendo em vista que é necessária a participação dos órgãos deliberativos que engloba a gestão da escola e a comunidade escolar no uso e destinação dos valores. Por outro lado, é necessário registrar que quando se constrói uma gestão democrática bem vivenciada, garante-se o espaço favorável ao desenvolvimento da consciência cidadã (BARROSO, 1996).

Ainda para Barroso (1996), mesmo a autonomia sendo um conceito relativo, sua significativa experiência contribui para que a comunidade escolar possa se organizar, mediante seus anseios e

suas percepções. E assim se possa exercer um espaço de crescimento cidadão.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste artigo constituiu-se de uma revisão da literatura, utilizando conceitos-chaves para a pesquisa tais como: gestão democrática, autonomia na gestão escolar e gestão de recursos financeiros na escola.

Para realizar a revisão da literatura, procedeu-se a um recorte temporal, englobando produções da década de 1990 até os dias atuais, tendo em vista que este período contempla algumas aplicações do princípio da gestão democrática no âmbito das políticas educacionais e da administração pública no Brasil. Dessa forma produziu-se uma extensa reflexão acerca deste tema.

Considerando-se o objetivo de averiguar como os conceitos de gestão democrática e autonomia escolar estavam descritos e definidos na literatura e de acordo com o problema de pesquisa, foram adotados alguns passos básicos para sistematizar o trabalho e canalizar os esforços e planejamento do estudo a fim de alcançar a análise de resultados.

Os critérios utilizados para a realização das análises dos resultados têm por base a relevância do tema no contexto atual da Gestão da Educação Pública, fornecendo ideias e reflexões de diferentes autores. Segundo Demo:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (Demo, 1999, p.01)

Os processos de análise de resultados e considerações finais foram pré-estabelecidos e definidos por meio da definição do tema, problema de pesquisa e objetivo geral bem como suas justificativas para a elaboração do trabalho científico.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Considerando o referencial teórico, ponderam-se algumas reflexões sobre as possibilidades de autonomia frente à administração dos recursos que chegam à escola. Em primeiro lugar, cabe destacar que a principal veiculação destas verbas se dá por meio do Programa Direto na Escola. Conforme se encontrou no sítio do MEC/FNDE, este programa:

“[...] tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa

fortalecer a participação social e a autogestão escolar”.

Conforme boletim divulgado pelo mesmo sítio, no ano de 2019, foram repassados aproximadamente 318 milhões de reais às escolas por este programa. Esses recursos podem ser utilizados na compra de equipamentos, em manutenções, na aquisição de material de expediente, entre outras destinações que são pensadas coletivamente no exercício local de autonomia gestora.

O programa destina esses recursos em duas parcelas ao ano, e cabem as unidades receptoras a organização para a garantia do uso e transparência dos valores que são divulgados em portal próprio, sistematizadas por uma série de ações burocráticas que visam garantir o bom uso e o não desvio dos valores.

De fato, o programa sustenta na prática o princípio de descentralização, empregado na constituição de 1988 e nas leis desta derivante e embasa uma atuação que tem igualmente por princípio uma gestão democrática. No entanto, a problemática encontrada tanto no campo teórico como em resultados de pesquisas e observadas na revisão literária, aponta para um conflito que indica que as ações burocráticas de administração destes recursos não promovem a autonomia elencada como princípio diretivo e ainda há uma falta de participação mais ativa da comunidade escolar nas decisões diretivas do uso e destinação dos recursos.

Observa-se que uma das dificuldades encontradas para a efetiva participação nas destinações destes recursos refere-se à falta de conhecimento por parte das comunidades representadas por suas Unidades Executoras (ou seus conselhos deliberativos), sobretudo no que diz respeito às potencialidades que podem ser alcançadas com o uso dos recursos, conforme pesquisa realizada por Santana (2011), que aponta que quanto ao uso do PDDE “[...] seus efeitos são muito mais no sentido de suprir as necessidades do dia a dia, do que proporcionar uma mudança no planejamento do trabalho escolar” (SANTANA, 2011, p. 150).

Dessa forma, percebe-se uma interlocução não ativa e responsável, a falta de informação pode levar a uma má gestão e não promoção de gestões democráticas com autonomias construídas.

Para exemplificar o conceito da autonomia relativa, apontado por Barroso (1996), buscou-se dados apontados em uma pesquisa realizada por Moreira (2012). A pesquisadora notou que com a implantação do PDDE se observa a predominância de um tipo de autonomia relativa das escolas para gerir recursos financeiros, posto que “[...] seu poder de decisão é previamente parametrizado por uma instância central e aplicação dos recursos é fragmentada em distintas ações” (MOREIRA, 2012, p. 11). A autora, ao analisar a satisfação dos beneficiários do Programa, encontrou que a maior parte (88%) das escolas afirma não encontrar dificuldades na gestão do PDDE. Entretanto para o percentual das que afirmam encontrar tais dificuldades (12%), os elementos de maior dificuldade estão em realizar pesquisa de preços para as despesas; achar pessoas para compor a UEX; reunir a comunidade escolar e realizar os procedimentos de prestação de contas. (MAFFASIOLI, 2015, p.12)

Logo, a burocracia torna-se muitas vezes um impeditivo de ações mais diretivas e concretas que podem incidir na qualidade do ensino. Para melhor compreender essa questão, elaborou-se

um fluxograma que visa explicitar as etapas do programa e assim demonstrar a aplicabilidade dos dois princípios o de gestão democrática e autonomia.

Governo Federal	Escolas	Conselho de Escola
(FNDE)	UEX	Órgãos deliberativos

Quanto à utilização do Recurso esse pode ser dividido em duas verbas: A Verba de Custeio e a Verba de Capital. De acordo com as orientações do sítio MEC/FNDE:

A parcela dos recursos do PDDE que pertence à categoria de custeio destina-se a cobrir despesas relacionadas aquisição de material de consumo (materiais de expediente, limpeza, construção etc.) e contratação de serviços (manutenção hidráulica, elétrica, jardinagem etc.). Já a parcela de capital deve ser empregada na aquisição de materiais permanentes (eletrodomésticos, computadores, mobiliário etc.).

Portanto, é nesse momento em que se percebe a necessidade de uma atuação por meio de uma gestão democrática e do exercício da autonomia. Como existe uma delimitação de como e em que se devem utilizar as verbas, requer-se um nível de percepção, consciência e democracia dos agentes envolvidos para que nesta ação sejam respeitados os princípios que norteiam a administração destes recursos. O grande desafio é garantir a efetividade da participação e uma real gestão democrática, dado que um princípio não se efetiva somente na teoria, exige antes uma atuação comprometida. Assim entende-se que caberá aos atores envolvidos (professores, gestores e a comunidade escolar) a sua concretização. Gadotti (2000), ao retomar o conceito de gestão democrática, insiste que é necessário um desenvolvimento de consciência cidadã que acontece quando há por parte dos sujeitos interessados, informação, atuação e comprometimento com o bem comum a serviço da comunidade.

O PDDE pode ser considerado um forte instrumento de exercício de cidadania, pois os parâmetros adotados na gestão destes recursos incentivam as práticas democráticas e exercitam a autonomia dos sujeitos, no entanto é necessário romper paradigmas culturais interpostos na sociedade brasileira resvalada por um histórico autoritário e centralizador. Quando não se atenta para uma real autonomia construída, que acontece por meio da participação democrática, abre-se espaço a existência de práticas gestoras centralizadoras. Desse modo, a autonomia na gestão financeira é um conceito relativamente pouco pesquisado na literatura, porém surge ao lado do conceito de gestão democrática como categoria fundamental para sua efetivação.

Ao proceder à revisão da literatura, observou-se a relevância do tema para a construção dos estudos sobre a gestão pública da educação e a busca por meios mais eficientes dessa gestão. Ao refletir sobre a autonomia na gestão de recursos, os autores pontuaram haver alguns avanços em relação à construção de participações mais ativas, entretanto existem ainda alguns retrocessos que podem ser caracterizados em decorrência da falta de informação, interesse e gestões centralizadoras. Por isso, enfatiza-se a necessidade de reverem-se adequada e eficazmente estes princípios para que se tornem mais efetivos no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou elencar algumas reflexões acerca da autonomia na gestão de recursos financeiros como exercício da gestão democrática adotada como princípio pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB. Estes recursos provindos diretamente do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são como apontados ao longo do texto, administrados pelas Unidades Executoras (as escolas) e fiscalizados pelo governo federal.

Dois conceitos foram fundamentais na compreensão da problemática: Gestão democrática e autonomia que elucidaram hipóteses para a questão apresentada, a saber: a maneira como é administrado os recursos financeiros na escola podem tornar-se um impeditivo para o desenvolvimento de uma gestão democrática e da autonomia nas escolas?

Nesse sentido, Autonomia e Gestão Democrática são entendidos como princípios norteadores de uma ação participativa. Mediados pelo contexto histórico e político da história da democracia brasileira, estes princípios foram encontrados diretamente na Constituição Federal de 1988 e reverberam na LDB como constituinte de uma ação educativa no país.

Devido a problemas enfrentados nas concepções gestoras, financeiras, administrativas e pedagógicas algumas questões foram encontradas e elencadas a partir dos resultados de pesquisas encontradas na literatura. A primeira observada se refere à dificuldade na promoção da gestão democrática nas escolas, devido ao fato de ainda haver resquícios de autoritarismo e centralização, a segunda diz respeito à falta de informação por parte dos integrantes de conselhos de escola, leva muitas vezes a uma má administração e direcionamento dos recursos recebidos e por último que os sistemas burocráticos envolvidos na gestão dos recursos muitas vezes dificultam um direcionamento mais objetivo para os mesmos.

Em resumo, conclui-se de que um dos maiores desafios se encontra primeiramente na construção de uma consciência cidadã que permita o desenvolvimento de uma gestão democrática e da autonomia no espaço escolar, e assim ao acionar as instâncias participativas nas equipes gestoras por meios dos órgãos deliberativos bem como, por exemplo, o Conselho de Escola se promova os princípios requeridos tanto no âmbito legal quanto no pedagógico.

Desse modo, partindo de uma autonomia relativa para uma autonomia construída é possível encontrar ações que potencializem uma gestão democrática conforme apontam os autores, necessidade essa que não é circunscrita apenas na escola, mas em toda a sociedade.

É possível, portanto, concluir dizendo que ainda se encontra em construção a gestão de escola públicas que tomem como efetivas as práticas democráticas e desenvolvedoras de autonomia uma vez que elementos como a burocracia, a falta de informação, práticas centralizadoras ainda são considerados elementos que podem engessar decisões e conseqüentemente desmotivam a participação. Entretanto, não se constituem como empecilhos tendo em vista que é possível alcançar os fins de uma gestão democrática, quando se tem a consciência da importância de uma participação que preza o bem da comunidade, da escola e aprimora práticas que elencam melhorias na qualida-

de da educação pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, pp. 167-189. 1996.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. São Paulo: Instituto de Inovação Educacional. 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 08 fev. 2021

CISESKI, A. A.; ROMÃO, J.E. **Conselhos de escola: coletivos instituídos da Escola cidadã**. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (orgs.) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. Cortez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DRABACH, N.; SOUZA, A. R. **Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil**. Pedagógica, v.16, n.33, p. 221-48, jul./dez. 2014.

FNDE. **Dinheiro na escola**. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>> Último acesso em: 08 Fev. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Consequi, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAFASSIOLI, A.S. **20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública.** Revista de Financiamento da Educação. v. 5 n. 12, 2015.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Gestão Financeira Descentralizada: uma análise do programa dinheiro direto na escola.** Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 1-14, jan./jun. 2012.

NUNES, Edson. **A Gramática Política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático.** Rio de Janeiro: ENAP/Jorge Zahar Editores, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública** São Paulo: Cortez, 2017.

SANTANA, Kátia de C. **Efeitos do programa Dinheiro Direto na Escola na gestão escolar.** 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://alexandria.cpd.ufv.br:8000/2011/239416f.pdf>. Acesso em: 08 de Fev. 2021.

SANTOS, I. M.; SILVA, G. T.; SILVA, J. C. **Estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola em diferentes contextos no Brasil.** Jornal de Políticas Educacionais. v. 12, n. 6. Março de 2018.

SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Educação em Revista, v. 25. n. 3, p.123-40, dez. 2009. Disponível em: < [https:// doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007](https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007)> Acesso em 08 de Fev. 2021.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

ALEXSANDRA GOMES VIDAL DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Letras / Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2009); Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: orientação e supervisão escolar pela Faculdade Centro Universitário Internacional- UNINTER (2011); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Jardim Eliana, Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Professora Maria Luiza De Andrade Martins Roque.



RESUMO

Este artigo tem como tema a gestão democrática na escola, apresenta uma contextualização sobre como esse tipo de gestão na escola necessita do envolvimento de toda a comunidade escolar, isto é, trabalho coletivo dentro da instituição de ensino. Assim os objetivos desta pesquisa foram :investigar as mudanças políticas e pedagógicas que as escolas estão passando, na figura do gestor democrático; averiguar o papel do Gestor no processo de formação dos alunos; analisar a relação democrática da escola com a família do alunado e compreender o papel do trabalho coletivo no ambiente escolar. Sendo o mesmo é de cunho bibliográfico, assim os resultados obtidos neste artigo nos mostram, que a democracia dentro do ambiente escola, deve ser de fato uma realidade refletida em todo território brasileiro, possibilitando dinamismo ao mesmo, ainda que seja lentamente, em algumas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Gestão; Democrática; Coletivo.

INTRODUÇÃO

O tema abordado aqui é a gestão democrática na escola. Logo diante do novo modelo de Gestão Escolar, será que a mesma é um instrumento em prol da coletividade da comunidade escolar? Assim os objetivos desta pesquisa são de :Investigar as mudanças políticas e pedagógicas que as escolas estão passando, na figura do gestor democrático; averiguar o papel do Gestor no processo de formação dos alunos; analisar a relação democrática da escola com a família do alunado e compreender o papel do trabalho coletivo no ambiente escolar.

Esse artigo é de cunho bibliográfico, analisa a gestão democrática na escola, articulando assim teoria e a prática, ou seja, os conteúdos estudados durante as aulas da especialização, em GTP, e pesquisas nos livros sobre as políticas públicas da educação no Brasil que dão direção a

gestão democrática, dentro do espaço escolar.

Temos observado que a Gestão democrática é de grande importância no espaço escolar. Assim a mesma é abordada aqui como instrumento em prol da coletividade no espaço escolar, ocasionando melhorias na qualidade do ensino. Buscando entender as políticas públicas da educação no Brasil que dão direção a gestão escolar democrática.

Este artigo está estruturado em: desenvolvimento que apresenta o papel do gestor democrático, as ações políticas na educação e a Gestão Democrática, sendo colocada na estrutura do desenvolvimento fundamentação teórica ao assunto exposto. Em seguida temos as considerações finais, onde são apresentados pontos relevantes sobre Gestão Democrática às ações que podem contribuir para o entendimento real deste tipo de Gestão e por fim o referencial teórico.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

É importante ressaltar que a Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia na instituição de ensino. Assim os princípios que norteiam a Gestão Democrática são:

Descentralização: A administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada.

Participação: Todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projetos na escola, e toda a comunidade ao redor da escola.

Transparência: Qualquer decisão e ação tomada ou implantada na escola têm que ser de conhecimento de todos.

A Gestão Democrática é formada por alguns componentes básicos: Constituição do Conselho escolar; Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica e eleição direta para diretor(a).

O Conselho Escolar (CE) é um colegiado com membros de todos os segmentos da comunidade escolar com a função de gerir coletivamente a escola, Maia (2011 p-86) Ele é um instrumento de gestão colegiada e de participação da comunidade escolar, numa perspectiva de democratização da escola pública.

A escola é instituição social educativa, e tem como função a formação do cidadão para participar conscientemente da sociedade em que vive. Isto é, a instituição educativa tem o compromisso com a construção de um projeto político pedagógico que cumpra a sua finalidade social e resgate

a credibilidade do ensino público. Tudo isso só é possível com o envolvimento dos profissionais que atuam no cotidiano escolar, possibilitando a integração crítica do indivíduo ao seu meio, permitindo-lhe acesso aos conhecimentos já construídos e propiciando a elaboração de novos conhecimentos.

O projeto político pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulados ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária, que são professores, pais, alunos, diretores, pedagogos e funcionários. E na construção do projeto político-pedagógico é preciso, que o gestor trabalhe com a coletividade, buscando intensamente a autonomia, liberdade, emancipação e a participação do todo, dentro do espaço escolar. Logo, o projeto político pedagógico não é somente uma carta de intenções da escola, nem apenas uma exigência de ordem administrativa da mesma, pois é expresso nela a reflexão do trabalho a ser realizado em conjunto por todos os profissionais da instituição, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, e às necessidades locais e específicas da clientela da escola, ou seja, o projeto pedagógico é identidade da escola e dá garantias de um ensino de qualidade. (Maia, 2011, p-57): O PPP é um documento que apresenta as intuições, concepções e também a organização do trabalho pedagógico da escola.

É com elaboração do projeto político pedagógico participativo que o gestor exerce um importante papel, o de articulador do projeto, significa que o mesmo trabalha na coletividade, e não isoladamente ou por uma determinação pessoal, pois está procurando ligar ações, e coordenar atividades, e promover relações, no sentido de dinamiza o trabalho escolar baseado na democracia. Bom o projeto político pedagógico é um aliado do gestor democrático, cabendo salientar que o PPP é um desafio constante no cotidiano escolar. Maia (2011, p-73):

A gestão democrática fortalece a participação da comunidade escolar na construção do PPP, pois por meio dela se entende que o funcionamento da escola exige uma relação de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

Na gestão democrática, o gestor precisará saber como trabalhar os conflitos e desencontros e deverá ter competência para buscar novas alternativas e que as mesmas atendas aos interesses da comunidade escolar, deverá compreender que a qualidade da escola dependerá da participação ativa de todos membros, respeitando individualidade de cada um e buscando os conhecimentos individuais e novas fontes de enriquecer ao trabalho coletivo. (Maia,2011, p-20):

A busca pela melhoria da qualidade de ensino está diretamente relacionada com a ideia da construção de um projeto pedagógico que seja efetivamente coletivo. Nesse contexto, sua origem coincide com a busca do processo democrático brasileiro.

As funções básicas da gestão escolar e os desafios para os profissionais envolvidos são discutir, deliberarem e planejarem e solucionarem os problemas relacionados ao sistema escolar. A organização do Trabalho Pedagógico é cumprir e fazer cumprir: o calendário escolar, horário e toda legislação escolar, proporcionando, melhoria na organização do trabalho pedagógico. (Bruehl,2010, p-66) afirma que:

Nessa perspectiva, a organização democrática da escola exige que esta assuma graus cada vez mais elevados de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, como prevê a legislação vigente, propondo aos trabalhadores em educação e demais membros da comunidade escolar que abandonem o papel passivo de

executores das políticas e assumam um papel ativo no debate acerca dos rumores da educação nacional e nos processos de tomada de decisão.

A relação da gestão democrática com uma educação emancipatória é um novo modelo de gestão escolar atual, e está ligada aos contextos históricos que ocasionou reforma na educação, ou seja, a gestão democrática é lei, assim Bruel: Gestão democrática como princípio constitucional da educação nacional, da organização da escola pública, é a manifestação do reconhecimento social do valor universal da democracia (BRUEL, 2010 p-64).

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional-político, científico, pedagógico, ou seja, de toda a equipe escolar. Assim dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, e fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas.

Com o novo modelo de administração escolar, vem uma nova organização e funcionamento, ou seja, entram em ação os conselhos escolares que desempenha um papel importante em assegurar que toda a comunidade seja envolvida em todas as decisões importantes tomadas pela escola. (Bruel, 2010 p-65): É relevante ressaltar a importância do conselho escolar como órgão máximo de gestão das instituições educativas, que possibilita constituir uma esfera pública efetivamente democrática no interior das escolas.

A LDB dá suporte no Artigo 14:

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.

Na primeira LDB de 1961 já se falava em autonomia, lei nº 4.024/61, art.43:Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

A participação fortalece a gestão democrática, contudo é preciso haver uma descentralização de poder âmbito escolar, para que a democratização da educação venha provocar mudanças pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Logo o mundo globalizado exige dos profissionais flexibilizações, interação entre ambos, com isso o trabalho não pode acontecer de forma fragmentada, tudo isso só é eficaz com uma gestão democrática. (Cervi,2008, p-104).

Esse processo é possível se considerarmos que a reforma protagonizada pela Lei nº 9.394/96 reforçou a ideia de autonomia pedagógica da escola ao tornar explícita a exigência da “proposta pedagógica” a ser elaborada sob os auspícios de uma gestão escola participativa.

A organização do trabalho pedagógico é uma estratégia educacional para democratizar o processo ensino-aprendizagem, então é de suma relevância para um gestor implementar novas formas de administrar em que a comunicação e o diálogo estejam inseridos na prática pedagógica do docente. Cabe ao gestor assumir a liderança deste processo com competência técnica e polí-

tica. Ao assumir o papel de gestor democrático é, necessário buscar a articulação dos diferentes atores em torno de uma educação de qualidade, o que implica uma liderança democrática, capaz de interagir com todos os segmentos da comunidade escolar. Assim a liderança do gestor requer uma formação pedagógica crítica e autônoma dos ideais neoliberais. A atual LDB traz no seu artigo 64 à formação do especialista:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

As mudanças políticas e pedagógicas que as escolas estão passando são previstos em lei. A Constituição brasileira de 1988 deixou bem claro os deveres dos Municípios, dos Estados e da União em relação à Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação vieram depois e só contribuíram para estabelecer as regras nesse sentido. Constituição de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Não é fácil ser um gestor democrático, tendo em vista que o mesmo deve trabalhar ditado por algumas leis como a Constituição Federal e o ECA, no Estatuto da Criança e do Adolescente, encontramos o direito da criança a educação. Lei nº, 8.069/90, artigo 53 refere-se:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A autonomia da escola é contemplada na atual LDB lei nº 9.394/1996: 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. Esta mesma lei define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios:

Art. 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - Valorização do profissional da educação escolar;

VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - Garantia de padrão de qualidade;

X - Valorização da experiência extraescolar;

XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ação educativa de forma coletiva, está prevista na LDB, Nº 9.394/96, art.1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Eyng,2007, p-79)

A gestão democrática é ainda desafio coletivo da ação compartilhada no espaço escolar. A efetivação de tais ações depende do desenvolvimento, da mobilização e da atualização de novas competências pelos profissionais da educação. Envolve, assim, não só os professores, mas também os profissionais técnico-administrativo, professores e funcionários.

Cabe aqui ressaltar a história do processo de escolha democrática de dirigentes escolares começa no Brasil na década de 60, quando, nos colégios estaduais do Rio Grande do Sul, foram realizadas votações para diretor a partir das listas tríplexes. Foi então que, no movimento da democratização, principalmente com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a eleição direta tornou-se uma das importantes bandeiras da educação, e pela qual não foi incorporada, como outras, nas legislações principais (Constituição e LDB). É por essa razão também que a história da eleição direta para diretores é marcada por constantes avanços e retrocessos, dependendo da vontade política de dirigentes, para se apurar em leis estaduais e municipais. Entretanto, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores.

Logo, a escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas escolas quanto entre especialistas da educação. O assunto encontra-se em grande evidência também em virtude ao fato de ser, entre as outras práticas de administração da escola,

aquele que envolve um maior interesse dos governantes, pois é uma importante ferramenta de cooptação pelo poder – “te dou o cargo e você me dá o apoio”. A grande atenção voltada a este tema faz alguns até pensarem que a Gestão Democrática se restringe à eleição direta para diretor. Portanto quanto maior for a escola e mais complexo for o seu ambiente, mais árdua se torna a tarefa do diretor para desenvolver o seu papel. (Castro, 2010, p-121):

Os gestores não podem deixar de considerar que se torna cada vez mais difícil o controle centralizado e vertical da Administração Pública, considerando que a centralização exige obediência a uma ordem hierárquica, o que atrasa e trava processos decisórios mais imediatos.

Certamente a gestão democrática é uma evolução no contexto escolar brasileiro, porém ainda é um processo lento em algumas instituições. (Eyng, 2007, p-70):

As mudanças propostas nas políticas educacionais em relação à gestão democrática da escola e à participação na elaboração do projeto pedagógico têm ocorrido ainda de maneira muito pontual e restrita a poucas instituições. Isso é decorrente em grande parte de resistências cujas razões e origens são variadas,” podendo ser atribuídas a indivíduos ou a grupos, e se encontrar tanto no interior da escola como em seu exterior, na comunidade, no sistema educativo e ainda no macro contexto social”.

Esse tipo de gestão tem feito a diferença na aprendizagem do alunado e os elementos básicos da gestão democrática na esfera escolar as principais estão na constituição e atuação do Conselho escolar; na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo coletivo e participativo; na definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; na divulgação e transparência na prestação de contas; na avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; na eleição direta para diretor(a). Pois (Castro, 2010, p-154): O gestor é ordenador de despesas e, como tal, a pessoa responsável pelo controle de pagamento, assumindo a responsabilidade administrativa nos atos e movimentação financeira escolar.

Nessa condição, evidente que a organização educacional necessita de uma gestão qualificada que garanta a eficiência do ensino, porém a qualidade da educação não depende somente de uma gestão democrática, mas também de um planejamento participativo e de um projeto pedagógico eficiente e contextualizado com a realidade da escola que permita realmente aprender construir um trabalho de forma participativa a democratização da escola pública.

Neste enfoque a gestão democrática é, portanto, a superação da fragmentação do Trabalho Pedagógico, somente assim a escola conseguirá organizar e funcionar com qualidade. O coletivo no interior das escolas é necessário no fazer democrático, isto é, a melhoria educacional exige união de todos, para funcionar de forma equilibrada. Logo LDB no seu artigo. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece que a educação não só um dever da escola.

É fundamental que o processo de mudança da escola busque sempre a participação da família, da comunidade, dos professores, dos alunos e funcionários, na qual cada um sinta-se responsável em transformar a educação. Se realmente desejamos formar crianças que no futuro sejam indivíduos autônomos, criativos e participativos, precisamos hoje trabalhar a autonomia do

próprio professor, levando-o a estabelecer relações democráticas em sala de aula, excluindo o autoritarismo com seus alunos, pois só podemos auxiliar as crianças a tornarem-se autônomas e com caráter democrático, por meio de atitudes e posturas das pessoas com quais elas convivem.

Também é importante reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de uma gestão democrática, isso é que possa confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A partir do coletivo, para a construção de sistema educacional inclusivo, implicando uma mudança estrutural e cultural na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Democrática deve ser realmente gerida de maneira que possa promover a participação e transparência na democratização da instituição de ensino. Pois acreditamos que a mesma é de grande importância para a boa qualidade do ensino escolar.

É fundamental que gestão democrática da escola como instrumento em prol do trabalho coletivo, esteja em função da socialização do conhecimento no espaço escolar. Certamente é com mudanças de posturas e cumplicidade na educação, encontraremos saídas para venceremos as dificuldades encontradas na realidade escolar. Assim, a gestão democrática necessita da atuação de todos envolvidos no processo educativo, pois desta forma os objetivos finais do ensino são alcançados.

Por isso, que propomos aqui, que a gestão democrática seja uma realidade refletida em todo território brasileiro, possibilitando dinamismo ao espaço escolar, dando a dimensão de política nacional democrática. Também que os envolvidos neste processo busquem a fundo compreender o que rodeiam o ensino público e comecem a cobrar os seus direitos, diante da lei educacional.

Neste sentido, cabe a escola repensar no seu papel na formação de verdadeiros cidadãos, caminhando nesta direção com seriedade, como compromisso da coletividade e, nesta busca, todos envolvidos no ensino devem fazer frente, mediante de uma constante revisão crítica de seus papéis, envolvendo assim toda a comunidade escolar, consciente do seu compromisso na conquista de uma nova escola, que seja verdadeiramente democrática e libertadora. Somente com estas prerrogativas a escola pode realmente se tornar um fator de cidadania.

Portanto, entendemos que a gestão democrática é um grande avanço no sistema educacional brasileiro, no entanto ela precisa ser mais atuante em todo território brasileiro. Logo muito já foi feito pela a escola e muito ainda deve ser feito, a melhoria do ensino depende da reflexão do trabalho realizado no espaço escola, para que todos sejam beneficiados: alunos, familiar, comunidade, a escola e a sociedade, com a qualidade do ensino. A escola pública é de todos nós, e essa realidade deve ser refletida no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Política e Legislação da Educação Básica no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- CASTRO, Ana Paula Pádua Pires de. **A gestão dos recursos financeiros e patrimoniais da escola**. Curitiba: Ibpx, 2007. 185 p.il.
- CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional**. 2.ed.rev, atual e ampl. Curitiba: Ibpx, 2008.
- EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Ibpx, 2007. 178p
- BRASIL. **Ministério da Educação**. lei nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990, ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)
- BRASIL. **Ministério da Educação**. lei nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961, LDB
- BRASIL. **Ministério da Educação**. lei nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, LDB
- BRASIL. **Ministério da Educação**. lei nº LEI Ordinária 6.661 (28/12/2005)
- MAIA, Benjamin Perez, Costa, Margarete Terezinha Andrade. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político - pedagógico**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol, Nilcemara Leal Molina, Vanda Fattori Dias. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpx, 2007.
- URBANETZ, Sandra Terezinha, Simone Zampier da Silva. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Ibpx, 2008. 101 p.
- WITTMANN, Lauro Carlos, Sandra Regina Klippel. **A prática da Gestão Democrática no ambiente escolar**. – Curitiba: Ibpx. 2010. - (Série Processos educacionais).
- <http://portal.mec.gov.br/2011/15/05/index>
- http://www.planalto.gov.br/2011/15/05/ccivil_03/Leis/L8069
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o-democratica>
- <http://ney-ratica.html/educacao123.blogspot.com/2011/05/12-no-exercicio-da-acao-democ>
- http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n18/a_gestao_democratica.html
- <http://www.artigonal.com/educacao-online-artigos/gestao-democratica-da-escola-publica-e-preciso-educar-todos-619522.html>

CORPO E MOVIMENTO: AS RELAÇÕES DA MOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

ANA LUCIA GONÇALVES RAMOS

Graduação em Pedagogia pela Fundação Santo André (1999); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FMU (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O referente estudo tem como objetivo principal explicar a importância do corpo, do movimento e suas relações com a aprendizagem escolar. Diante disto, foi realizado um estudo sobre a motricidade, desenvolvendo as principais teorias e estudos que evidenciam o trabalho da mesma na educação infantil. Um desenvolvimento psicomotor apropriado na infância torna-se essencial para que a criança tenha estruturado seus aspectos motores, intelectuais e afetivos, repercutindo estas bases fundamentais para a fase adulta. Frente aos estudos realizados por autores como Vitor da Fonseca, e pelas análises de resultados dentre a ligação dos aspectos motores com as práticas pedagógicas, pode-se sustentar a importância do movimento, por meio de práticas psicomotoras, que aprimoram o aspecto psicomotor da criança. Por meio do estudo realizado, podemos analisar como o professor é corresponsável por estimular o acréscimo das habilidades motoras, cognitivas e afetivas do aluno, contribuindo para a socialização do mesmo. Esta pesquisa busca contribuir para que o conhecimento da motricidade seja aplicado em sala de aula, a fim de incentivar o desenvolvimento psicomotor dos alunos, a fim de que as crianças se tornem indivíduos capazes de enfrentar os desafios e expectativas, tornando-se um ser autônomo e integral.

Palavras-chave: Neurociência; Movimento; Motricidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O movimento é uma das primeiras estruturas evidentes na vida do ser humano, visto que desde a concepção realizamos movimentos com o nosso corpo, dos quais se estruturam ao longo da vida e influem no comportamento. Com isto, há estudos associando os processos de aprendizagem com o desenvolvimento mental e corporal, investigando as relações existentes entre o aprimoramento intelectual com o processo corporal e habilidades motoras. Estas relações evidenciam

o quanto torna-se equivocado pensar o corpo separado da mente como elementos distintos no decorrer do aprendizado escolar.

A formação motora é um seguimento contínuo, que envolve transformações que ocorrem nos primeiros anos da vida, sendo as experimentações da infância os elementos determinantes para a formação do indivíduo. As experiências evidenciadas neste período irão influenciar ao longo de toda a vida do mesmo.

Podemos analisar o desenvolvimento motor por meio da expansão das habilidades relacionadas com o movimento e do comportamento deste movimento. Maria Cristina Paim (2003) apresenta este seguimento como a interação do indivíduo com o meio em que atua, o ambiente e as tarefas determinadas. Por meio da aquisição dos domínios cognitivos, afetivos e motores, o indivíduo transcorre o seu desenvolvimento das fases de reflexos até o controle dos movimentos especializados.

De acordo com esta pesquisadora, o aprimoramento motor dá-se por meio das fases de movimentos reflexivos, rudimentares, fundamentais e especializados. De acordo com cada fase do desenvolvimento motor, é estabelecido por idades correspondentes; combinados com ações estabilizadoras, processos locomotores ou de manipulação de objetos, dos quais se misturam para estruturar um conjunto de habilidades que serão ferramentais para o indivíduo ao longo de toda sua vida.

Com isto, tem-se por objetivo analisar a importância da motricidade para os anos base da educação infantil, considerando a atuação do professor como mediador da formação motora dos alunos, por meio de atividades práticas ligadas ao movimento. Especificamente, pretende-se analisar como o movimento pode ser trabalhado em sala de aula, a fim de que o aluno seja um coooperador no seu processo de aprendizagem.

A educação da criança por meio de seu corpo e do movimento é conhecida como educação psicomotora. Assim, por meio de brincadeiras e da ludicidade, podemos explorar a concentração, a atenção, o equilíbrio e a lateralidade. A criança passa então, a aprender com suas experimentações e estas estruturas didáticas auxiliam para que o ensino não seja exclusivamente conteudista e estático, mas que permita ao aluno movimentar-se pelos espaços da instituição.

Saltar, correr, brincar, escrever, marchar, dançar, são operações que envolvem o movimento e que são fundamentais para a formação da motricidade. Apesar de aparentar serem exercícios simples e naturais na fase infantil, são elementos que necessitam da intervenção coordenada do professor, a fim de analisar as situações em que se enquadram o estudante dentro de uma atuação ativa.

Sendo assim, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, a base de estudos de diversos autores sobre a formação da motricidade e dos aspectos psicomotores integrados com atividades práticas que envolvam o movimento corporal.

No primeiro capítulo abordaremos as bases teóricas dos estudos da motricidade para a educação infantil, envolvendo referencial teórico, breve histórico sobre a motricidade, sua impor-

tância, a atuação de profissionais de ensino e as contribuições para o desenvolvimento da criança. Posteriormente, em um segundo capítulo, apresentaremos o corpo e o movimento interligados no processo de aprendizagem e na extensão psicomotora infantil.

Visamos com este trabalho, contribuir para os estudos de neurociência ligados à educação, com o enfoque nas concepções psicomotoras, atrelado ao ensino-aprendizagem. Tem-se por fim, acrescentar a literatura da neuropedagogia, para auxiliar na formação docente, na expectativa de aprimorar as atividades didáticas que envolvam o movimento em sala de aula e os aspectos motores das crianças na educação infantil.

BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS DA MOTRICIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Vitor Fonseca (2012), a origem do conceito da motricidade e sua evolução ao longo dos séculos estão interligados ao estudo do significado do corpo e dos movimentos em decorrer dos processos históricos. Perpassando por todos os períodos da civilização até os nossos dias, o significado do corpo (que em um primeiro momento foi negligenciado em favor do espírito), toda a evolução científica contribuiu para a fragmentação do corpo humano separado do sujeito, estruturado em segmentações que pudessem ser estudadas.

Apenas no século XIX, o corpo começou a ser estudado dentro do âmbito neurológico, colocando o movimento como uma estrutura essencial na formação do indivíduo. Com as teorias de Henri Wallon (1879 – 1962), tanto a medicina quanto a educação permitiram relacionar o movimento corporal com a emoção, a afetividade, o ambiente e a cultura do ser humano. Suas pesquisas serviram de base para o desenvolvimento neurológico da psicomotricidade, estudando recém-nascidos e na formação psicomotora da criança ao longo da infância.

De tal modo que houve o aprofundamento dos estudos com relação à motricidade, a psicomotricidade se tornou uma disciplina específica e emancipada. Mas no Brasil, os estudos pedagógicos e neurológicos demoraram para serem valorizados, encontrando inspiração nos estudos franceses para formarem a base das investigações neurológicas no país.

A partir de 1970, com a influência de pesquisadores estrangeiros que contribuíram para a formação de profissionais brasileiros, os estudos neurológicos avançaram a fim de reconhecer e valorizar os aspectos emocionais e afetivos para o trabalho com a psicomotricidade.

Segundo Assunção e Coelho (1997), a psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem por meio de seu corpo em movimento, estruturando relações com o meio externo e interno do indivíduo. Por sua vez, encontra-se pertencente ao processo de maturação da criança, dos quais os aspectos cognitivos, afetivos e biológicos fazem parte de um corpo, estando baseado no movimento, no intelecto e no afeto.

Jean Piaget (1896 – 1980) estruturou a teoria da divisão dos estágios de desenvolvimento

em quatro períodos: a fase sensório-motor (do nascimento aos 2 anos de idade), o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade), das operações concretas (de 7 a 12 anos) e, por fim, o estágio das operações formais (adolescência, dos 12 anos em diante). Todas estas fases estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento da psicomotricidade, mas há uma continuidade nos períodos, dos quais não podemos determinar precisamente as mudanças de um estágio a outro, sendo um processo relativo e particular de cada indivíduo.

A evolução e o desenvolvimento do ser humano é marcado por comportamentos específicos para cada fase estabelecida por Piaget. Estas transições evidenciam as formas com que cada pessoa vê o mundo e o associa ao corpo, com relação a cada idade.

Os aspectos psicomotores procuram englobar o ser humano de forma total, explorando questões de interação social. As questões afetivas também estabelecem relações associadas à psicomotricidade, concedendo ao corpo a disponibilidade tônica, a segurança, o equilíbrio físico, a postura, a noção que cada ser humano tem de seu próprio corpo, a lateralidade, as planificações práticas que envolvem todo o processo de aprendizagem.

Para aprimorar os parâmetros motores da criança, buscamos associações aos estímulos senso perceptivos, ao tato, paladar, como também fatores genéticos. A estimulação faz-se necessária de acordo com cada fase do desenvolvimento, pois estimulá-los com atividades acima da idade referencial pode ser prejudicial na maturação física e neurológica, acarretando sobrecargas e estimulações excessivas.

O aprendizado motor é resultante dessa associação de estímulos, relacionados com o comportamento, avaliado conforme a observação do desempenho de tarefas motoras. O conhecimento é resultante de mudanças na atividade neural em diversas regiões cerebrais, evidente nas regiões cerebrais responsáveis pelo movimento.

Levando em consideração as fases de desenvolvimento da motricidade, a estimulação sensorial acontece predominantemente em todas elas. A integração sensorial do ser humano inicia-se na vida intrauterina, desde então, expondo o indivíduo a uma série de estímulos vindos do meio exterior.

Após o nascimento, as estruturas dos sentidos, tais como: olfato, paladar, tato, visão e audição atuam como os principais condutores da formação motora. A motricidade fina, desenvolve-se com o ato de coordenação, controle e destreza, pelos atos de conseguir agarrar um objeto, caracterizado pela estimulação tátil e percepção visual. Nesta fase, requer, em que o indivíduo inicia a formação da motricidade fina, é capaz de ter controle e destreza, assim como precisão de movimentos para desempenhar suas atividades. Podemos encontrar exemplos de motricidade fina nos movimentos de preensão e pinça, como recortar, pintar ou escrever.

Nas fases do ensino fundamental, a criança desenvolve rapidamente a motricidade fina, sendo capaz de ler, escrever, tocar um instrumento, desenhar, ter habilidades esportivas que englobam estas percepções motoras.

Já a motricidade global envolve grupo de músculos integrados e coordenados para executar

movimentos complexos, podendo ser mais de uma ação simultânea. A formação do tônus muscular garante a preparação da musculatura para realizar diversos tipos de movimento.

O equilíbrio diferencia dos segmentos corporais. De acordo com Juliana Carla Rocha e Nelson Neto (2012), sem o domínio da postura o cérebro não aprende, a atividade simbólica é afetada e a motricidade não se desenvolve.

Com relação às estruturas de tempo e planejamento de ações, é estruturado por uma variedade de sentidos, garantindo as noções de tempo presente, passado e futuro, dos quais são construídos na criança por meio da ação do movimento e dos sentidos. Estes processos permitem a ordenação, organização e a formação de ideias em planejamento.

A construção da direção, saber diferenciar o que é direita e o que é esquerda, a amplificação do campo de visão, conhecimento espacial e aspectos da lateralidade estão relacionados com o desenvolvimento motor. Todos estes parâmetros tornam o indivíduo capaz de reconhecer o próprio corpo por meio dos sentidos e de suas funções biológicas.

A formação escolar, na maioria das vezes, estabelece modelos ideais como um padrão para comportamento estudantil, com o objetivo de aprimorar o desempenho escolar. Estes fatores geralmente desconsideram a expressão corporal como parte do processo de aprendizagem, limitando a um encadeamento que envolva a criatividade e as inovações que fazem parte do aprendizado das crianças.

O trabalho exaustivo dos docentes colabora para que o tempo para novas formações fique comprometido, assim, o conhecimento para uma prática docente significativa torna-se limitado em atividades já aplicadas, não abrindo espaço para novas experimentações didáticas. O professor deve estar atento as etapas pedagógicas para o desenvolvimento do estudante, sendo um facilitador no âmbito da aprendizagem.

Como educadores, importa estruturar as diretrizes curriculares e os planos de aula a fim de pensar o desenvolvimento da criança de forma integral, procurando responder aos aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, por meio de atividades que gerem o movimento. Estes exercícios usados de forma consciente pelo educador é uma forma de auxiliar a criança em sua comunicação externa por meio da ação, do movimento e dos gestos, favorecendo o processo de aprendizagem.

No capítulo a seguir iremos abordar como o corpo e o movimento está correlacionado com o desenvolvimento psicomotor durante a infância.

O CORPO E O MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL

Ensinar a criança a empregar o próprio corpo como um meio de descobrimento, torna-se essencial para o desenvolvimento e aquisição de novas habilidades, podendo contribuir experimentalmente com a sua educação. Diferentemente de um ensino mecanizado e imóvel, a educação

pelo movimento sugere afastar os mobiliários da sala de aula e abrir espaços para as crianças desenvolverem atividades dinamizadas.

Estas propostas pedagógicas não se limitam apenas às aulas de educação física ou de dança, mas se amplificam para um trabalho multidisciplinar entre todas as áreas do conhecimento. O desenvolvimento psicomotor envolve a maturação dos elementos que englobam o movimento, o ritmo, a construção e apropriação do espaço, reconhecimento de objetos, posições, as referências que se tem do próprio corpo e as estruturas fonéticas.

Os movimentos presentes na escrita, na marcha, no caminhar ou na dança, fazem com que o corpo execute atividades motrizes. Estas atividades impulsionam uma série de nervos e músculos que desencadeiam o movimento e dão vida ao ser humano. A aprendizagem, por sua vez, engloba essas estruturas complexas que atribuem habilidades e competências para a criança.

Émile Jaques Dalcroze (1865 – 1950) afirma que os músculos do corpo são trabalhados por meio dos movimentos e o ritmo também é um tipo de movimento, no qual é impossível concebê-lo sem pensar em um motivo corporal. Para se mover, um corpo necessita de uma quantidade de espaço, tempo e energia. O começo e o final de um movimento determinam a quantidade de tempo e espaço envolvidos, dependendo de forças como a gravidade, da ação dos músculos, da elasticidade e da força do corpo.

Em decorrência do desenvolvimento dos automatismos úteis, a memória sinestésica permite criar imagens motrizes. Os exercícios para desenvolver a elasticidade muscular estão contidos na relação entre tensão e relaxamento dos músculos, controle muscular, na prática da dissociação do movimento e na resistência.

Hélène Nicolet, estudiosa do Instituto Dalcroze em Genebra, afirma em sua tese (2013) que, na prática a noção de fluxo de energia e o conceito de coordenação e de dissociação do movimento, para gerenciar com sucesso várias partes do corpo simultaneamente, a natureza do fluxo varia conforme o movimento de ir de um lugar a outro. A partir do princípio da organização corporal estruturado por Irmgard Bartenieff, é possível realizar exercícios de coordenação por conectividades: homólogo, homolateral, contralateral (diagonal), para o estudo da lateralização, conforme a imagem à seguir:



Fig. 1 – Organização espacial estruturado por Irmgard Bartenieff.

Os exercícios propostos por Bartenieff demonstram aos docentes como os estudantes podem aprender o movimento com eficácia a fim de aprimorar o aprendizado e ao mesmo tempo obter o máximo de expressividade em seus movimentos.

O aprimoramento dos movimentos dentro de uma perspectiva espacial assume a consciên-

cia da plasticidade do ritmo. Dalcroze propôs diversos exercícios para a conscientização da divisão espacial, juntamente com exercícios de plasticidade, de coordenação e dissociação dos movimentos corporais. Ele detalhou estes estudos em degraus e planos, a fim de alavancar a linguagem corporal do ritmo e mostra que o espaço coletivo é também o espaço pessoal, conforme a imagem a seguir:

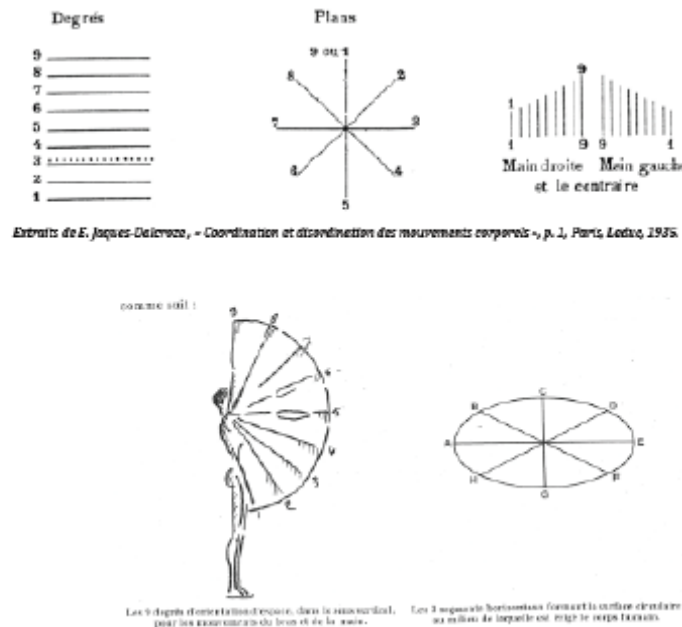


Fig. 2 – Amostragem espacial elaborada por Dalcroze em planos. (*Le Rythme* 1928, p.32)

Dalcroze justifica a importância da utilização das artes e da música para o desenvolvimento motor atrelado ao estudo de sequências de movimento, para ele a frase corporal está atrelada com as frases musicais, encorajando o estudo das diferentes partes do corpo com componentes da frase. Um destes estudos apresenta a utilização da marcha, com estruturas rítmicas características. O autor considera que um bom equilíbrio corporal é fundamental para as variações de durações rítmicas além das acentuações, atrelando o movimento corporal com o aprendizado de música, por exemplo.

As teorias de Rudolf Laban (1879 – 1958) sobre a análise do movimento afirmam que as distinções entre a mente e o corpo são uma dicotomia baseada apenas no aspecto cognitivo. Segundo o autor, há um inter-relacionamento dos traços psíquicos e corporais, que podemos não somente estabelecer inferências sobre a constituição psicológica a partir da constituição corporal, como também pode-se inferir características corporais por meio das peculiaridades psicológicas.

Laban acreditava que cada ser humano carrega consigo uma bagagem física, cultura e social que o caracteriza a ponto de podermos traçar um perfil de sua personalidade, por meio da movimentação corporal, aproximando estes aspectos da compreensão da mente e do corpo.

Segundo o pensamento de Maurice Martenot (1898 – 1980), o princípio da aprendizagem se dá mais no plano sensorial do que no plano intelectual. O plano do intelecto e o da sensação necessitam estar interligados, assim, todos os exercícios sensoriais utilizados na aplicação prática

podem motivar o aluno a ter uma experiência concreta e posteriormente descobrir regras decorrentes da teoria.

De acordo com suas estruturações sobre a presença dos jogos em sala de aula, de acordo com Martenot, é fundamental que os alunos estejam “despertos”, com o corpo ativo para reações rápidas, sugerindo atividades rítmicas e lúdicas para o aprimoramento dos aspectos motores.

Uma de suas atividades propostas para a sala de aula é a caminhada ritmada, no qual os alunos são organizados em círculo. Ao ouvir um sinal emitido pelo professor as crianças começam a se locomover livremente. O professor, assim, inicia a execução de uma célula rítmica e os alunos se movem de acordo com o andamento e a intenção proposta pelo ritmo. No sinal do professor, todos os alunos ficam imóveis até um novo comando, com uma célula rítmica diferente, com outro andamento, organização e intenção.

Observa-se que, é por meio dos jogos e das brincadeiras dirigidas que as crianças desenvolvem sua imaginação, a coordenação, interpretação, além de se divertirem, elas estão vivenciando o mundo ao seu redor. De acordo com Viola Spolin (1906 – 1994), a estrutura dos jogos é altamente social e propõe uma problematização que deve ser resolvida pelo aluno. Cada indivíduo assim, envolve-se e interage a fim de atingir os objetivos propostos. Os jogos contribuem para a superação de atitudes e movimentos mecanizados, uma vez que trabalha com a espontaneidade da criança.

Na fase de desenvolvimento motor, as crianças necessitam vivenciar inúmeras habilidades, por meio dos jogos e brincadeiras que irão auxiliar seu desenvolvimento. Anteriormente ao início do aprendizado da leitura e da escrita, a criança necessita estar preparada para receber os conhecimentos. O exercício do desenho, exemplificando, contribui para o aprimoramento de aptidões da coordenação motora, necessários para que a criança venha a escrever.

Cabe aos educadores envolver os alunos por meio do âmbito físico e cultural, desafiá-los para que os meios exteriores sejam explorados. O professor torna-se um mediador no processo de sensibilização dos estudantes, estimulando a curiosidade e incentivando a criatividade dos mesmos.

No que tange aos métodos avaliativos sobre a questão do desenvolvimento motor da criança, o professor pode utilizar-se de uma resolução construtiva, baseada em indicações, afastando-se de críticas, julgamentos ou valores depreciativos. O docente, em meio aos fatores avaliativos, pode encorajar os alunos a entender os próprios deslizes e a buscar melhores maneiras de resolver situações problema.

Com isto, espera-se contribuir para que os profissionais de educação compreendam as particularidades da psicomotricidade, a fim de auxiliar seus alunos, reconhecendo em cada um deles suas reais dificuldades motoras e que os auxiliem de uma forma adequada para que se tenha sucesso no processo educacional infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho compreendeu a importância do corpo, do movimento e suas relações com a aprendizagem escolar por meio dos estudos da motricidade. Tivemos por embasamento teórico, uma pesquisa sobre os principais teóricos que desenvolveram tratados sobre a psicomotricidade e a educação, dentre eles Vitor da Fonseca, interligando aspectos da neurociência com o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse artigo, podemos constatar que há relações entre as estruturas motoras e as habilidades corporais, tornando-se inviável a ideia de separar o corpo dos processos mentais sem afetar no aprendizado escolar do aluno.

A psicomotricidade assim explanada durante esta pesquisa, torna-se um ferramental importante no desenvolvimento integral do indivíduo, possibilitando o crescimento motor, social, cognitivo e afetivo. Aprimorar estas habilidades motoras facilitam o aprendizado das crianças e as formam como um ser capaz de enfrentar a vida de modo autônomo.

Pudemos observar, por meio da realidade do espaço escolar, como as crianças podem explorar este espaço e criar outras aprendizagens, seja por meio de movimentos, da cultura corporal ou de projetos lúdicos inseridos à didática pedagógica para desenvolver as habilidades dos estudantes.

No primeiro capítulo abordamos o conceito de motricidade e sua evolução ao longo dos séculos, interligando estes conceitos com o estudo do corpo e dos movimentos. Percebemos que a fragmentação das segmentações do corpo, a fim de estudos, contribuiu para que tivéssemos visões separadas de um todo, desassociando uma estrutura integral em várias especificações.

Vimos que tanto as áreas da saúde, da medicina e da educação estão interligadas no estudo da motricidade, permitindo relacionar a emoção, a afetividade, o ambiente, a cultura de cada ser humano com seu desenvolvimento como ser integral.

Jean Piaget estruturou em fases os períodos de desenvolvimento motor durante a infância e percebemos, com este trabalho, que o planejamento didático com as atividades, jogos e brincadeiras necessitam se adequar a cada faixa etária, levando em consideração o crescimento de cada indivíduo, respeitando os limites e individualidades, além de permitir a autonomia em sala de aula.

No segundo capítulo estruturamos como o corpo e o movimento estão interligados nas dimensões psicomotoras das crianças, contando com educadores, tais como: Dalcroze, Hélène Nicolet, Bartenieff, Laban, Martenot e Viola Spolin. Estes teóricos defenderam a importância do trabalho corporal em sala de aula, envolvendo um trabalho multidisciplinar, englobando disciplinas relacionadas com as artes: a música, a dança e a plasticidade.

Por fim, espera-se que este trabalho venha contribuir com a amplificação dos estudos da neurociência e a motricidade, atribuindo os significados ao estudo do corpo e do movimento para o desenvolvimento psicomotor, não estreitando estas atividades à apenas algumas disciplinas e áreas, mas expandindo para uma forma interdisciplinar, permitindo o movimento presente nas salas de aula e auxiliar na formação de profissionais sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Artmed, Porto Alegre: 2008.

_____. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Artes médicas, Porto Alegre: 1995.

NICOLET. Hélène. **Parallèles entre les méthodes d'Emile Jaques-Dalcrose et de Rudolf Laban**. Mémoire pour l'obtention du Diplôme supérieur, Institut Jaques-Dalcrose. Genève. Mai, 2013.

PAIM, Maria Cristina Chimelo. **Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 a 6 anos**. UFSM, 2003.

ROCHA, Juliana Carla; NETO, Nelson Zagato. **Psicomotricidade: Estimulação das Habilidades Motoras, Cognitivas e Sócio Afetivas**. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, 2012. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54801.pdf>. Acesso em 05/02/2021.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA 2021

ANDREIA CORTEZ DUARTE

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Sant'Anna (2016); Pós-graduada em nível de especialização em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Associada Brasil (2017).



RESUMO

Após a imersão na pandemia de COVID-19 vivida desde fevereiro do ano passado, iniciamos 2021 ainda sob a perspectiva do isolamento e distanciamento social, com rígidos protocolos de segurança, mas com as escolas parcialmente abertas. Sendo assim, este artigo tem como proposta debater as perspectivas da educação para este ano, mais especificamente sobre o ensino da educação artística e do desenvolvimento criativo das crianças e adolescentes. Levando em consideração a abertura, ainda que parcial das escolas a partir das perspectivas do Plano São Paulo, o acompanhamento de aulas presenciais e também remotas – nos formatos de ensino híbrido e com rodízio de alunos - e também os impactos sociais e psicológicos dos estudantes na retomada das aulas nas escolas.

Palavras-chave: Arte; Criatividade; COVID-19; Educação; Pandemia; Retomada.

INTRODUÇÃO

A retomada parcial das aulas presenciais em todo o Brasil está acontecendo de forma gradual. Ainda em fase laranja, muitas cidades começaram a receber os alunos de volta as salas de aula. O Plano São Paulo decreta que mesmo em fases vermelha ou laranja,

as escolas da educação básica, que atendem alunos da educação infantil até o ensino médio, poderão receber diariamente até 35% dos alunos matriculados. Na fase amarela, elas ficam autorizadas a atender até 70% dos estudantes; e na fase verde, até 100%. Os protocolos sanitários devem ser cumpridos em todas as fases. (Secretaria da Educação, 2021)

O Governo do Estado de São Paulo organizou a retomada das aulas de forma regionalizada, seguindo as coordenações dos Departamentos Regionais de Saúde, obedecendo critérios de

segurança e saúde do Centro de Contingência do Coronavírus.

Segundo nota da Secretaria da Educação de São Paulo, a abertura das escolas está embasada em experiências internacionais e também nacionais e visa “garantir a segurança dos alunos e professores, bem como o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças e adolescentes”. (2021).

Mas, na prática, o que significa este retorno e como se darão as aulas? Essas dúvidas serão sanadas no decorrer dos meses, com as aulas acontecendo. Mas, sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, socioemocional destes alunos, a retomada pode ser uma perspectiva de retorno às atividades, mas também de recuperar o tempo perdido.

Não que as aulas online não tenham qualidade, não tenham ofertado aos alunos uma alternativa para que não se perdesse todo o ano letivo, mas as dificuldades de acompanhamento, principalmente quando falamos de crianças em vulnerabilidade social ou sem condições de internet ou até de equipamento para acesso as aulas, tudo foi diferente. Aliás, podemos até dizer que mesmo com condições, a falta de acompanhamento do professor, diariamente e de perto, também foi uma questão importante neste período.

A retomada das aulas prevê melhorias, não apenas no nível de estudo das crianças e adolescentes, mas também em seu desenvolvimento social e cultural. Para isto, qual a importância da criatividade e da arte neste retorno às salas de aulas? Vamos debater aqui os conceitos de arte, cultura e também a importância destas questões para o desenvolvimento humano, além de frisar como será a retomada destes temas agora, nas salas de aulas mistas – online e presenciais, bem como integrar o ambiente digital nas salas de aulas.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da criança e do adolescente está intimamente ligado ao que esses indivíduos tem de acesso à cultura, informação e conhecimento. É a partir da que lhe é apresentado, que há o desenvolvimento cognitivo. Algo iniciado ainda no seio familiar, a partir dos símbolos básicos, da fala, do andar, depois na escola. Ainda em casa é onde temos contato com os conceitos de moral, entendendo o que podemos e o que não podemos fazer no convívio em sociedade. E este conhecimento é levado para escola, onde esses indivíduos serão apresentados a outras fontes de informação, onde serão letrados e alfabetizados.

Na escola a alfabetização e o letramento passam por diversas etapas. Uma das ferramentas da escola é o estudo a partir da expressão artística. Antes mesmo de escrever qualquer letra, as crianças se expressam por desenhos, por símbolos, linhas e desenvolvem ali também sua criatividade.

É na escola que começamos a entender o conceito de Cultura e aprender mais sobre o nos-

so país, a nossa cultura e sobre outras culturas. Tanto a disciplina de História quanto a de Artes são importantes para que tenhamos o conhecimento histórico e antropológico da formação de nosso povo e de nossa cultura, quando a demonstração desta palavra.

Muito mais do que lúdicas, as atividades artísticas, tem a função de desenvolver o potencial cognitivo dos estudantes (BARBOSA, p. 63, 2005a). Com o ensino artístico, podemos desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de forma que o alunado aprenda a partir de experiências.

Mas, para primeiramente entendermos o que é cultura, podemos recorrer ao que Laraia (2008) afirma ser uma resposta simplificada, onde diz que

O homem adquiriu, ou melhor, produziu cultura a partir do momento em que seu cérebro, modificado pelo processo evolutivo dos primatas, foi capaz de assim proceder. (LARAIA, 2008, p. 53)

Com isto o autor explicou que a evolução do homem é parte do processo que o faz entender ou até mesmo ter uma cultura. A partir do momento que ele entende que se diferencia dos outros mamíferos. E isto se dá a partir do entendimento e uso de símbolos. Laraia (2008) ressalta ainda que a demonstração do luto, que para nós aqui é feita a partir da cor preta, em outro país é na cor branca e, se não tivermos entendimento ou conhecimento sobre esses símbolos, não estamos inseridos nessa cultura. O homem passa a ter conhecimento sobre a cultura quando passa a usar símbolos.

E toda esta discussão se faz interessante e importante quando analisamos os conceitos de cultura. Laraia (2008), em seu livro *Cultura – Um conceito antropológico*, utiliza muitas explicações e muitos autores para dar um sentido a palavra Cultura. No livro é possível ver o conceito de cultura como um sistema de símbolos e significados, apresentado a partir dos estudos de David Schneider. Este estudo explicaria, ainda, a formação cultural das crianças, que aprendem até mesmo a falar a partir da associação de símbolo e significado.

Mas, para além do que propõe Laraia (2008), precisamos ainda lembrar que vivemos uma realidade interconectada, uma realidade multi-tela. Ou seja, vivemos ainda a cultura a partir dos símbolos e significados, mas nossa realidade tecnológica juntou outra cultura, a digital.

Segundo Rogério da Costa (2003), estamos imersos em pequenas telas que dividem nossa atenção. A promessa de notificações de informações, contatos, convites, curtidas e qualquer outro tipo de interação está nos deixando cada vez mais digitalmente e não fisicamente conectados. Algo que a pandemia também contribuiu, com o isolamento e distanciamento social, onde os contatos se dão muito mais a partir de telas do que do toque, do abraço.

Este afastamento, causado pela pandemia, diminuiu também as atividades artísticas e de contato entre as crianças e adolescentes. Se antes, em sala de aula, o aluno tinha contato com os mais diversos tipos de materiais para desenvolver suas atividades, dentro de casa e sem a possibilidade de sair a qualquer momento, essas opções ficaram mais restritas.

Para exemplificarmos de maneira prática, vamos criar uma situação problema:

Uma das atividades propostas para o primeiro trimestre de aulas é a criação de uma ma-

quete para demonstração do local onde vivem os povos indígenas. Para esta criação, os alunos deverão usar materiais reciclados e outros que julgarem necessários.

Para a criação das ocas um aluno teve a ideia de utilizar chapéus de festa em formato de cone, cobertos com palha, para fazer o chão precisa de papel verde, que também será usado para as árvores. Para os troncos, vai utilizar galhos de árvores, também para a fogueira. Para demonstrar os indígenas vai construir bonecos de palito de sorvete.

Este aluno está fazendo a atividade de casa, com o auxílio dos pais que estão cumprindo a quarentena de forma rigorosa. Então para conseguir alguns materiais tem sido mais difícil. Sem poder sair de casa, não conseguiu os galhos para as árvores. Os papeis comprou pela internet, mas não encontrou a palha. Seus pais, ocupados com o trabalho e os cuidados com a casa, não conseguem dar tanta atenção a atividade e isto acaba causando uma frustração no aluno.

A situação hipotética criada, demonstra que, em casa, mesmo com a presença dos pais, as crianças muitas vezes não têm acesso a toda ajuda ou material necessária. E isto pode acontecer por diversos motivos: seja pela dificuldade em comprar ou encontrar materiais, seja pela correria do dia a dia que impede os pais de serem mais presentes na hora das atividades, ou mesmo pela falta de habilidade em ajudar.

Uma atividade como esta, reproduzida no ambiente escolar, tem maiores chances de funcionar e de ser ajudada por um professor, de ter os materiais que não forem encontrados, compartilhados e conseguidos com os colegas. Aliás, esta relação é importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Durante o período de isolamento tudo precisou ser adaptado. A professora da educação infantil que passava de carteira em carteira ajudando no pontilhado ou elogiando a pintura, agora estava online. Os professores do ensino fundamental que antes tinham como ver, mesmo que rapidamente, as dificuldades de cada aluno, agora tem menos contato. No ensino médio, toda a interação e coleguismo que tornava a jornada da adolescência mais fácil, foi quebrada e agora as conversas só poderiam ocorrer pelas telas dos telefones ou computadores.

Para a disciplina de artes, ficou o questionamento: como estimular a criatividade e desenvolver projetos artísticos de forma remota? Sempre pensando que o ensino remoto envolvia mais do que o distanciamento entre aluno e professor ou entre os alunos, mas também previa distanciamento do mundo, ou seja, sem possibilidade de sair para um parque, passeios nas ruas, shoppings, museus ou quaisquer ambientes. O ensino remoto chegou juntamente com o isolamento social então tudo deveria ser desenvolvido dentro de casa. Desde a aula de pintura em tela, até a de atividade física, tudo dentro dos limites de casa.

No artigo “A importância do desenvolvimento de atividades criativas durante a pandemia de 2020” foi debatido exatamente como essas atividades poderiam ser realizadas dentro de casa, de forma que as crianças e adolescentes mantivessem seu desenvolvimento físico, cognitivo e criativo durante o período que estamos em isolamento, sem poder manter interação com nossos colegas.

Começamos 2021 com novas perspectivas, com a vacinação ocorrendo, mesmo que ainda

lentamente e com a retomada das aulas presenciais, ainda que em grupos pequenos. Os professores, que antes da pandemia se dedicavam as aulas presenciais e foram bruscamente levados para o ensino remoto, agora precisam se acostumar com outro formato, o híbrido – onde uma porcentagem dos alunos poderão estar presencialmente na escola e terão aulas respeitando as regras de distanciamento social e de higienização, mas outra parcela ainda terá as aulas remotamente.

Esta nova realidade promete permanecer durante um bom tempo em 2021, levando em consideração o crescente número de infectados, de mortos e também o demorado processo de vacinação.

A partir disto, fica o questionamento: Como se será o ensino em 2021? Apesar de já estarmos em fevereiro, pouco se sabe sobre as perspectivas da educação para este ano. Especificamente para o ensino de artes, como serão as aulas nesta nova realidade?

O ENSINO EM 2021

O artigo “Educação em 2021: o que esperar?” retratou as polêmicas e dificuldades durante o ano de 2020 e começa a trazer a luz as perspectivas sobre a educação para este ano. Elisa Thobias começa seu artigo lembrando que poucos professores tiveram formação para o ensino remoto – cerca de 50% dos professores reclamavam sobre o assunto em pesquisa da revista Nova Escola, realizada em julho de 2020. A falta de preparo, fez com que os profissionais não se sentissem completamente capacitados para a prática.

O plano de São Paulo da Secretaria de Educação prevê que nas fases laranja e amarela, as salas de aulas voltem a ser utilizadas, mesmo que apenas com parte dos alunos presenciais e outros ainda no ensino remoto. Este plano dobra o trabalho de professores, que se dividem para atender a demanda presencial e também virtual. O que, de certa forma, chegaria para melhorar, acaba ampliando as atribuições de trabalho.

Além desta forma de ensino, também está proposto ensino híbrido. Segundo Thobias, essa seria uma “modalidade que combina aprendizado online e offline”. Ou seja, conta com o apoio do professor, mas também exige parcela de trabalho individual do aluno.

Chama-se híbrido porque é uma mistura de momentos presenciais, com apoio do professor no espaço físico da escola; e momentos virtuais, onde o aluno estuda sozinho, com algum elemento de controle de tempo do estudante, de forma personalizada. (THOBIAS, 2021.)

Tal formatação do ensino também não pode, assim como foi o ensino remoto, ser aplicado de uma vez aos alunos e também aos profissionais da área. É algo a ser estudado pela coordenação pedagógica, pensado e apresentado, testado. Mas, segundo o artigo de Elisa Thobias, o formato traz vantagens para os alunos, como: manter um ritmo próprio de aprendizagem, que respeite suas capacidades e dificuldades; além de também poder desenvolver atividades em grupo,

de forma virtual.

É uma oportunidade para que competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como autonomia, autogestão e cultura digital sejam trabalhadas. [...] É fato que a tecnologia é a grande aliada dos educadores para o sucesso só ensino híbrido. Mas, em um país que sofre com as dificuldades de conexão, é necessário que a realidade de cada aluno seja mapeada para que as escolas possam se adaptar às necessidades individuais. (THOBIAS, 2021.)

Tal oportunidade, apontada por Thobias, também dá luz a questões que para o Brasil ainda estão longe de serem resolvidas. Ainda em junho do ano passado uma reportagem do G1 apontava que o maior uso da internet durante a pandemia, causou muitas reclamações quanto a qualidade do serviço.

Segundo a Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações), o crescimento chegou a ser de 50%. A velocidade de download caiu e, conseqüentemente, os brasileiros sentiram dificuldade em se manterem conectados. Precisando trabalhar e estudar agora de casa, a internet se tornou a maior aliada e também a grande vilã.

ENSINO DE ARTES

Agora que falamos sobre as perspectivas educacionais gerais, vamos nos aprofundar no ensino de artes. Ainda no começo da pandemia falávamos sobre a importância das atividades físicas e artísticas para crianças e adolescentes, não apenas para o desenvolvimento físico, mas cognitivo e emocional. O professor de Educação Física e Pedagogia, Gabriel de Aguiar Antunes (2020), em artigo para a Univali (Universidade do Vale do Itajaí), explicou a importância da movimentação corporal para o desenvolvimento infantil, segundo ele “perpassa a iniciativa, a criatividade, a experiência, os sentidos, a invenção e a descoberta pelas crianças em várias coisas e contextos”.

As famílias tiveram de se unir a comunidade escolar para promover aos estudantes as melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento. Alguns com maiores dificuldades, mas sempre tentando manter algum nível de proximidade com a escola para que o ano de 2020 não fosse completamente perdido.

Desta forma, Antunes (2020) lembra que “a brincadeira tem um fim em si mesma”, ou seja, brincar tem relação intrínseca com a cultura infantil e com o desenvolvimento de cada fase da criança, não produzindo apenas o prazer por brincar, mas também aprendizagens tanto cognitivas quanto emocionais. O brinquedo, segundo o artigo, é um objeto cultural e “carrega a cultura e a técnica de um povo, traz para a criança a oportunidade de brincar, é suporte de brincadeira”, afirma Antunes (2020).

Para o autor, é importante deixarmos as crianças brincarem com algo a mais do que os seus próprios brinquedos, mas incentivar o lúdico, seja com pedaços de madeira, galhos, pedras, água, os utensílios de cozinha, bacias, panelas, vassouras, suas próprias roupas ou a dos pais, tirando

também a importância do brinquedo como algo apenas comprado, mas dando valor ao ato de brincar para além do brinquedo. Esse tipo de atividade ativa a criatividade, incentiva o lúdico e garante o desenvolvimento cognitivo, sensorial e também emocional.

Para 2021 todo este cenário analisado para o ensino de artes pode ainda ser ampliado, dentro de seus limites possíveis. Agora, aquela situação problema proposta anteriormente, do aluno com dificuldade para conseguir os materiais para fazer sua maquete, pode ser minimizada, se pensarmos numa criança que frequenta a escola no formato rodízio com outros alunos, ou ainda no formato do ensino híbrido.

O aluno em 2021 passar a ter mais contato com outras crianças e também com a comunidade escolar como um todo, mesmo que seja mantido o distanciamento social, os protocolos de segurança e higiene. Este contato é importante, necessário para que, além das atividades comentadas acima, haja ainda mais desenvolvimento por parte das crianças e também dos adolescentes.

Na educação artística, o ensino híbrido pode ser ainda uma experiência para os professores e uma nova aventura para os alunos. A proposta de atividades desta modalidade, com autonomia no aprendizado, pode acarretar em grandes ganhos no sentido emocional, de um alunado que não mais precisa fazer todas as atividades em sala de aula, mas que também ganhou independência e até mesmo individualidade para se expressar.

No ensino no formato rodízio, onde alguns alunos frequentam a escola em períodos alternados, também há ganho, visto que o contato com a comunidades escolar e com os colegas de classe aumenta. Apenas isto já seria um impacto positivo, mas, segundo pesquisa da FGV (Fundação Getúlio Vargas), encomendada pela Fundação Lemann, o não retorno às aulas presenciais e as dificuldades com o ensino remoto podem causar um retrocesso de até quatro anos na educação brasileira.

O ensino remoto certamente ajudou de alguma forma a que os estudantes não ficassem à deriva durante os períodos mais severos da quarentena, mas, segundo o diretor da Fundação Lemann, Daniel de Bonis, a modalidade foi capaz apenas de reduzir alguns prejuízos, mas não pode ser considerado um substituto dos profissionais da educação e do ensino presencial.

Segundo a pesquisa, os prejuízos podem ser cada vez menores, de acordo com o nível de educação das instituições e também do nível de dedicação dos alunos, mas que em qualquer instância, ainda há prejuízo com o fechamento das escolas.

O retrocesso causado pela falta das escolas abertas também influencia no crescimento do país, como um todo. A falta de acesso até mesmo ao ensino remoto, aumenta a desigualdade e, conseqüentemente, diminuiu os níveis de aprendizagem.

Os professores, assim como as salas de aulas e os equipamentos, são ferramentas do ensino, mas, como ressalta Piaget (1974), “ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação”. A partir disto, se torna mais fácil pensar o ensino de artes – independente da pandemia, mas também principalmente nesta época.

Temos a arte como expressão humana há milhares de anos e isto não é novidade, mas é fato que com o passar dos anos vamos evoluindo, acrescentando valores à nossa vida e, também, ao nosso senso estético. Como lembra Silva (2013), Arte vem do termo *Ars*, que denota técnica, habilidade.

Arte sf. 1. Capacidade ou atividade humana de criação plástica ou musical. 2. V. artes plásticas. 3. Os preceitos necessários à execução de qualquer arte. 4. Habilidade; engenho. 5. Ofício (em especial, nas artes manuais). 6. Maneira, modo. Artes plásticas. Artes que se manifestam por meio de elementos visuais e táteis, tais como o desenho, a pintura, a escultura, etc.; belas-artes, arte. (AURÉLIO, 2001, p. 64)

A Arte, muito mais do que uma área de estudo, é uma forma de expressar nossos sentimentos, nossos desejos e também momentos, tanto nossos quanto do mundo. A cada geração surgem artistas que demonstram, em suas esculturas, pinturas, músicas, o momento em que estão vivendo. Segundo Tatit e Machado (2006), para adquirir um conhecimento em arte é necessário desenvolver conhecimentos sobre suas técnicas e materiais, para isto é importante que o ensino artístico faça parte do desenvolvimento infanto-juvenil.

Com a pandemia, algumas atividades tiveram de ser adaptadas para que essas técnicas e materiais pudessem ser explorados. Como citado acima, tanto no ensino híbrido como no de rodízio é possível manter uma rotina de atividades, priorizando as pesquisas como parte do ensino remoto e as atividades práticas como parte das atividades presenciais. É sabido que isto não será suficiente, mas é uma forma de se dar sequência ao ensino de artes durante o período vivido.

Seguindo o pensamento de Raposo (2004), onde entendemos que arte é muito mais do que a habilidade ou o desenvolvimento de habilidades, mas principalmente a imaginação, podemos ainda desenvolver muito mais atividades de cunho criativo. Como ressaltado no artigo “Artes no Ambiente Escolar”, apresentado para a Licenciatura em Artes, “a verdadeira arte consiste na manifestação da imaginação com uso da inteligência” e é isto que temos de passar aos alunos para que a pandemia seja mais do que um período de isolamento e distanciamento da escola, mas de aprendizado – independente da forma e do local.

O livro “300 propostas de artes visuais” de Tatit e Machado (2006) é uma proposta de guia de onde podemos consultar diversas formas de utilização de materiais e, a partir disto, guiar para as aulas nos formatos de 2021.

ENSINO DE ARTES EM UMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

Para além do ensino de artes com técnicas e materiais, também podemos pensar no que as novas tecnologias trouxeram para este novo momento e como podemos agregar isto para a perspectiva do ensino de artes.

Com o ensino remoto e todo o tempo que os alunos passaram em equipamentos, seja para as aulas, seja para atividades extras, seja para contato com familiares e amigos, estas telas se tornaram ainda mais parte da vida destas crianças e adolescentes.

Mesmo com a retomada do ensino presencial é preciso pensar e pesar a importância que os celulares, tablets e computadores tiveram em todo este período e torna-los parte da sala de aula, do ensino e do desenvolvimento dos alunos e não repudiar, como era feito até então, pois, por mais que os professores fizessem uso de algumas tecnologias para apresentação de filmes e vídeos, para pesquisas bibliográficas, ainda era pouco perto das possibilidades de se agregar de fato a tecnologia a forma de dar aula.

Segundo artigo de 2011 de Carolinne da Silva Evangelista, o computador e seus recursos podem ser muito interessantes para o ensino de artes. Para a autora, “o computador oferece diversos recursos que podem facilitar o aprendizado do aluno de uma maneira interdisciplinar” (EVANGELISTA, 2011, p. 3)

Em um momento em que museus estavam fechados, foi disponibilizado o tour digital, ou ainda cursos livres que poderiam ser feitos com a equipe destes museus. Carolinne (2011) comenta ainda que a partir do universo digital é possível conhecer roteiros não apenas de museus e exposições, mas podemos transpor para roteiros de outros países, outras regiões. Obras de arte que estariam distantes, passam a ficar disponíveis na palma de nossas mãos com os smartphones.

O computador disponibiliza várias ferramentas ligadas à imagem, som e ao movimento, e a sua interação com a Arte possibilita que novas formas de ensino sejam adotadas com o intuito de melhorar o aprendizado e a criatividade do aluno, pois possibilita que eles pesquisem, interajam e descubram novas formas de trabalhar artisticamente. (EVANGELISTA, 2011, p. 3)

Sobre estas novas formas de trabalhar a arte, Carolinne ainda em 2011 começa a comentar sobre as possibilidades de criação, a partir das novas tecnologias. Como exemplo temos as ferramentas de edição de imagem, como o Photoshop e o Lightroom, que possibilitam trabalhar artisticamente fotografias e imagens até mesmo tiradas da internet. Atualmente temos online a ferramenta Canvas, que possibilita criar cartazes, cartões, apresentações, além de diversos outros aplicativos de desenho, pintura digital, até mesmo para criação de vídeos. Tais aplicativos e ferramentas não aparecem para acabar com o ensino de artes a partir de ferramentas como a pintura, a ilustração, as esculturas, mas agrega a perspectiva digital a isto.

No entanto, Carolinne Evangelista faz questão de lembrar que,

Não adianta a tecnologia oferecer diversos recursos se os professores não estiverem devidamente capacitados para lidar com essa ferramenta tecnológica. É preciso que o professor conheça as ferramentas e saiba utilizá-las a serviço da disciplina artística. (EVANGELISTA, 2011, p. 3, 4)

Ou seja, é preciso que os professores se adequem às novas possibilidades e entendam que, além de ensinar, também é possível aprender com seus alunos. As novas tecnologias são intrínsecas às novas gerações e, apesar de sabermos o quão difícil é acompanhar, é preciso estar aberto e atento ao que aparece de novo para que nossas aulas sejam cada vez mais eficientes e interativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o ensino remoto nos colocou a prova como profissionais e as vezes até como pessoas, não há dúvida. Foram dificuldades de conexão, dificuldades em ter equipamento para acessar as atividades. Alguns até desistiram. 2020 passou, mas a chega de 2021 não garantiu ainda que a pandemia acabou, que poderíamos de fato voltar a nossa rotina e deixar o “novo normal” de lado. Na verdade, fomos novamente colocados à prova: mantendo o isolamento e distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos e, ainda, iniciar com a retomada gradual do ensino presencial e lidar com as expectativas sobre a vacina contra a COVID-19.

De forma alguma foi um início fácil, mas as perspectivas apresentam possibilidades, tanto as que já estávamos utilizando, quanto de novidades para o setor da educação, pois, se existe uma área que podemos afirmar que evoluiu e se desenvolveu durante toda a pandemia, é a educação.

Para além da educação, chegando ao ensino das artes, também entendemos que muita coisa mudou e os formatos antigos talvez não funcionem mais. Além de adaptar tudo o que já desenvolvemos para as propostas de ensino híbrido, ensino por rodízio de alunos e também sempre pensando nos estudantes que permanecem apenas no ensino remoto, tivemos de analisar as prioridades e também os formatos de trabalho.

Por fim, entendemos que as novas tecnologias estão presentes agora em nosso dia a dia para além das atividades pessoais, mas também se tornaram inerentes e intrínsecas ao aluno. Se em 2020 e no início de 2021 fizemos este estudante se apegar a smartphones, tablets e computadores para que pudesse ter aulas, na retomada das aulas presenciais, estas ferramentas não devem ser arrancadas das crianças e adolescentes, mas sim agregadas à metodologia de ensino.

Entendemos que as novas tecnologias podem também agregar ao ensino de artes. Ferramentas que antes eram utilizadas apenas por profissionais, agora podem fazer parte das aulas e para que isto aconteça de forma coesa e inteligente, os professores precisam se habituar e se apropriar destas novas tecnologias, acompanhando seu alunado e tornando não apenas a sua aula, mas o ambiente de aprendizagem muito mais agradável e próximo destes estudantes que já são imersos em novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Governo de SP reverte decisão judicial e mantém volta às aulas presenciais para 8 de fevereiro**. 2021. Disponível

em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-reverte-decisao-judicial-e-mantem-volta-aulas-presenciais-para-8-de-fevereiro/#:~:text=Se%20uma%20%C3%A1rea%20estiver%20nas,fase%20verde%2C%20at%C3%A9%20100%25.>> Acesso em: 15 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. v. 3, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacional - PCN**, 1998.

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa: aprendizagem pode retroceder até quatro anos sem aula presencial**. 2021. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/14/pesquisa-aprendizagem-pode-retroceder-ate-quatro-anos-sem-aula-presencial.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

AURÉLIO. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ANTUNES, Gabriel de Aguiar. **Opinião: Brincar e brincadeira em tempos de quarentena**. 2020. In Univale. Disponível em: <<https://www.univali.br/noticias/Paginas/opiniao-brincar-e-brincadeira-em-tempos-de-quarentena.aspx>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BARBOSA, Verônica Zanoni Braga. DUARTE, Andreia Cortes. **Alfabetização e letramento: entre a escrita e a linguagem**. Faculdade Associada Brasil. São Paulo, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Criatividade e saúde mental em tempos de Pandemia. 2020. In PUC Minas. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Cartilha-revisada.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

Diário de uma pandemia: 5 dicas para orientar pais e crianças. 2020. In Museu da Imaginação. Disponível em: <<https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-quero-me-exercitar-mais/diario-de-uma-pandemia-5-dicas-para-orientar-pais-e-criancas>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

DUARTE, Andreia Cortes. **Artes no Ambiente Escolar**. Unibrasil. 2020.

DUHIGG, Charles. Trad. MATOVANI, Rafael. **O poder do hábito: por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

DWECK. Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva, 2017.

EVANGELISTA, Carolinne da Silva. **O ensino da arte através do computador: uma proposta de prática pedagógica para o ensino fundamental**. 2011. V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristovão-SE. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2011/cdroom/>>

[eixo%209/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20ENSINO%20DA%20ARTE%20ATRAVeS%20DO%20COMPUTADOR.pdf](#)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FERREIRA, Aurora. **Arte, Educação e Inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LAVADO, Thiago. **Com maior uso da internet durante a pandemia, número de reclamações aumenta; especialistas apontam problemas mais comuns**. In G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/06/11/com-maior-uso-da-internet-durante-pandemia-numero-de-reclamacoes-aumenta-especialistas-apontam-problemas-mais-comuns.ghtml>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Melhores práticas para apoiar as crianças durante a pandemia. 2020. In Museu da Imaginação. Disponível em: <<https://www.museudaimaginacao.com.br/blog/melhores-praticas-para-apoiar-as-criancas-durante-a-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PORTO, Humberta (org.). **Arte e Educação**. Col. Bibliografia Universitária Pearson. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

RAPOSO, M. E. S. **A construção da pessoa: educação artística e competências transversais**. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação / Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa, Portugal. 2004.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. Campinas: Átomo, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2016.

TATIT, A.; MACHADO, M. S. M. **300 propostas de artes visuais**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

THOBIAS, Elisa. **Educação em 2021: o que esperar ?** 2021. In Educamídia. Disponível em: <<https://educamidia.org.br/educacao-em-2021-o-que-esperar/>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

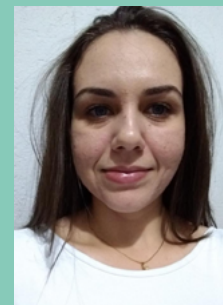
VIANA, J. B. S. **Uma possível arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas**. UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes – I.A. Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado. São Paulo. 2008.

VAISMAN, Fábio (org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 17a. ed. Brasília: Edições Câmara. 2019.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRESA DE ARAÚJO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Assma Curiati.



RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo levar os docentes atuantes na educação infantil a uma reflexão sobre a importância que o trabalho com artes visuais tem na aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta etapa escolar. As artes visuais promovem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor por meio das diferentes linguagens e meios utilizados nos trabalhos artísticos e em sua apreciação, no entanto muitas vezes não lhe é dada a devida importância no trabalho com as crianças pequenas, surgindo a necessidade de as instituições escolares promoverem formações específicas a fim de capacitarem os docentes da infância para trabalharem a temática na educação infantil. Apresentaremos aqui atividades possíveis de serem realizadas na educação infantil que visam proporcionar uma educação visual necessária para que desde cedo as crianças adquiram o gosto pelas artes. A pesquisa bibliográfica foi o método utilizado como base de estudo para a elaboração desse trabalho e como referência foi utilizada além dos documentos legais que tratam da temática das artes visuais, autores renomados como Barbosa, Fusari e Ferraz.

Os pequenos nos convidam a experimentar.

Eles têm a arte dentro de si.

Eles criam arte.

Eles nos dizem algo.

Algo que perdemos.

Algo atraente e sedutor.

Algo que reconhecemos

e que não podemos explicar.

Tudo é muito maior.

Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre a vida e a obra.

Essas são coisas inseparáveis. (HOLM, 2007, p.3)

Palavras-chave: Artes visuais; Aprendizagem; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

As artes visuais contemplam uma diversidade de áreas como pintura, teatro, escultura, fotografia, colagens, dança e ao proporcionar o contato com as diversas manifestações artísticas o docente garante que a criança se desenvolva plenamente, aumentando sua capacidade de expressão e comunicação.

Abordaremos aqui o papel que as artes visuais têm ocupado nas instituições escolares e possibilidades reais para a prática docente com os pequenos na educação infantil.

Por meio das artes são potencializadas nos pequenos as habilidades com as cores, com as texturas, com as formas e imagens, além do desenvolvimento da criatividade, imaginação e sensibilidade. Quanto maior o leque de experiências propostas às crianças na educação infantil, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo, social e inclusive físico, pois a arte contribui para as habilidades motoras.

Nos dias atuais tem predominado na vida das crianças o uso do celular, mesmo as muito pequenas têm passado horas a fio em frente às telas, em joguinhos ou desenhos infantis, o que sabemos que não é uma atitude saudável. Nesse contexto atual é importantíssimo que a escola promova experiências ricas de aprendizado, cheias de significado e que agreguem saberes de qualidade aos nossos educandos.

As artes visuais são trabalhadas de forma descontextualizada na Educação Infantil, sem que os docentes lhe deem a devida importância que ela proporciona no desenvolvimento da criança, deste modo a finalidade deste trabalho é apresentar possibilidades de trabalhar a temática com crianças pequenas, apresentaremos exemplos de atividades realizadas com crianças que frequentam os CEIs (Centro de Educação Infantil), consoante ao meu aprendizado proporcionado pela formação em artes visuais, o qual culminou na realização deste trabalho.

Desse modo o trabalho com artes visuais é imprescindível para a educação infantil, visto a gama de benefícios que ela traz para o pleno desenvolvimento da criança, o que me motivou na escolha do tema.

Como referência para a realização desse trabalho foi utilizado o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e autores que abordam a temática, sendo a pesquisa bibliográfica o método utilizado para a realização do trabalho.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais estão diretamente relacionadas com o conceito de ver, visualizar, constituindo-se de trabalhos artísticos com valor estético dotados da criatividade humana, que se utilizam

diretamente da visão como forma de apreciação.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional dizem que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, assim sendo as crianças da educação infantil tem como direito assegurado as aprendizagens em artes e seus diversos tipos de manifestações, garantido pelo artigo 26, parágrafo 2º da Lei 9.394 /96.

Adiante a lei 13.278, promulgada em 2016, traz as artes visuais como parte essencial do currículo de artes, a ser ministrado nas escolas da educação básica.

Por muito tempo as unidades educacionais infantis ofereceram atividades mimeografadas as crianças como sendo este o trabalho com arte, quando a arte está muito além de desenhos e modelos prontos.

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática existente. Em muitas propostas as práticas de artes visuais são entendidas apenas como passatempos em que as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. (BRASIL, 1998, p.87).

Mesmo com os avanços obtidos, ainda hoje as Artes Visuais não ocupam o lugar de destaque que deveria nos espaços de educação infantil. Muitos professores não têm conhecimentos suficientes para abordá-la corretamente nas atividades infantis.

Na educação infantil é comum a fala de que as atividades desenvolvidas são um preparo da criança para o ensino fundamental. Não podemos negar a importância da educação infantil nesse sentido, no qual as habilidades motoras e cognitivas estão em construção, no entanto essa não pode e não deve ser a motivação, muito menos o objetivo quando propomos uma atividade seja em artes visuais ou outro segmento.

Todos já ouvimos a frase que diz “Uma imagem vale mais que mil palavras”, fato é que até os dias atuais as imagens registradas pelos povos primitivos nas cavernas são presentes no nosso dia-a-dia.

As imagens fazem cada vez mais parte importante do nosso cotidiano, é importante que a escola acompanhe essas mudanças do mundo contemporâneo, alfabetizando as crianças para esse mundo visual em conjunto com a alfabetização e letramento formal que já realizam, proporcionando ao aluno um contato com repertórios variados no contexto visual, para que este adquira um olhar crítico, atento e sensível ao se deparar com imagens, garantindo assim que o aprendizado oferecido pela escola seja integral.

O documentário Janelas da Alma, um filme sobre o olhar, com direção de João Jardim e Walter Carvalho chama a atenção o depoimento do fotógrafo e filósofo francês Eugen Bavcar no qual ele diz que “estamos em um período de cegueira generalizada, diz que vivemos em um mundo que perdeu a visão. A televisão já nos propõe imagens prontas e não sabemos mais vê-las, não vemos mais nada porque perdemos o olhar interior, perdemos o distanciamento”. Nesse contexto como escola devemos ir além, sair dessa cegueira visual e oferecer o mundo as nossas crianças.

Por meio da arte isso se torna possível. Parte interessante é que esse fotógrafo é cego, ainda assim criou seus próprios métodos de leitura visual.

As artes são linguagens e uma ótima ferramenta de comunicação e expressão, devendo ser parte do aprendizado proporcionado na educação infantil.

Barbosa (2008 p.18) corrobora que:

[...] a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho ao seu meio ambiente nem estrangeiro a seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

A infância é a fase em que se inicia o afloramento da criatividade, o docente precisa se atentar para não podar através de comentários mal sucedidos sobre as produções das crianças. Lembrando que quando se fala de artes o conceito de belo, de bom ou ruim deve ser repensado. Segundo Stabile (1988 P.): “O projeto artístico infantil tem valor não pela sua beleza e conteúdo, mas simplesmente porque é uma expressão natural e espontânea”

Albinati (2009, p. 4) reforça que a arte representa o próprio ser que a criou e sua complexidade, sua forma de ser e estar no mundo:

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social.

Segundo Tavares (2004, p. 17) “Os objetivos do ensino de arte se sustentam sobre três pilares: formação dos sentidos, conhecimento artístico, atividade de apreciação e produção artística”. O trabalho com artes visuais não consiste apenas em oferecer materiais às crianças para que elas façam as suas próprias produções, consiste também no aprendizado de apreciar obras de diferentes artistas e de adquirir sensibilidade diante das obras.

Abaixo traçamos algumas ações que podem ser desenvolvidas em artes visuais na educação infantil que contemplam os três pilares citados por Tavares.

- ✓ Mostrar as transformações que acontecem com as misturas de materiais e cores diversas, deixando que eles próprios façam suas modificações;
- ✓ Atividades de colagens diferenciadas, apresentar as diferentes técnicas de pintura com esponja;
- ✓ Apresentar os sentimentos por meio de imagens e fotografias, levando-os a compreender como nos expressamos através das imagens;
- ✓ Explorar os sentimentos e as sensações ao verem determinada imagem ou foto, questionando o que sentem ao visualizá-la;
- ✓ Fazer uma espécie de museu na sala para que apreciem diferentes obras artísticas, com uma roda de conversa posterior para que tenham a oportunidade de falar sobre as obras visitadas;

- ✓ Fazer uma exposição com artes produzidas pelos alunos, na sala, para que eles vejam o próprio trabalho e também dos amigos;
- ✓ Utilizar nas aulas a maior variedade possível de materiais, ampliando as formas de expressão e comunicação;

Aqui foram elencadas apenas algumas ideias, no entanto o trabalho com artes visuais pode ir muito além. Cabe ao docente avaliar as potencialidades de cada turma, avançando conforme a maturidade dos alunos.

A imagem abaixo apresenta a construção de uma porta- fraldas descartáveis em uma sala de berçário de um centro de educação infantil, personalizado com a participação dos bebês, mostrando que mesmo entre as crianças muito pequenas é possível realizar esse trabalho.

Foto 1



Foto 2



Fonte: O próprio autor (2019)

“É indispensável para a compreensão do que acontece ao nosso redor, a leitura de formas, de sons, e do modo como as pessoas se relacionam e isso se dá através da formação dos sentidos. (Tavares 2004, p. 17).”

Andrade (2009 p.68) cita a questão excludente do acesso a arte em nosso país e como isso afeta o contexto educacional e o conhecimento artístico dos docentes:

Atualmente predomina uma cultura político-pedagógica que privilegia os processos racionais em detrimento dos processos sensíveis, relegando a arte um papel de menor importância em nosso contexto diário. Além disso, muitos educadores vivem a arte e o próprio ensino de arte de forma fragmentada e excludente, já que museus, teatros, livros, cinemas e a própria educação escolar são bens que professores e educadores, assim como a maioria da população, ainda não tem acesso.

Se a cultura é escassa nos programas de educadores, o que se dirá dos familiares. E não se trata apenas da questão de acesso financeiro, pois hoje existem diversas possibilidades de passeios e visitas gratuitas a espaços destinados às artes visuais em nosso país. No entanto ainda há um desinteresse considerável por boa parte da população, principalmente dos menos favorecidos, pois não foram ensinados sobre o significado das artes e tão poucos incentivados a apreciá-las.

Outro problema existente é a falta de formações por parte das instituições que contemplem essa temática, e quando existe atende a uma parcela muito pequena de professores.

Sobre a importância da arte como linguagem Barbosa (2010, p.99) corrobora que:

A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Na educação infantil é importante que seja apresentada a criança a variedade de materiais e ferramentas que podem ser utilizados na construção de objetos artísticos e no “fazer arte”. Argila, madeira, gesso, filmadoras, câmeras fotográficas, entre tantos outros, são recursos que cabem dentro de um planejamento, fugindo da utilização do papel como única opção de trabalho.

Sobre as propostas de trabalho com artes visuais na educação infantil Andrade (2009 p. 69) diz que:

[...] carecem de propostas que desafiem o imaginário da criança, que explorem a linguagem visual, musical e corporal nas milhares de possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens, bem como investigar possibilidades do próprio corpo e gestos com uma riqueza imensa de expressão.

Na foto a seguir as crianças decoram garrafas pets, que servirão como vaso para plantar flores em um projeto de arborização do CEI que frequentam.

Foto: 3



Fonte: O próprio autor (2019)

Percebam que não faltam possibilidades, as artes visuais podem ser inseridas em objetos que serão utilizadas nos espaços coletivos utilizados pelas crianças, com a participação dos pequenos na criação.

Nas fotos abaixo as crianças utilizam argila para o manuseio livre e com moldes diversos, conforme o interesse de cada criança. Além da exploração sensorial o trabalho com argila traz inúmeras possibilidades para as crianças darem forma ao imaginário, ao mundo simbólico, através do faz de conta tão presente nessa faixa etária.

Nesse momento é importante não se preocupar com a sujeira, pois o manuseio da argila

requer a utilização da água, a utilização de um espaço externo como o parque dos espaços escolares favorece a atividade. O ambiente deve ser preparado de forma a promover a expressão e a criatividade.

Foto: 4



Foto: 5



Fonte: O próprio autor (2019)

Segundo Barbosa “a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras”, desse modo é importante que se disponibilize um espaço favorável e se dê liberdade para que a prática aconteça.

À medida que um material é oferecido às crianças o professor pode ir aprofundando a relação com este, apresentando as crianças novas possibilidades, em algumas situações eles terão como ponto de partida a observação da conduta do professor com o material, para só depois se sentirem seguros para sua própria criação.

Na imagem abaixo a argila foi utilizada para a releitura da história João e o pé de feijão, no qual crianças de berçário deram forma a sua imaginação criando cada um seu pé de feijão.

Foto: 6



Fonte: O próprio autor (2019)

Nesse trabalho as artes visuais são contempladas de formas distintas, através da apresentação da obra literária e a criação artística das crianças com a argila.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações como se faz o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998, p.89).

Por meio da apreciação de obras artísticas as crianças irão familiarizar-se com o mundo das artes e do contexto cultural no qual estão inseridas. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001 p. 61), “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir”.

Tavares (2004, p. 17) completa dizendo que “é indispensável para a compreensão do que acontece ao nosso redor, a leitura de formas, de sons, e do modo como as pessoas se relacionam e isso se dá através da formação dos sentidos”.

Nesse novo cenário das tecnologias, no qual mesmo as crianças pequenas estão inseridas digitalmente, um projeto de fotografia considerando o olhar das crianças sobre um determinado espaço, objeto ou algo que gere curiosidade na turma. A escolha poderá ser feita em roda de conversa com as crianças.

Um projeto com fotografia traz diversas aprendizagens para as crianças, a sensibilidade do olhar, do registro, da atenção ao objeto de estudo, da apreciação, da investigação, entre tantos outros benefícios. A escolha do tema pode ser feita através da escuta das falas diárias das crianças.

Através desse projeto o docente consegue direcionar a criança a ter um olhar sensível ao registrar, a atenção no objeto fotografado, ampliando as experiências e vivências em artes visuais.

Não podemos nos esquecer que qualquer que seja a proposta, ela não pode ser solta, descontextualizada, não se trata de soltar uma câmera fotográfica nas mãos das crianças e sair fotografando qualquer coisa sem fundamentado. Mesmo pequenas as crianças entendem as nossas propostas, há de se ter um roteiro anteriormente, falar sobre fotografias, se eles já viram uma câmera fotográfica ou só conhecem fotos tiradas pelo celular, apresentar fotografias profissionais e falar sobre os autores, sobre as fotos vistas, o que enxergam nas fotos. Percebam que há um vasto percurso anterior as fotos que serão tiradas pelas crianças. Daí vai-se para a descoberta dos interesses, o que vamos fotografar? Não perdendo a importância de todas as etapas, finalizando com uma mostra, seja ela interna ou aberta para a comunidade escolar. A exposição é parte importante desse processo, no qual o aluno terá a valorização da sua arte e a apreciação por parte da comunidade escolar.

Até aqui podemos observar as inúmeras possibilidades para se trabalhar com as artes visuais na primeira infância, mesmo as crianças muito pequenas como é o caso das que frequentam as salas de berçários podem ser contempladas com a riqueza que é vivenciar as artes.

Dessa forma o interesse do docente em propiciar que seus alunos tenham um conhecimen-

to de mundo, que aprendam sobre as culturas através das artes, que expressem seu potencial criador, será o diferencial na formação dessas crianças. Ferraz e Fusari (1999, p. 63) dizem que “quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades: do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer da criança”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de conhecimentos mais aprofundados nas artes visuais é o maior obstáculo para que a prática ocorra de forma mais significativa na educação infantil.

É evidente a necessidade de oferta por parte das instituições escolares e dos setores responsáveis nas secretarias de formações específicas para o trabalho com artes visuais apropriadas para a educação infantil, tendo como finalidade enriquecer o repertório, diversificar as propostas de ensino, tornando o professor apto a trabalhar a temática em sala de aula, proporcionando ao aluno um contato mais íntimo com a arte.

Desse modo a arte não deve ser trabalhada como meio de desenvolver habilidades para o ensino fundamental, tão pouco deve ser considerado a busca pela beleza estética, desconsiderando a criatividade e a autonomia da criança, como muito ocorre em unidades educacionais, o seu objetivo é desenvolver a sensibilidade, intuição, pensamento crítico, através da leitura e da vivência com as mais diversas formas de artes visuais, tornando-os sujeitos ativos e produtores de cultura.

Por fim espero que este trabalho contribua para que docentes que atuam na educação infantil percebam a importância que o ensino das artes visuais tem para o pleno desenvolvimento da criança em formação.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais. Artes II**. Belo Horizonte. 2008.

ANDRADE, Euzânia. **A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar!** In: ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2009.

BARBOSA, Ana Mãe. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte/ Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3º ed.

São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 3º ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino da Arte**. Cortez. São Paulo, 1999.

Janelas da Alma. Um filme sobre o olhar. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Documentário. 2002, 73 min., Brasil

STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na Pré-Escola**. São Paulo: FAE/ INL, 1988.

TAVARES, I. M. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2004

ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRESSA NOGUEIRA SANCHES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, requer um currículo plural que deve considerar, dentre outros aspectos, a organização do cotidiano das ações que acontecem enquanto as crianças estão na escola. Desde que a rotina é a categoria pedagógica relacionada a essa organização, este artigo estabeleceu como objetivo geral a análise da rotina na Educação Infantil, enfocando a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças para mudar a pessoa e tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. Na roda, o professor recebe as crianças, proporcionando sensações como acolhimento, segurança e de pertencer àquele grupo, aos pequenos que vão chegando.

Palavras-chave: Rotina; Autonomia; Infância; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A palavra rotina tem origem francesa, da palavra routine, segundo o dicionário Aurélio, rotina possui alguns significados, como:

Caminho já trilhado ou sabido.

Prática constante, em geral.

Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo.

Índole conservadora ou oposta ao progresso.

Sequência de instruções ou de etapas na realização de uma tarefa ou atividade.

O significado mais apropriado para rotina em nosso trabalho é sequência de instruções ou

etapas na realização de uma tarefa ou atividade. A rotina é uma prática de estruturação básica das atividades do dia a dia na educação.

No contexto atual, ordenamentos legais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) garantiram o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas. Houve também o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Após estas conquistas no âmbito legal têm sido constantes os debates sobre um atendimento de qualidade nos estabelecimentos de Educação Infantil.

Para promover a qualidade, as instituições devem considerar em suas propostas pedagógicas diretrizes que orientem o trabalho junto às crianças, com o intuito de garantir práticas que incluam todas as dimensões do desenvolvimento, dentre elas o desenvolvimento moral e social.

Assim as instituições de Educação Infantil, baseadas na Resolução 1 nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, devem organizar “seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços.

O texto da referida Resolução foi elaborado com base no documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” enviado ao CNE pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica do MEC

Desta forma, é possível garantir ao seu público alvo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças.

Vale ressaltar que o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998) elege como eixo central da formação pessoal e social o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

A concepção presente no RCNEI compreende que a conquista da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações do cotidiano.

Esse documento defende a noção de que conceber uma educação que trabalha a autonomia das crianças significa entendê-las como seres com vontade própria, capazes, competentes para elaborar conhecimentos e, dentro das suas possibilidades e limitações, interferir no meio em que vivem. Desta forma, a autonomia da criança é vista como a capacidade de tomar decisões por si próprias e de se conduzir sem descartar as regras, valores e perspectivas do outro nas relações que se estabelecem em ambientes pré-escolares.

“Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente”. (BRASIL, 1998, p. 15).

O termo rotina refere-se à organização das atividades educativas, ou seja, configura-se

como uma sistematização das atividades diárias.

Para Barbosa (2006), rotina é uma categoria pedagógica que os profissionais da Educação Infantil estruturaram para desenvolver o trabalho cotidiano nessas instituições. Desta forma, a rotina se torna importante, uma vez que ela sintetiza o projeto político-pedagógico, pois apresenta as ações dos educadores e revela uma visão própria de educar e cuidar. Assim sendo, é possível perceber na rotina as concepções de infância, criança, desenvolvimento e aprendizagem que norteiam todo trabalho pedagógico.

Lino (1998) assegura que a rotina desempenha papel importante na definição do contexto em que as crianças se inserem. Ela atua como organizadora estrutural das experiências do cotidiano e opera como instrumento de constituição e normatização de subjetividades, podendo favorecer ou não a autonomia das crianças. Esse mesmo autor enfatiza que o tempo de organização contido numa rotina diária é excelente para que a criança realize um conjunto de atividades que criam situações favoráveis para a conquista da independência, como recolher independentemente os trabalhos que acaba de realizar, conquistando gradualmente sua autonomia. A manutenção de um ambiente organizado e agradável em que todos se sintam bem é característica de contextos promotores de crescimento e desenvolvimento.

Barbosa (2006) explica que os discursos de educadores brasileiros de várias gerações a respeito da rotina foram se constituindo em um discurso flexível, de instrumento de apoio ao trabalho, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades e de usos de espaços. Este discurso também implica pensar

tempos adequados para executar tarefas e para apropriar-se dos conhecimentos especializados sobre a melhor forma de organizar a rotina.

HORA DO PARQUE

O parque é um dos diversos espaços da escola que devem ser ocupados pelas crianças. Mas o parque é especial... talvez mais importante do que a própria sala!

Na área externa, de preferência grande, ensolarada e “decorada” pela natureza, as crianças desfrutam um ambiente arejado; amplo o suficiente para experimentar os grandes gestos do corpo; pesquisam e coletam galhos, pedras, plantas, bichinhos e outros tesouros; se juntam aos colegas e também encontram cantinhos secretos; colocam em ação incríveis enredos de faz de conta... enfim, vivem a infância no melhor cenário! O parque da escola faz parte de um espaço FORMAL de educação. Ele não é a pracinha perto de casa que a criança frequenta com a família! A hora do parque é um território fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades e aprendizagens e, por isso, não há lugar para o espontaneísmo pedagógico.

- A hora do parque na escola é educativa... necessita planejamento, observação, interven-

ção, registro e reflexão:

- Do que as crianças estão brincando no momento do parque?
- O que posso levar para que as brincadeiras se ampliem e se aprofundem? (materiais)
- Como posso organizar o espaço do parque para provocar a curiosidade e as explorações? (espaço propositivo)
- O que posso fazer para instigar, levantar problemas e desafiar as crianças a pensarem nas resoluções? (intervenções)
- Qual é, o que devo observar no momento do parque? Quais questões são importantes para registrar? (pauta do olhar e registro)
- Com base nas observações e registros, quais materiais e intervenções posso organizar para a próxima saída ao parque? Quando devo me afastar e observar (dar espaço) e quando devo intervir?

Os pequenos podem experimentar uma maior autonomia na hora do parque. O professor pode assumir uma postura acolhedora e menos diretiva, que favoreça a organização autônoma dos grupos em torno de interesses próprios. É só fazer uma escuta para os desejos e necessidades das crianças e balancear os usos desse espaço privilegiado... assim como estamos habituados a pensar no espaço da sala.

A ALIMENTAÇÃO

A alimentação é extremamente importante para o desenvolvimento humano, muito mais do que apenas a nutrição, as relações que se estabelecem nesse momento contribuem diretamente para o desenvolvimento do sujeito. Ao nascer, o bebê já é colocado no seio da mãe e inicia a sucção, durante o aleitamento ele recebe nutrientes para se alimentar, amor, carinho e cuidado. Sabe-se que devido ao ritmo acelerado estabelecido na sociedade contemporânea, desde muito cedo os bebês e as crianças pequenas começam a frequentar creches e escolas de Educação Infantil, pois muitas vezes, devido à rotina intensa, os pais não têm com quem deixar seus filhos. Assim, serão nesses espaços que as crianças irão criar suas rotinas, seus hábitos, além de ser um espaço em que terão vivências únicas, que possibilitarão além de favorecer o seu desenvolvimento, irão criar suas relações interpessoais, promovendo a autonomia, a fim de construir nas crianças, sua visão de si, do outro e de mundo.

Na sociedade contemporânea, o grande número de mulheres incorporadas ao mercado de trabalho originou o ingresso de crianças muito pequenas ao sistema escolar. Um aspecto que marca esse ingresso é a licença gestante que, dependendo da região do país, pode durar até seis meses. As crianças de zero a três anos iniciam sua trajetória escolar na creche. Sabe-se que essas

instituições são, provavelmente, um dos primeiros lugares sociais fora da família que a criança começa a conviver. Cabe destacar que as crianças da faixa etária atendidas na creche estão em uma importante etapa de transição nutricional, muitos bebês chegam à creche ainda alimentada exclusivamente pelo leite materno, aleitamento misto ou artificial e, conforme a orientação do pediatra que acompanha o bebê, aos poucos são introduzidos outros alimentos. Entre papinhas de frutas, sopinhas e a comida propriamente dita, passa-se um longo período. O estranhamento do paladar de novos alimentos é, para a criança, um desafio. A careta da criança não significa que não gosta da comida, mas que não encontra o registro de que já tivera ingerido o alimento anteriormente e isso pode lhe causar ansiedade e até medo. Para Mello (2014):

“trata-se de educação nutricional alimentar e, na escola, é um processo lento que exige persistência, sendo construído no dia a dia das crianças na instituição”. As atividades desenvolvidas devem ser permanentemente recriadas, divulgadas e lembradas pela equipe da instituição e pelos pais. (Mello, 2014, p.94).

O investimento em educação alimentar é uma forma de intervenção válida e acontece em longo prazo. A nova textura e o sabor do alimento, substituir a sugação pela mastigação, o nascimento dos dentes que ajuda a triturar a comida e até a alteração da posição de comer – que nos bebês normalmente é deitado – pelo uso de cadeirões, provocam curiosidade e, assim, a alimentação também se relaciona com subjetividade (ALMEIDA, 2008).

Já no momento pré-escolar, a rotina de alimentação evolui para a possibilidade da criança se alimentar sozinha, construindo noções de autonomia em relação às suas preferências na escolha dos alimentos, relações entre as quantidades e a sensação de saciedade e manuseio de talheres.

Na perspectiva interacionista de Vygotsky (1989), a relação da criança com quem a alimenta é necessária para que o homem, que é dialógico, articule os desenvolvimentos motor, afetivo e cognitivo, estabelecendo importantes construções e é desta forma que as crianças desenvolvem sua capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Dessa forma, muito além de um direito da criança, o momento da alimentação propicia sentido de mundo, de si mesmo, da relação com o outro e com os objetos que passam a ser parte do seu conhecimento.

As dimensões simbólicas que se formam a partir da alimentação são espelhos do sentido e do valor que a comida possui para quem come, assim como para quem alimenta as crianças. É preciso considerar que a alimentação carrega as dimensões culturais, religiosas, étnicas e psicológicas, possuindo intensos significados (MELLO, 2014).

No momento da alimentação, em situações diversas, a criança poderá vivenciar um prato cheio de aprendizagens, como, por exemplo, o domínio lógico-matemático, quando a criança expressa que “quer mais”, e quando lhe é respondido através de uma noção de medida dizendo “só mais suas duas colheradas”. As noções de limite como quando a criança refere “não quero mais” ou ao balançar de cabeça expressa pelos bebês.

Durante a leitura, a criança estimula o pensamento independente, desenvolve o raciocínio lógico e a criatividade. Devemos desta forma, procurar alternativas para aumentar a motivação para o aprendizado, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas.

O principal objetivo da roda de leitura em sala de aula é “divertir”, estimulando a imaginação dos alunos. Mas, junto a este clima de alegria e interesse é que podemos atingir outros objetivos, como educar, instruir, desenvolver a inteligência, usar como ponto de partida para ensinar algum conteúdo programático ou mesmo como um dos instrumentos para tentar entender o que se passa com os alunos no campo pessoal, pois, muitas vezes, durante a história eles expõem seus anseios sem vergonha ou medo, já que incorporam personagens. Isto facilita o aprendizado, já que podemos aproveitar para levar o conteúdo até o cotidiano do aluno, com situações problemas, promover cultura e informação educacional através do estímulo à leitura, visando transformar a tarefa de ensinar em a arte de transmitir novos valores e conhecimentos para os alunos, contribuindo positivamente com seu crescimento e bem-estar.

A leitura para crianças pode ser um poderoso remédio. Feita a escolha certa de acordo com cada faixa etária, atingimos forças poderosas de transformação e superação nos pequenos. Assim, na roda de leitura as diversas formas de narrativa coligadas com os vários roteiros e elementos de apoio, atuarão como antídoto contra distúrbios morais, psicológicos, afetivos e físicos.

Assim como a natureza, não existe história velha ou antiga, pois tudo se transforma à medida que trabalhamos e moldamos os textos. Para isso, precisamos vivenciar a história através de vários tipos de leitura e construção gramatical. Temos que entender o enredo e o que o autor gostaria de passar através daquelas poucas linhas e frases. Imagine os fatos e construa mentalmente as ações dos personagens. Esqueça por um momento a pontuação feita no texto original e busque em cada palavra o sentimento e a euforia, pois desta maneira trabalharemos o texto e enriquecemos o valor fonético.

Durante a roda de leitura somos envolvidos pela oralidade e quanto mais o tom se aproxima da naturalidade mais entramos no mundo da imaginação, assim como contamos algo no decorrer da semana para nossos amigos e familiares, passamos a vivenciar os fatos novamente, paramos em certo ponto, respiramos, somos envolvidos por nossa própria história. Então, as crianças esperam exatamente isto durante a roda de leitura em sala de aula. Elas acreditam que estivemos lá, que de alguma forma presenciamos o que estamos lendo. Por isso, é importante deixar a narrativa mais próxima de uma vivência – sem perder a clareza das palavras e os objetivos predeterminados, levará os alunos a mergulhar no mundo imaginativo da narrativa.

As crianças precisam das palavras, do tom da voz e da reação de outras crianças ao escutar as histórias, pois é assim que vai construir e nutrir sua imaginação e um mundo de sensações.

A roda de leitura em sala de aula só tem valor se existir uma razão de cunho pedagógico. Usar os livros apenas para entreter o aluno é desvalorizar sua importância educacional. Percebemos que a escola se preocupa em difundir a leitura nas salas de aula para formar sujeitos críticos,

responsáveis e atuantes na sociedade, mas esquecem de que as atividades de leitura devem ser prazerosas, espontâneas. O papel do professor é mediar às escolhas, fazendo com que o aluno opte por uma leitura coerente com sua faixa etária e que traga lições acadêmicas e para a vida. Torna-se imprescindível que o professor compreenda que seu papel é de orientar este processo e que através da roda de leitura ele pode promover um aprendizado de forma a construir sujeitos que questionem e transformem seu pensar e agir.

A leitura está presente em nossas vidas de forma intensa, pois ela está associada às nossas atividades de trabalho, lazer ou mesmo de nossa rotina cotidiana, como fazer compras, escrever uma mensagem no celular, um e-mail ou simplesmente ler um bilhete deixado por um amigo.

BRINCADEIRAS

Na Educação Infantil o brincar é muito importante, proporciona um momento em que a criança experimenta, e interpreta o mundo, desenvolve o afetivo, cognitivo e fisicamente, compreendendo os comportamentos e sentimentos das pessoas.

Conforme previsto no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, parágrafo IV, o direito à liberdade compreende “brincar, praticar esportes e divertir-se”, ações que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Ao brincar a criança desenvolve a autonomia, e proporciona prazer e alegria nos pequenos. A brincadeira beneficia a socialização e a interação com o grupo, onde são estipulados limites e regras, a divisão de papéis, o respeito pelos colegas, os conflitos aparecem e são resolvidos por eles mesmos. Desenvolvendo a imaginação, porque no faz de conta, cada um pode ser o que quiser, manifestando os seus próprios personagens. Brincando, a criança decide conflitos internos, pois representa casos que têm significado em seu dia a dia.

De acordo com Referencial Curricular, (1998):

“Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. O fato da criança, desde muito cedo, poder se comunicar com gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva a imaginação. (Brasil, 1998, p.12)

O contato com o brincar segundo estudos realizados de 0 a 3 anos, nos primeiros anos de vida, os pequenos estabelecem relações com o mundo e com as pessoas ao seu redor. O contato com o brincar na vida dos bebês não acontece apenas com a exploração do objeto brinquedo, a princípio o primeiro brinquedo da criança são os dedos e seus movimentos, que observados pela criança se compõem na primeira origem do brincar. As crianças também usam os dedos da mão colocando-os na boca e estimulando a zona oral, após essa relação com o próprio corpo brincam com objetos como pontas de cobertor ou toalhinhas, observando seus movimentos.

Para Horn (2004):

O brinquedo sempre fez parte da vida de crianças, independente de classe social ou cultura em que estejam inseridas. O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica. (HORN, 2004, p.70).

As brincadeiras na rotina das crianças auxiliam muito no desenvolvimento dos pequenos, pois colaboram para que aprendam por meio da exploração e descoberta. Entre elas citamos:

- piscina de bolinhas, que serve como estímulo para as crianças que já socializam umas com as outras;
- casinha e túneis de caixa de papelão com fitas coloridas na entrada e saída, que ajudam na ampliação motora, na percepção visual e na compreensão de dentro e fora;
- cesto dos tesouros, ideal para crianças que ainda não engatinham, mas conseguem se manter sentadas. Trata-se de um cesto cheio de elementos variados, dentre estes, elementos da natureza;
- materiais de diversas cores, texturas e espessuras, que desenvolvam os sentidos da criança;
- chocalhos, com diferentes cores e sons, para estimular os efeitos auditivos. Além dos exemplos citados acima, existem muitas outras formas de estímulo para o desenvolvimento a serem feitas pelos pequenos. Estímulos estes que fazem parte de um processo continuado durante o qual se dá a evolução da intelectual, da comunicação, da afetividade, da sociabilidade e da aprendizagem, de forma global e simultânea.

Saltini (1997) acrescenta que:

“Crianças pequenas querem interagir com os objetos manipulando-os com todo o seu corpo, não só com as mãos, pois esta é uma necessidade natural do seu desenvolvimento. Devemos usar cones, esferas, cilindros e cubos de todos os tamanhos e cores, de forma que as crianças possam brincar tanto com as partes internas como com as externas desses objetos espaciais, assim como com os quatro elementos fundamentais da natureza: o ar, a água, a terra e o fogo”. (SALTINI, 1997,p.90).

Essas brincadeiras visam à exploração da ludicidade, beneficiando a aquisição de condutas cognitivas, auxiliando no desenvolvimento de desenvolturas funcionais, atividades sociais, no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na obtenção de conduta efetiva.

O brincar ajuda no desenvolvimento social da criança, e na confiança de si mesmo. As crianças interagem em diversos ambientes que são ricos em informações e demonstram gostar de estar ali brincando, constrói conhecimento, através do contato com os pares. Eles são os próprios mediadores, construtores de conhecimento com intermédio de um adulto quando necessário.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

(...) as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. As interações que ocorrem dentro dos espaços são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1998,

p. 21)

Portanto, o ato de brincar eleva a autoestima da criança, de forma criativa, auxiliando na inclusão e integração com o mundo em que vive, além de desenvolver competências, permitindo a experiência e ampliação de conceitos, atitudes e valores morais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história o mundo vem passando por uma intensa variação a respeito da educação infantil e para seguir essas mudanças é necessário adotar uma nova visão de educação.

É adequado que os profissionais da educação considerem com urgência e compreendam as proporções afetivas e relacionais, presentes no ato de educar e cuidar, relacionados diretamente à construção dos vínculos afetivos, indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança, bem como para o entendimento acerca da particularidade de cada criança, identificando e acolhendo suas necessidades específicas.

Competirá ao professor identificar em cada ação de cuidado o significado daquilo que os alunos querem expressar através dos gestos e ações vividas por ele. Toda a ação de contato do adulto com a criança está carregada de afeto e cuidado.

A alimentação, o banho, a troca de fraldas, as brincadeiras devem ser atendidas como momentos cujos vínculos e o desenvolvimento afetivo estão sendo estabelecidos. Dentro do contexto de rotina na instituição infantil, o adulto acaba usufruindo de atividades que lhe favoreçam, adaptando as atividades do dia a dia em seu benefício. Deixando de lado a individualidade e a vontade da criança.

O educador tem que proporcionar flexibilidade e adequação nas atividades voltadas para as crianças dentro da educação infantil, compreender que aquele ambiente e espaço têm que ser adequado para criança e o foco deve ser sempre os pequenos, com objetivo de atender plenamente suas necessidades. O educador necessita ter clareza na organização do trabalho pedagógico, com o intuito de avaliar as atividades que planeja e as suas próprias atitudes perante a criança. Deve também, agir de maneira bem próxima às mesmas, se tornando o mediador daquele grupo e o mundo ao seu entorno. Deve analisar o desenvolvimento do meio em que atua e de cada criança, em individualidade, sem fazer distinção umas das outras, entendendo que cada uma tem histórias de vida e ritmos de desenvolvimento diferentes.

Rotina é um componente importante da Educação Infantil, por propiciar nos pequenos sentimentos de estabilidade e segurança. Percebemos que a rotina não deve ser rígida, ela necessita ser rica, prazerosa e alegre harmonizando os espaços para a construção diária de conhecimentos dentro da instituição de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariângela Mendes de. Risco e resiliência em problemas de alimentação infantil – um olhar para a digestão da experiência emocional na relação pais/bebê. In: ATEM, Lou Muniz (Org.). Cuidados no início da vida: clínica, instituição, pesquisa e metapsicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, M.M.S. de. Nutrição e hábitos alimentares saudáveis na Primeira Infância. In: RAPOPORT, A. et al. O dia a dia na Educação Infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade & inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA MARIANO DE AGUIAR ANDRADE

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2008); Pós Graduada em Psicomotricidade (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Maria do Carmo de Godoy Ramos, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, autoestima, capacidade de representar o simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções. Promover arte na educação é possibilitar, é dar liberdade, é estarem atentas às manifestações da criança durante as atividades, observando o processo como percurso, explorando os potenciais de criatividade. A expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade natural. Arte é uma forma de linguagem e expressão, que precisa ser valorizada e incentivada, pois ela auxilia no desenvolvimento do processo de aprendizado. Através da arte a criança consegue liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoconfiança.

Palavras-chave: Artes; Expressão; Sentidos; Criatividade; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

As artes representam um conjunto de manifestações artísticas como: pintura, escultura, desenho, arquitetura, artesanato, teatro, fotografia, cinema, dança, design, arte urbana, dentre outros.

O conceito de arte está intimamente relacionado ao conceito de visualizar - “ver” - e por isso, engloba as artes em que a fruição ocorre por meio da visão.

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural.

O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pen-

sar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Neste sentido, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

O QUE É ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A arte é uma linguagem especial. É utilizada para que o ser humano possa mergulhar dentro de si mesmo, trazendo à tona emoções do próprio ser. Por isso, quando um homem quer falar ao coração dos outros homens, ele o faz.

Artes Visuais é um conjunto de artes que tem a visão como principal forma de absorção ou assimilação, está relacionada com a beleza estética e com a singularidade do ser humano. O conceito de arte visual é muito amplo, envolvendo áreas como a linguagem que tem característica própria no mundo real ou imaginário, e que tem a visão como principal elemento de apreciação e reflexão do fazer artístico.

Pela linguagem da arte. Quando isso acontece, aquele homem sente e age como ARTISTA.

Infelizmente o que prevalece hoje em muitas escolas é o ensino conteudista, fragmentado e massificante, não explora todas as possibilidades que existem na criança. O grande desafio na educação infantil é possibilitar meios para uma educação eficaz e de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para tal, precisamos de pessoas que façam integrações de si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico. Além disso, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem através de palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando e avançando.

Nas produções artísticas das crianças, são comuns alguns desenhos estereotipados, como a casinha, a árvore de maçãs, o “homem palito”, pássaros em forma de um “v” e sol com carinha, pois são essas figuras que as crianças veem espalhadas pelos murais da própria escola, em revistas ou até mesmo na TV.

A ideia de variar os instrumentos para criação artística auxilia o pensar em novas possibilida-

des. Como desenhar usando spray, roll on ou conta-gotas? É possível explorar diferentes papéis e planos? Além de desenvolver a coordenação motora fina e ampla de forma divertida, são propostos desafios para os alunos pintarem e desenharem, descobrindo, com o professor, novas maneiras de realizar esses desenhos, ampliando o conhecimento e desenvolvendo a expressão. O ensino de Arte aborda uma série de significações, tais como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade.

Cabe ao educador pensar na criança como um sujeito capaz de desenhar sua própria história, que não seja estereotipada, mas sim, estimulada a criar e respeitar as suas produções e as dos colegas, enxergar o mundo com seus olhos, oferecer possibilidades que estimulam na construção do conhecimento.

Pensar na criança como um ser inocente e sem critérios estéticos é seguramente ignorar e menosprezar sua capacidade. Devemos percebê-las, sim, como construtoras de seu próprio conhecimento, cujas atitudes e observações são parte do próprio mundo. A independência é constituída aos poucos, o tempo da criança é diferente do tempo do adulto. O universo infantil se baseia nos interesses rápidos e vorazes, nas criações e no faz de conta dessas criaturas ávidas de prazer e vida.

O educador deve estimular, encorajar e apreciar o resultado do esforço infantil. Nunca apontar coisas “erradas” para apontá-las ou tentar modificá-las. O repertório infantil é vasto e cheio de possibilidades. Através da arte a criança tem liberdade de expressão. A expressão gráfica livre é o registro da personalidade infantil. Cabe aqui uma frase de D. Helder Câmara: “Ótimo que sua mão ajude o voo, mas que ela jamais se atreva a tomar o lugar das asas”.

Quando as habilidades infantis são estimuladas, interferem positivamente no processo de construção do conhecimento, desenvolvem a percepção e a imaginação, recursos indispensáveis para a compreensão de outras áreas do conhecimento humano. Através do diálogo são possíveis muitas conquistas, e o educador deve ser mediador dessas expressões.

Através das expressões artísticas aprendemos a olhar o mundo de várias maneiras. Mais ou menos sensíveis, críticos, distraídos, autoritários, etc. Essa percepção do mundo tem uma carga de contribuição daqueles que nos ajudaram a “ver”. Dependendo de como cada coisa, ser ou espécie nos foram apresentadas, resultou na visão de mundo que temos e da mesma forma ocorre nas interpretações infantis.

Segundo Dewey, enquanto experiência, a arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura.

A criança trabalha com as mãos, aprendendo e apreendendo o mundo; vê através delas, manipulando e modificando, destruindo e construindo, observando, criando, imaginando, comparando tentando entender a realidade humana.

A arte, ou expressão artística, é um dos maiores instrumentos de avaliação com que o educador pode contar. Através dela, pode-se avaliar o grau de desenvolvimento mental das crianças, suas predisposições, seus sentimentos. É possível observar e acompanhar a estrutura, a capacidade criadora, desenvolvimento do raciocínio, a imaginação, a percepção e o domínio motor.

A criança, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, reage positivamente aos estímulos artísticos, pois ela é criadora em potencial. Nessa fase, as atividades de artes fornecerão ricas oportunidades para o desenvolvimento das crianças, uma vez que põem ao seu alcance os mais diversos tipos de material para manipulação.

O PAPEL DA ARTE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Ostento (2010), o educador é “essa peça-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura e da arte”. E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético. Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus ‘despropósitos’ e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas!”.

Em qualquer proposta artística, o professor é o mediador de todas as situações: de organizar o ambiente, promover situações problema, propostas e provocações estabelecendo correlação com a faixa etária das crianças. Essa postura docente é fundamental para criar um ambiente propício à criatividade e à expressão. A partir do momento que o educador entender que as crianças vivenciam e produzem cultura, que são seres ativos e sujeitos de direitos, a prática docente tende a ser transformada e entendida como suporte, ponte, elo para novos saberes.

Infelizmente encontramos várias escolas de Educação Infantil e Creches que não trabalham na linha de liberdade de expressão. Acreditem na reprodução estereotipada, nos desenhos prontos, e não longe disso, opinam até sobre as cores a serem trabalhadas. Tais práticas reforçam e alicerçam a necessidade de ressignificar a prática docente.

A criança tem dentro de si um universo de possibilidades para a criatividade e a imaginação e nós educadores, muitas vezes sem intenção, subestimamos sua capacidade e impedimos o seu desenvolvimento estético. Essa interferência se dá através de direcionamentos perfeccionistas sufocando as possibilidades de novos saberes. A mente humana é naturalmente investida de curiosidade, basta deixar a criação acontecer, sem modelos estereotipados, seja na dança, nas artes visuais, no teatro ou na música.

Para garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que “expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA, 1999), o que também é diferente de simplesmente “deixar fazer”, acreditando na chamada “livre expressão”. Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz e da sua poesia. (OSTETTO, 2010).

ARTES VISUAIS

As artes visuais são fundamentais na educação infantil, visto que:

O conhecimento da imagem é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos cognitivo, motor, emocional e perceptivo. Quando observamos o cotidiano, percebemos que a imagem está muito presente diariamente na vida das pessoas, e quando as crianças são colocadas diante desse universo da produção artística visual, elas passam a participar, ainda que inconscientemente a princípio, da construção da cultura do nosso tempo (FRATARI; SANTOS, 2011, p.3).

Cultura essa, com base em FRATARI e SANTOS (2011), que influencia a criança por diversas fontes de produções artísticas, como: a televisão, os livros ou revistas e obras de artes, por exemplo. Portanto, devemos entender as artes visuais como uma linguagem/ vertente com estruturas próprias e que viabilizam a aprendizagem através dos seguintes aspectos citados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998): o fazer artístico, a apreciação e a reflexão.

O fazer artístico, está baseado na expressão e comunicação da produção de trabalhos artísticos, por meio de práticas artísticas, que propiciam o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal. Já a apreciação se dá através da percepção de sentido que o objeto artístico propõe, entrelaçando elementos da linguagem visual e os materiais utilizados para desenvolver a construção de sentido, análise e identificação de obras artísticas e seus produtores. E por fim, a reflexão é a análise de todos os possíveis conteúdos presentes no objeto artístico, nesse momento, a criança compartilha perguntas e afirmações no contato com as suas produções e as dos artistas, instigadas ou não por seus professores (BRASIL, 1998, p.89).

Considerando esses aspectos, percebemos que a criança, através das artes visuais (mas não somente), se expressa e cria suas produções artísticas usando a imaginação, devendo ser incentivada a desenvolver diferenciadas atividades como o desenho, a modelagem, a colagem, a fotografia, o cinema, o paisagismo, a arquitetura, a pintura, entre outros, com diferentes recursos e de preferência muito coloridos (FRATARI; SANTOS, 2011, p.6).

Quando a criança da educação infantil tem a oportunidade de se relacionar com os mais diversos materiais – a princípio através de exploração sensorial – ela passa as representações bidimensionais e a construção de objetos tridimensionais, com o fluir da imaginação e o contato com obras de arte, de acordo com FRATARI e SANTOS (2011).

As autoras dirão ainda que, conforme a criança vai crescendo, se desenvolvendo e mantendo contato com as obras artísticas, o seu raciocínio crítico se aguça e lhe proporciona inúmeras opções de novas experimentações. Segundo DERDYK (2003):

“A criança em um determinado momento percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação”. (Derdyk, 2003, p.64)

FERREIRA (2015,) dirá que apresentar as artes visuais e trabalhá-las com as crianças de 0-5 anos separadas por ciclos dentro da educação infantil, requer atenção às peculiaridades e especificidades de cada faixa etária. As atividades devem buscar o desenvolvimento completo e integrado das capacidades das crianças, levando em conta a imaginação, o pensamento, a percepção

própria de cada fase escolar, objetivando grandes descobertas e a construção do conhecimento de forma criativa, lúdica e divertida por parte das crianças.

Assim, entende-se que as artes visuais são consideradas de suma importância para o desenvolvimento das crianças na educação infantil por apresentarem grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, visto que permitem à criança ampliar o seu conhecimento do mundo em que estão inseridas, as suas habilidades e possíveis potencialidades.

Além disso, elas representam “um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social” (FERREIRA, 2015, p.10).

O PROFESSOR DE ARTE

O professor de Arte é responsável pelo sucesso do processo que ajudará o aluno a melhorar e desenvolver sua sensibilidade, assim como os saberes teóricos e práticos.

O desafio do professor é organizar seu trabalho de forma comprometida contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino da Arte. Para desenvolver este trabalho compromissado com eficiência e se preparar, o professor deve praticar ações como:

Reflexão prática e teórica, mediante a capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio de sua prática educativa;

Troca de experiências entre profissionais da área, aumentando a comunicação, a discussão e o aprofundamento de reflexões, na busca de práticas diferenciadas;

Desenvolvimento profissional mediante o trabalho em conjunto para a transformação da prática educativa;

Busca da auto formação proveniente da participação de cursos, da busca de informações, pensando na sua formação continuada e na qualidade do ensino passado para os alunos.

Visitas a espaços artísticos como museus, monumentos históricos, centros culturais etc., também são importantes para o desenvolvimento da ação profissional e do enriquecimento das aulas.

O preparo deve ser contínuo, assim o professor terá pleno domínio de sua área, saberá escolher os conteúdos mais importantes e relevantes, contribuindo de forma significativa para a formação artística dos alunos.

Para desenvolver um bom trabalho, o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes, na sua relação com o próprio Brasil e com o mundo, é o ponto primordial para um trabalho de educação em arte que realmente tenha significado na vida do aluno e na sua relação com seu meio social e cultural.

É nessa relação com o meio que os alunos desenvolvem suas experiências estéticas e artísticas.

“Este é o compromisso da arte na educação desde a infância: educar a sensibilidade para que a criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. Significa perseguir a experiência poética e estética como experiência de formação e transformação, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura em direção ao desconhecido como produção infinita de sentidos ...”(RICHTER, 2004, p. 21-22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte deve ser vista como forma de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos que estão intimamente relacionados com a percepção de mundo e imaginação de cada criança. A criança na educação infantil atribui sentido em tudo que faz. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimentos e emoções, autoestima, capacidade de representar o simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e pedagógica, deve ser valorizada como forma de livre expressão.

Em Artes Visuais a avaliação deve ser vista Por fim concluímos que a Arte Visual na educação infantil auxilia no desenvolvimento criativo da criança possibilitando a ela momento de ampliação do universo visual e cultural, oferecendo oportunidades de expressar o gosto, o cuidado, e o respeito pelo o processo de criação e produção, tanto de si mesmo, quanto do outro, como um instrumento que ter de análise e reflexão sobre as produções das crianças. A avaliação deve demonstrar as conquistas e as etapas do processo criativo. Tem por finalidade entender o processo individual de cada criança, afastando julgamentos como feio ou bonito, certo ou errado. Os educadores devem ser mediadores do conhecimento, agindo como observadores registrando os avanços no desenvolvimento de cada criança.

Na educação infantil é importante trabalhar com todo e variado tipo de artes, pois, é o primeiro contato que vão obter, o que já lhes concederá uma breve introdução referente a História da Arte e conceitos teóricos, com o intuito de conduzir aos conteúdos artísticos, o professor precisa ter uma formação própria de conhecimentos referentes ao assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CUNHA, S. R. V. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. P.

7-36.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

HOLM. A. M. Baby - Art.: **os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

OSTETTO, L. **Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. São Paulo. Editora: Papirus. 2010

RICHTER, Sandra. **Criança e Pintura, Ação e Paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, FCC, 1995.

SANTOS E FRATARI, **Artes visuais na Educação Infantil**. <URL : <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo30.pdf> > data de acesso 10/03/2021) Pos

O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

CRISTIANE FERREIRA COSTA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo-UNIBAN (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional (2014), Pedagogia hospitalar pela faculdade XV de agosto (2015) e Educação especial com ênfase em educação para autistas pela faculdade XV de agosto (2016) Professora de educação infantil no CEMEI Andaguaçu.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elucidar que por meio do ensino de artes o professor poderá contribuir com o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos de seus alunos e também melhorar a qualidade do ensino de artes aos educandos, possibilitar também que o professor compreenda que o aluno necessita desenvolver sua potencialidade em artes. A ideia de pesquisar este tema é observar como as crianças vibram com a possibilidade de colocar o que sentem e pensam na sala de arte, poderá ser uma grande experiência para pôr em prática sua própria criatividade artística, muitas vezes oculta ou reprimida por fatores externos. Nesse contexto, a influência que a arte exerce na discussão sobre métodos do ensinar e aprender nas escolas são um grande desafio de hoje posto aos educadores e de como ensinar artes na escola. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

Palavras-chave: Ensino Integra; Artes; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As crianças pequenas se comunicam com muita facilidade por meio da arte, já que para isso não há a necessidade de se expressar verbalmente ou por meio da linguagem escrita, necessariamente. Portanto, a interação por meio do desenho, dos movimentos, das esculturas, da música,

das cores e outros, se torna mais palatável para os pequenos.

Sendo assim, esse artigo buscou em autores que se debruçam sobre a importância da arte no ambiente escolar, especialmente, para as crianças pequenas, um entendimento sobre as artes visuais e como a arte deve ser entendido, compreendendo o seu percurso histórico na educação brasileira.

Sabe que muitas vezes a arte é mal compreendida pelos adultos, que acabam por sua vez, reproduzindo as aulas de arte que tiveram na infância ou em algum período da vida dentro da instituição escolar. Contudo, o entendimento acerca da arte e como ela pode ser representada foram mudando ao longo de tempo, especialmente pela escola, gerando um pensamento mais crítico acerca de tudo o que ela pode potencializar na criança.

O processo artístico não envolve apenas folhas e lápis de cores, tintas e recorte e colagens. A arte envolve um planejamento, por menor que seja ou mesmo, a espontaneidade; ela envolve sentimento, emoção, criação, história, cultura, comunicação, interação e etc. Entendendo todo o contexto que a arte envolve e todas as potencialidades que ela pode estimular nas crianças, as instituições de ensino têm tido um olhar cada vez mais apurado para esses momentos artísticos, estimulando e fazendo conhecer a criança que está na escola com a sua individualidade, o seu senso estético e a sua percepção de arte.

Na educação infantil não há uma disciplina específica para o ensino de arte, assim como para as outras disciplinas, como são ensinadas no ensino fundamental. Contudo, se entende que os eixos temáticos devem ser trabalhados na sala de aula com os pequenos e as artes visuais fazem parte desses eixos, assim como: natureza e sociedade, movimento, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Considera-se, portanto, que para que as artes visuais sejam trabalhadas em sala de aula, é preciso que o professor reconheça a sua importância e as diversas possibilidades de trabalho que esse eixo oferece. Sendo assim, ter um olhar atento para o aluno na sua forma mais complexa e entender o seu ritmo e a forma como deseja se comunicar com o mundo, é o primeiro passo para se pensar em arte com os pequenos. Assim, este artigo tem como objetivo geral, identificar a importância da arte na educação infantil. E, como objetivos específicos, investigar a importância das artes visuais na educação infantil e compreender a importância da arte e a sua complexidade para as crianças pequenas.

Como justificativa de pesquisa, busca-se a compreensão da importância das artes visuais com as crianças pequenas e como elas podem ser trabalhadas, possibilitando que as crianças dialoguem com o mundo por meio da expressão artística, justificam essa pesquisa, já que entendendo todo esse processo complexo se torna viável um trabalho equilibrado e que respeite o tempo e forma como as crianças pensam em manifestar a sua linguagem artística. Tendo como problemática, mostrar qual a verdadeira importância das artes visuais para as crianças pequenas.

E, com a sociedade como um todo, desenvolvem percepção, observação, sensibilidade e imaginação que contribui para sua criticidade e desenvolvimento como um cidadão do mundo segundo Ana Mae Barbosa (2010, p. 2): “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão

de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovador e inovador” (BARBOSA, 2010, p. 2).

HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas, como são os CEIs e as EMEIs de São Paulo. Tal concepção também aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil (2006), nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e Emenda Constitucional nº 59 (2009), na Lei 12.796 (2013) que altera a LDB 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (2014/2024), na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Assim a educação infantil passou a fazer parte do ciclo básico. Neste espaço a arte abriu caminho, uma vez que ela exerce uma tarefa essencial nesta esfera educacional, englobando os fatores do conhecimento, da sensibilidade e da cultura. A criança em sua mentalidade ingressa facilmente no mundo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente.

Desta forma na educação infantil é necessário que o professor privilegie as manifestações das crianças, estimule o lado criativo delas, sem repassar experiências prontas, cópias de linhas distintas, colagens sobre formatos anteriormente elaborados. O professor deve evitar a imposição da visão de arte que ele tem, tolhendo o impulso criativo do público infantil, diferenciado em cada um.

O professor deve aproveitar esta fase de seus alunos e disponibilizar recursos para aprimorar o conhecimento deles, aguçar sua curiosidade e vontade de desvendar oportunizando um bom ambiente de aprendizagem. Utilizando jogos, ludicidade para chamar a atenção deles para o que está apresentando, estimulando a imaginação para fazer arte.

Na Educação Infantil a criança vive uma época de descobertas, aventuras e magia, tem seus primeiros contatos com as linguagens da arte, portanto cabe ao professor desta fase valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas trazem para a sala de aula e compreender a importância existente no ato de elas explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas.

A arte faz parte da vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma, possibilitando atitudes essenciais para o seu desenvolvimento como senso crítico e criatividade. O desenho é uma das linguagens mais associadas às atividades infantis e tradicionalmente está presente na educação infantil.

Por meio do desenho imprimimos nossa marca e delineamos nossa individualidade. Desenhar é também uma forma de se aproximar das linguagens artísticas. Produzir arte implica em olhar

para o mundo de maneira curiosa, fazer perguntas, procurar formas de entender os acontecimentos e estabelecer relações. Na educação infantil, as crianças não produzem arte o tempo todo, mas as experiências que elas têm com a linguagem do desenho as envolvem em um intenso processo de imaginação e criação. Esse processo está ligado ao desenvolvimento da sensibilidade estética, do fazer artístico e da construção de narrativa.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum: a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Desenvolvendo senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

O ENSINO DE ARTES NA REDE PÚBLICA

Quando vivemos a prática ensinar- -aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve estar de mãos dadas com a decência e a seriedade. Segundo Paulo Freire (2003 apud GADOTTI, 1991, p.29).

Um docente contemporâneo utiliza-se da ferramenta artística como um grande auxiliar, dentro de uma escola, a arte tem o poder de interagir em todas as disciplinas de forma suave e criativa e a sala de aula é um espaço nas quais as ideias e os conhecimentos se encontram, criando assim um ambiente de aprendizado mútuo.

Dessa forma, é necessário que o docente tenha como objetivo preparar seus alunos para ter uma visão ampla da sociedade em que vive:

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe mediante da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Contudo, ler imagens é uma exigência da sociedade moderna, portanto, há uma grande quantidade de informações que recebemos por meio dessa linguagem.

Conhecer a “gramática visual” torna os alunos aptos e capazes para ler e interpretar imagens de forma consciente “A linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer; falta

educação para a arte” (BARBOSA, 1998).

Artes é uma disciplina bastante abrangente, rica em conhecimentos, os educadores necessitam aprender a explorar essa disciplina procurando estratégias para disseminar esses conhecimentos para que os alunos possam ser capazes de se tornarem críticos e reflexivos diante de uma imagem ou obra de arte: “Os professores, tradicionalmente, no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus” (BARBOSA, 1988, p. 138).

Segundo a autora, é necessário que os professores sejam devidamente preparados nas universidades. Os cursos de artes visuais ainda estão longe de preparar o professor de forma plena. E, cabe ao sistema educacional brasileiro rever essas questões o professor deve sair do ensino superior devidamente preparado.

O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008), objetiva a formação básica do cidadão, garantindo “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

Uma conquista importante ocorreu na mesma Lei no seu Art. 26, 2 estabelece que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

As habilidades e competências que devem ser observadas pelos professores nos alunos. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), logo na apresentação da proposta do volume 6, das séries iniciais do Ensino Fundamental, destinado à Área Curricular Arte, diz que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997,p.15).

Dessa forma nos anos iniciais o aluno deve ser incentivado a enfatizar o desenvolvimento de formas a criar ideias originais, expressar-se, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a criatividade, a sensibilidade e a autoconfiança:

Deste modo, é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens (BARBOSA, 2008, p.81).

O professor precisa criar no aluno desenvolver a capacidade estética, estimular e promover a apreciação estética Ana Mae Barbosa leva-nos a pensar na necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e a adolescência.

De acordo com BNCC a Arte voltada para o ensino fundamental contribui com o ensinamento de outras áreas específicas. Este documento relata que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas .

O ensino de arte no ensino fundamental I, permite às crianças desenvolverem sua criatividade, para isso as aulas devem proporcionar a análise de autoconhecimento.

Para tanto, com o uso de aulas produtivas utilizando diversas imagens de artes com um leque abrangente de artistas, materiais diversos devem ser apresentados aos alunos, a fim de desenvolver desde a infância o pensamento crítico e o conhecimento artístico.

As inúmeras transformações no ensino de artes no Brasil tiveram uma noventa acontece uma grande reestruturação uma nova proposta metodológica contemporânea chamada Proposta Triangular, criada por Ana Mae Barbosa, cujos eixos principais são: Contextualização, Fazer Artístico (fazer artístico) e Apreciação (leitura de imagens).

A arte educadora Ana Mae Barbosa, difundiu por todo país sua proposta conforme mostra a Ilustração 1, as setas não seguem uma única direção. Portanto, a Proposta Triangular não apresenta uma sequência metodológica, ora pode-se trabalhar leitura de imagens e partir para a contextualização ou para a produção artística, ocorrendo o mesmo com os demais eixos, não sendo uma metodologia estática.

Criando uma forma errada da interpretação, outro erro de interpretação segundo a pesquisadora foi a restrição do fazer artísticos a releitura de obras de arte de acordo com (BARBOSA, 1998, p.17): “a anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica”.

Assim, a Lei nº 9394/96 revogou as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica. O seu artigo 26, §2º: “O Ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997, p.30).

Segundo Barbosa (1998) “leitura de imagem, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam”.

Pelo o autor, “Numa obra de arte, diferentes episódios, acontecimentos se mesclam materialmente e fundem-se numa unidade, embora as partes não desapareçam nem percam seu caráter próprio quando isto sucede” (BARBOSA, 1998, p.24).

E, é por meio dele o fazer artístico que o aluno passa a compreender e assimilar os períodos

artísticos e suas obras de arte, bem como expressar suas ideias, sentimentos e concepções.

De acordo com Barbosa (1998, p. 38), “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado mediante da Proposta Triangular”.

Segundo este documento: “A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” (BARBOSA, 1998, p.41). Para o autor (1991):

Fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte, uma forma diferente do pensamento/ linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica (BARBOSA, 1998, p. 34). Um currículo que integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura (BARBOSA, 1998, p.17).

Dessa forma, é necessária que a arte educadora esteja sempre atenta às produções dos alunos, criando assim, ambientes propícios “a livre expressão” para que a proposta triangular seja interligada de maneira a estabelecer uma conexão perfeita entre elas:

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz mediante da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Mediante a leitura de imagens de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, mediante a leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não (BARBOSA, 2008, p. 34-35).

Ensinar e aprender arte são ações importantes no contexto escolar e, também, no contexto social. A herança cultural de um povo não pode ser limitada a alguns, mas precisa e deve ser disponibilizada a todos.

Esforços foram e vêm sendo feitos pelos profissionais que atuam no campo educacional, mas não parecem suficientes para que a ação docente atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos, “uma vez se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores qualificados” (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p.587).

PAPEL GERAL DA ARTE NO APRENDIZADO

O ser humano adquiriu com o decorrer da história e de sua consequente evolução a capacidade de criar, experimentar e aprender. Aprendizado pode ser definido com interiorização do novo.

Observou-se que os humanos, por serem seres vivos possuidores de cinco sentidos (audição, visão, tato, paladar e olfato), quando estimulados com diferentes estratégias de ensino conseguem de maneira mais eficiente e satisfatória a obtenção e apropriação do conhecimento. Independentemente do tipo de aprendizagem, são necessários estímulos diversificados, e as diversas linguagens artísticas promovem tais experiências.

É evidente que é preciso conhecer e nos apropriarmos dos códigos da língua portuguesa para ler, produzir e apreciar textos verbais. A situação não é diferente quando falamos das linguagens artísticas. Precisamos também nos apropriar dos códigos da arte para podermos ler, produzir e apreciar as diferentes manifestações artísticas, históricas, culturais e sociais. Aprender uma nova linguagem significa, portanto, conhecer seus códigos, entender seus sentidos, ampliar referências por meio da vivência de diversas experiências.

Portanto, para compreender uma obra, armazenar uma ideia ou refletir sobre o proposto, requer prática, conhecimento, investigação, curiosidade, entre outras ações. O artista agora se tornou pesquisador, cientista, desbravador, crítico, e público precisa seguir este caminho também. Hoje, muitas manifestações artísticas exigem uma interação incessante do espectador, muitas propõem que o espectador interfira e modifique a obra, enfim, a busca do estreitamento das relações entre artista, obra, sociedade e espectador está tomando um rumo bem diversificado e diferente se considerarmos os caminhos percorridos anteriormente pela Arte. Todas essas mudanças e exigências no ambiente artístico são reflexos das mudanças sociais, comportamentais e culturais e revelam exatamente o papel de desenvolvimento social e cognitivo que é propiciado ao indivíduo.

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

Assim é possível compreender que o contato com diferentes formas de linguagem artística possibilita uma ampla melhora da visão de mundo. O aprendiz passa a visualizar novas variáveis, interpreta ações e situações, desenvolve senso crítico, autoconhecimento e capacidades de expressões variadas, passa a desafiar seus próprios limites, compreende o contexto social, cultural e histórico da sociedade.

No processo pedagógico, a utilização das diferentes linguagens artísticas é muito importante como ferramenta diante da necessidade de gerar interesse do estudante pela aprendizagem. Com

o uso de diversas estratégias, é possível atingir um maior número de alunos, e é eficiente, pois estes acabam participando ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, e de maneira diversificada e estimulante.

“O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando.” (VERDERI, 2009).

A manifestação artística pode ser apresentada de diversas maneiras, fugindo dos padrões de “beleza” comuns, também não tem a necessidade de ser algo concreto que transmita uma mensagem clara ao espectador, pode oferecer oportunidades diversas de visões a determinada obra. Desta forma, a arte está presente em todo lugar, está representada em toda cultura, independente de raça e cor. Além disso, é essencial destacar que a arte não possui definição única ou concreta, a arte é extremamente independente e depende do ponto de vista de cada indivíduo. É comum que o ser humano utilize a arte como forma de expressão para suas emoções.

Visto tal importância, conseguimos entender que o ato de educar é uma prática social que tem como objetivo contribuir, de maneira direta e consciente, no processo de construção pleno dos indivíduos.

Nos dias atuais, a escola é considerada o local oficial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, incluindo os campos cognitivo, sócio afetivo e psicomotor dos indivíduos, o ambiente escolar busca desenvolver diversas atividades visando promover o desenvolvimento de diferentes habilidades do estudante. A educação pode ser considerada o serviço público mais universalizado do país.

No Brasil, a estrutura escolar é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, além das Escolas Técnicas com Ensino Profissionalizante e os EJAs (Educação de Jovens e Adultos).

Segundo a LDB 9394/96, o currículo proposto para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio deve contemplar obrigatoriamente a disciplina de Arte. Por ser uma área de conhecimento importante, tanto quanto as demais do currículo escolar da educação básica, faz-se necessário que a arte seja trabalhada, de maneira qualitativa, com diversidade de métodos, técnicas, materiais, temas e atividades.

“Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos.” (IAVELBERG, 2003, p. 9).

De acordo com a BNCC, as aulas de Arte devem englobar atividades referentes à quatro linguagens: dança, artes visuais, teatro e música.

As diferentes manifestações culturais (das mais clássicas às mais vanguardistas) merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem (ou viveram).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que a repressão se constrói, a arte passa a ser considerada como tempo livre para o bom comportamento ou como terapia e como a facilidade e a despreocupação das artes devem trazer alegria e uma sensação de calma, ela é usada para destruir a monotonia de um dia de escola regular, colocar um elo na implacabilidade da aritmética e da leitura.

A arte deve ser vista como meio de terapia, nunca algo feito para causar estresse e dificuldade implacáveis. Se um aluno se torna menos tenso e sobrecarregado com o estresse em seus ambientes de aprendizado, então ele aumenta suas notas em outras aulas, como matemática, inglês ou ciências. Para dar suavizar o ambiente pesado dos estudos, colocar arte na parede tende a proporcionar um ambiente calmo que produz uma sensação de paz e serenidade.

Atividades relacionadas a artes são importantes para muito mais do que apenas manter aluno ocupado ou relaxado estimulando seu senso crítico. Eles provaram aumentar a autoimagem de uma criança, confiança e orgulho que vem da arte na educação é verdadeiramente incrível e cada criança deve ser capaz de experimentar isso.

A educação artística, visual e performática é considerada temas centrais, conforme comprovado por muitos testes para o trabalho. Por meio dessas exigências, as escolas obtêm fundos para programar assuntos e itens suplementares, como livros e calculadoras, para que os alunos precisem ser bem-sucedidos. As escolas também podem obter fundos participando de testes padronizados nacionais e regionais; no entanto, esses testes apenas testam os estudantes quanto à sua capacidade de desempenho elevado em matérias como matemática, alfabetização e ciências. Os cursos de arte auxiliam a capacidade do aluno de apresentar um alto desempenho nesses assuntos, pois desafiam o cérebro do aluno.

Os estudos de arte dentro da educação têm sua importância não apenas expandindo a mente, mas mantendo as crianças fora das ruas e fora do sistema correcional. Estudos mostram que alunos com programas de arte têm três vezes mais chances de se formar do que aqueles que não têm. Os programas de arte dão às crianças um lugar para se expressarem se não tiverem o apoio para fazer isso em casa, também faz com que as crianças pensem de maneira criativa e inventiva, expandindo o modo de pensar das crianças em geral. As crianças que tinham acesso a programas de arte ou programas pós-escola tinham notas melhores, o que lhes permitia melhorar suas habilidades gerais na escola. Todas essas coisas são maneiras que as crianças não ficam “entediadas” na escola e ficam com a turma errada. Manter programas de arte nas escolas é uma maneira importante de manter nossos filhos seguros e inteligentes.

Dado o exposto, concluo esse artigo ratificando a importância das artes visuais no ensino público de qualidade, desenvolvendo com os alunos trabalhos e projetos que visam melhorias cognitivas e físicas.

REFERÊNCIAS

ALBINATI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BIASOLI, Carmem Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRASIL. [Constituição (1988)], Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:Senado Federal, 1988.

COLL, César; **PALÁCIOS**, Jesús; **MARCHESI**, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010^a.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

VERDERI, E. B. Dança na escola: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

DÉBORA REBOUÇAS DE SALES CARNEIRO

Professora da rede municipal de ensino de São Paulo, Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG. Email: reboucasdebora@hotmail.com



RESUMO

Este trabalho busca compreender como a relevância da atividade lúdica na educação infantil e como esta, pode ser útil no desenvolvimento intelectual da criança nos primeiros anos escolares. Abordar o lúdico no ensino infantil é compreender que na infância, é o período no qual deve acontecer a maior carga de estímulos para a criança adquirir novas aprendizagens. A atividade lúdica se faz representar por diversos meios, como na literatura infantil, na música, nos jogos e brincadeiras, sendo um universo rico e amplo em possibilidades para o ensino infantil. A ludicidade faz parte do cotidiano da criança desde os primeiros momentos de sua vida, contribui positivamente para a adaptação no ambiente escolar, no aspecto afetivo, socialização e crescimento na classe. Dessa forma, ao se utilizar da ludicidade no ensino infantil, é compreender que por meio desta, a criança se encontra naquilo que tenha significado em seu desempenho escolar, construindo conhecimento e estabelecendo relações sociais com o mundo à sua volta. No ensino infantil, a atividade lúdica orientada, aproxima o aluno do seu contexto familiar e de sua própria identidade, por isso a importância dessa atividade para o aprendizado do aluno, deve ser incentivada pelo professor e toda a equipe escolar. O lúdico contribui para desenvolvimento integral do aluno, e mediante deste, sua aprendizagem é complementada e aperfeiçoados os seus conhecimentos. Dessa forma, pode-se afirmar que brincando, o aluno proporciona condições de aprendizagem reais e vivencia junto com os colegas, momentos de interação com a classe e com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Ensino Infantil; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Os jogos estão presentes em quase toda a vida do ser humano, nas mais variadas etapas e são de fundamental importância no estímulo e desenvolvimento humano. O lúdico é um processo

educativo, demonstrando que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos outros conteúdos a serem apresentados à criança. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve-se integralmente, constrói conhecimento, aceita a existência do outro, comunica-se consigo mesma e com o mundo ao seu redor, estabelecendo boas relações sociais.

A teoria nos orienta que as atividades lúdicas estimulam a inteligência da criança e deve estar presente em sua vida, especialmente entre os primeiros anos de vida na escola, entre os 3 e 6 anos, fase em que o aluno tem mente fértil e propícia a aprender com maior facilidade os ensinamentos por meio de estímulos na convivência em grupo e outras interações no ambiente escolar.

Dessa forma, são muitas as atividades que envolvem o ensino na educação infantil, entre elas, os jogos e brincadeiras preenchem com muita eficácia, lacunas que existem na vida dos alunos pequenos. Nesta fase, eles estão aptos a descobrirem suas potencialidades e ao mesmo tempo, aprenderem coisas novas pelo contato com o seu semelhante.

O livro também está voltado para o aspecto da ludicidade, sendo de grande valia na vida dos alunos, especialmente na fase criança ou até mesmo do leitor adulto.

A ludicidade também está contida na Leitura da Literatura infantil, por meio da contação de histórias e por isso, faz parte do mundo da criança e estão presentes na humanidade desde o seu princípio. A literatura infantil é um gênero que apresenta diversidade de temas, e a criação dos autores para o público infantil, traz grande contribuição para a boa formação leitora.

É de conhecimento de todos, que a maioria das pessoas cresce ouvindo e contando histórias, especialmente do ponto de vista pedagógico. Histórias estas, às vezes adaptadas à região do narrador, outras contadas na íntegra, mas na produção literária, as histórias divulgadas ao mundo infantil possuem magia e ludicidade, proporcionando às crianças, uma viagem à imaginação e também em recriar a história, contribuindo de forma eficaz para o desenvolvimento e boa formação leitora do aluno.

Por meio das atividades lúdicas, a criança aceita a existência do outro, estabelece relações sociais, contribuindo para a completa formação social no ambiente onde vivem.

O Lúdico também ou na maioria das vezes, se representa por meio de jogos e brincadeiras. O brincar e jogar é uma importante forma de comunicação no mundo infantil, estimula a criatividade, evidencia a inteligência do aluno e desenvolvem outros aspectos da formação pessoal, como os aspectos da coordenação motora, intelectual, entre outros. É por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. Possibilita também o processo de aprendizagem individual e coletiva, facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo, brincadeiras, leitura e a aprendizagem.

Para o professor de educação infantil, trabalhar com crianças é uma função desafiadora, requer preparo, ações planejadas e didática específica, para que as mesmas possam evoluir em suas várias dimensões da personalidade, afetiva, cognitiva, social e motora. Neste contexto, a atividade lúdica aparece como um importante recurso didático, pois representa uma forma de comunicação na infância e por meio das brincadeiras, o processo de aprendizagem é facilitado, ajudando na

construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Para alguns especialistas em educação, o ensino infantil é um período fundamental para a formação do aluno criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, e o uso do lúdico pelo professor em seu projeto de trabalho na educação, possibilita a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas para desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Com isso, surgiu o interesse em conhecer a importância da contribuição que o universo lúdico traz na vida escolar dos alunos do ensino infantil, visto que as brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem da criança é fator fundamental, pois na visão de vários autores, o lúdico se tornou parte indispensável para a educação nesta etapa escolar.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho, foi a revisão bibliográfica, por meio da leitura de publicações sobre o tema, como livros, artigos anteriores, revistas e pesquisa on line, entre outros.

A CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A LUDICIDADE

A ludicidade é o conceito que envolve a forma de aprender, usando-se, dos objetos utilizados nas brincadeiras ou jogos com crianças na escola, ou em outro ambiente qualquer, que de uma forma ou de outra, traz diversão às crianças e ao mesmo tempo propicia aprendizado ao participante.

De acordo com alguns estudiosos do tema, essa conceituação é variada, pois existem algumas contradições e até confusões a respeito dos conceitos do lúdico, mas nosso principal objeto de pesquisa, está diretamente ligado ao fato em buscar compreender o que é orientado na visão pedagógica.

Um dos primeiros aspectos a ser destacado é que as atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos.

O Dicionário “AURELIO” (2003), define a brincadeira, como ato de se divertir, recrear, entreter-se, “distrair-se ou folgar”. Também pode ser referido como “entreter-se com jogos infantis”, onde a aprendizagem das crianças pode ser desenvolvida por meio dos jogos em ambiente escolar.

O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer e aprendizado, assim existem definições e nomes similares como, divertimento, brincadeiras contagiantes, ludicidade e lazer, jogos, modo de descansar a criança, brincadeira infantil, esportes, movimentos do corpo, liberdade e espontaneidade.

Atividades de expressão lúdico-criativas atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de potencialização da aprendizagem. Atividades lúdicas favorecem o de-

envolvimento motor e psicomotor das crianças.

Para alguns autores que usam o dicionário livre do Google,

“A ludicidade vai além do simples brincar, jogar, se bem definida pode desenvolver saberes para vida pessoal e profissional, com o intuito de a criança se interagir e intervir em seu meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada. saber ensinar e mediar conhecimentos de forma dinâmica é entender que o lúdico pode contribuir de forma eficiente para o pleno desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo do ser”.(google.com, acesso em 19/04/2020).

Por meio do lúdico é possível favorecer um melhor desempenho nas diversas linguagens das crianças, quer estejam na primeira ou na segunda infância. É algo rico em sentidos e significados. Matéria-prima do trabalho docente. É oportunidade de interação, de organização didática contextualizada e desafiadora. Fonte de dados para a avaliação e para a propositura de novas ações intencionais, mesmo quando desenvolvidas em liberdade.

Segundo algumas pesquisas sobre as brincadeiras na educação infantil, a escola com propósitos humanizadores, nos alerta sobre os benefícios da brincadeira, das oportunidades de pisar descalço, cultivar, observar e indagar no contato com a natureza. Promove uma educação que vai ao encontro dos ritos e festejos de nossa cultura, da alegria de pertencer a um povo que brinca, canta, dança ao som dos ritmos de todas as músicas, instrumentos, e até de nenhum instrumento.

O brincar, como criação social que também é, sofre, do mesmo modo que a infância, determinação cultural, perceptível na evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana, em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios.

A intencionalidade desta forma de educar, propiciar situações de aprendizagem, onde ela possa estabelecer uma relação de afeto durante as atividades e assim ir construindo seus conhecimentos prévios e juntamente com as informações dadas na escola, que é o conhecimento formal.

Para o Vygotsky (1998) os profissionais envolvidos na educação devem sempre buscar envolver o aluno em situações de aprendizagem em grupo, pois isso favorece do ponto de vista motivacional, facilita as relações que diminui sensação de solidão do aluno. Usando-se de técnicas que facilitam as interações do coletivo.

Os jogos e as brincadeiras permitem a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, que também desenvolvem atitudes como: iniciativa, construção e respeito a regras, pensamento em equipe, empatia e cooperação, falar e também ouvir.

De acordo com o que se tem hoje na educação formal, brincar faz parte do desenvolvimento humano. É bom para aprender a cair e a levantar, compartilhar e receber, estar junto e também estar consigo mesmo. Ousar, experimentar, tentar errar, frustrar-se e de repente aprender, acertar, conseguir, descobrir o mundo por meio do lúdico. Brincar é, em essência, uma forma de se comunicar com o mundo, de vivenciar muita coisa que faz parte da vida, especialmente dos pequenos.

Às vezes, no meio educacional, nota-se certa tendência em reduzir a importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil, como se isso fosse um privilégio somente da criança pequena, mas em todas as escolas os parques ou os brinquedos são destinados às crianças maiores,

pois mesmo em idades para o ensino fundamental, estas atividades continuam sendo importantes e oferecem aprendizado contínuo, mesmo sendo crianças que tenham de seis a dez anos.

Diante dessa perspectiva, a ludicidade que se faz representar por meio das brincadeiras e outros, assumem uma privilegiada posição no processo de análise e constituição do sujeito, deixando para trás, a teoria de que estas são atividades naturais de satisfação de instintos infantis.

Para o aprendizado na educação infantil, os jogos e as brincadeiras permitem a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, que também desenvolvem atitudes como: iniciativa, construção e respeito a regras, pensamento em equipe, empatia e cooperação, falar e também ouvir.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

A atividade lúdica na prática educativa com o intuito de ensinar, não é muito antiga, embora brincadeiras e jogos existam desde o princípio da humanidade, a sua inclusão como meio de aprendizado, é bem mais recente. Assim, na educação dos pequenos, o brincar é condição essencial ao desenvolvimento infantil, sendo direito da infância. Pode integrar em uma simples ação, múltiplas e complexas dimensões, como física, corporal; emocional, afetiva, ética, estética, lúdica, pessoal, social, cultural, cognitiva e outras.

Amarilha (1997: p.27) afirma que as primeiras impressões de mundo da criança são através das imagens e que, ...“ao transformar essas imagens em expressão pela linguagem verbal, entra na composição literária o elemento prazeroso. Esse componente gerador de prazer advém, sobretudo da natureza lúdica da linguagem”

Com o objetivo de compreender a natureza dos jogos e brincadeiras ao passar dos tempos, Kishimoto (1998) afirma que:

“No passado, o perigo das ruas para a formação das crianças, motivou as autoridades municipais a instalarem parques infantis com o objetivo de retirar o contingente infantil das ruas, isso se dava em virtudes de as crianças brincarem preferencialmente nas ruas nos anos passados”, (1998, p.83).

Dessa forma, surgiram as pracinhas que existem ainda nos dias atuais na qual as crianças passam várias horas brincando e não se cansam. Assim também no passado, os jogos que eram associados somente ao prazer, não eram vistos como elemento de formação para as crianças na educação. Hoje, no entanto, pode ser visto como um recurso de desenvolvimento integral, harmônico da parte física, moral e intelectual do educando para que aproveite o aspecto da diversão, da aprendizagem e do crescimento pessoal.

Nos comentários de Kishimoto, atualmente, educa-se nas escolas mediante aos jogos, e não mais por meio de castigos como era no passado. Para a autora, ...“o conteúdo das músicas, em

consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente...”, O papel educativo do jogo é exatamente esse, se desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral.

Assim, é importante esclarecer que os jogos estão sempre em constante transformação, sempre passando de uma geração a outra, e transmitido de forma expressiva, seja verbal ou gestual, ganhando novos valores ao ser avaliado como instrumento indispensável na vida de qualquer criança.

A UTILIDADE DOS JOGOS NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS

Para o Autor Celso Antunes (2006), na sala de aula nos anos iniciais, as crianças estão aptas a descobrirem suas potencialidades e ao mesmo tempo, conhecer coisas novas pelo contato com seu semelhante, usando-se da interação do grupo e na integração com a sociedade. Pode se dizer que brincando, o aluno proporciona condições de aprendizagem reais e vivencia junto com os colegas, momentos prazerosos que condiciona o mesmo a adquirir outros conhecimentos.

Para alguns educadores e especialistas em educação, este é um período fundamental para a formação do aluno/criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, e o uso do lúdico pelo professor em seu projeto de trabalho na educação, também pode oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

O brincar, como criação social que também é, sofre do mesmo modo que a infância, determinação cultural, perceptível na evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana, em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios.

A muito tempo, o mundo das brincadeiras oferece opções diversificadas de objetos e outras atividades para o meio educacional, sendo riquíssimo em opções e sugestões para a educação nos anos iniciais, mas com o objetivo de distração e não dando ênfase ao aprendizado. Por isso é que os professores vêm a cada dia, buscando trabalhar ludicamente da melhor forma possível com estes alunos, pois este é um jeito interessante de nos relacionar com as crianças à nossa volta, criando oportunidades e atraindo o grupo de alunos para o objetivo principal que é o aprender. Mas embora de forma restrita, a importância dessa atividade na vida escolar dos alunos, é bem antiga e vivenciada desde as primeiras gerações passadas.

Segundo Kishimoto (1998):

A antiguidade de muitos jogos tradicionais infantis é destacada pela obra do rei de Castilhe Allphonse X que, em 1283, dirigiu o primeiro livro sobre os jogos na literatura europeia. Nesta obra, segundo Grunfeld (1979, p.9), o Rei descreve diversos jogos presentes até os tempos atuais, como o pião, a amarelinha, o jogo de ossinho ou saquinhos, o xadrez, tiro ao alvo, jogo de fio ou cama de gato, jogos de trilha, o

gamão, entre outros. (1998, p.25)

De modo geral, nas atividades lúdicas utilizadas com alunos na escola, as brincadeiras e jogos são os mais comuns e ao mesmo tempo, os preferidos dos alunos, embora seja evidenciado que não somente estes contemplam as atividades lúdicas, mas é de grande aceitação, que as escolhas são por atividades que envolvam jogos. Assim, a bola, Xadrez, o dado, jogos de quebra-cabeça, monta-monta, joguinhos que simbolizam culinária, amarelinha, jogo da memória, são os que mais agradam nesta fase escolar.

Para Piaget, “o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a sua realidade”, e sendo de grande valia para a integração do grupo com a aprendizagem.

O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer e aprendizado, assim existem definições e nomes similares como, divertimento, brincadeiras contagiantes, ludicidade e lazer, jogos, modo de descansar a criança, brincadeira infantil, esportes, movimentos do corpo, liberdade e espontaneidade.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO INFANTIL

Como já descrito anteriormente, o universo lúdico é abrangente e as atividades da leitura, contidas na contação de Histórias, faz deste universo uma forma de contribuição para a aprendizagem das crianças e, por isso, torna-se, algo significativo a ser utilizado pelo professor no momento do processo educativo.

Por meio deste processo o professor pode oportunizar aos alunos leitores, o reconhecimento da contação de histórias como um instrumento de ensino que pode desencadear no aluno o gosto pela leitura e contribuir para sua formação cognitiva, afetiva, social e cultural. Assim, pode-se afirmar que o lúdico não está apenas no ato de brincar, está também no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo.

As atividades de expressão lúdico-criativas atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de potencialização da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças em suas atividades.

A leitura como atividade lúdica, é muito importante, pois o leitor tem dois papéis: o papel individual e o papel coletivo. Interagir com o seu personagem e ao mesmo tempo interagir com o grupo.

Conforme os autores sobre este tema, o prazer e a ludicidade dependem diretamente da compreensão do texto e que ambos podem ser ensinados. Sobre a concepção da figura do livro como brinquedo, acredita-se que esta visão só vem a contribuir na formação de um futuro leitor, Cunha (1997: 29) afirma que: “*Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo*

pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a.”

De modo geral, todos nós sabemos que o livro deveria ser o companheiro de todas as horas na vida do aluno, pois por meio deste a leitura se desenvolve e traz crescimento para o leitor em todo os seus aspectos.

A LITERATURA INFANTIL COMO ATIVIDADE LÚDICA

A leitura da literatura infantil é um referencial para o mundo da criança. Iniciadas por volta do século XVII na região europeia, se estendeu por todos os cantos do mundo, e entre estes a América do Sul, contemplando o Brasil com renomados autores da literatura infantil, e muitos até hoje permanecem no topo entres os mais lembrados para o gênero literário infantil

De acordo com publicações para os referenciais da literatura infantil, os professores e estudiosos de História e Filosofia, irmãos GRIMMS na Alemanha que viveram por volta de 1830 a 1863, dedicaram à criação de várias fábulas infantis, mas foi em 1812 que seus contos foram publicados pelos familiares. Os contos de fada, literatura capaz de encantar o público infantil de todo o mundo, produziu peças encantadoras para o mundo infantil.

Na escola, os aspectos que envolvem a aprendizagem, requer do líder de turma como professor, que a criatividade seja explorada, dando condições para o desenvolvimento completo do aluno. No aspecto lúdico, não se restringe aos brinquedos e às brincadeiras.

A literatura infantil pode contribuir para a formação leitora do aluno em qualquer idade, pois os contos infantis conseguem chamar a atenção até dos adultos.

As histórias contidas na literatura infantil compõem um gênero que apresenta diversidade de temas e leva o aluno ao mundo da imaginação. A criação dos autores para o público infantil traz grande contribuição para a formação do aluno no que se refere à leitura.

Do ponto de vista pedagógico, é de conhecimento geral que a maioria das pessoas cresceram ouvindo e contando histórias, algumas adaptadas à região do narrador, outras contadas na íntegra, mas na produção literária, as histórias divulgadas ao mundo infantil possuem magia e ludicidade para proporcionar ao leitor, uma viagem à imaginação e também em recriar a história e a repassá-la aos outros de acordo com a vivência de cada um.

Assim é possível entender que a leitura da literatura infantil pode contribuir por vários aspectos, para a formação leitora do aluno, mas ao mesmo tempo promovendo o aprendizado completo e favorecendo a capacidade leitora crítica em relação ao mundo imaginário e sua completa interação com a obra literária deste gênero. Lendo, pode-se encontrar o verdadeiro significado e compreensão da leitura, provendo o relacionamento com mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi compreendido.

A Literatura infantil é em todos os aspectos um motivador da cultura do ler na infância, sendo o gênero literário, o principal atrativo para o público deste tipo de publicação. Também é importante que se conheça o grau de contribuição que esta modalidade de leitura pode dar, incentivando as pessoas a continuarem lendo e também possibilitando o acesso as diversas linguagens do livro infantil.

No Brasil, o cenário da literatura infantil destacou-se com Monteiro Lobato em 1920 com a publicação da obra: “A menina do nariz arrebitado”, mais tarde republicada como o primeiro capítulo de *Reinações de Narizinho* (1931), obra esta, que serviu de mola propulsora para a criação do “Sitio do Pica-Pau Amarelo” que é o resultado de uma série 23 volumes (1920-1947). Esta obra atravessou gerações e representa a literatura infantil do Brasil. Nesta linha, foram publicados outros contos como: *O Saci* (1921), *Fábulas* (1922), *As aventuras de Hans Staden* (1927) e *Peter Pan* (1930).

Ainda neste contexto literário, contribui com o gênero, importantes escritores e desenhistas como: Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Silvia Ortof, Eva Furnary, entre outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso – **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** - Editora Vozes - 6ª edição - 2000 - Petrópolis – RJ

_____, **Inteligências Múltiplas e seus jogos** - Editora Vozes, 2º edição (2006), 3º edição (2007), vol. 3,5,8 ed. vozes

_____, **A teoria das inteligências libertadoras** – 3º edição – 2001

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna – **Ensinar a ler, ensinar a compreender**, -Porto alegre: Art-med, 2002

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar**: como pensa e como a Escola pode ensiná-la. 1996.

_____, **A teoria das Inteligências**, -.London: Fontana Press, (1993).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. 8 volumes. São Paulo: Fapesp/Feusp. 1992.

_____, **Jogos Tradicionais Infantis**. Petrópolis: Vozes.1993.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-his-**

tórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência da Criança**. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**, 6. ed. Porto Alegre: Artmed 1998.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____, A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

_____. L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

RODAS DE CONVERSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE DA SILVA ANTONIASSI

Graduação em Pedagogia pela Uni capital (2010); Pós-Graduada em Autismo pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O presente artigo pretende discutir o silenciamento ou a amplitude da voz da criança por meio da roda da conversa no espaço educativo. A intenção é discutir a prática da roda da conversa, verificar e refletir em que medida tal proposta possibilita a ampliação da constituição da criança no espaço educativo como sujeito ativo, bem como discutir situações que favoreçam a criança a posicionar-se e ampliar sua participação não só no processo de construção de conhecimento, mas nos acontecimentos dentro do espaço educativo.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Narrativas;

INTRODUÇÃO

A roda de conversas é um espaço democrático, em que a fala e a escuta são instrumentos para participação. Esse espaço é construído em diferentes momentos, como proposta planejada previamente pelo educador, ou mesmo, como momento de descontração, acolhida e troca que ocorrem espontaneamente. Seja qual for o momento o objetivo é o mesmo, desenvolver nas crianças a reflexão, o pensamento crítico, a construção de ideias em torno de um tema gerador, a autonomia para dar sua opinião e levantar hipóteses. .

Nesse espaço as crianças são convidadas a problematizar questões que surgem e desafiadas a fazer parte do que é proposto de forma que percebam as atividades como algo delas próprias. Supõe-se que ao sentirem-se parte terão maior interesse em colaborar e interesse em se expressar.

Queremos levantar questões sobre o quanto o diálogo favorece as relações interpessoais, o aprendizado e o desenvolvimento infantil mais saudável.

A criatividade e a autonomia desenvolvem-se em diversos fatores e não exclusivamente nas atividades em roda, mas neste trabalho focaremos esse tópico, pois ele amplia o conhecimento da criança, favorece as relações e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, possibilita a autocrítica e o desenvolvimento individual e coletivo.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A procura de contato com os outros é uma forma muito primitiva de comportamento da criança. Desde pequena a criança é muito sensível às influências ambientais e reage com oposição perante situações novas. Percebe o tom e a disposição das pessoas que com ela convive.

A criança precisa de pontos de referência para responder de forma adequada a determinada situação. Segundo Lezine (1964) parece-nos indispensável educar a criança numa atmosfera calma e regular: com efeito, seria difícil exigir de uma criança que tivesse uma conduta estável num meio de vida mal organizado.

A observação do comportamento da criança de tenra idade permite pôr em relevo as condições que assegurem o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade e leva-nos a insistir na formação dos primeiros hábitos, a partir da análise das circunstâncias que condicionam as reações da criança, e na influência dos estímulos mais apropriados ao enriquecimento das suas possibilidades perceptivas e motrizes. (LEZINE, 1964, p. 11).

A infância é caracterizada pela descoberta. Por meio da linguagem ainda pouco dominada, a criança questiona e tenta entender o mundo que a cerca e a partir disso produz ideias e significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando nos referimos a ambiente, está implícita a presença do outro que troca, escuta, dialoga, dessa forma é com o outro e em um ambiente estimulante que o aprendizado acontece.

Segundo Andrade (2003) a sociabilidade humana, tem uma função genética. O outro, mesmo da mesma espécie, é determinante para a identidade do indivíduo, pois é por meio de suas interações que os indivíduos criam sociedades e geram conhecimento, além de transformar suas estruturas orgânicas desenvolvendo o psiquismo,

À medida que vai se relacionando com o mundo e com as experiências que vivencia a criança desenvolve a linguagem e o raciocínio construindo sua personalidade e seu modo de ser e agir, tornando-se autor de seu próprio desenvolvimento.

[...] inserida num ambiente humano, a criança com seus recursos (orgânicos) e os do seu meio (físicos e sociais), estabelecem uma dinâmica de determinação recíproca –interações- que a constituem como pessoa única. (ANDRADE, 2003, p. 212).

O processo de aprendizagem é uma forma elaborada para apreensão e organização da rea-

lidade. Segundo Lobo (2003), o seu uso está absolutamente associado às necessidades sentidas e observadas pelo sujeito em sua relação com o ambiente: o desejo de aprender-criar, solucionar, transformar, adaptar, resolver-encontra raízes em uma relação dialética estabelecida com o ambiente no qual o sujeito se insere.

Segundo Prandini (2003) o educador ao entrar em contato com os pensamentos dos alunos deve ser capaz de valorizar o que tem de original especialmente no prazer que se pode obter na autoria, na realização do desejo próprio.

[...] a importância do professor é reconhecer o outro como um sujeito pensante/desejante e levá-lo a reconhecer-se como tal e sentir o prazer de reconhecer a produção de sua autoria e libertá-lo do reconhecimento de sua produção através do olhar do outro. (FERNANDEZ, 2001 apud ANDRADE, 2003, p. 72).

Segundo Teberosky (1993) os professores convertem-se não apenas em observadores da aprendizagem das crianças, mas também em observadores de seu próprio processo de mudança.

A ROTINA

Quando falamos em espaço escolar lembram-nos da rotina que é essencial para um aprendizado eficiente, já que esse formato transmite à criança da educação infantil segurança e possibilita um desenvolvimento sadio.

Regras de bom senso a todos que educam é manter a regularidade nas condutas, sem variações bruscas, manter a rotina oferece segurança e atende às necessidades da criança.

É por meio da rotina que o tempo se estrutura de forma que a criança se organize dentro de um tempo determinado.

Pensar o tempo de forma estruturada implica definição de alguns marcos temporais que acontecem de maneira previsível, porém flexível, em que a realidade e a dinâmica de cada grupo devem ser levada em conta, de forma a permitir à criança apropriar-se e compreender os acontecimentos de seu cotidiano. (MOSCHETO, 2007, p. 132).

A rotina representa a sistematização e disciplina, e orienta crianças e o educador a se organizarem dentro do tempo. Hora do lanche, da arrumação, do sono, do banho. A construção de um tempo educacional que permita diferentes tipos de interações, repleto de ações, experimentações e relações que convidem a criança a transcender e desenvolver.

Nesse sentido faz-se necessário a construção desses espaços junto com a criança para que haja sentido, por isso deve ser uma rotina flexível e adaptada conforme as necessidades. Lembrando que o espaço e a rotina devem incluir emoções, afetividade e o lúdico, para que se tenha de fato significado. Para tanto, a reflexão do educador é um instrumento importante.

Cabe ao professor “ler” essas necessidades e criar juntamente com as crianças os

momentos e locais próprios para a nova organização, isto é, a rotina de trabalho. (WARSCHAUER, 1993, p. 48).

A rotina e o espaço educacional precisam transmitir afetividade, isso acontece naturalmente quando as pessoas que compõem esse espaço podem ser ouvidas em diversas linguagens e respeitam suas diferenças.

Quando são proporcionados momentos de atividades coletivas, de troca, e também atividades individuais para que se perceba o ritmo e as características de cada criança. Dessa forma a rotina refletirá a identidade do grupo que a compõe.

É um espaço conectado com a evolução do grupo que nele interage, porque conta coisas sobre as pessoas que o habitam e também permite que as crianças estabeleçam ligações entre as sucessivas atividades nele realizadas. É igualmente conectado com o desenvolvimento do ser humano, pois é rico em informações sobre o mundo. (MOSCHETO, 2007, p. 139).

A rotina deve estar em sintonia com as mudanças, assim como as crianças estão em transformação constante, segundo Warschauer (1993), não se devem acomodar nos planejamentos prontos e repetidos ano a ano.

A criança como sujeito do conhecimento atua diretamente no espaço e tempo, recriando a rotina, deixando suas marcas, retrato de um processo vivido. Constrói diálogo entre os programas, projetos e significados possibilitando conexões entre as diversas linguagens e o que acontece em outras culturas e tempos.

Para Sánchez (2003) o educador deve favorecer esse meio facilitador para criar uma situação de segurança afetiva que permita à criança manifestar-se em toda a sua expressividade.

É preciso que a criança junto com o mediador estabeleça um sistema de hábitos.

O funcionamento frequente e regular dos reflexos condicionados regulariza e atenua os gastos de energia do seu sistema nervoso e permite-lhe reagir aos estímulos apropriados. Todas as modificações do meio circundante, por menores que sejam, exigem uma mudança dos hábitos fixados, o que implica uma reestruturação por vezes laboriosa. (LEZINE, 1964, p.196).

Esse contato diário entre criança e educador deve ser cercado de relações positivas que convidam a criança a ter diferentes sentimentos e sensações, para que possam crescer pessoal e socialmente. Desenvolve múltiplas linguagens, aprende a trabalhar em grupo, partilhar materiais e receber apoio adequado por parte do adulto.

Um espaço rico em estímulos concilia harmoniosamente tanto os elementos que apresentam contrastes, assim como aqueles que possuem características próximas, abrindo e afinando percepções, fazendo com que a criança experimente a sua multisensorialidade, em que um canal sensorial evoca e estimula o outro. (MOSCHETO, 2007, p.139).

Dentro do espaço escolar a criança é protagonista e as relações estabelecidas são intensas e marcadas pela qualidade, pois fornece conteúdos que alimentam a sensibilidade, favorecendo a descoberta e a representação por meio das linguagens que constroem a aprendizagem em rede.

A ESCUTA

Segundo Moscheto (2007) a criança, desde pequena, é um ser capaz de produzir ideias, cultura, objetos concretos e simbólicos; de desenvolver sentimentos que serão válidos por toda a vida.

Desde os primeiros momentos de vida, mesmo a intrauterina, institui-se que cada pessoa tem sua própria maneira de ser, de estar e de fazer no mundo. Desde seu nascimento, o bebê irá estruturando sua personalidade, descobrindo e conquistando o mundo dos objetos e das pessoas que o rodeiam por meio dos sentidos, das percepções, das emoções, do movimento e dos diversos intercâmbios com o meio. (SANCHEZ, 2003, p.18).

Giuliani e Montesi (2000 apud Tonucci, 2005) enfatizam as vantagens para a formação da personalidade da criança: aquisição de capacidade de organização e de colaboração, autonomia na gestão do trabalho de grupo, habilidade de confrontação e de reflexão crítica e respeito às regras, por meio da troca e da escuta.

A escola possibilita para a criança maior contato com seus pares e esse espaço favorece a troca de experiências, intensifica as relações e permite um espaço de diálogo, onde a criança descobre suas habilidades e por meio da linguagem e do raciocínio constrói sua identidade.

A escola de educação Infantil é também um lugar que permite às crianças e adultos, trocar experiências e vivências, participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, além de ser espaço de escuta ativa, de valorização, de construção do conhecimento, compreendido em sua variedade. (MOSCHETO, 2007, p.200).

Nesse sentido devemos considerar a relação entre alunos tão significativa e rica de significados quanto à relação entre as crianças e o adulto-educador. Vistos como protagonistas que dispõem de recursos para produzir cultura e que possuem voz e vontades, as crianças devem ser envolvidas em situações de tomadas de decisão, para que possam expressar suas ideias e pensamentos em um espaço de investigação.

É preciso oferecer às crianças formas de se expressarem e condições para que escolham de que forma fazê-lo, para construir sua autonomia moral e intelectual.

Segundo Barros (2006) a escola deve ensinar de modo a levar o aluno à autonomia, à autoconfiança e à capacidade de decisão; ela não deve usar métodos nem apresentar um ambiente sócio afetivo e intelectual que leve o aluno à submissão e à dependência total do educador.

Por meio da escuta conseguimos perceber qual é o interesse da criança e sua forma de ler o mundo, mas para isso temos que estar atentos ao tempo da criança, para que elas possam errar e brincar com as palavras e nos mostrar o caminho a seguir.

Para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de quem fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. (TONUCCI, 2005, p. 18).

A escuta que nos referimos aqui, é uma escuta comprometida e interessada a fim de que

com esse envolvimento possamos passar segurança para as crianças e que elas tenham nos educadores confiança de que aquilo que falam é de fato relevante, para satisfazer um desejo, ou mesmo para dividir com quem ama suas angústias e alegrias.

Para Freire (1996) o professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha à aventura criadora e nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação de educando como sujeito do conhecimento.

Essa prática é fundamental para que a criança traga para salas de aula fatores importantes sobre sua vida, sua família, suas necessidades e desejos e que possam raciocinar sobre tudo que faz parte de sua vida. Por meio dessa escuta, nós educadores, oferecemos condições para que se expressem e se sintam parte do grupo.

Quando valorizamos e compreendemos o saber da criança e estamos abertos para sua história e suas dúvidas somos surpreendidas com os resultados da autonomia que estas adquirem. Ao decidirmos escutá-las, comprometemo-nos com elas e essa relação de confiança em defender pedidos e respeitar interesses torna-se uma prática diária.

O adulto não pergunta para saber quem é inteligente ou quanto é inteligente, mas porque está convencido de que as crianças podem ajudá-lo. Então a palavra deixa de ser apenas um direito, para o qual vale à pena levantar a mão em primeiro lugar e reivindicar sua propriedade, e se torna um dever; assim a motivação cresce, e as crianças estarão conosco, serão nossas aliadas. (TONUCCI, 2005, p. 18).

Ao perguntar e ao escutar mostramo-nos interessados no que a criança tem a dizer, respeitamos sua singularidade e mostramos a importância dessa contribuição para o grupo.

Moscheto (2007) explica que um ambiente de escuta ativa lança foco de luz sobre a pessoa, tirando-a do anonimato e incentivando-a a construir sua identidade como sujeito.

Falar e escutar pressupõe a utilização da linguagem, neste trabalho enfatizamos as crianças de educação infantil a partir dos dois anos de idade, nesse período elas utilizam palavras, gestos e outras formas de linguagem para ampliar seu relacionamento com o mundo.

Segundo Wallon (apud Galvão, 1995) a linguagem é instrumento indispensável aos progressos de pensamento, a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo em que age como estruturadora do mesmo.

Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente a sua percepção; descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos. (GALVÃO, 1995, p. 77).

Nesse sentido, uma criança usa a linguagem para falar e expor ideias ao passo que os demais companheiros de sala e o educador fazem um exercício de escuta e atenção. Ao mesmo tempo em que em seguida muda o interlocutor e o processo se invertem de forma que todos serão ouvintes e facilitadores em algum momento.

No processo de favorecer a escuta e o respeito, extinguímos o preconceito e aceitamos o outro em sua plenitude. Favorecendo o aprendizado, já que quando estamos felizes e sentimo-nos

seguros estaremos mais abertos ao que é proposto.

Quem fala cria o discurso. Enquanto fala, ouve-se e se modifica. Quem ouve recria o discurso e também se ouve e se modifica

[...]. Nesse compasso de criar e recriar, ouvir e ouvir-se, modificar e modificar-se, instala-se o processo de educação. Ninguém educa o outro, ninguém se educa sozinho. Nós nos educamos em grupo, em parceria, na convivência com o outro. E assim vamos aprendendo a ser em comunidade. (MOSCHETO, 2007, p. 73).

Antes da idade de dois anos somos totalmente dependentes de cuidadores, depois começamos a nos relacionar com o mundo e adquirimos consciência dessa situação e inicia-se um processo de integração. As relações vão se modificando e a criança se sente capaz de construir algo, de fazer mudanças, a partir dessa percepção e da descoberta que precisa do outro para superar as necessidades básicas de sobrevivência.

De acordo com Brotto (2001), nos libertamos para aspirar níveis cada vez mais complexos de transcendência.

É com o outro que a criança vai aprender valores de partilha, troca e de pertença com relação ao ambiente acolhedor.

Segundo Galvão (1995) a construção da consciência de si, se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Esse espaço acolhedor será construído de acordo com as relações que se estabelecerem entre as crianças e o educador e permitirá o desenvolvimento das identidades pessoais que ali convivem.

Mas o indivíduo humano não provém de uma dinâmica de oposição e sim, ao contrário, no desenvolvimento do auto respeito e da dignidade, que acontecem pela confiança e respeito mútuos. (MATURANA, 2004, p. 98).

A criança formará sua personalidade à medida que tiver autonomia na gestão do trabalho em grupo, reflexão crítica sobre o que acontece a seu redor, respeito às regras, aquisição de capacidade para colaborar, organizar e dividir o espaço com os outros.

A ideia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível para a perspectiva walloniana, segundo a qual é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo. (GALVÃO, 1995, p.91).

A busca por uma sociedade melhor se dará quando conseguirmos desde a educação infantil trabalhar valores de cooperação, escuta e respeito com isso à importância do outro em nossas vidas.

À medida que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerar soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos. (Brotto, 2001).

A construção da personalidade traz como necessidade a expressão do eu, e esse processo

acontece quando conseguimos exteriorizar o eu em diversas áreas e atividades colocando-nos em confronto com o outro.

Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 119).

Se o educador tem que ser exemplo para que a escuta aconteça, ele também deve estimular que as crianças se comuniquem e se expressam de várias maneiras, para que se sintam parte do grupo e possam fazer escolhas nos espaços, discutir ideias, dar opiniões, criar situações, assumir responsabilidades.

Esta é a primeira e verdadeira condição para que se possa conceder a palavra às crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de fazer propostas úteis, para nós, adultos, capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas. (TONUCCI, 2005, p. 18).

Um olhar e uma escuta para as ações das crianças podem fomentar descobertas para o desenvolvimento infantil, por isso a necessidade de um comprometimento do educador com relação a sua escuta.

Falar com a criança na altura de seus olhos, com respeito ao que ela tem a dizer é uma condição para aprender a escutá-la e a falar com elas. Segundo Freire (1996) o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso em uma fala com ele, passa a falar com a criança como sujeito da escuta, de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.

Para compreender o mundo e a si própria às crianças precisam passar por um processo de construção e desconstrução, uma participação ativa na tomada de decisões, para que sejam capazes de ressignificar sentimentos, objetos e suas relações interpessoais.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 83).

Segundo Freire (1996) é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Sem preconceitos, o bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura.

A escuta é essencial para que possamos organizar nossa rotina e colher frutos dos trabalhos realizados dentro da sala de aula, entretanto precisamos compreender a linguagem na educação infantil.

A RODA

A roda surge como uma forma de reunir o grupo na hora da entrada ou saída, na discussão

sobre atitudes corretas ou inadequadas sobre a turma, para cantar uma música, partilhar o alimento, para o relato de atividades e momentos vivenciados no final de semana, enfim diversas situações são favorecidas quando utilizamos a roda.

A roda é o momento privilegiado da rotina em que a troca entre os participantes do grupo ocorre. Sentar-se de forma que todos se vejam, em círculo, já é um convite a querer falar e ouvir. O respeito pela individualidade é à base de construção do grupo. (WARSCHAUER, 1993, p.50).

A roda aqui explicitada nada mais é que a união de indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras de pensar e agir distintas, que se encontram para um momento em comum-união. É uma forma de manifestar a inquietação da escola e dos educadores com a vivência da cidadania.

As crianças e o educador ficam em posição de igualdade de direitos e de poder. Nesse movimento a roda permite que todos os participantes tenham direito à palavra, sendo estimulada a participação ativa. Segundo Brotto (2001) essa prática cooperativa leva a consciência de que somos todos membros de um mesmo único e grande time.

São momentos diferentes, de crianças, rotinas, que dependem única e exclusivamente de cada grupo, das pessoas que o compõem. O objetivo é a interação entre os participantes sob a mediação de um educador, mas nem sempre os diálogos, nascidos desse encontro, obedecem a uma mesma lógica.

Segundo Warschauer (1993) às vezes esses encontros são atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações.

Por meio de danças, jogos e ritos onde as crianças realizam atitudes e gestos simultâneos, o grupo mergulha em uma sintonia afetiva, sente uma mesma emoção e se entregam em essência e intimidade.

Segundo Galvão (1995) por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata que independe de qualquer relação intelectual.

Quanto mais introduzimos essa prática de roda, na rotina da escola conseguimos maiores resultados de interações entre as partes, pois aumentam os interesses, acontecem às diferenciações e identificações e conseqüentemente criam-se significados comuns e necessários para o grupo, à relação com o conhecimento ganha o sentido de cuidado com o outro e com o ambiente.

Sinto este momento como a fecundação geradora de vida. Do encontro, nasce o ovo. Nas intersubjetividades nasce o grupo. Encontramo-nos na célula-central da espiral. (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Sem deixar de mencionar que para o desenvolvimento da autonomia é essencial uma relação de respeito e afeição com o adulto-educador, pois isso permitirá o respeito à maneira como as pessoas pensam ou sentem dentro e fora da sala de aula.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (FREIRE, 1996, p. 107).

Segundo Barros (2002) uma criança tem autonomia quando decide o que é certo ou errado, tanto moral como intelectualmente, sem se deixar influenciar pelo que os adultos proíbem ou aceitam em seu comportamento. A decisão sobre o que é falso ou verdadeiro surge no interior da própria criança e não da autoridade do professor.

Autonomia é então emocional, social, moral e intelectual ao mesmo tempo. De qualquer forma, o uso da inteligência do indivíduo depende, em grande escala, de como efetivamente ele se sente imaginando coisas, o quanto ele se satisfaz buscando curiosidades intelectuais, e como ele se sente sobre seus erros.

Estas considerações sócio emocionais são extremamente importantes em si mesmas e no desenvolvimento cognitivo, visto que, a inteligência, quanto mais usada, mais é desenvolvida (KAMII, 1991, p. 39).

Utilizando, pois, o aprendizado que cada criança traz de seu meio e de suas vivências, o educador deve intermediar o respeito às diferenças e assim como nas atividades circulares permitir que seus alunos critiquem e inovem. Uma formação preocupada com a realidade social, um formar para o mundo, fora da sala de aula.

A escola é mais que um espaço de informações é uma troca de experiências e realidades. O educador é agente de transformação e por meio do conhecimento tem o dever de provocar questionamentos.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão é da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Para Kamii (1991) as crianças devem ser encorajadas a usar sua iniciativa e inteligência em atividades, manipulando o meio exterior, porque é somente pela troca direta com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica básica da inteligência. Estamos nos referindo a crianças que pensam e tem opinião, mas que muitas vezes não são incentivadas a falar.

Além disso, acredito na força do diálogo como construtor dos conhecimentos, neste caso, da própria roda. A forma de diálogo também explicita seu próprio conteúdo. (WARSCHAUER, 1993, p.48).

A partir do momento que damos à criança a possibilidade de falar e se expor ela se percebe como pessoa, essencial para o grupo e favorece o aprendizado, pois nosso planejamento passa a ser contextualizado com a realidade do grupo classe.

Segundo Martins Filho (2006) o termo “pares” é entendido como o grupo de crianças, no interior do qual partilham o mesmo espaço em regime de habitualidade; as crianças aprendem com outras crianças nos espaços de partilha comum.

A roda permite que escutemos o que o outro tem a dizer; consigamos perceber que algo está diferente na vida de nosso amigo e também é oportunizado a reflexão das ações.

Ponzio (2008) ao falar de sua experiência na escola pública Ernesto Balducci, localizada em Reggio Emilia, na Itália, publicado na revista Pátio, descreve sobre a utilização das assembleias na

educação infantil e relata que essa experiência inserida na rotina possibilita momentos de diálogo e exercício de escuta entre alunos e professores. Provoca a atenção sobre o ponto de vista do outro, valoriza o sentido de coletivo e por possuir um perfil democrático pode ser utilizado para discutir uma necessidade pontual do grupo ou uma pesquisa que vá de encontro com a proposta pedagógica da turma e/ou da escola.

Pouco a pouco, a criança vai criando e usando instrumentos para alterar a relação de dependência num processo de interações – o processo de tornar-se humano, sujeito da sua própria vida.

Por isso, dizemos que as circunstâncias que rodeiam o seu desenvolvimento não apenas constituem as condições de sobrevivência, mas também as de construção da autonomia, da reconstrução do eu, sua singularidade, subjetividade, processo de assujeitamento. (MOSCHETO, 2007, p. 71).

O desenvolvimento de uma criança é resultado da interação de seu corpo com os objetos e o meio onde estabelece ligações afetivas e emocionais, e a relação de confiança e respeito com adulto e com outras crianças é condição para o desenvolvimento da autonomia.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, 1996, p.41).

A autonomia para fazer algo permite à criança assumir-se como ser pensante capaz de transformar, criar, cooperar e assumir sentimentos e emoções frente a situações. Dialogar, encontrar soluções positivas, desenvolver e valorizar as virtudes, descobrir potenciais e sustentar o clima de bom humor são habilidades fundamentais para superar crises e dificuldades conforme relata Brotto (2001).

Nesse sentido uma criança estimulada e que seja convidada a momentos em assembleia para compartilhar terá mais chances de se desenvolver feliz, pois conseguirá descobrir habilidades e conseguirá expressar suas opiniões e desejos.

[...] a cooperação entre as crianças têm uma importância tão grande como a ação do adulto. Do ponto de vista intelectual é esta cooperação que está mais apta a encorajar a troca real de pensamento e discussão, que quer dizer, todas as condutas de comportamento capazes de desenvolver o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. (SMOLKA, 1993, p. 38).

Quando entendemos a criança como pequenos cidadãos compreendemos a similaridade que existe entre elas e os adultos. Para que a pedagogia possa motivar a autonomia e o aprendizado infantil, deve-se criar uma relação recíproca entre adulto/criança e entre as crianças como seres sociais e construtivos em igualdade de direitos pertencentes à espécie humana.

O meio e o mundo das pessoas em que a criança vive têm papel preponderante em seu desenvolvimento.

[...] Assim, as relações com os demais estão estreitamente ligadas à atividade motora da criança, facilitando-lhe reconhecer o mundo dos objetos e dos demais, diferenciá-los e, progressivamente, adaptar-se e integrá-los. As relações que a criança estabelece com os que a rodeiam respondem a duas necessidades complementares e fundamentais: a necessidade de segurança e a autonomia progressiva, uma

vez que os laços com os demais são vividos, essencialmente, no plano afetivo. (SANCHEZ, 2003, p. 43).

Para entender a criança é preciso enxergá-la com suas peculiaridades e características próprias e não como um cidadão com faltas. Como algo inacabado, inconcluso, um ser cheio de limitações que só será “completo e concluído” na idade adulta.

Wallon propõe que se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta. (GALVÃO, 1995, p. 37).

A partir dessa visão o educador consegue falar com as crianças e não com elas. A relação torna-se mais próxima, ao alcance do aprendizado da criança, mais próximo de sua realidade.

O pressuposto é que adultos e crianças atuam cotidianamente como atores sociais que se humanizam, inclusive por meio de vivências que se estabelecem nos espaços e tempos do contexto educacional. (MARTINS FILHO, 2006, p.13).

Por meio da mão do adulto – educador, as crianças são encaminhadas para a aventura da vida em sociedade. É preciso desmistificar a ideia de que são incapazes de falar, temos o comprometimento de ressignificar o papel das crianças no mundo.

Segundo Houaiss (2001 apud MOSCHETO, 2007) olhar a criança como aquela que tem o que dizer, apesar de não dominar a norma culta da língua; de pequenos dispostos em fileiras e controlados àqueles que querem aprender; dos obedientes, seguidores de ordens, aos legisladores, que estabelecem nas rodas, nas assembleias, o percurso da aprendizagem.

Para Kamii (1991) sem esta estabilidade, crianças não podem antecipar o que vai acontecer a elas e não terão oportunidades suficientes para construir suas regras de conduta, entretanto, o melhor ambiente escolar é aquele no qual a criança tem oportunidade de escolher e decidir.

Professores são como “parteiros de ideias”, cuja missão é ajudar a despertar potenciais latentes nos outros, para que nascidos, possam ser compartilhados com todos, em uma verdadeira comunidade de aprendizagem. (BROTTO, 2001, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Freinet (1991) a roda da conversa permite que a criança desenvolva sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

Costa (2009) contribui afirmando que a prática da roda da conversa pode ser utilizada com os fins de: buscar soluções de problemas surgidos no grupo; promover brincadeiras cantadas e de grupo; discutir ou apresentar uma tarefa específica a ser realizada; acolher as crianças; criar laços afetivos; abordar regras e combinados; relatar experiências vividas; contar histórias; discutir encaminhamentos de trabalho e outras tantas que podem surgir da necessidade de seus interagentes

em um contexto determinado.

Maluf (2012) menciona que a roda da conversa na educação infantil se trata de um bate-papo entre professor e alunos, porém esta conversa exige muito cuidado para que não fique vazia e sem graça para a criança. A autora afirma que para esta cena não acontecer o professor tem que planejar com muita atenção a conversa, devendo abordar uma forma de linguagem que a criança consiga entender naturalmente o que deseja transmitir. A autora diz ainda que a roda da conversa precisa acontecer como uma rotina diária, pois se trata de um elemento fundamental da educação infantil que tem o poder de proporcionar o desenvolvimento geral da criança.

Já Cohn (2009) alerta que é importante que o professor na educação infantil ao realizar uma atividade que tenha o objetivo de estimular o desenvolvimento na criança sempre leve em conta o ponto de vista do aluno, além de ter que garantir que as condições de ensino e a prática atendam as necessidades do aluno. Percebe-se também a importância de se manter uma rotina diária com as crianças na educação infantil, afinal como mostra Zabalza (1998) uma rotina diária permite que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. Afirma que a roda da conversa deve ser proposta com uma rotina e que o tempo ideal para que ela ocorra é de aproximadamente 10 a 15 minutos. Dentro disso podemos observar que a educação infantil tem o papel de estimular diversas habilidades no aluno. A comunicação nas crianças também deve ser estimulada, afinal notamos esta importância quando Oliveira (2005) afirma que uma das finalidades da roda da conversa na rotina da criança na educação infantil é a comunicação, pois se trata de uma peça importante do dia-a-dia da criança, já que a conversa permite a aprendizagem de várias competências tais como histórias, brincadeiras, higiene, o respeito, identidade e autonomia, dentre muitos outros. Outro benefício que a roda da conversa é capaz de desenvolver na criança é mostrado por Araújo (2001) que é a questão da moralidade. Ela se dá através da afetividade e da interação com conversas diárias entre criança e professor. Ainda segundo o autor é importante que o professor ao trabalhar a moralidade na criança deve ter como elemento central a cooperação entre os integrantes. Dentro disso percebe-se que a identidade e a autonomia são questões importantes e que devem ser tratadas no espaço peculiar da educação infantil. Isso fica evidente quando Zabalza (1998) afirma que na escola infantil se encontra uma educação baseada na autonomia e na identidade, em que as crianças aprendem por observação direta, por imitação e por exploração pessoal. Nesta educação percebe-se a ideia de uma criança que “pensa-fazendo” e “age-pensando”, em que se estiver sujeita a regras da realidade, o seu crescimento virá refletido na sua capacidade para lidar com o ambiente que a cerca. Como podemos observar, fica comprovado através da revisão bibliográfica que a rotina diária da roda da conversa na educação infantil é capaz de proporcionar para as crianças o desenvolvimento da comunicação, da moralidade, além das bases de identidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

Beatriz, PORTILHO, Evelise LOBO [et al]. Psicopedagogia: um portal para a inserção social. Petrópolis: vozes, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia. 3ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BARROS, Célia Silva Guimarães Barros. Psicologia e Construtivismo. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos: o Jogo e o Esporte como um exercício de Convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Professora sim tia não, cartas a quem ousa ensinar. 15 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FURTER, Pierre. Educação e reflexão. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GERARD, Glenna; ELLINOR, Linda. Diálogo: redescobrimos o poder transformador da conversa. São Paulo: Futura, 1998.

KAMII, Constance Rheta Devries. Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KOMESU, Fabiana Cristina. Texto: diálogo e dialogismo no processo da aquisição da linguagem. In: Alfa linguagem na interação social. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1980.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Trad. Por Ana Guardiola Brizolara. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEROY, Gilbert. O diálogo em educação. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

LEZINE, Irène. Psicopedagogia da primeira infância. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

Trad. António Pescada.

MARTINS FILHO, Altino José. O lugar da Criança. Revista Pátio. Ano VI, número 17, p. 10-13, julho de 2008.

_____. [et al.]. Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MATURANA, Humberto R. Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOSCHETO, Marta Debortoli; CHIQUITO, Ricardo Santos (org.). Marista: Projeto para a Educação Infantil, currículo em movimento. V.2. São Paulo: FTD, 2007.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 10ed. RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). Educação Infantil: muitos olhares. 3ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. Neurociência Aplicada à Aprendizagem. São José dos Campos: Editora Pulso, 2009.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento. 3ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973. 334p.

PONZIO, Eloisa. A Assembléia como espaço de diálogo. Revista Pátio. Ano VI, número 18, p. 36-38, novembro de 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arna. [et. al.]. A Psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHINCA, Marta. Psicomotricidade, Ritmo e Expressão Corporal. São Paulo: Manole, 1991. 164 p.

SMOLKA, Ana Luiza. [et.al.]. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção.

Campinas: Papyrus, 1993.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. 5ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

TONUCCI, Francesco. Quando as crianças dizem: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

ULBRA. Desenvolvimento da linguagem humana. Curitiba: Ibpex, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WERNECK, Vera. Educação e sensibilidade: um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1996.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA APARECIDA PEREIRA

Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Faculdade Centro Universitário Nove de Julho (2004); Especialista em Educação na área de formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (2006); Professora de Educação Infantil e Fundamental I – na EMEI Dr. Enzo Silveira.



RESUMO

As questões ambientais e a necessidade da adoção de ações sustentáveis por parte dos cidadãos em todo planeta tem motivado a realização de estudos sobre a temática ambiental, a educação infantil e a formação de professores. O objetivo deste estudo foi apresentar uma revisão da literatura, baseada em estudos nacionais e internacionais, sobre como os professores podem abordar a educação ambiental na educação infantil. Quanto à metodologia, o estudo foi baseado em uma revisão da literatura, por uma pesquisa bibliográfica em estudos nacionais e internacionais sobre a temática pesquisada. Os estudos demonstraram que a educação ambiental pode ser compreendida como um processo holístico, interdisciplinar e lúdico, que objetiva promover nas crianças da educação infantil experiências positivas em relação à natureza. Concluiu-se que a educação ambiental na educação infantil visa à promoção do conhecimento por meio de ações lúdicas que favorecem experiências positivas das crianças com a natureza, no intuito de promover perspectivas favoráveis a adoção de ações sustentáveis em sua rotina diária, como reduzir o consumismo por meio da reciclagem, além de outras atividades que envolvam o habitat local. Para que esse papel da educação ambiental na educação infantil seja alcançado é necessário que os professores recebam formação continuada e mantenham-se atualizados em relação às questões ambientais e as possibilidades para adoção de ações sustentáveis.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação infantil; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

As questões ambientais e a discussão sobre a importância da preservação de todas as formas de vida no planeta ganharam relevância para os mercados de investimento, para as organizações, nas redes sociais e, também, na Educação. Nesta perspectiva, questionou-se a importância

da educação ambiental na educação infantil e, sobretudo: como os professores podem abordar a educação ambiental na educação infantil?

Justifica-se esta pesquisa na importância de as crianças aprenderem educação ambiental na escola, desde a educação infantil, uma vez que elas são o futuro do planeta e, por esse motivo, é fundamental que elas aprendam desde cedo a usar os recursos naturais de forma sustentável. Oferecer uma educação ambiental de qualidade, nos primeiros anos da educação infantil, é um desafio para os professores que buscam desenvolver em seus alunos uma percepção ambiental baseada na sustentabilidade dos recursos naturais.

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo é apresentar uma revisão da literatura, baseada em estudos nacionais e internacionais, sobre como os professores podem abordar a educação ambiental na educação infantil. Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes: (a) apresentar o contexto da educação ambiental; (b) abordar a importância da educação ambiental na educação infantil; (c) discutir como os professores podem trabalhar a educação ambiental na educação infantil com uma análise baseada em estudos nacionais e internacionais relacionados ao tema. Quanto à metodologia, o estudo foi baseado em uma revisão da literatura, por uma pesquisa bibliográfica em estudos nacionais e internacionais sobre a temática pesquisada.

O presente trabalho tem início com a contextualização da educação ambiental na educação infantil. A educação ambiental na educação infantil poder ser baseada em experiências positivas com a natureza, em que os alunos possam desenvolver sentimentos de afetividade em relação ao ambiente natural e com todas as vidas existentes no planeta. Na sequência, aborda-se a importância da educação ambiental na educação infantil. A experiência positiva com a natureza pode ser compreendida como a base da construção de um processo educativo que busca a sensibilização das crianças para a importância da ação de ações sustentáveis. Por último, apresenta-se uma discussão sobre como os professores podem trabalhar a educação ambiental na educação infantil.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação ambiental é descrita como um processo holístico, cujo objetivo é desenvolver uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e seu desenvolvimento sustentável (TORQUATI et al. 2017). Trata-se de uma nova pedagogia que reúne os Direitos Humanos e os Direitos da Terra (GADOTTI, 2008; GRIGOROV; FLEURI, 2012). De acordo com Segura:

A educação ambiental tem o propósito de formar agentes capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida, as relações de causa e efeito da intervenção humana nessa cadeia (SEGURA, 2001, p. 97).

Nesse sentido, a educação ambiental constitui um empreendimento social, uma aprendizagem colaborativa e integrativa. Na educação infantil ela inclui explicitamente o cultivo de emoções positivas como a alegria de estar perto da natureza, emoções sociais como o respeito por outras

criaturas e emoções motivacionais como a curiosidade e o fascínio pela natureza (NAAEE, 2010).

Nesse sentido, os valores de sustentabilidade promovidos pela Carta da Terra têm o potencial educativo significativo: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e moldar essa consciência depende da educação. É nesse sentido que a educação ambiental entra em cena, visto que se trata de uma pedagogia para promover a aprendizagem como o significado das coisas da vida cotidiana (ANTUNES; GADOTTI, 2016).

O senso de preservação da natureza é desenvolvido na medida em que o indivíduo avança, experimenta seu contexto e, neste processo, abre novos caminhos – não se limita a observar a jornada. A educação ambiental é, então, uma pedagogia democrática e a compreensão de uma pedagogia para a rotina diária (ANTUNES; GADOTTI, 2016).

A educação ambiental trabalha estrategicamente para que o conhecimento ecológico tradicional seja aprendido como ciência, a fim de alcançar uma redistribuição de benefícios cognitivos e sociais das mudanças científicas e tecnológicas baseadas na sustentabilidade, ao passo que reduz também os custos socioeconômicos e ambientais (FASSBINDER et al., 2012).

A didática empregada na educação ambiental permite ao professor acolher ao aluno. Atos de abrigar e cuidar são a base da educação para a sustentabilidade e a natureza, que é promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde 2002 (GADOTTI, 2008; ANTUNES; GADOTTI, 2016). Nesse contexto, a educação ambiental contribui para o enfrentamento da crise ambiental e, também, da crise social e cultural. Ela apresenta uma perspectiva crítica e emancipatória que visa à deflagração de processos voltados para a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais que são indissociáveis (SORRENTINO et al., 2005). Nesse contexto, a seguir abordar-se a importância da educação ambiental na educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma responsabilidade dos municípios, apesar de ser apoiada pelo Estado e pela União (BRASIL, 2017), e consiste na primeira etapa da educação básica. Assim, as crianças de zero a três anos podem frequentar a creche e, as crianças com idade entre quatro e cinco anos frequentam a pré-escola. A premissa da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças, considerando seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, além da ação da família e comunidade (LDB, 1995, art. 29). Segundo Rosemberg (2002, p. 34 apud ANDRADE, 2010, p. 143) “a expansão da Educação Infantil constitui uma via para combater a pobreza no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer”.

No ambiente escolar da educação infantil, a educação ambiental desempenha um papel essencial para ajudar os alunos a compreender não apenas o ambiente ao seu redor, mas, também, suas relações com os outros seres vivos e com a natureza. Trata-se de um conteúdo interdisciplinar

que deve ser abordado nas diversas disciplinas escolares, tornando-se um assunto acessível e de fácil compreensão pelos alunos. Na educação infantil, a educação ambiental precisa ser tratada de modo a atrair a atenção das crianças, fazendo com que elas tenham experiências positivas com o ambiente natural como foi sugerido por Cornell (1997).

Aprender sobre as questões ambientais é um direito das crianças, garantido por lei, mesmo nas séries iniciais e na Educação Infantil, já que a Lei 9.795/1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), determina em seu artigo 9º: “Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil; [...]”.

O Decreto 4.281/2002 regulamenta a Lei 9.795/1999 e determina que a educação ambiental deve ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino (art. 5º), com a criação, manutenção e implementação de programas de integrados, para todos os níveis e modalidades de ensino (art. 6º).

A instituição escolar, mediante do Plano Político Pedagógico (PPP), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996), deve contemplar as ações em educação ambiental, demonstrando como a escola pretende trabalhar esse tema, os objetivos e metodologias a serem utilizados. O PPP deve ser construído de forma democrática e participativa entre todos os atores da escola como sugeriram Couto (2017), Silva (2017) e Borba (2018).

A educação ambiental, no contexto da educação infantil, tem como objetivo incentivar o contato com a natureza e incentivar as crianças, por meio de ações lúdicas e que produzam experiências positivas com a natureza, a criarem uma percepção de respeito ao meio ambiente por intermédio de ações sustentáveis em seu cotidiano, essa percepção criada desde a infância provavelmente se manterá na vida adulta. Para Tonso (2010, p. 2), “a educação ambiental que desejamos [...] é uma que efetivamente nos auxilie a criar e/ou reconhecer espaços nos quais pessoas e grupos se transformem e, dialeticamente, transformem o mundo [...]”.

Na educação infantil, a educação ambiental pode ser compreendida como uma alfabetização ambiental, como propõe Borba (2018). A metodologia da educação ambiental envolve todos os atores da escola (professores, gestores, alunos e comunidade escolar), para disseminar novos conhecimentos e atitudes que valorizam a natureza. No projeto realizado por Borba (2018), esse envolvimento de todos os atores da escola fortaleceu o projeto de educação ambiental: “[...] as próprias crianças se lembravam das atividades e pediam aos professores e pais para vivenciá-las novamente, fortalecendo o processo de escuta das crianças no cotidiano escolar” (p. 23).

A educação ambiental pode ser promovida para todos os atores do ambiente escolar e, também, pode estar inserida em todos os domínios curriculares, ou seja, ela é integrativa e interdisciplinar (TORQUATI et al. 2017).

Na educação infantil, a educação ambiental deve estimular a curiosidade e o entusiasmo das crianças com a natureza, fornecendo experiências positivas em ambientes naturais, usando a natureza como um contexto e foco de aprendizagem, bem como materiais naturais para a produção de brinquedos (reciclagem), fornecendo amplas oportunidades para que o aprendizado seja

lúdico (BORBA, 2018). Certamente, a educação ambiental é muito mais ampla do que isso, contudo, em grande parte, os ambientes naturais podem ser considerados como meio e mensagem da educação ambiental na educação infantil. Assim, a seguir, discute-se como os professores podem abordar a educação ambiental na educação infantil.

COMO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PODEM ABORDAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM AS CRIANÇAS

Estudos internacionais (MEIER; HILTON, 2017; MURPHY, 2017; PARNELL et al., 2017; TORQUATI et al., 2017) e nacionais (BISSACO, 2017; COUTO, 2017; BORBA, 2018; FREITAS; MARIN, 2018) demonstram que, apesar dos desafios potenciais, a necessidade de os professores integrem os estudos de educação ambiental em seus currículos é essencial. Segundo Meier e Hilton (2017), o tempo na natureza impacta positivamente uma série de fatores que afetam os resultados educacionais, desde níveis de estresse a criatividade, além de estimular o interesse das crianças pela ciência desde a pré-escola. Em um nível cognitivo, o conhecimento de conteúdo relacionado a educação ambiental é um precursor para a aquisição e retenção de raciocínio abstrato (METZ, 2008). Assim, promover experiências positivas com as crianças, por meio da educação ambiental, pode promover maior interesse por assuntos nessa área, além de contribuir para uma percepção positiva em relação ao meio ambiente.

Meier e Hilton (2017) afirmam que, embora a necessidade de experiências sobre a natureza na educação infantil seja clara, muitos professores se sentem despreparados para facilitar atividades e instruções significativas e enriquecedoras sobre a educação ambiental. Nesse sentido, McMurrer (2008) afirmou que, em geral, os professores da primeira infância não estão preparados para o ensino da educação ambiental.

O impulso para priorizar a alfabetização e a educação matemática exasperou essa questão, relegando a educação ambiental a um item “extra” do currículo escolar, em vez de uma parte crítica do programa educacional. Apesar de a crítica de McMurrer (2008) ser voltada para a educação infantil nos Estados Unidos, ela também pode ser pertinente ao Brasil, uma vez que a importância da formação de professores para trabalhar a educação ambiental na educação infantil é destacada em estudos brasileiros realizados por Bissaco (2017), Campos (2017), Couto (2017), Silva (2017), Borba (2018) e Freitas e Marin (2018).

No estudo realizado por Bissaco (2017), em uma escola municipal de Araçatuba no Estado de São Paulo, o foco foi a temática ambiental na educação infantil, como uma ação interdisciplinar, com atribuições de valores ao meio ambiente e à necessidade de sua preservação. No que se refere à formação de professores na temática ambiental, foi observada a necessidade de direcionar espaços de formação em educação ambiental que considerem perspectivas mais críticas. E, ainda, que existe uma escassez na produção acadêmica especializada na formação de professores em educação ambiental para as crianças da educação infantil.

Em outro estudo brasileiro, realizado por Borba (2018), foi apresentado um projeto realizado em uma escola pública de educação infantil com o intuito de “Despertar, Semear, Cultivar, Colher, Celebrar e Entrelaçar” os conhecimentos relacionados a educação ambiental. “O Despertar consistiu em organizar a equipe promotora do projeto, estabelecendo as bases conceituais para o despertar da consciência para alfabetização ecológica [...]” (p.25). Semear consistiu em plantar:

[...] as bases conceituais do projeto por meio da metodologia da “Flor da Cultura da Sustentabilidade – Permacultura”, que faz uma reflexão de como o corpo docente se relacionava com: a água e seus ciclos, o entendimento de funcionamento e manejo das espécies e ecossistemas e o conhecimento sobre a segurança alimentar, como nos comunicamos e cultivamos a cultura de paz, que práticas temos para potencializar a economia local e como se apropriar das energias renováveis (BORBA, 2018, p. 26).

O foco dos conteúdos supracitados foi potencializar os valores do cuidar das pessoas e da natureza, na perspectiva de “Cultivar” melhorias por meio do projeto de educação ambiental e ampliar as possibilidades para a promoção de conhecimentos sobre a natureza em toda a comunidade escolar. A “Colheita” consistiu no envolvimento das crianças, dos professores e outros atores da escola na realização de atividades educativas utilizando diversas metodologias participativas por meio de mutirões, oficinas, como o “Mapa verde”, que foi realizado com o apoio dos saberes da comunidade e possibilitou o emprego de tecnologias na etapa de Semear. A fase “Semear” compreendeu a mobilização dos atores escolares e a realização de mutirões. Em seguida, a “Celebração” compreendeu um movimento de avaliação por meio de uma retrospectiva de todas as experiências promovidas pela educação ambiental. A etapa “Entrelaçar” buscou tornar a escola em uma referência de sustentabilidade e promover a troca de experiências com outras escolas (BORBA, 2018).

Assim como no estudo realizado por Borba (2018), Couto (2017) abordou a educação ambiental sob a ótica do consumismo infantil, no intuito de promover o consumo sustentável em uma turma da educação infantil com idades entre três a seis anos. O objetivo foi trabalhar a questão do consumismo e a problemática do lixo e a reciclagem como uma solução baseada na sustentabilidade dos recursos humanos. O estudo promoveu uma reflexão sobre as possibilidades de práticas educativas de educação ambiental no contexto da educação infantil para a motivação das crianças na preservação do meio ambiente.

Outro estudo nacional que abordou o papel do consumismo infantil foi realizado por Freitas e Marin (2018), em que o diálogo foi considerado a base de vivências voltadas para a valorização da natureza. A formação de professores em educação ambiental para educação infantil foi considerada uma lacuna e a conclusão foi que: esse tipo de formação deve valorizar a natureza e o ambiente em que a criança está inserida, proporcionando práticas e vivências positivas que levem a formação de hábitos, valores, saberes e atitudes em favor da preservação ambiental.

Em linhas gerais, sobre os estudos brasileiros que abordam a educação ambiental na educação infantil, Campos (2017) afirmou em seu estudo que a educação ambiental na educação infantil é realizada de forma interdisciplinar e transversal, atribuindo valores às questões ambientais (BISSACO, 2017), com ênfase na importância de reduzir o consumismo (COUTO, 2017; FREITAS; MARIN, 2018) e no incentivo da reciclagem (SILVA, 2017; BORBA, 2018). Contudo, a lacuna da educação ambiental na formação de professores da educação infantil, prejudica a qualidade das

aulas (BISSACO, 2017; SILVA, 2017).

Quanto aos estudos realizados nos Estados Unidos, Meier e Hilton (2017) afirmaram que com uma formação mais ampla em educação ambiental, os professores da educação infantil poderiam trabalhar melhor o conteúdo relacionado a preservação da natureza, promovendo aulas mais atrativas, com experiências positivas para os alunos e aumentariam o interesse das crianças sobre esse assunto, formando nelas uma perspectiva para o desenvolvimento sustentável e para a preservação ambiental.

O estudo realizado por Torquati et al. (2017) descreveu um programa de preparação de professores para educação infantil nos Estados Unidos, que incorporou a educação ambiental e experiências da natureza em práticas de ensino dos alunos numa perspectiva interdisciplinar. A conclusão foi que esse tipo de programa de formação, que prepara o professor da educação infantil para promover a educação ambiental em sala de aula, possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e disposições para uma educação ambiental eficaz, começando de um nível de conscientização e progredindo para a aplicação prática e seu refinamento. O valor da natureza foi comunicado de forma explícita e implícita ao longo do programa. A conclusão foi que as avaliações dos professores sobre a importância da natureza e das experiências e resultados das ciências aumentaram, juntamente com sua confiança na implementação de atividades de educação ambiental.

O estudo realizado por Murphy (2017), nos Estados Unidos, discutiu três oportunidades de aprendizagem, em um programa de graduação para formação de professores da educação infantil nos Estados Unidos, em consequência de um projeto denominado "Goldsworthy". O objetivo do referido projeto foi estudar animais do habitat local para auxiliar os educadores a desenvolver estratégias de ensino eficazes para envolver as crianças com a natureza e, também, uma disposição pessoal e profissional para valorizar a educação ambiental como futuros professores.

Na conclusão de seu estudo, Murphy (2017) afirmou que após as experiências com educação ambiental, os alunos frequentemente escolheram tópicos de estudo da natureza para outras tarefas, mesmo quando isso não foi obrigatório. As atribuições de arte criativa inspiradas em folhas de outono, na observação de pequenos animais do habitat local e nas plantas forneceram experiências positivas aos alunos que passaram a se interessar mais pela natureza e pelo habitat em seu entorno, extrapolando a aprendizagem de conteúdo dentro da sala de aula para uma experiência positiva com o meio ambiente natural.

Nesse sentido, Torquati et al. (2017) observaram que o ensino da educação ambiental pode preparar os alunos da educação infantil para uma rotina voltada para a preservação do planeta. Assim, os valores da educação ambiental precisam ser repensados para que sejam mais atrativos para as crianças, para que elas despertem o interesse para as questões ambientais.

Em linhas gerais, os estudos brasileiros destacaram que os cursos de formação continuada em educação ambiental, geralmente, são voltados para o ensino fundamental e para o ensino médio (LUCCAS, 2016). Além disso, existe uma escassez de produção acadêmica e orientações didático-pedagógicas para os professores da educação infantil trabalharem a educação ambiental

(BISSACO, 2017; COUTO, 2017). Na educação infantil a educação ambiental deve ser baseada em práticas humanizadoras (CAMPOS, 2017), críticas e reflexivas (SILVA, 2017), que levem a formação de hábitos, valores, saberes e atitudes das crianças em favor das questões ambientais (FREITAS; MARIN, 2018). Essas assertivas corroboram os achados nos estudos internacionais, em que autores norte-americanos destacaram uma lacuna da educação ambiental na formação de professores para a educação infantil (MEIER; HILTON, 2017; MURPHY, 2017; PARNELL et al., 2017; TORQUATI et al., 2017). Nesse sentido, Rodrigues e Saheb (2019) sugerem que a educação ambiental na formação de professores da educação infantil é um processo de educação continuada.

Portanto, é possível afirmar que a educação ambiental na educação infantil passa por uma formação continuada dos professores no Brasil (LUCCAS, 2016; BISSACO, 2017; COUTO, 2017; CAMPOS, 2017; SILVA, 2017; FREITAS; MARIN, 2018; BORBA, 2018) e, também, nos Estados Unidos (MEIER; HILTON, 2017; MURPHY, 2017; PARNELL et al., 2017; TORQUATI et al., 2017), no sentido de se manterem atualizados para abordar as questões ambientais e motivar as crianças na adoção de ações sustentáveis na infância e ao longo da vida.

Uma concordância observada tanto nos estudos nacionais (LUCCAS, 2015; BISSACO, 2017; COUTO, 2017; CAMPOS, 2017; SILVA, 2017; FREITAS; MARIN, 2018; BORBA, 2018) como nos estudos internacionais (MEIER; HILTON, 2017; MURPHY, 2017; PARNELL et al., 2017; TORQUATI et al., 2017) é a importância de a educação ambiental, quando realizada na educação infantil, ser baseada na promoção de experiências positivas em relação à natureza, para que as crianças aprendam de forma lúdica e tenham perspectivas favoráveis às ações sustentáveis para preservação da vida no planeta. Nesse sentido, o estudo brasileiro realizado por Rodrigues e Saheb (2019) destacam a importância da formação continuada do professor de educação infantil em educação ambiental para que ele tenha as ferramentas necessárias para promover essa experiência positiva das crianças em relação a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a educação ambiental na educação infantil. O objetivo foi apresentar uma revisão da literatura, nacional e internacional, sobre como os professores podem abordar a educação ambiental na educação infantil no intuito de responder ao problema proposto.

A educação ambiental pode ser compreendida como um processo holístico, interdisciplinar e lúdico, que objetiva promover nas crianças da educação infantil experiências positivas em relação à natureza.

A importância da educação ambiental na educação infantil se reflete no fortalecimento de ações sustentáveis, voltadas para a preservação ambiental e redução do consumismo em virtude de projetos de reciclagem, entre outros, que disseminam novos conhecimentos para as crianças e

promovem atitudes que valorizam a natureza. Assim, a educação ambiental inclui todos os atores escolares (crianças, professores, gestores e comunidade) e está inserida em todos os domínios curriculares para ser integrativa e interdisciplinar no contexto da educação infantil.

Quanto aos estudos nacionais e internacionais que abordam o trabalho da educação ambiental na educação infantil, todos indicaram a existência de uma lacuna na formação de professores para a o ensino da educação ambiental para crianças na primeira infância. Essa assertiva foi corroborada tanto nos estudos brasileiros como nos estudos norte-americanos, demonstrando a necessidade de que os professores que atuam na educação infantil sejam preparados para abordar a educação ambiental com as crianças de forma lúdica, integrativa e interdisciplinar.

Em resposta ao problema de pesquisa apresentado na introdução (como os professores podem abordar a educação ambiental na educação infantil?), concluiu-se que a educação ambiental na educação infantil visa à promoção do conhecimento por meio de ações lúdicas que favorecem experiências positivas das crianças com a natureza, no intuito de promover perspectivas favoráveis a adoção de ações sustentáveis em sua rotina diária, como reduzir o consumismo por meio da reciclagem, além de outras atividades que envolvam o habitat local. Para que esse papel da educação ambiental na educação infantil seja alcançado é necessário que os professores recebam formação continuada e mantenham-se atualizados em relação às questões ambientais e as possibilidades para adoção de ações sustentáveis.

A contribuição deste estudo foi demonstrar que a educação ambiental na educação infantil é assunto de interesse no Brasil e em outros países como os Estados Unidos e, além disso, a necessidade de aprimorar a formação de professores para trabalhar a educação ambiental com crianças na primeira infância é uma preocupação tanto dos estudiosos brasileiros como norte-americanos. Para trabalhos futuros, sugere-se a ampliação das pesquisas para que um maior número de estudos sejam incluídos e uma maior gama de soluções sejam analisadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em <<http://books.scielo.org>>, acesso em janeiro, 2021.

ANTUNES, A.; GADOTTI, M. Eco-pedagogy as the appropriate pedagogy to the earth charter process. **Principle 14 on incorporating the values of the Earth Charter into education**. 2016. Disponível em <<http://earthcharter.org/invent/images/uploads/ENG-Antunes.pdf>>, acesso em janeiro, 2021.

BISSACO, C.M. **A temática ambiental na educação infantil: caminhos para a construção de valores**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2017. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150580>>, acesso em janeiro, 2021.

BORBA, M. P. Dedo Verde na Escola: Cultivando a Alfabetização Ecológica na Educação Infantil (pp. 23-24). Editora Appris. Edição do Kindle. 2018.

BRASIL. **Decreto 4.281/2002**: regulamenta a Lei 9.795/1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>, acesso em janeiro, 2021.

BRASIL. Educação infantil no Brasil é responsabilidade dos municípios. **Educação e Ciência**, 2017. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2017/08/educacao-infantil-no-brasil-e-responsabilidade-dos-municipios>>, acesso em janeiro, 2021.

BRASIL. **Lei 9.795/1999**: institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>, acesso em janeiro, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394/1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>, acesso em janeiro, 2021.

CAMPOS, D.B. Educação ambiental na educação infantil: conhecimentos, valores e participação política no eixo de trabalho 'natureza e sociedade' do RCNEI. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v.12, n.31, p.85-102, 2017. Disponível em <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/646>>, acesso em janeiro, 2021.

CORNELL, J. **A alegria de brincar com a natureza**: atividades na natureza para todas as idades. São Paulo: Companhia Melhoramentos: Editora SENAC São Paulo, 1997.

COUTO, A.R.O. **Educação ambiental**: construção de um processo formativo na educação infantil em uma perspectiva crítica. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/339849/430821>>, acesso em janeiro, 2021.

FASSBINDER, S.D.; NOCELLA II, A.J.; KAHN, R. Ecopedagogy through the liberal arts. **Greening the Academy**, 2012. Disponível em <<https://www.springer.com/gp/book/9789462091016>>, acesso em janeiro, 2021.

FREITAS, N.T.A.; MARIN, F.A.D.G. Educação ambiental no contexto da educação infantil: o consumo e os resíduos sólidos nos documentos oficiais da educação infantil. **EDUCERE**, 2018. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23532_12529.pdf>, acesso em janeiro, 2021.

GADOTTI, M. Education for sustainability: a critical contribution to the decade of education for sustainable development. **Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy**. Volume 4, N.1, 2008.

GRIGOROV, S.K.; FLEURI, M.R. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 433-454, jan./dez. 2012.

LUCCAS, M.B. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil**: análise de dissertações e teses brasileiras. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144492>>, acesso em janeiro, 2021.

MCMURRER, J. Instructional time in elementary schools: A closer look at changes for specific subjects. Washington, DC: **Center on Education Policy**. 2008. Disponível em <<https://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=309>>, acesso em janeiro, 2021.

MEIER, D. HILTON, S.S. Nature and environmental education in early childhood. **The New Educator**, 13:3, 191-194, 2017. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2017.1354646>>, acesso em janeiro, 2021.

METZ, K.E. Narrowing the gulf between the practices of science and the elementary school science classroom. **The Elementary School Journal**, 109(2), 138-161, 2008. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/234674784_Narrowing_the_Gulf_between_the_Practices_of_Science_and_the_Elementary_School_Science_Classroom>, acesso em janeiro, 2021.

MURPHY, D. Fostering Connections to Nature — Strategies for Community College Early Childhood Teachers. **The New Educator**, 13(3), 195-206, 2017. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2017.1354646>>, acesso em janeiro, 2021.

com/doi/abs/10.1080/1547688X.2017.1331093>, acesso em janeiro, 2021.

NORTH AMERICAN ASSOCIATION FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION (NAAEE). **Guidelines for the preparation and professional development of environmental educators**. Washington, DC, 2010. Disponível em <https://naaee.org/sites/default/files/gl_preservice_complete.pdf>, acesso em janeiro, 2021.

PARNELL, W.; DOWNS, C.; CULLEN, J. Fostering Intelligent Moderation in the Next Generation: Insights from Remida-Inspired Reuse Materials Education. **The New Educator**, 13(3), 234-250, 2017. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1153418>>, acesso em janeiro, 2021.

RODRIGUES, D.G.; SAHEB, D. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. **Ciênc. educ.** (Bauru), 25(4), 893-909, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000400893&lng=pt&nrm=iso>, acesso em janeiro, 2021.

SEGURA, D.S.B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica: São Paulo: Annablume; Fapesp, 2001.

SILVA, L.D. **A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo**: currículo e práticas. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-141239/pt-br.php>>, acesso em janeiro, 2021.

SORRENTINO, M.; TRAIBER, R.; JUNIOR, L.A.F. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.285-299, 2005.

TONSO, S. **A educação ambiental que desejamos dede um olhar para nós mesmos**. 2010. Disponível em < <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9184>>, acesso em janeiro, 2021.

TORQUATI, J.; LEEPER-MILLER, J.; HAMEL, E.; et al. "I Have a Hippopotamus!": Preparing Effective Early Childhood Environmental Educators. **The New Educator**, 1-27, 2017. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/317702468_I_Have_a_Hippopotamus_Preparing_Effective_Early_Childhood_Environmental_Educators>, acesso em janeiro, 2021.

PROJETO MANCALA

ELIANE FLORES ESCUDERO NUNES

Pós graduação em Educação Inclusiva, Bacharel e Graduação em Biologia na Universidade São Judas Tadeu, Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas, Pedagogia na Universidade Nove de Julho, atuando na área da educação desde 1987.



RESUMO

No âmbito deste artigo, o interesse se volta para conhecer um pouco a cultura africana, valorizando e explorando expressões criativas das crianças, instigar a curiosidade e a busca pelo conhecimento. Descobrir o modo de ser, viver e trabalhar do povo africano estabelecendo algumas semelhanças e diferenças, respeitando e valorizando a cultura e seu povo; analisando o jogo em suas estruturas de assimilação e refletindo sobre sua importância no sentimento de cooperação para vencer, colocando assim conceitos de trabalhos em equipe e cooperação nos jogos coletivos. Desconstrução de pensamentos e visões equivocadas, passadas com o intuito de manter o negro em uma posição inferior, num passo importante de um trabalho de visões afirmativas e positivas num trabalho de igualdade e direito de todos.

Palavras-chave: Cultura Africana; Respeito; Cooperação; Brincadeira

INTRODUÇÃO

Em meados de 2016 participei do curso Mancala, oferecido pela SME, na DRE Ipiranga, que me impulsionou a ampliar meu repertório e pesquisa sobre a cultura africana. E trabalhando com idades iniciais, optei pelo caminho com a leitura de livros infantis e com um jogo que muito além de representar essa cultura, trabalha conceitos relevantes como empatia e cooperação, para o desenvolvimento não só de nossas crianças e bebês, mas para o ser humano em toda sua integralidade, além de e corrigir conceitos sobre a África que acaba sendo visto como senso comum.

Dando um passo importante nas políticas públicas de ações afirmativas para a segregação racial no Brasil, na década passada, uma Lei Federal (Lei nº 10.639/2003), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino pública e privada a obrigatoriedade da introdução da temática “História e Cultura Afro-

-Brasileira” nas disciplinas curriculares da escola. A aprovação da Lei 10.639/2003, baseada em uma política de ações afirmativas, trouxe visibilidade social e política ao tema, acrescentando dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Artigo 26-A. estabelece que o ensino sobre cultura e história afro brasileira e africana deve privilegiar como conteúdos “o negro na formação da sociedade brasileira”, “a luta do negro no Brasil”

A desconstrução de pensamentos e visões errôneas, passadas com o intuito de manter o negro em uma posição inferior, deve ser o foco nas aulas práticas e teóricas. A alegria, a descontração e o gosto pelas práticas corporais, jogos e brincadeiras são características de uma aula que podem ajudar o professor nesse objetivo.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

O papel do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A nós profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas.

EDUCAÇÃO, ÁFRICA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Sabemos que há muito a se aprender sobre o continente africano e os processos de recriação de suas culturas, presentes em todos os lugares do mundo para os quais as diferentes etnias africanas foram dispersas, seja por processos comerciais, seja pela imigração espontânea, seja pelo movimento violento do tráfico negreiro. No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. É também notório como tal movimento intercontinental, intercultural e interétnico permeia a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a nossa população. Por mais que esse

processo seja uma realidade, também é fato que ele convive, no Brasil, com uma prática e um imaginário racistas. Esse racismo ambíguo se faz presente em nossa estrutura de desigualdade, em nossas ações cotidianas e na produção do conhecimento. Vários de nós, professores e professoras, temos histórias para contar sobre o silenciamento a respeito da África e sobre a questão afro-brasileira em nossos cursos de formação inicial. Carregamos marcas do tempo da educação básica, quando docentes e colegas manifestavam preconceitos e realizavam práticas discriminatórias em relação aos negros. Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos realizadores ou destinatários de tais práticas. Essas situações têm sido sistematicamente denunciadas pelo Movimento Negro Brasileiro ao longo da sua história e pelos demais parceiros na luta por uma educação antirracista. Em sua pauta de reivindicações políticas, esse movimento social sempre incluiu a urgência de uma escola democrática que reconheça, valorize e trate de forma ética e profissional a diversidade étnico-racial. Uma escola que não reproduza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade. Uma escola que se realize, de fato, como direito social para todos, sem negar as diferenças. Essa trajetória de luta encontra lugar no direito à educação no início dos anos 2000. Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se da Lei nº 10.639/2003.¹ Foi a partir dela que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, as quais deverão orientar iniciativas de formação inicial e continuada e processos de gestão escolar. Em 2009, o Ministério da Educação aprovou o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, que define atribuições, metas e períodos de execução para a implementação de toda essa legislação aos sistemas de ensino, aos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, aos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, aos níveis e modalidades de ensino e à educação em áreas remanescentes de quilombos. São iniciativas e esforços governamentais importantes, que podem ser considerados marcos na efetivação da democracia, do direito à educação e do respeito à diversidade étnico-racial. Não se trata apenas de um processo burocrático-normativo. Trata-se de um processo histórico e político de lutas e reivindicações expresso nos avanços da legislação. Em 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei nº 11.645, que introduziu, também, o estudo da história e da cultura indígenas.

História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil brasileira e na política educacional. Esse avanço se realiza de forma gradual e complexa nas diferentes regiões do país, pois caminha lado a lado com a desigualdade social e regional, bem como com a luta pela efetiva democracia.

O início do projeto se deu com a leitura do livro “As panquecas de Mama Panya”, brincadeiras a partir da história, dramatizações e introdução de um jogo de tabuleiro, Mancala, citado em várias obras, incluindo livros de leitura onde este, se apresenta como um jogo comum entre as crianças africanas. Primeiramente, vamos falar um pouquinho sobre o jogo e em seguida o projeto em si.

HISTÓRIA DO JOGO MANCALA



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wikimancala>

O jogo africano Mancala vem de longa data, cerca de 7.000 anos, e, ao que tudo indica, é o “pai” dos jogos. Sua provável origem encontra-se no continente africano, mais precisamente no Egito.

Atualmente é jogado em todos os continentes e difundido através de seus apreciadores e de educadores, em escolas e universidades. Mancala é um jogo de estratégia relacionado à semeadura. Tem origem na palavra árabe nagaala que significa “mover”. Simula o ato de semear, a germinação das sementes na terra, o desenvolvimento e a colheita. O movimento das sementes pelo tabuleiro era associado ao movimento celeste das estrelas, e o próprio tabuleiro simbolizava o “Arco Sagrado”.

Existem várias histórias sobre o jogo “Mancala. Mancala oferece forte potencial de aprendizado, uma vez que é um jogo que exige muita agilidade de pensamento para fazer boas jogadas. Pode-se dizer que algumas variantes do jogo Mancala são mais complexas do que o xadrez, uma vez que a configuração do tabuleiro é atualizada a cada jogada. Cerca de 300 professores, representantes indígenas da maior etnia brasileira, que tiveram a oportunidade de conhecer o Mancala, afirmam que, sem dúvida alguma, este jogo tem muito de “ciência”! Segundo professores ticunas, “povo indígena que habita a Amazônia brasileira”, jogar bem é uma ciência. Saber fazer boas jogadas, ter boas estratégias é a ciência do jogo. Mancala, o jogo oficial da África, conquistou nesse continente excelentes jogadores. Alguns fazem jogadas tão rápidas que é bastante difícil acompanhar os lances. Exímios jogadores conseguem até a façanha de participar de uma partida de Mancala de olhos fechados.

COMO JOGAR

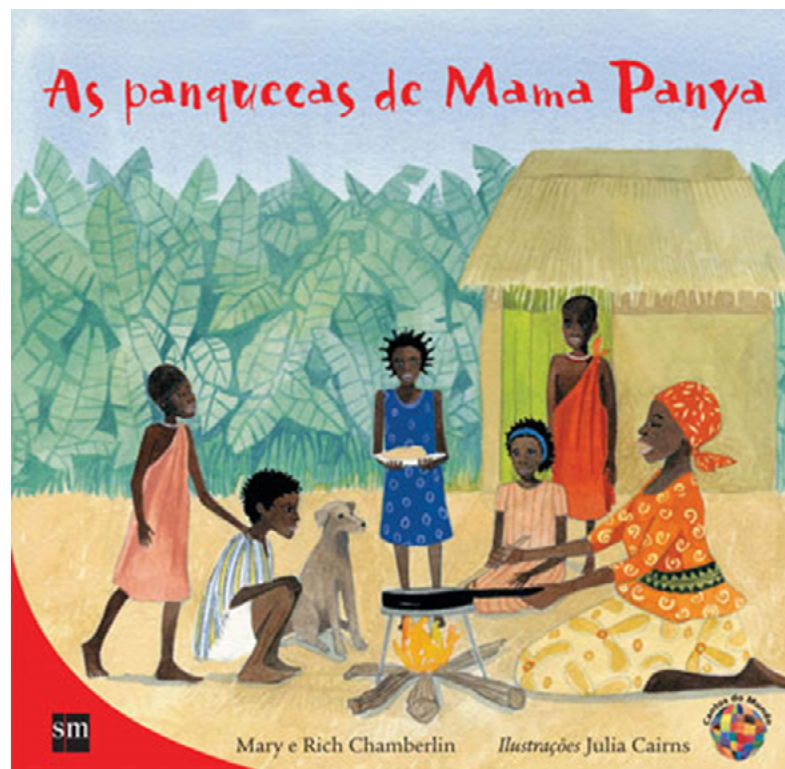
- Objetivo do jogo: capturar o maior número de sementes

Preparação do Jogo: distribuir quatro sementes em cada casa e sortear quem iniciará a partida. Cada jogador fica com uma fileira de seis casas, que será considerada seu “campo” e um oásis a sua direita, onde deposita as sementes capturadas. Movimentação do jogo: os jogadores se alternam fazendo um lance cada vez. Em cada jogada ele deve escolher uma casa de seu campo e pegar todas as sementes desta casa, semeando-as pelas casas seguintes, uma semente em cada casa de seu campo e/ou do campo do seu adversário. As 12 casas do tabuleiro são consideradas como se fosse um circuito que deve ser percorrido no sentido anti-horário. Se o número de sementes a ser semeado for maior que onze, dá-se uma volta completa pelo tabuleiro sem deixar no oásis do adversário nenhuma semente e prossegue repartindo as restantes pelas casas seguintes. Como capturar sementes: é preciso que a última casa onde o jogador semear, satisfaça duas condições: Pertença ao campo adversário; contenha 2 ou 3 sementes, já contado com aquela recém-semeada. Neste caso, o jogador pega para si as sementes dessa casa e as da casa precedente, desde que ela também satisfaça as condições. E também as da segunda precedente e assim por diante, até chegar a uma casa que não mais satisfaça às condições, quando então se encerra a jogada. As sementes capturadas ficam com o jogador que as capturou.

Regra importante: O jogador não pode deixar o campo do adversário sem sementes. Se isso ocorrer ele deve fazer uma jogada que recoloca sementes no campo do adversário sem sementes, desde que isso seja possível num único lance (essa é uma regra única dentre os jogos conhecidos).

Finalização da partida: a partida se encerra quando ocorrerem uma das situações. · Não ser possível colocar sementes no campo vazio do adversário, em um único lance. Neste caso, o jogador pega para si todas as sementes que restarem em seu campo. · Restarem tão poucas sementes sobre o tabuleiro que nenhuma captura seja mais possível. Neste caso estas sementes não ficam com ninguém. O jogador que tiver capturado mais sementes será o vencedor da partida. Obs.: Existem outras regras, nomes e formas de jogar esse jogo.

Aproveitando esta oportunidade escolhi trabalhar com minha turma de 5 anos várias linguagens partindo deste tema e finalizando nosso trabalho com uma mostra cultural, com o acervo resumido desta rica pesquisa. Tudo adaptado a idade das crianças para que elas tenham condições de vivenciar as estratégias do jogo.



Fonte: editora SM / JuliaCairna

Escrito por Mary e Rich Chamberlin e ilustrado por Julia Cairna - Editora SM.

A história que se passa no Quênia fala sobre colaboração, solidariedade e amizade. Ao sair com a mãe para comprar ingredientes para fazer panquecas (vikaimati), o menino convida amigos vai encontrando pelo caminho. A mãe fica preocupada, pois não tem como fazer panquecas suficientes para todos, já que possui apenas algumas moedas. Mas, para surpresa dela, é a ideia de colaboração que prevalece e possibilita um almoço mais do que suficiente para todos.

O livro traz um mapa situando o Quênia e mostra algumas de suas principais características. Mostra também como é um dia a dia no Quênia, alguns animais e plantas e umas palavras em kiswahili, uma das línguas locais. Ao final, uma receita de panqueca.

O livro é, portanto, rico em diferentes aspectos. Além da narrativa que costuma encantar e envolver crianças e adultos.

Nas fotos, poderemos acompanhar todo trabalho desenvolvido a partir dessa leitura. Roda de conversa, dramatização, contagem de sementes, aula de culinária, e finalizando com o jogo descrito na estória.

Num primeiro momento, fora apresentado às crianças uma parte do jogo. Mostrei a eles que o objetivo seria semear e colher, mas que eu tinha um problema a ser resolvido e precisaria de ajuda. Não colheríamos em nosso espaço, dentro da sala e eles precisariam me ajudar a descobrir de que forma eu poderia semear e colher num espaço diferente do meu e jogando sozinho.

Conversando e provocando, eles chegaram à conclusão de que precisavam de ajuda do grupo. Seria necessário alguém brincar comigo para que eu conseguisse colher. Primeiro objetivo alcançado: Preciso do outro para que eu possa jogar. Fui apresentando as regras do jogo, adapta-

da à idade deles e com a turma dividida em 2 grandes grupos o projeto ia criando forma. Gradativamente eles foram desenvolvendo estratégias em grupo para que pudessem colher as tampinhas oferecidas a eles num primeiro momento.

Num determinado momento no parque, uma das crianças associou que poderíamos colher as sementes das árvores para brincar com nosso jogo. Esta segunda parte de nosso projeto, sugerido pelas crianças, me proporcionou a oportunidade de fazermos comparações, trabalhar quantidade, organização e estimulá-los ainda mais a participar da atividade proposta. Este projeto foi apresentado na nossa mostra cultural e as crianças adoraram ensinar os pais que foram visitar a mostra, a jogar com eles.

Foto: Ensinando o propósito do jogo



Fonte própria*

As imagens estão desfocadas para preservação de uso de imagem



Fonte própria*

As imagens estão desfocadas para preservação de uso de imagem

Voltando para nosso livro, trabalhamos as diferenças e semelhanças culturais entre nosso País e a África. Apresentei palavras de cordialidade, usadas por eles no livro, e a fascinação pela maneira diferente de se comunicar e cumprimentar as pessoas levou uma de nossas crianças sugerir que brincássemos com uma professora, quando ela entrasse em nossa sala. A reação da professora foi muito engraçada e as crianças riram muito. Todos queriam explicar a ela o que significavam cada palavra dita por eles. Noutro momento em roda de conversa, os alunos reproduziram verbalmente a estória e divididos em grupos apresentaram a estória com dramatizações

muito divertidas. Quando solicitei para guardar as tigelas que usaram para a dramatização, alguns colocaram as mesmas sobre a cabeça imitando a Mama Panya. Conforme foto abaixo:



Foto: fonte própria*

*imagens desfocadas para proteger direitos de imagens

Quando solicitei para guardar as tigelas que usaram para a dramatização, alguns colocaram as mesmas sobre a cabeça imitando a Mama Panya. Conforme foto abaixo:



Decidimos montar nossa Mancala de tamanho grande, com material de largo alcance para que coubesse as sementes recolhidas em nosso parque. Com potes de iogurte, caixas de papelão e folhas coloridas construímos nossa Mancala

Em nossa linha do tempo, na aula de culinária, conversamos sobre alimentação e a panqueca foi introduzida em nossos diálogos e o quanto o personagem gostava de panquecas. A partir do

próprio gosto das crianças pelas panquecas decidimos aproveitar a ideia da receita e fazer nossa panqueca. Essa atividade foi de extrema importância pois conseguimos inclusive introduzir a escrita de quantidades e desenhos representativos de nossos ingredientes.



Foto: fonte própria

Como não aproveitar a ideia de cozinhar panquecas, que havia sido tão falada em nossa história? Trabalhamos uma série de conceitos como quantidade, textura, sabor, e muitas estórias narradas por eles enquanto realizávamos as receitas. E a parte mais gostosa, experimentar o prazer de ter feito a panqueca na escola.

Finalizamos este projeto com convites aos pais numa mostra cultural em que puderam vivenciar a brincadeira com seus filhos e reproduziram em casa o preparo das panquecas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto além de trazer todas nossas crianças a novas culturas, ampliação de seu repertório com outras linguagens, trouxe o mais importante: aquisição de um verdadeiro conhecimento da cultura africana e a conclusão de que crianças do mundo todo brincam, se ajudam, se divertem e acima de tudo, desconstruem com muita facilidade esse racismo por muitas vezes trazidos sutilmente e que vai tomando forma e, se nós educadores não atuarmos de forma rica e pedagógica, todos os dias e em todas as situações de nosso ambiente escolar não conseguiremos uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando a todos com a riqueza de uma diversidade que nos enriquece e nos completa como humanidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Milena Xibile. **Candomblé: memória e transmissão cultural em uma comunidade religiosa de matriz africana**. Artigo apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC /SECADI,UFSCar,2014

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

KARMAN, Roger; CROPANI, Elizabeth di. **Os Melhores Jogos do Mundo**. São Paulo: Abril, 1978.

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise A. **Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de educação física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras**. In: XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM, 2007, Asunción. Actas da XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM. Asunción: AUGM, 2007. v. 1

INFÂNCIA UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

ELISANGELA VIEIRA LINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC - UNIABC (2006); Graduação em Artes visuais pela Faculdade Mozarteum - FAMOSP (2017); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Ensino Fundamental I no SESI - Serviço Social da Indústria e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Nini Duarte na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as mudanças sócio históricas que se produziram na concepção da Infância, vinculadas ao papel desempenhado pela Educação e sua importância social, visando à formação crítica do indivíduo para ser agente de transformação em seu meio de vida. É sabido que a infância é um momento singular na vida do indivíduo. Seu conceito foi construído ao longo da história do homem e de sua noção de sociedade. Na Idade Média, fazia parte do mundo dos adultos, como adulto em miniatura; na Idade Moderna, era vista como uma fase sem importância; a partir do século XVIII, nas famílias burguesas, inicia-se um interesse por maiores cuidados a esta fase; com o advento da Revolução Industrial, a criança passa a ter um valor econômico em potencial e a ser desumanamente explorado. Com o chamado ápice da infância tradicional, as Ciências Humanas promovem à infância maior respeitabilidade social. Faz-se necessária uma reflexão crítica diante do quadro da história da educação brasileira, avanços e retrocessos históricos e a contribuição de teóricos com o advento de movimentos que contribuíssem para um maior comprometimento na formação de cidadãos críticos, que não somente reproduzem as ideologias dominantes, mas que promovam transformações sociais concretas no cotidiano escolar e humano.

Palavras-chave: Infância; Processo; Histórico; Cultural

INTRODUÇÃO

Segundo Cristina Laclette Porto – Coordenadora da Brinquedoteca Hapi e Professora do curso de especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica (PUC) Rio – “desde o nascimento, as crianças são mergulhadas num contexto social. Os adultos que convivem com elas, quando se transformam em parceiros de seus jogos e brincadeiras, muitas vezes não se dão

conta da importância de cada gesto, de cada palavra, de cada movimento. Alguns desses adultos cantam, transmitem conhecimentos e ensinam brincadeiras. Outros pensam que as crianças não entendem nada e que só é preciso cuidar para que não fiquem doentes, não passem fome, frio ou sede.”.

Ainda conforme esta educadora, “a brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. As brincadeiras ficam mais interessantes quando as crianças podem combinar os diversos conhecimentos a que tiveram acesso. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas.”.

Atualmente, as crianças começam a frequentar cada vez mais cedo as instituições voltadas para elas, como as creches e as escolas de Educação Infantil. Nesses espaços, o brincar é, muitas vezes desvalorizadas em relação a outras atividades, consideradas mais produtivas. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la.

Ao observarmos atentamente o modo como as diferentes crianças brincam, é possível perceber que os usos que fazem dos brinquedos e a forma de organizá-los estão relacionados com seus contextos de vida e expressam visões de mundo particulares.

O objetivo geral dessa série é apresentar as questões atuais que envolvem a criança e o brinquedo e possibilitar que os adultos envolvidos com a educação reflitam e desenvolvam ações, tendo como base a importância e a necessidade do ato de brincar. Para compreender o que está em jogo quando a criança brinca se faz necessário analisar o suporte material ou imaterial que desencadeia tal ato, o ambiente, os momentos a ele destinados e as pessoas que dele participam.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Quanto mais as crianças vejam, ouçam ou experimentem, quanto mais aprendem e assimilam, quanto mais elementos reais disponham em suas experiências, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação. A escola pode e deve reunir todos esses fatores e o papel do professor nesse processo é fundamental.

BRINCADEIRA OU ATIVIDADE LÚDICA?

O que é a brincadeira? O que está em jogo quando a criança brinca? A brincadeira é um processo de relações entre a criança e o brinquedo e das crianças entre si e com os adultos. O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. As crianças se relacionam de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos. Existem várias possibilidades de brincar: solitariamente; em grupo; entre crianças de idades diferentes; entre adultos e crianças; de adultos entre si. Existem diferenças também entre: brincadeiras organizadas pelas próprias crianças; brincadeiras tradicionais; jogos; atividades lúdicas propostas pelo adulto, com conteúdos

específicos a serem atingidos. Como garantir o espaço e o tempo para que as diversas modalidades de brincar aconteçam? A escola tem garantido o direito da criança à brincadeira? Quais são os desafios e as possibilidades?

A grande maioria dos jogos tradicionais já era muito antiga no século XVI. Alguns deles, como a amarelinha, por exemplo, continuam capazes de despertar a curiosidade e o prazer das crianças nos dias de hoje. Se os jogos tradicionais têm força para atravessar o tempo e o espaço, por que tão poucos conseguem atravessar os muros das escolas?

São várias as condições necessárias para o desenrolar de jogos e brincadeiras, garantindo certa liberdade de escolha pela criança. O papel do adulto é fundamental nesse processo, pois o ambiente que a cerca influencia suas experiências lúdicas. Como planejar ações que respeitem a criança e suas formas de expressão?

Quais as experiências de formação vividas pelos professores? Em que medida a importância do brinquedo e da brincadeira é levado em conta nesse processo? Essa formação deve ser permanente e deve favorecer uma ampla formação cultural, para que os professores possam redimensionar o seu olhar sobre as crianças e suas práticas. O espaço da educação é um amplificador de experiências e de práticas socioculturais para todos os sujeitos envolvidos. Como deve ser uma formação que permita aos adultos experimentarem, descobrirem e conhecerem as possibilidades que os jogos, brinquedos e brincadeiras possuem? Que experiências existem na perspectiva de proporcionar uma experiência transformadora, que contribua para a construção de outra concepção do lúdico e para uma intervenção de melhor qualidade junto aos alunos, independentemente da idade que tenham?

Como podemos perceber na poesia Marinheiro de Carlos Drummond de Andrade:

*A roupa de marinheiro sem navio
Roupa de fazer visita
Sem direito de falar
Roupa-missa de domingo,
Convém não amarrotar.
Roupa que impede o brinquedo
E não pode sujar.
Marinheiro, mas sem leme,
Se ele nunca viu o mar
Salvo em livro,
E vai navegando em seco
Por essa via rochosa
Com desejo de encontrar
De costurar esta âncora no braço
E pendurar esta fita no gorro.
Ah, se o pudesse pegar!*

Neste poema, Drummond dá voz ao menino Carlos que usava, contrariado, uma roupa típica de classe média do início do século. Roupa de menino, semelhante à que minha avó ganhou de aniversário, para justamente poder brincar no quintal, subir em árvores, coisas que menina não fazia no início do século XX e que, para fazê-lo, precisava se travestir. Nos poucos versos, o menino fala do seu tempo sócio histórico, com seus costumes e comportamentos. A transgressão, presente no pensamento, estava presa por fitas e âncoras. O menino navegava em seco, mas navegava conforme o barco da sua vida. E, se já vai longe o tempo da roupa de marinheiro, estaria também longe aquela forma de ser criança?

Para Walter Benjamin (1984, 1993) filósofo e crítico da cultura, no fragmento sobre a criança desordeira acreditam que a resposta caminha entre o sim e o não.

Na superfície do poema, a mudança é visível, no inconformismo do marinheiro, que mesmo no seco navegava; há a permanência de uma característica bastante presente na infância: a reversão da ordem. O mesmo menino, cantado em versos por Manoel de Barros, que carregava água na peneira e enchia os vazios com os seus despropósitos.

Na fala que acompanha as ações do jogo, dando uma nova ordem às coisas, a criança traz simultaneamente o vivido e o novo, construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida (Bakhtin, 1992).

E se hoje é possível ouvir a voz do menino Carlos e de tantos outros meninos, não é nem foi sempre assim, pois a construção de uma concepção de infância, além da condição biológica de fragilidade e de dependência do adulto, está em processo e em mudança.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA INFÂNCIA

Segundo Patrícia Corsino, Mestre em Educação pela PUC – Rio e professora de Especialização em Educação Infantil pela PUC-Rio, “quando pensamos nas características que seriam genuinamente infantis, nos deparamos com questões que remetem à nossa condição de adultos; o que caracterizaria ser adulto? O que diferencia a infância da fase adulta? Quando deixamos de serem crianças? Quando as crianças passam a ser adultos?”.

A noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio histórico e culturais em que vivem.

Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Ariès (1986) no seu livro *História Social da Criança e da Família*, revelaram que a ideia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentando no séc. XVIII.

De acordo com este autor, na Idade Média, assim que a criança tornava-se mais autônoma

em relação aos cuidados da mãe ou da ama, logo se inseriu na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos. As crianças adquiriram seus conhecimentos junto aos adultos, sendo entregues às famílias, muitas vezes desconhecidas, para ser educado, prestarem serviços domésticos ou aprenderem algum ofício. A escola da Idade Média não se dirigia especificamente à criança. Segundo Ariés, foi a partir de uma série de mudanças na sociedade ascensão da burguesia, difusão do impresso e crescente interesse pela alfabetização e moralização que a separação ocorreu. A criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles, sendo *separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi à escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças* (p.11).

Para Ariés, esse processo só foi possível com a cumplicidade da família, que passou a experimentar uma afeição pela criança, trazendo para si a responsabilidade pela sua proteção e formação, e tornando-se nuclear. A sociabilidade extensiva do Antigo Regime foi sendo substituída por uma socialização mais restrita à família e à escola. Como o próprio autor coloca não se pode dizer que as crianças eram negligenciadas ou tratadas com desprezo; especialmente os pequenos eram paparicados, como “animaizinhos de estimação”, mas pela sua análise, não existia um sentimento de infância. Foi à importância dada à educação que trouxe as crianças para o núcleo familiar e com ela, dois ingredientes contraditórios passaram a fazer parte da sua formação: a ternura e a severidade. Sentimentos traduzidos em forma de “paparicação” dos adultos pela criança, por considerá-la ingênua, inocente e graciosa, e em “moralização”, por considerá-la como incompleta e imperfeita, que precisa ser educada. Sentimentos que, até os dias atuais, trazem a dualidade anunciada por Pinto (1997) em que:

“Alguns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece”. (PINTO, 1997, p.33).

INFÂNCIA.... A SOMBRA DOS ADULTOS

As pesquisas de Ariés e as reflexões advindas a partir delas, embora bastante importantes e inovadoras ao trazerem o sentimento de infância enquanto uma construção histórica sofreram críticas na época de sua publicação pela própria interpretação do autor em relação a não existência do sentimento de infância no Antigo Regime e por refletirem uma realidade europeia que, embora tenha tido uma forte influência no mundo ocidental, não pode ser generalizada ou transportada mecanicamente para outras realidades sociais como, por exemplo, a brasileira. Kramer (1996) alerta para este fato, trazendo as marcas da nossa diversidade no processo de socialização de adultos e crianças:

“Dada à diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na

nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças.” (KRAMER, 1996, p.20).

Desde os primórdios da colonização, as diferenças contrastantes da nossa sociedade, pela distribuição de renda e de poder, fizeram emergir infâncias distintas para classes sociais também distintas. O significado social dado à infância não foi homogêneo pelas próprias condições de vida das nossas crianças. Portanto, usando as palavras de Del Priori (2000, p.11), “*a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola*” para se pensar a construção deste sentimento entre nós. E a autora ainda afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social. Tomando a história do Brasil, fica bastante evidente que a escolarização e a emergência da vida privada burguesa e urbana não foram os pilares que sustentaram a construção do nosso sentimento de infância.

O ensino público só surgiu a partir da segunda metade do século XVIII, durante o governo do Marquês de Pombal, sendo também de acesso restrito. Na época da Independência, o Brasil já acumulava dificuldades em relação aos centros urbanos. O Rio de Janeiro, sede do governo, tornou-se uma cidade inchada e com grandes problemas socioeconômicos: habitantes pobres da periferia buscavam pelas ruas meios de sobreviver, esmolando, comercializando e exercendo pequenos serviços.

As crianças das classes mais abastadas eram educadas por preceptores particulares, não tendo frequentado escolas até o início do século XX e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade. Desde os pequenos grumetes recrutados nos portos de Portugal para servirem nos navios, aos filhos dos escravos, mestiços e imigrantes, às crianças pobres brasileiras coube o trabalho e não a escola (Del Priori, 2000, p.12).

Este fato não pertence a um passado, é ainda visível nos dias de hoje, seja nos grandes centros urbanos, em que se veem crianças vendendo mercadorias em sinais de trânsito, pedindo esmolas ou exercendo serviços diversos, ou trabalhando nas áreas rurais, nas lavouras domésticas e na monocultura. Crianças de várias idades contribuem efetivamente para a economia doméstica, deixando a escolarização em segundo plano. São os nossos trabalhadores invisíveis, exercendo um papel produtivo, com a infância atravessada e os sonhos adiados.

No Brasil, é muito recente a democratização da escolarização. Pelos dados do MEC (2002), temos hoje 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas na escola e a taxa de frequência líquida cresceu de 78,1% em 1992 para 96,3% em 2000. Porém, isto não significa a eliminação do trabalho infantil. O relatório *Um Futuro sem Trabalho Infantil*, divulgado em maio de 2002, pela OIT – Organização Internacional do Trabalho –, revela que, no Brasil, 7, 622 milhões de crianças, em média, estão envolvidas com algum tipo de atividade, seja ela remunerada ou não.

Quanto à vida privada, a nossa sociedade agrícola e rural manteve, durante muito tempo, a estrutura social colonial descrita nos livros de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados*

e *Mocambos*. Estes relatos trazem a importância que a *família extensa* dos senhores de engenho teve na nossa formação social e econômica, mostrando o quanto as relações familiares não eram apenas relações afetivas de confiabilidade, mas também relações de poder que caracterizaram as relações sociais. Ainda hoje, os resquícios destas relações aparecem em diferentes situações, como garantia de benefícios e/ou privilégios. Ser parente de alguém de poder seria algo positivo e confiável, abrindo portas nas mais diversas situações como indicações de emprego, “pistolões” e até mesmo o nepotismo. O modelo familiar, construído a partir da *casa grande*, seria a de um casal com filhos, articulado a uma rede ampla de parentesco (avós, tios, primos, sobrinhos), ou seja, a família extensa, aglutinando várias famílias conjugais, cujos homens, casados com muitos filhos, teriam a função ativa de provedores e as mulheres valorizadas pelo número de filhos que tivessem (Medina, 2002).

Entretanto, o contingente populacional de escravos, propriedade de terceiros, não tinha o direito de constituir família. Até a promulgação da Lei do Ventre Livre, os filhos dos escravos eram propriedade dos senhores. Quando sobreviviam aos primeiros anos de vida, moravam nas senzalas numa grande coletividade, trabalhando desde pequenos, inicialmente acompanhando as mães e depois de forma independente. A existência ou extensão de uma rede familiar entre os escravos dependia da flutuação do tráfico e do comércio escravo. Por isso, seus laços familiares eram mais de compadrio que sanguíneo.

Por outro lado, Del Priori (2000) relata o quando a evolução da intimidade entre nós foi precária em todas as classes sociais. A vida privada brasileira foi conquistada recentemente e pelos grupos mais favorecidos da sociedade. A falta de privacidade nas periferias urbanas ainda é um fato presente nos lares super. habitados, nos espaços partilhados das favelas e “quintais”, onde parentes e vizinhos convivem numa grande sociabilidade.

A inadequação das teses europeias diante da nossa realidade, no entanto, permite o debruçar sobre a nossa história e entender que o sentimento de infância foi sendo construído dentro da mesma lógica dicotômica escravista de senhores e escravos, repleta de distorções e fruto de desigualdade. Enquanto os filhos dos senhores mandavam e o adulto escravo obedecia, os filhos de escravos, de mestiços, de imigrantes, diante da pobreza e da falta de escolarização trabalhavam. Na sombra dos adultos, de uma sociedade estratificada, foram sendo construídas as muitas histórias das crianças brasileiras.

São as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança. Portanto, nas histórias individuais e coletivas das crianças brasileiras, não tivemos e não temos uma resposta única às perguntas: o que significa ser criança? Quando deixamos de serem crianças e nos tornamos adultos?

QUE INFÂNCIA AS CRIANÇAS PRECISAM?

As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social. Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido pensar a infância sob vários enfoques e os Direitos da Criança, que foram aprovados pelas Nações Unidas, numa Convenção em 1989, têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais. Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar esta especificidade.

Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, pode ser resumido em três eixos: proteção, provisão e participação. Todo conhecimento acumulado sobre a infância permite entender hoje a importância da brincadeira como um elo de cada um destes três eixos. Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar.

Vygotsky (1991) considera a brincadeira uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Para o autor, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem. Para Brougère (1999), na brincadeira de faz-de-conta se estabelece uma forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, com consequência sobre outros aprendizados, pois ele permite desenvolver um melhor domínio sobre a comunicação, abrindo possibilidades para a criança entrar num mundo de comunicações complexas, distinguindo realidade, invenção, imaginação, etc. E, ainda, afirma que a brincadeira implica tomar decisões, mesmo que simples, como a risada de um bebê sinalizando sua aprovação em relação à brincadeira da mãe. Decidir brincar é aceitar uma proposta, seja ela vinda de um parceiro, de uma brincadeira ou de um jogo com regras preestabelecidas.

Portanto, a infância necessária para todos é a que tenha, além de casa, comida, carinho, saúde e educação, um tempo e um espaço de brincar garantidos. E cabe a cada um de nós, especialmente quando lidamos diariamente com as crianças, tentar romper com alguns paradoxos da infância, permitindo e favorecendo o brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças perpetuam e renovam as culturas infantis, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

As teorias sócias construtivistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, onde as crianças não são passivas, nem meras receptoras das informações que estão à sua volta.

“Na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas” (OLIVEIRA, 1992, p.57).

A brincadeira possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e as coisas do mundo. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, com a interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Vygotsky (1998) focaliza o contexto social em que a criança está inserida, valorizando-o, pois através da interação e comunicação dentro de uma situação imaginária, ela incorpora elementos de seu contexto cultural. Sendo assim, “as interações da criança com pessoas de seu ambiente desenvolvem lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário”.

[...] A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real, nela aparece à ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta” (OLIVEIRA, 1994, p.44-45).

O faz-de-conta é uma atividade de grande complexidade, uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora. Pelo faz-de-conta a criança pode reviver situações que lhe causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva e ansiedade. Ela pode, neste brinquedo mágico, expressar e trabalhar as fortes emoções muitas vezes difíceis de suportar. E a partir de suas ações nas brincadeiras, explora as diferentes representações que têm destas situações difíceis, podendo melhor compreendê-las e organizá-las.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Marinheiro*. In: **A senha do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981.

BAKHTIN, Mikail (Volochnikov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

- BENJAMIN, Walter. *Reflexões, a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002.
- BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho*. 20. ed. rev. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002, p.19-32.
- DEL PRIORI, Mary. *Apresentação*. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 2a edição. São Paulo: Contexto, 2000, p.7-18.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER, Sonia. *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin*. In: KRAMER e LEITE (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.
- MACEDO, PETTY, PASSOS. Aprender com jogos e situações problema. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000, p. 13-27.
- MEDINA, Carlos Alberto de. **Proposta da Série Família e Escola**. Rio de Janeiro: TV Escola, Boletim do Programa Salto para o Futuro, maio de 2002, mimeo.
- OLIVEIRA, P.S. *O que é brinquedo*. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PORTO, C. L. *Do Brinquedo à Brincadeira: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca Brincando com Arte*. Rio de Janeiro: PUC, Dissertação de Mestrado, 1996.

PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, Manuel e POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Santa Roza, E. *Quando brincar é dizer*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4a edição, 1991.

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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENÇAS E IMPORTÂNCIA

ERICA FARIAS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FAC FITO (2011); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Claretiano (2012); Mestra em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário UNIFIEO (2016) Professora de Educação Infantil – no CEU EMEI Vila Atlântica



RESUMO

Este artigo busca esclarecer as diferenças entre os termos alfabetização e letramento, tentando elucidar os aspectos mais relevantes sobre essa nova forma de ver o processo de ensino/aprendizagem do código, e qual é a contribuição que esse novo conceito trouxe para a pedagogia. E, que tipo de avanço isso trouxe para o cotidiano escolar. Assim, numa tentativa de buscar uma melhor compreensão desse assunto, que depois da década de 80 vem provocando um número crescente de estudos e discussões no meio acadêmico.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Educação

INTRODUÇÃO

O termo letramento é relativamente novo no Brasil, porém é um conceito presente em vários idiomas, ainda que tenha entrado temporariamente em desuso. No sistema de educação brasileiro, a divisão da alfabetização ou a identificação do processo de letramento paralelo a alfabetização é recente, uma vez que o processo de aplicação contextualizada da leitura e escrita ainda não estava estabelecido e durante muito tempo, prevaleceu o entendimento de que se o aluno soubesse ler e escrever estaria garantido o seu desenvolvimento no campo do conhecimento.

Na década de 80, ocorreu no Brasil um aumento e aprofundamento de pesquisas voltadas para o processo de ensino de Língua Portuguesa. Esses estudos apontaram que existe considerável diferença entre dominar o processo de escrita e leitura e conseguir compreender textos e se comunicar de maneira efetiva.

Na tentativa de ampliar a compreensão quanto ao processo de aprendizagem do código de leitura e escrita e sua aplicação prática, ou seja, destacar as singularidades dos termos **alfabetiza-**

ção e letramento, buscou-se literatura onde se pudesse coletar informações e sintetizá-las objetivando difundir esses conceitos aos docentes alfabetizadores e demais interessados, considerando que as pesquisas sinalizam que o domínio desses conceitos e suas aplicações possibilitam uma aprendizagem mais significativa e portanto mais eficiente.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A aprendizagem da leitura e da escrita depende de dois processos, distintos, porém indissociáveis e que dever ser trabalhados concomitantemente: alfabetização e letramento. (MEC, 2010). E em um cenário onde os níveis educacionais exigidos pela sociedade, especialmente pelo mercado de trabalho, são cada vez mais elevados, torna-se imperativo promover situações de aprendizagem nas quais os estudantes além de aprender a ler e escrever adquiram habilidades de compreensão e comunicação efetiva do código, visto que para o exercício pleno da cidadania o sujeito deve apropriar-se da função social do código, isto é, letrar-se.

Para Soares (2000, p. 4), “Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”. Alfabetização é a capacidade de codificar e decodificar o código da escrita e da leitura e compreende o aprendizado onde executa-se ações de escrita e a leitura de um código e o processo de letramento simultaneamente.

De acordo com Soares (2001,2002), Matêncio (1994), Terzi (2002), Kleiman (1998), o processo de alfabetizar e letrar acontecem juntos, porque é dessa forma que o indivíduo consegue compreender e fazer uso do código de maneira eficaz.

O termo letramento é novo no vocabulário da educação e das ciências linguísticas e seu significado e relação com a alfabetização têm variado conforme os contextos e objetivos em que é utilizado, sendo compreendido ora como um complemento à alfabetização, ora como mais amplo e mais desejável, e por vezes até como algo excludente ao processo de alfabetização. Compreensões tão diversas acerca do termo possibilitam inferir que ainda há muito o que caminharmos quanto ao entendimento da questão.

Conforme Soares (1999), o termo letramento surgiu no Brasil por volta da década de 1980, nitidamente influenciado pela palavra em inglês “literacy” derivada do latim, *litteratus*. Que na época de Cícero, significava “um erudito”. Na Idade Média, o termo *litteratus* (em contraposição ao termo *illetratus*) era uma pessoa que sabia ler em latim. Após a Reforma, *literacy* passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-materna, e até a década de 1990, traduzia-se como “alfabetização” e, posteriormente, por “alfabetismo”.

A palavra letramento foi utilizada por Mary Kato, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986), como tradução do termo “literacy”, fazendo referência a uma pessoa educada, especialmente capaz de ler e escrever, com o sentido de que a linguagem culta é

uma consequência do letramento. Conferindo ao termo a função da escola de formar indivíduos devidamente letrados, sob o ponto de vista cognitivo individual quanto da sociedade, “a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado” (KATO apud MORTATTI, 2004, p. 88). Então o entendimento que se tem de uma pessoa letrada, é aquela que, ao fazer uso da linguagem escrita, consegue exercer a comunicação, assim atendendo à sua necessidade individual de crescer cognitivamente nas sociedades que prestigiam a linguagem escrita como um dos instrumentos de comunicação.

Para Scliar-Cabral (1998), letramento é o domínio de sistemas que permitem a produção e a compreensão de comunicação escrita e verbal.

Além das definições há uma subdivisão dentro do próprio termo letramento, se apresentando duas concepções: o modelo autônomo e o modelo ideológico e essa subdivisão busca uma definição mais específica do termo letramento.

A escola tem se baseado no modelo autônomo de letramento, que o associa quase que casualmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Esse modelo entende a escola como difusora da cultura e valoriza as práticas de letramento, desconsiderando as diferenças culturais e linguísticas dos indivíduos e do meio sócio cultural mais amplo.

O modelo ideológico está baseado na dimensão social do letramento, apresentando diferentes pontos de vista para fundamentá-lo. Nesse modelo, leitura e escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais vigentes.

Não há uma única definição de letramento. Trata-se de apenas de um ponto de vista, em sua dimensão social. Letramento é um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos, como sociedade, se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem. Segundo Mortatti (2006), letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto relacionando-os as demandas de valores e as práticas sociais.

Da complexidade desses processos resulta também a complexidade das possíveis definições de “letramento”, especialmente em suas dimensões individual e social e em suas relações com a alfabetização e com a educação escolar. (MORTATTI, 2004, p. 100).

Letramento está amplamente relacionado a língua escrita, sendo uma característica das sociedades em que valores, crenças e atitudes são transmitidos mediante da linguagem escrita, sugerindo uma superioridade aos atos de ler e de escrever em detrimento de falar e ouvir.

Como saberes e bens culturais, sua apropriação pelos indivíduos é condição de participação, mudança e emancipação, tanto do ponto de vista social como individual. No entanto, viver em uma sociedade letrada de maneira alguma garante, a todos os componentes da sociedade, formas homogêneas de participação na cultura escrita. “Ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada” (MORTATTI, 2004, p. 107). Um cidadão pode ler sinopses filmes em revistas ou jornais, mas não conseguir ler uma bula de remédio ou documentos formais. Outro pode ler textos técnicos em

sua área de atuação profissional e não consegue escrever um texto coerente e coeso.

Leitura e escrita são processos diferentes que envolvem habilidades e conhecimentos distintos, bem como processos de ensino e aprendizagem diferenciados (precisam ser ensinados e aprendidos), ao longo desse processo pode se encontrar estágios intermediários que podem indicar múltiplos tipos e níveis de conhecimentos e habilidades.

Segundo Magda Soares (2001), o termo letramento tem o significado contrário ao termo analfabetismo, pois letramento é produto do ensino e aprendizagem da leitura e escrita ler e escrever ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. A autora considera importante dar ênfase aos dois termos na aprendizagem da língua escrita e defende o equilíbrio entre alfabetização e letramento, além da importância de distingui-los e aproximá-los, visando extinguir as práticas mecânicas de ensino e também para repensar a o processo específico da alfabetização:

A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do professor de alfabetização. Por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também está e depende daquele (SOARES, 2003, p.90).

É importante notar que até momento os conceitos vão ficando, o processo de aquisição e apropriação do código (alfabético e ortográfico), envolve uma consciência fonológica, uma identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e de decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Assim:

Alfabetização é processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja; o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita [...]o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (COLELLO, 2006, p. 3).

O processo de letramento como atividade socialmente organizada produz sentidos que se materializam em práticas determinantes de papéis que quando postos em ação podem refletir em maior inclusão dos sujeitos que dominam a escrita e na marginalização daqueles que não têm acesso a esse conhecimento.

Há diferentes níveis e tipos de letramento levando em conta que em nossa sociedade, a língua escrita se faz presente em todos os lugares, e tem inúmeros usos, exercendo diversas funções e se articula de formas variadas. E, diante disso, pode se definir letramento como “a apropriação de diferentes tipos de textos e participação em práticas de leitura e de escrita (COLELLO, 2003, p. 5) e, para melhor explicá-lo, a autora utiliza os termos letramento escolar, letramento literário e letramento prático.

O letramento escolar está relacionado as práticas de leitura e escrita próprias de ambientes escolares, onde aprende-se a trabalhar com texto, lendo, estudando, analisando, resumindo, produzindo, etc. Nesse ambiente, pode-se aprender procedimentos, vocabulário e uso adequados

de conhecimento e operações com os textos, tais como os gêneros discursivos, os textos didático-informativos, redações, enunciados de exercícios e provas, e as análises sintática, morfológica e gramatical.

Já o letramento literário é referente à leitura e à escrita de textos literários, à experiência estética do sujeito e à possibilidade de circular no ficcional, de modo que quanto maior a experiência com a leitura literária (poesia, prosa), maior será o nível de letramento literário do indivíduo. E por fim o letramento prático que inclui estruturas textuais como folhetos, placas, cartazes, revistas, jornais, outdoors (diferentes tipos de textos, funções e intenções distintas) que permitem ao indivíduo transitar com autonomia no espaço urbano.

Outro ponto a se levar em conta conforme Vygotsky (1991), é que a aquisição da escrita tem uma função fundamental no desenvolvimento psíquico e cultural dos indivíduos. A relevância da escrita está no fato de que esta é um sistema de signos e símbolos e seu domínio não acontece mediante exclusivamente mecânica, por uma aprendizagem automatizada, porque compreender a escrita significa dominar um sistema simbólico muito complexo e entender o desenvolvimento da escrita implica em refletir sobre as diversas formas de se expressar.

Para Vigotsky (1991) gestos de escrever no ar, brincadeiras de faz de conta e o desenho são simbolismos que direcionam à linguagem escrita. Entre o ato de gesticular e a escrita do signo há dois elementos que se interpõem: o desenho e o faz de conta que, compõem uma linha única de desenvolvimento que leva ao gesto – forma inicial de comunicação – às formas superiores da linguagem escrita.

Já a alfabetização é parte componente da prática da leitura e da escrita, e tem uma característica que é necessário ser ensinada de forma sistemática – a total compreensão do código tanto na leitura como na escrita, não devendo ser diluída no processo de letramento.

Percebe-se que mesmo com o esclarecimento dos conceitos de alfabetização e letramento, ainda há um movimento para o um retorno claro ao modelo de alfabetização restrito a identificação de palavras em que predomina o ensino direto, que é independente dos níveis conceituais da criança, de sua compreensão do sistema alfabético escrito, ignorando as diferenças entre língua oral e língua escrita e as funções inferidas na comunicação escrita

Para Pelandré (1998) é preciso oportunizar aos alfabetizando experiências com variados gêneros discursivos e lhes mostrar ampla variedade linguística, buscando ensinar variações de uso da língua a partir de conhecimentos prévios dos falantes objetivando que se conscientizem de sua identidade linguística estimulando-os a aprofundarem os conhecimentos sobre o idioma e a capacidade de se comunicarem nas mais diversas esferas sociais.

Portanto, exercer uma prática de ensino focada essencialmente no estudo das correspondências fonográficas é insuficiente para promover alfabetização de qualidade, uma vez que a leitura e escrita são ferramentas culturais não alcançadas por parte considerável das crianças com idade escolar, tirando delas o acesso a formas de comunicação que só aparecem nos textos escritos.

Assim, se por um lado, não podemos ignorar a importância das práticas socioculturais de

leitura e a apropriação da língua escrita como ferramentas de comunicação, temos que considerar também um fato incontestável, que só mediante a descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor independente, pronto para compreender o contexto no qual está inserido, podendo exercer efetivamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas reflexões, pode-se concluir que a aprendizagem da leitura e da escrita da língua apresenta muitos obstáculos a serem vencidos, pois envolve “muitas facetas” (SOARES, 2005) e é um processo muito complexo. Pois, a alfabetização não se limita a prática de ensinar a ler e a escrever signos, símbolos e combiná-los de forma mecanizada, mas deve também propiciar condições para que a criança se evolua como ser humano componente do mundo, atuando constantemente e transformando a sua história.

Diante do que já foi apontado, é primordial envolver a criança em atividades educacionais baseadas em práticas de alfabetização e letramento, desde os anos iniciais em que começa a real aquisição de conhecimento, tentando distribuir o tempo de ensino/aprendizagem, de forma a respeitar as características individuais de cada aluno, entre atividades que apliquem o uso da língua mediante de seus usos sociais e que estimule o desenvolvimento da consciência fonológica.

Nessa discussão, as tensões entre a aplicação de conceitos modernos e antigos, ergue-se uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da importância em quem aprende e como aprende a língua escrita, gerando, no nível de muitas das apropriações, “um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006).

O ato de alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é, sem dúvida, o caminho para superar os problemas que se enfrenta nesta etapa da escolarização (SOARES, 2004). Por isso, é primordial superar a visão de ensino tradicional, o que exige a adoção de determinadas posturas para embasar a reflexão e a prática do professor. É preciso reavaliar os fundamentos teóricos que fundamentam a prática educativa do professor. Por isso, é necessário que professores e agentes educacionais, tenham total compreensão dos fundamentos de sua prática, das concepções que embasam, sua intervenção pedagógica no dia-a-dia da escola. Pois, se entenderem melhor a sua prática educativa, poderão modificá-la.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

Caderno do educador: alfabetização e letramento 1 / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2010.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: Repensando o ensino da Língua Escrita**. FEUSP, 24.10.2006.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A Escola que (não) ensina a Escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. Tese (doutorado).

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. S. Paulo: Ática, 1995.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil: uma nova perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola**. São Paulo: FTD, 1988.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil – reflexões a partir do INAF.2.ed.**São Paulo: Global, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento** São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos: Série Educação).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: COMPED, 2006.

PELANDRÉ, N.L. **Efeitos a longo Prazo do Método de Alfabetização Paulo Freire**. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

SANTOS, Carmi Ferraz. - **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp.– Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

TERZI, Silvia Bueno. **A Construção da Leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NEUROCIÊNCIA, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO

ELISÂNGELA SANTOS SILVA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2009); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Pós-graduada em Literatura Infantil pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, no CEI Nazaré.



RESUMO

A Neurociência é uma área da ciência relativamente nova, que estuda o cérebro e o sistema nervoso. Com diversas questões em levantamento, uma das abordagens da neurociência são os processos envolvidos na aprendizagem. Quando falamos de educação e aprendizagem, falamos de processos neurais. Como o cérebro aprende? Como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem? Esses são alguns dos pontos que a Neurociência procura responder.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Interação; Fala; Linguagem.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, inúmeros estudos foram realizados para compreender de maneira mais objetiva atividades cerebrais e como elas influenciam no comportamento humano. E é justamente nesse contexto que se encaixa a Neurociência, que corresponde à área que estuda o sistema nervoso central, bem como suas funcionalidades, estrutura, fisiologia e patologias. Esse conjunto é responsável por construir as atividades do corpo humano, sejam elas voluntárias ou não. Assim, a neurociência diz respeito à inteligência, aos sentimentos, à capacidade de tomar decisões que um indivíduo possui. O foco da neurociência cognitiva são as capacidades mentais do ser humano: seu pensamento, aprendizado, inteligência, memória, linguagem e percepção. Isso se dá por meio da atenção, da associação, da memória, da imaginação, do pensamento, da linguagem ou dos cinco sentidos.

Com base nisso, as sensações e a percepção do indivíduo norteiam os estudos da Neurociência Cognitiva, ou seja, como uma pessoa adquire conhecimento a partir das experiências sensoriais a que é submetida. Uma música, um aroma, o gosto de uma comida, uma imagem ou uma sensação corporal: tudo isso está englobado, sendo responsável por captar os dados do ambiente e levá-los ao cérebro. A capacidade de manter e trabalhar com informações, focar pensamentos,

filtrar distrações e mudar as engrenagens são chamados de função executiva e de autorregulação – um conjunto de habilidades que depende de três tipos de atividades cerebrais: memória de trabalho, flexibilidade mental e autocontrole. As crianças não nascem com essas capacidades – elas devem ser estimuladas para desenvolvê-las. As funções executivas, como outras envolvendo o Sistema Nervoso, apresentam um processo de maturação, que segundo pesquisadores, atingirão seu cume no início da idade adulta – influenciando nesse processo a regulação emocional, as funções cognitivas e o aprendizado. Elas estão atreladas ao processo de captação de conhecimento, desenvolvimento de comportamento social e regulação das emoções. Portanto, a neurociência e a educação precisam andar juntas e nós, profissionais da educação, devemos nos informar para planejar as ações para o desenvolvimento integral do aluno.

NEUROCIÊNCIA SOB NOVOS OLHARES

O corpo, a emoção e a razão são indivisíveis e inseparáveis; é uma visão integrada e holística, a razão de ser. Nos últimos tempos as investigações da neurociência revelaram dados surpreendentes sobre o funcionamento do cérebro, o crescimento de novos neurônios. Outra afirmativa é que a inteligência não é única e nem fixa e muito menos reside em um local determinado no cérebro como se afirmava no passado. A inteligência é concebida como uma função do cérebro e várias partes dele estão envolvidas em qualquer ação inteligente. A Inteligência muda com o tempo e os estímulos disponíveis no meio ambiente

A aprendizagem é afinal um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, por meio da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilita viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. (Campos apud Porto, 2007, p. 15).

O aprender e o lembrar do educando ocorrem no seu cérebro. Conhecer como este cérebro funciona não é a mesma coisa do que saber qual é a melhor maneira de ajudar os educandos a aprender. A aprendizagem, a neurociência e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento cerebral que se molda aos estímulos do ambiente. O ensino bem sucedido provoca alterações significativas na taxa de conexões sinápticas; inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem, e situações que reflitam o contexto da vida real, de forma que a informação nova se junte a compreensão anterior. A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula.

O século XXI é considerado como “século da informação”, da sociedade do conhecimento. Atualmente, os conhecimentos servem para desvendar as dificuldades cerebrais na esfera emocional e cognitiva do ser humano. As pesquisas têm agregada a importância da neurociência em outras áreas do desenvolvimento intelectual.

Relva nos diz que,

[...] o nosso universo biológico interno com centenas de milhões de pequenas células nervosas que formam o cérebro e o sistema nervoso comunicam-se umas com as outras através de pulsos eletroquímicos para produzir atividades muito especiais: nossos pensamentos, sentimentos, dor, emoções, sonhos, movimentos e muitas outras funções mentais e físicas, sem as quais não seria possível expressarmos toda a nossa riqueza interna e nem perceber o nosso mundo externo, como o som, cheiro, sabor. (RELVA, 2005, p.21).

Estas afirmações nos levam a crer que ações, sentimentos, sensações respostas emocionais motoras e pensamentos, isto é, informações sobre o estado interno do organismo, não podem ser entendidas sem o deslumbrante conhecimento do cérebro e suas múltiplas conexões.

PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIA

O mundo está em constante transformação, então, faz-se necessário que o educador esteja atualizado, qualificado. O educando requer informações mais precisas, e a unidade escolar precisam fazer que seu educando se torne questionador, um cidadão crítico, formador de opiniões, independente em seus pensamentos.

Quanto mais engajamento dos profissionais multidisciplinares houver, melhor será o resultado. Afinal a aprendizagem se dá quando o indivíduo se mostra apto a mudar seu comportamento e isso só acontece quando as conexões cerebrais se fortalecem. Para que esse fortalecimento aconteça, cabe ao educador, psicopedagogo, e outros profissionais transformarem uma simples aula, um simples atendimento, em um momento propício para a observação e a experimentação, gerando a motivação necessária à aprendizagem, transformando o que poderia ser fracasso, em sucesso.

Jogo, brincadeiras, roda de conversa, dinâmica de grupo, tipos variados de atividades podem funcionar como estímulos modificadores nas várias disciplinas escolares.

Relvas (2011) enfatizam que, embora, o conhecimento sobre o cérebro não seja satisfatório, é conveniente que os profissionais envolvidos com a educação compreendam e aceitem que existem anormalidades que geram déficits cognitivos de graus variados.

Cabe ressaltar que, apesar de indivíduos apresentarem uma mesma anomalia, na unidade escolar, o desempenho de cada um vai depender mais de sua vivência fora da unidade escolar, do que do desempenho acadêmico propriamente dito, independente do esforço do profissional.

É importante ressaltar que a psicopedagogia trata do processo de aprendizagem do ser humano, e sendo assim, torna-se necessária a busca em outras áreas de conhecimento para aprimorar os desafios a serem enfrentados.

Ao tratarmos do tema aprendizagem nos deparamos com um leque de questionamentos.

Afinal o processo de aprendizagem é complexo, e por isso torna-se necessário que haja o engajamento de outros profissionais de outras áreas para atuarmos.

Cabe aos profissionais ter um novo olhar para a educação com a intensidade e complexidade que tem, e não trabalhar sozinho. Sempre procurar auxílio de parcerias que lhe sirva de estímulo, supervisão e busca conjunta de soluções.

COMO A NEUROCIÊNCIA EXPLICA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM?

Aprender é uma das atividades que está na rotina dos seres humanos. Durante nosso desenvolvimento aprendemos a reconhecer rostos familiares, andar e falar. Começamos a estudar e passamos a escrever e calcular. Mesmo depois da infância continuamos adquirindo conhecimento. Mas como funciona este processo tão natural ao ser humano, mas ao mesmo tempo tão nebuloso? Podemos investigar a questão utilizando os conceitos da Neurociência, o estudo científico do sistema nervoso.

Começar estudando o sistema nervoso é fundamental, pois ele é responsável por monitorar e coordenar a maior parte das funções de um organismo e a regular as atividades cerebrais. Os neurônios e os nervos são partes integrantes do sistema nervoso e desempenham papéis importantes na coordenação motora.

A Neurociência passou por um crescimento vertiginoso nos últimos 25 anos, impulsionado por descobertas científicas e a possibilidade de tratamentos de doenças neurológicas comuns, como o Mal de Parkinson e o Alzheimer. Prova disso é o fato da quantidade de associados da Society for Neuroscience, sociedade internacional de neurocientistas, ter aumentado de 500 em 1969 – ano da sua fundação – para mais de 40 mil em 2010.

Diferente da Psicologia, a Neurociência tenta entender a aprendizagem por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e tomografia, que permitem observar as alterações cerebrais durante seu funcionamento.

De acordo com a Neurociência, o aprendizado acontece em quatro estágios: primeiro temos uma experiência concreta, depois desenvolvemos uma observação reflexiva e conexões, criamos hipóteses abstratas e, finalmente, testamos ativamente estas hipóteses até obter uma nova experiência concreta. Em outras palavras, obtemos uma informação e damos algum significado para ela, depois criamos novas ideias a partir deste significado e as colocamos em prática. Durante este processo são utilizadas diversas áreas diferentes do córtex cerebral, cada uma apresentando uma finalidade única. Por isso, quando passamos pelos quatro estágios, ampliamos ou geramos uma nova conexão cerebral e essa é a maneira natural de aprender.

O aprendizado é uma conexão física que acontece no cérebro, assim como o significado. Por isso precisamos de exemplos, de associações com o que já temos conhecimento. Quando a

nova informação faz referência a objetos ou eventos já conhecidos, o cérebro reforça essas sinapses e dá um significado. Sem referências prévias, não há significado.

A quantidade de neurônios e as sinapses mudam de acordo com as experiências vividas pelo indivíduo. Estudos comprovam que ambientes ricos e estimulantes aumentam o número de sinapses cerebrais, mas o que é considerado estimulante varia de pessoa para pessoa.

No seu livro “Art of changing the brain”, o Dr. James Zull explica este processo e afirma que a chave para o aprendizado está na motivação e no senso de apropriação. O estímulo é algo muito pessoal, por isso o importante não é arranjar uma nova vontade para dar às pessoas, mas sim encontrar aquilo que já as motiva. As pessoas sempre estarão incentivadas a aprender o que já é do seu interesse, mas resistirão ao que, para elas, representa uma ameaça à sua felicidade e controle da situação.

Sem motivação não conseguimos aprender, e o responsável por isso é o nosso cérebro. Estudos comprovam que existe no cérebro um sistema dedicado ao incentivo e à recompensa. Quando o indivíduo é afetado positivamente, a região que cuida dos centros de prazer produz dopamina, neurotransmissor responsável pelas sensações de prazer. Este estímulo de bem-estar mobiliza a atenção e reforça o comportamento em relação ao objeto em questão. Tarefas muito difícil acabam sendo abandonadas porque geram frustração do cérebro e desmotivação. O mesmo acontece com as tarefas exageradamente fáceis.

A Neurociência não proporciona “receitas prontas” para estimular a aprendizagem, mas mostra alguns caminhos. Um educador deve respeitar três regras para realizar o processo com sucesso: é preciso ajudar o aprendiz a perceber que é ele quem está no controle, fazê-lo entender o quanto aquilo é importante para a sua própria vida e ajudá-lo a encontrar a emoção, ensinando-o a lidar com ela. A aprendizagem que oferece senso de controle e percepção de progresso é muito estimulante para o aluno.

Quando se fala em “aluno” muitos associam diretamente às crianças em idade escolar. No entanto as questões aqui discutidas podem ser desenvolvidas com pessoas de todas as idades. A Neurociência deve ser utilizada para melhorar o rendimento em uma sala de aula ou até mesmo em treinamentos de colaboradores de uma empresa, tanto que grandes empresas têm alcançado resultados bem interessantes.

CONCENTRAÇÃO

- Ela é importante, pois favorece a organização do raciocínio e do pensamento, tendo como finalidade focar com precisão aquilo que se tem como objeto de interesse. Esse processo acontece na área do cérebro denominada córtex pré-frontal, responsável pelo planejamento de tarefas, pela execução de atividades cognitivas e comportamentos.

- Cada pessoa responde aos estímulos externos diferentemente. Por isso, é preciso ficar atento se música e televisão ligadas, por exemplo, estão inibindo o aprendizado.

PRAZER E BEM ESTAR

- O cérebro é ativado por um circuito de recompensa, que fica localizado no sistema límbico, área responsável pelo prazer, medos e afetos. Nele, encontram-se o hipotálamo, a hipófise, o hipocampo e as amígdalas cerebrais, que são estruturas do desencadeamento das emoções e que provocam reações no corpo, como batimentos cardíacos acelerados, sudorese, choro, gritos e gargalhadas.
- Por meio de incentivos e recursos agradáveis, o professor pode promover estímulos positivos, que perpassam pelos sentidos e que serão levados ao cérebro, decodificados, interpretados e armazenados nas células neurais (essas produzirão e liberarão neurotransmissores que promovem o bem-estar).
- Como a aprendizagem também está relacionada ao sistema de recompensa, ou seja, ao prazer, se o aluno não encontrar, em seus arquivos da memória e da emoção, o significado daquela informação, poderá se desinteressar sobre o assunto.

BOM HUMOR

- A aula bem-humorada é aquela que promove a liberação de serotonina, neurotransmissor que estabelece uma relação de vínculo mais prazeroso, menos tenso. É aquela em que professores e alunos estão felizes nas trocas de experiências; é permitido pensar e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas com a participação de todos embasada no respeito, na ética e no compromisso com a aprendizagem.
- A área do cérebro responsável por essa função é o sistema límbico, juntamente com o córtex cognitivo do pré-frontal.

A Neurociência não é uma fórmula pronta para ser aplicada à Pedagogia, mas é capaz de promover olhares diferenciados para que os educadores possam compreender melhor a aprendizagem do aluno em sua singularidade, no universo da pluralidade que é a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência aplicada à educação pode ser compreendida como o estudo da estrutura, do desenvolvimento, da evolução e do funcionamento do sistema nervoso, voltado para a obtenção de informações, solução de problemas e modificação de comportamento.

Na prática a aproximação entre a Neurociência e a Psicopedagogia podem reverter em melhorias de qualidade de vida e propiciar grande contribuição para compreensão no processo de aprender e aprender.

Para que essas possibilidades sejam atendidas, esses sujeitos precisam ser pensados a partir de suas peculiaridades e diferenças no processo de aprender, pois carregam uma série de mudanças biológicas e ambientais, além de distintas trajetórias de vida e de aprendizagens formais e informais que a escola precisa considerar. Naturalmente, essas diversidades demandam que os educadores apresentem mudanças em seu fazer pedagógico para atender a essas peculiaridades e, uma delas, é compreender o processo de aprendizagem desses educandos.

Entender esse processo requer iniciar pela compreensão da estrutura biológica e social que sustenta a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, há uma gama de estudos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem da criança, que tem contribuído para as transformações no campo da educação e avanços no entendimento da adolescência. Entretanto, com relação ao adulto verificamos uma carência de investigações sobre sua aprendizagem, pois por muito tempo acreditou-se no estereótipo de que pessoas adultas e idosas não teriam mais capacidade para aprender ou que apresentaram muita dificuldade.

Conhecer as conexões neurais do educando é imprescindível para que sejam elaboradas atividades que desenvolvam suas funções motoras, sensitivas e cognitivas. É importante que os profissionais envolvidos na educação compreendam que a ação comportamental de seu educando é fruto de uma atividade cerebral dinâmica.

Sendo assim, entendemos que a mente humana resulta de intermináveis construções. O contexto em que ocorre cada aprendizado é de importância decisiva. Esse contexto inclui uma grande quantidade de fatores modulares, que nos últimos anos a pesquisa vem agregando com clareza que existem diferentes influências sobre aquilo que adquirimos em relação à formação da memória.

O estudo da neurociência vem comprovar a importância de ver o ser humano como um ser social, biológico e psicológico. E quando essa compreensão é colocada em prática o resultado da aprendizagem é positivo.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO A. O Erro de Descartes. São Paulo: Cia. da Letras; 1996. p.132.

ERLAUDER L. Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro. Porto: Edições ASA; 2005. p.155.

GARDNER H. Mentres que mudam. A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Porto Alegre: Artmed; 2005.

IZQUIERDO I. Memória. Porto Alegre: Artmed;2002. p.89.

JENSEN E. O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores. Porto: Edições ASA; 2002.

MCCRONE J. Como o cérebro funciona. São Paulo:PubliFolha,2002. p.26.

OECD. Compreendendo o cérebro. São Paulo: SENAC;2003. p.1147-59.

PORTO, Olívia, Bases da Psicopedagogia, diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem, Ed. Wak, 2007.

SOUSA DA. Cómo aprende el cerebro. Corwin Press; 2002.

SPITZER M. Aprendizagem. Neurociências e a escola da Vida. Climepsi Editores; 2007. p.278.

WOLFE P. A importância do cérebro. Porto:Porto Editora; 2006. p.6.

O BRINCAR COMO FONTE DE PRAZER

FABIANA MORAES FROES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (2002); Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2006); Orientadora de Estudo do Curso de Extensão Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC/UFUSCAR (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Coordenadora Pedagógica na EMEI Parada de Taipas, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O artigo tem como objetivo mostrar que os desenvolvimentos psíquicos da criança em idade pré-escolar auxiliam na ampliação da atenção, memória, concentração, coordenação motora, sentimento, emoções, estimulam a imaginação e a compreensão de regras, além de trazer vantagens em todas as etapas da vida da criança. O brincar é uma experiência que possibilita a criança demonstrar sua personalidade, e manifestá-las por meio da ação e da imaginação. A brincadeira propicia à criança um melhor conhecimento de si próprio e do processo de socialização, devido às situações de vida que são vivenciadas e compartilhadas com outras crianças.

Palavras-chave: Brinquedos; Brincadeiras, Educação Infantil; Prazer

INTRODUÇÃO

Sabemos que o brincar faz parte não só do universo da criança, mas do adulto também. Quem não tem saudades e um pouco de inveja, ao observar crianças brincando livremente, vendo a alegria, a espontaneidade com que executam a atividade lúdica? Nessas brincadeiras percebemos que tudo é sério e prazeroso ao mesmo tempo.

No entanto, os brinquedos e brincadeiras são poucos utilizados no espaço escolar, havendo uma distância entre o pedagógico e o lúdico, e que estes são vistos como se existissem fora do contexto escolar ou como um processo à parte da educação, motivados talvez, pelo desconhecimento dos benefícios e da importância do jogo para o desenvolvimento infantil.

Os brinquedos e brincadeiras mudaram muito desde o começo do século até os dias atuais, em todos os países e em qualquer cultura, em todos os contextos sociais, mas o prazer de brincar não mudou.

Como introduzir brinquedos e brincadeiras na Proposta Pedagógica da Educação Infantil? Em quais aspectos a introdução dos brinquedos e brincadeiras na Proposta Pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da criança? Quais brinquedos e brincadeiras são mais indicados para cada faixa etária? Essas são as perguntas que procuraremos responder ao longo do texto.

Identificar as diversas possibilidades de se introduzir brinquedos e brincadeiras na Proposta Pedagógica da Educação Infantil e sugerir aos educadores o resgate do brincar como atividade lúdica e como instrumento metodológico de ensino, são os objetivos principais deste artigo.

Nesse sentido utilizaremos pesquisa bibliográfica respaldando todo conteúdo teórico deste trabalho em grandes estudiosos, dentre eles, Almeida (1990); Wajskop (2005); Kishimoto (2003); Vygotsky (1998); Macedo (1995) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998).

O BRINCAR

É através do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo, recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos, como o amor e o medo. Consegue ter acesso à realidade social, compreender a necessidade das regras e como elas são construídas. Aprende sobre o mundo e sobre si próprio.

A criança fica tão envolvida com o que está fazendo, que coloca na ação seu sentimento e emoção. No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e realidade, tornando-se capazes de lidar com complexos e dificuldades psicológicas. Sendo assim, um acesso à realidade social, compreendendo como são as regras do “mundo real”.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e o espaço físico ganham outro significado, pois ao brincar, as crianças recriam e repensa o mundo ao seu redor. O ato de brincar é tão importante para as crianças que a psicologia a utiliza até mesmo como forma de tratamento, chamado de ludoterapia.

O brincar da criança é a fonte de vida, prazer, revelação de sentimentos e ideais, fantasias, interação entre o imaginário numa descoberta espontânea e persistente onde tudo o que a circunda se faz: experimentação e pode ser transformado em brinquedo. A importância do jogo no desenvolvimento psicossocial da criança vai além do que se possa imaginar. De acordo com ALMEIDA (1990).

Brincar não significa passatempo. A criança se utiliza da brincadeira para conhecer o mundo que a cerca. Através do jogo a criança desenvolve a sua imaginação e seu pensamento abstrato. Através das brincadeiras a criança poderá ter um bom desenvolvimento psicomotor e psicossocial, assim como as levará à socialização e à contribuição para a sua vida afetiva. As atividades lúdicas encorajam também o desenvolvimento intelectual, através da atenção e da imaginação, facilitando a sua expressão. (ALMEIDA, 1990, p.11).

O brincar como a atividade artística é um elo integrador entre os aspectos motores cognitivos, afetivos e sociais. Nos seis primeiros anos de vida o brincar beneficia a criança em seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Brincar digere as emoções, confirma e consolida um aprendizado.

Muitos estudiosos defendem a ideia de que a criança brinca porque gosta de brincar, e quando isso não acontece, alguma coisa não está bem com ela. Enquanto uns dizem que a criança não brinca por prazer, outros dizem que elas brincam para dominar angústias ou dar vazão à agressividade.

Diante ao exposto, percebe-se que o brincar está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. É possível afirmar que realmente brincar é viver, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.

KISHIMOTO (1998) contribui com seu parecer a respeito do brinquedo e brincadeira para o desenvolvimento da criança, citando que:

Hoje a imagem da infância é enriquecida também, como auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 1998, p. 21).

Portanto, de uma forma geral o brinquedo é uma forma prazerosa de relação com a realidade envolvente, pois segundo KISHIMOTO (1998, p.143), “ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres”.

O PRAZER E AS EMOÇÕES NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Ao observar as crianças brincando de faz-de-conta ficamos admirados com as representações que elas desenvolvem durante a brincadeira. Podemos verificar os sentimentos, os significados que os objetos assumem dentro desse contexto.

Muitas pessoas dizem que as crianças brincam porque gostam ou ocupam o seu tempo, mas a verdade é que elas estão sentindo prazer em todas as experiências, e dando escoamento as suas aflições. “As crianças tem prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional”, como dizia WINNICOTT (1975, p. 35).

É mais fácil dizer que as crianças brincam porque gostam; é muito mais difícil perceber que naquele momento do brincar estão dominando e acabando com suas angústias e seus conflitos.

Toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Exige a cada instante uma nova função e a exploração de novas habilidades. Funções e habilidades que estimulam a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A indispensável “linguagem” dessa atividade é o brincar.

Segundo VYGOTSKY (1988),

“As atividades lúdicas não estão simplesmente ligadas ao prazer. A imaginação e as regras são características definidoras da brincadeira”. Não existe brinquedo sem organização e sem motivo. A situação imaginária tem uma lógica, previamente estabelecida, mesmo não sendo formal. (VYGOTSKY, 1988, p.172).

Não existe apenas o prazer na brincadeira infantil, podemos verificar mais além a imaginação e as regras como características. Como diz WINNICOTT (1979, p.163) “a brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência”.

O grande trunfo das atividades lúdicas é o fato de elas estarem centradas na emoção e no prazer mesmo quando podem trazer alguma angústia ou sofrimento. Quando a criança exprime emoções consideradas negativas, essas atividades funcionam como um mecanismo de limpeza da alma que dá lugar para que outras emoções mais positivas se instalem.

Chutar uma bola ou virar cambalhota pode ser maneiras saudáveis de liberar aquela adrenalina concentrada no organismo e que, muitas vezes, não permite a concentração nas atividades mentais, incluindo o aprendizado.

A brincadeira simbólica, por ser zona fronteira entre a realidade e a fantasia, entre o eu e o outro, entre o consciente e o inconsciente, muito próximos do sonho, dá realmente condições à criança de representar situações carregadas de afetos e emoção, e de se aproximar de forma mais criativa de conteúdos angustiantes. Há possibilidade também de viver os medos e as tensões do outro, de inverter papéis e, portanto, de compreender melhor as relações vividas.

Vygotsky (1994) menciona um exemplo em que:

Duas irmãs, de cinco e sete anos, decidiram brincar “de irmãs”. Encenando a própria realidade, elas tentavam exibir o comportamento típico de irmã, trabalhando de forma deliberada sobre as regras das relações entre irmãs. O que na vida real é natural e passa despercebida, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. (VYGOTSKY 1994; p. 67).

Brincando a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura. É possível ir mais além. WINNICOTT (1975, p.79) diz que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação”.

O importante no brincar não é tanto com o que a criança brinca, mas sim como ela se envolve, lidando de forma cada vez mais criativa e interativa com seu mundo interno e externo. Assim a criança aprende a se conhecer e atuar no mundo que a rodeia.

Assim sendo, é necessário que a criança brinque para que possa expressar suas fantasias, desejos e experiências. O brincar deve-se dizer que é sério. E por essa seriedade ambígua, o brincar aproxima-se ao mesmo tempo do trabalho e do sonho pela limitação do campo cognitivo. O brincar transita entre a pura ficção do sonho e a realidade do trabalho.

A seriedade do brincar não se revela, nas brincadeiras relacionadas à existência real, ela se

encontra igualmente nas brincadeiras de ficção. A seriedade da brincadeira infantil vem por meio de suas conquistas durante o brincar, a criança afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia. A criança, nesse momento, procura uma oportunidade de afirmação do seu eu.

É brincando que a criança mergulha na vida sentindo-a na dimensão de suas possibilidades. No espaço criado pelo brincar, nessa aparente fantasia, acontece à expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares.

A brincadeira espontânea proporciona oportunidades de transferências significativas que resgatam situações conflituosas. “No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade”, como disse KISHIMOTO (2000, p.67).

Através de uma simples brincadeira, podemos compreender como a criança constrói o mundo, pois durante uma brincadeira ela é capaz de expressar o que teria dificuldades de colocar em palavras.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo VYGOTSKY (1998), existe uma relação estreita entre desenvolvimento e aprendizado, pois é através do aprendizado que se desperta os processos internos de desenvolvimento. E nesse processo de desenvolvimento e aprendizado, o brinquedo, é de fundamental importância, pois, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário. Em relação ao brincar a criança evolui da manipulação de brinquedos para o faz-de-conta na fase pré-escolar. Nesta fase a criança já é capaz de separar os campos do significado e da visão. Mas só na fase escolar a criança consegue brincar seguindo regras, que podem ser pré- estabelecidas.

Para Vygotsky (1994), o papel do brinquedo refere-se à brincadeira de “faz- de- conta”, que seria brincar de casinha, de escolinha, ele faz referência a outros tipos de brinquedos, porém a brincadeira de “faz - de- conta” é que discute o papel do brinquedo no desenvolvimento.

Vygotsky (1998) cita que:

Além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do “faz- de- conta” há regras que devem ser seguidas. Numa brincadeira de “escolinha”, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência pré-estabelecida com aqueles que ocorrem numa escola real. Não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira. (VYGOTSKY, 1998, p. 69)

Quando a criança ao brincar a brincadeira do “faz- de- conta”, pega um tijolinho de madeira e brinca como se fosse um carrinho, relaciona o significado que está em questão, que no caso é o carro, e não com o objeto que está em suas mãos. A brincadeira do “faz- de- conta” faz com que a

criança separe o objeto do significado.

VYGOTSKY (1998), afirma que:

A ação na brincadeira, assim como o brincar, é que dão o verdadeiro significado ao objeto e de acordo com a visão que a criança tem dele e não o que ele representa, por exemplo, ao usar uma vassoura como um cavalo, a criança dá o significado a este objeto de acordo com a sua imaginação (cavalgar) e não com a utilidade dele (varrer). Desse modo, o brinquedo oportuniza apoiar-se no objeto o seu significado, do que no objeto em si. Assim, o brinquedo é importante no desenvolvimento, pois cria novas relações situacionais entre o pensamento e as situações reais. VYGOTSKY (1998, p. 69)

Utilizar-se do brinquedo para estimular o desenvolvimento da criança, é um instrumento que a Educação Infantil deveria usar em suas atividades no processo de aprendizado da criança. Com o uso do brinquedo a criança adquire seus maiores avanços no processo de desenvolvimento, não apenas em sua infância, mas para toda sua vida.

De acordo com MACEDO (1995):

Na estrutura dos jogos e brincadeiras simbólicos, os aspectos fundamentais dos jogos e brincadeiras de exercício estão presentes como parte, como elemento, porque quando uma criança brinca de boneca, simula sua casa: brincando com bonecas exercita papéis sociais, transforma as coisas, exercitando-as. Ou seja, no jogo e na brincadeira simbólica há exercício, prazer funcional, repetição. MACEDO (1995, p. 09)

É necessário estarmos atentos a certas necessidades da criança com relação ao brinquedo, pois não podemos entender que o brinquedo seja só uma forma de atividade.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário cujos desejos não realizáveis podem ser realizáveis, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Essa situação imaginária não era considerada uma característica do brinquedo, e sim era considerada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.

O brinquedo desempenha um importante papel no desenvolvimento das habilidades verbais da criança, já que através dele, tanto se comunica com o seu companheiro de brincadeira, como tenta se comunicar com o seu próprio brinquedo desenvolvendo pequenos diálogos.

Quando brinca de boneca, por exemplo, conversa com a mesma como se esta tivesse vida, procurando usar a linguagem que naturalmente só usa quando está brincando, ou seja, a criança tenta conversar com a boneca de forma correta, tentativa de não apenas copiar a linguagem do adulto, mas de criar também a sua própria maneira de se comunicar.

E sobre esta relação brinquedo e palavras, Vygotsky (1992), faz as seguintes considerações:

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa a sua capacidade de separar significado de objetos sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através de brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. (VYGOTSKY, 1992, p. 92).

Vale ressaltar que quando brinca a criança não está totalmente inconsciente, ou seja, não perde a noção do real; ela sabe que está apenas representando um objeto, situação ou fato, está consciente que a boneca em si não tem vida, por isso a própria criança fala com e pela boneca, ainda que esteja inconsciente de que está representando algo mais, que lhe escape por estar fora do campo de sua consciência no momento.

Brincando, a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano experimenta sentimentos básicos como o amor e o medo. Aprende a manipular suas fantasias, estimula a exploração de ideias e sentimentos opostos, vitais no mundo infantil, além de vivenciar as funções sociais. Seu desenvolvimento depende do lúdico, ela precisa brincar para se desenvolver.

Antes da imaginação não existe brinquedo, o que existe é apenas manipulação de objetos. Só a partir da idade pré-escolar a criança começa a brincar. Entre os dois e os cinco/seis anos, aproximadamente, a criança usa o esquema do jogo simbólico, relacionando-se com o mundo eminentemente através da fantasia, do faz-de-conta.

Quando começa o faz-de-conta o seu comportamento passa então a ser dirigido de dentro para fora. O faz-de-conta não é uma imitação pura e simples da realidade, mas também não é arbitrariedade. O exercício do faz-de-conta é fundamental para o ser humano. Isso só a brincadeira faz; é um ótimo recurso para desenvolver a autonomia e a imaginação.

A partir dos seis anos, a criança já começa a se relacionar com o mundo através das brincadeiras com regras, das leis, das coleções e das construções; e descobre uma sequência de regras que aplica e modifica – processo básico para o ensino. É importante ressaltar que não existem brincadeiras sem regras, estas se encontram implícitas nas estruturas de todas as formas de uma brincadeira, o que se observa é uma diferenciação no estabelecimento das regras destas brincadeiras.

Os papéis sociais os quais as crianças se apropriam durante o faz-de-conta, característico da fase pré-escolar, constituem-se regras de comportamento, o que pode ser visto como regra da própria brincadeira.

Os brinquedos e brincadeiras não estão relacionados só com o ato de brincar por brincar e sim com o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, moral e social. A atividade lúdica traz possibilidades de crescimento sócio pessoal, pois quando uma criança brinca de maneira participativa, procura satisfazer suas necessidades e expressa interesses espontâneos.

Macedo (1995) afirma:

..., seria importante que se permitisse na escola que os meios, ao menos por algum tempo, fossem os próprios fins das tarefas; que permitisse às crianças e aos professores serem criativos, que tivessem prazer estético e conhecessem o gozo da

construção do conhecimento. (MACEDO, 1995, p. 10)

ESCOLHA DO BRINQUEDO COM CRITÉRIOS

Para que os brinquedos e brincadeiras propiciem aprendizagem e desenvolvimento às crianças na Educação Infantil, não basta que estejam inseridos na Proposta Pedagógica. É necessário que estejam adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento, na qual a criança se encontra.

Cada criança tem o seu ritmo próprio de desenvolvimento e características pessoais que a diferem das demais.

Embora os estágios do desenvolvimento, pelos quais toda criança passa, sejam semelhantes, a época e a forma como ele se processam pode variar bastante.

Assim é de competência do educador, em especial o que trabalha na Educação infantil, compreender as fases do desenvolvimento da criança para adequar os jogos e brincadeiras e encaminhá-los dentro do processo ensino-aprendizagem.

É fundamental o conhecimento das etapas do desenvolvimento Infantil enquanto componente do desenvolvimento integral do homem. Para essa análise, consideraram-se os fundamentos teóricos de PIAGET (1986) que enfatizam as características básicas da criança em cada etapa do desenvolvimento infantil.

PIAGET em sua obra “A Formação do Símbolo na Criança” (1986, p.50), apresenta as seguintes Fases do Desenvolvimento Infantil:

- a) Fase Sensória motora;
- b) Fase Simbólica;
- c) Fase Intuitiva;
- d) Fase da Operação Concreta.

Fase sensória motora: (01 a 02 anos aproximadamente), corresponde, na Educação Infantil ao Maternal. Nessa fase, a atividade lúdica surge primeiramente sob a forma de simples exercícios motores, quando a criança exercita, repete toda nova conduta, pelo simples prazer de dominar o que aprendeu, a mesma sentirá necessidade de utilizá-los repetidamente, por mero prazer funcional.

Embora esses exercícios possam parecer inúteis pelo seu caráter repetitivo, têm importante significado no desenvolvimento porque ao dominar condutas mais simples pelos exercícios, essas vão sendo interiorizadas, formando a base para a construção de condutas mais complexas.

Os exercícios motores têm valor exploratório: nos primeiros meses de vida, o bebê estica e encolhe os braços e as pernas, agita as mãos e os dedos, toca os objetos e os sacode, produzindo ruídos ou sons. A criança realiza esses exercícios para explorar e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo e cadência, ou então para ver o efeito que a sua ação vai produzir.

É indispensável o contato com adultos visando ao crescimento e desenvolvimento das relações sociais. É justamente esse contato afetoso e estimulante do adulto com a criança que caracteriza o primeiro sinal de uma verdadeira educação lúdica.

Fase simbólica: (02 a 04 anos aproximadamente). Nessa fase, a tendência lúdica manifesta-se sob a forma de jogo simbólico, isto é, jogo de ficção, ou imaginação ou de imitação. Também estão incluídas as transformações de objetos (por exemplo, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo; uma caixa de fósforos num carro e um caixote passam a ser um trem) e desempenho de papéis (brincar de mãe, de médico, etc..).

O jogo simbólico se desenvolve a partir de esquema sensório-motor que, à medida que são interiorizados, dá origem a imitação e, posteriormente à representação. Nessa fase a função da atividade lúdica, de acordo com Piaget (1985):

Consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. (PIAGET, 1985, p.54)

Nesse sentido o jogo simbólico tem como função assimilar a realidade, seja através dos conflitos, da compensação de necessidades não satisfeitas ou da simples inversão de papéis. É o transporte a um mundo de faz-de-conta que possibilita a criança realizar seus sonhos e fantasias.

O jogo simbólico é simultaneamente uma forma de assimilação do real e um meio de auto expressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, motorista e outros, ela está ao mesmo tempo, criando novas cenas e imitando situações reais que são vivenciadas por elas.

Nesse sentido cabe ao professor possibilitar e até criar espaços, para que a criança brinque e, através da brincadeira, cresça e desenvolva cada vez mais, a capacidade simbólica do seu pensamento.

Fase intuitiva: (04 a 06 anos aproximadamente), nessa fase a criança imita e quer saber tudo. A fase intuitiva constitui a fase do por que. É a fase em que, sob as formas de exercícios psicomotores e simbolismo, a criança transforma o real em função das múltiplas necessidades do EU. Os jogos passam a ter uma seriedade absoluta na vida das crianças e um sentido funcional utilitário.

Nessa fase, a criança se reúne com outras para brincar, porém não obedecem a regras, ocasionando, geralmente, desentendimentos. Nesse sentido, a família e a escola devem proporcionar um ambiente rico em informações para facilitar e estimular o desenvolvimento da criança, porém, nunca forçá-la a assimilar nada além daquilo que é capaz de fazer com prazer e naturalidade.

Na fase intuitiva, a criança define praticamente grande parte do seu desenvolvimento físico,

mental e afetivo (equilíbrio emocional e social), onde a participação e a postura do adulto são importantíssimas.

Fase da operação concreta: (06 a 08 anos a 11 e 12 anos aproximadamente), corresponde a alfabetização na Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. É a fase escolar onde a criança incorporará os conhecimentos sistematizados, passando a ter consciência de seus atos e a cooperar com seus semelhantes, agindo de forma inteligente, com certa lógica, discernindo o certo e o errado.

Nessa fase os jogos transformam-se em construções adaptadas, exigindo sempre mais o trabalho efetivo e participativo no processo de aprendizagem que começa a sistematizar o conhecimento existente.

A partir dessa fase, as brincadeiras e os jogos, bem como os brinquedos, aparecem sempre em forma de interação social, munidos de regras. O jogo de regras se origina essencialmente de dois recursos intimamente ligados e que a criança adquire por volta dos 5 anos de idade, ou seja, no final do período pré-escolar.

De um lado a criança chega à inteligência operacional concreta; por outro lado, o domínio de um código transmitido de geração em geração, porque a criança tem acesso a um universo social institucionalizado – normas, regras, leis compostas pela sociedade – esses dois recursos se complementam (inteligência operacional + regras) e permitem a socialização.

A escola assumirá importante significado para a vida da criança, cabendo aos educadores possibilitar-lhes o exercício da liberdade e da responsabilidade, encorajando-a as práticas criativas e dinâmicas do lúdico.

Com a finalidade de distinguir brinquedo de atividades não lúdicas, propõe os seguintes critérios para brincar: “Ter um fim em si; - Ser uma atividade espontânea; - Ser uma atividade de prazer; - Ter uma relativa falta de organização; - Ser caracterizada como um comportamento livre de conflito”. (PIAGET, 1986, p.132).

O interesse da criança e a ação de brincar envolvem, conforme sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio afetivo e seus hábitos culturais.

O brinquedo e as brincadeiras são excelentes oportunidades para que a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas. A variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer aquisição de novos conceitos.

A participação de um adulto, ou criança faz mais velha, pode enriquecer o processo; a criança faz experiências descobrindo as leis da natureza, o adulto introduz os novos conceitos por elas vivenciados, completando assim, a sua integração.

Ao brincar em grupos ou mesmo sozinhas, as crianças fazem de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática, aprendem a jogar, a contar, a distinguir e a organizar suas ideias e suas vidas.

Ao contrário do que muitos pensam o brinquedo não é uma simples recreação ou passatempo, mas forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo.

É na magia do brinquedo que ela desenvolve a autoestima, a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a senso – percepção, a cooperação e o relacionamento interpessoal.

Segundo VYGOTSKY (1989) brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

a) afetividade: tanto bonecas, ursinhos etc..., como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;

b) motricidade: a motricidade fina e ampla se desenvolve através de brinquedos como brincadeiras, bolas, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar, etc.;

c) inteligência: o raciocínio lógico- abstrato evolui através de jogos tipo quebra – cabeça, construção, estratégia etc.;

d) sociabilidade: a criança aprende a situar-se entre as outras, a se comunicar e a interagir através de todo tipo de brinquedo;

e) criatividade: desenvolvem-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc.

Além dos aspectos citados, os brinquedos também estimulam a percepção, as capacidades sensório-motoras, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis.

Na concepção Vygotskyana, o brinquedo não condiciona a ação da criança. Ele apenas oferece um suporte determinado, mas que produzirá novos significados através da brincadeira, pois transmite um significado social e simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar deve ultrapassar o espaço da escola, atingindo o convívio familiar, mergulhando nas memórias afetivas e se espalhando nas relações sociais.

A brincadeira não é o brinquedo, o objeto, e também não é a técnica, mas o conjunto de procedimentos e habilidades. A brincadeira possibilita sempre uma experiência original, visto que é a plena realização da imprevisibilidade.

O educador também deve brincar e, brincando, promover interações, investigações, aproximar leituras, observar e ensinar. Portanto, pesquisar, experimentar e recriar as técnicas das brincadeiras – os conjuntos de procedimentos e habilidades – devem ser tarefas cotidianas para os educadores. Devem fazer parte da sua rotina diária.

Assim, através do brincar, valores, crenças, normas, leis, regras, hábitos, costumes, história, princípios éticos, conhecimentos serão construídos, transmitidos e assimilados pela criança.

Brincando, a criança vai construindo sua identidade vai se desenvolvendo e vai aprendendo. O ato de brincar aparece como imprescindível na constituição de sua personalidade, da sua identidade e como fator de relação e comunicação com outros sujeitos e consigo mesmo.

Analisando o Referencial Curricular para a Educação Infantil observamos que a educação tem a preocupação de propiciar às crianças um desenvolvimento integral e dinâmico e os jogos e brincadeiras ocupam um lugar de destaque no programa da Educação Infantil.

É necessária a constante formação dos professores em relação à ação dos mesmos sobre esses recursos, pois a falta desse conhecimento impede que o mesmo lance mão de um recurso tão valioso quanto o brincar, e consequentemente não o utilizando impedirá que se promova um melhor desenvolvimento e aprendizado para as crianças.

É de fundamental importância que os professores responsáveis pela Educação Infantil ao planejarem suas aulas, entendam os fatores relevantes como os brinquedos e brincadeiras, portanto é preciso que o professor se conscientize que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre os mais diversos aspectos do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginária, mas é preciso também ter consciência de que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e cultura: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUENO, S. Mini Dicionário da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. (org). Et. al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002.
- KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. O primeiro jardim de infância público do estado de S. Paulo e a pedagogia froebeliana. Revista Educação e Sociedade. Vol. 17, nº 56. Dez. 1996.
- MACEDO, L. de. Os jogos e sua importância na escola. Caderno de Pesquisa. Nº 93, p.5-10. Maio. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NEGRINI, A. A aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- OLIVEIRA, P. de S. O que é brinquedo. SÃO Paulo: Brasiliense 1998.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- Vygotsky, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.
- VYGOTSKY. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2005.
- WINNICOTT, D.W. A Criança e seu Mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PLURALIDADE CULTURAL NOS CONTEXTOS ESCOLARES

GISELE PARISOTO DIAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Pós graduação em Arte Educação. Pós-graduação em Ensino Superior pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana – FACITEP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Emei Professor Tito Lívio Ferreira. ggiparisoto@hotmail.com



RESUMO

Este artigo trata de uma revisão bibliográfica voltado ao tema Pluralidade Cultural nos Contextos Escolares e tem como objetivos apresentar as principais concepções sobre o tema e elencar o contexto das práticas pedagógicas diante desta temática. No contexto educacional nos deparamos com diferentes culturas e realidades distintas, que abrangem a diversidade, a escola deve proporcionar uma educação voltada a diferença, diversidade e pluralidade, nos mais diferentes aspectos e oportunizar as crianças e jovens o conhecimento cultural em suas mais variadas vertentes, ampliando o respeito e a valorização, contribuindo para a formação de um ambiente aberto a diversidade e ao respeito ao próximo. A escola se constitui em um local produtor de cultura escolar que deve estar pautada no protagonismo dos alunos como sujeitos de direitos, construindo práticas de cidadania e respeito. O ambiente educativo tem como função praticar uma pedagogia democrática em que a valorização da cultura e o diálogo estejam presentes, contribuindo para práticas significativas de aprendizagem e livre de preconceitos.

Palavras-chave: Pluralidade Cultural; Diversidade; Práticas Escolares; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma revisão bibliográfica voltado ao tema Pluralidade Cultural nos Contextos Escolares e tem como objetivos apresentar as principais concepções sobre o tema e elencar o contexto das práticas pedagógicas diante desta temática. O trabalho com a diversidade e a pluralidade cultural deve ser encarado como um fator social, entender as questões que perpassam tais temáticas irá contribuir para a sua compreensão. O diálogo é fundamental neste processo e as questões devem ser discutidas e analisadas no espaço educativo para que os educandos possam

tomar consciência da importância do respeito as diferenças e do apreço a tolerância.

Promover práticas voltadas para a diversidade contribui para romper alguns padrões que são estabelecidos e abandonar os vínculos que estão enraizados em nossa sociedade e na escola. A exclusão social, impossibilita que alguns indivíduos tenham acesso a bens culturais e materiais que são frutos das produções da sociedade. A escola deve reconhecer a diversidade como um processo de formação do sujeito, e que cada sujeito possui uma identidade cultural que deve ser acolhida, conhecida e respeitada, buscando sempre a sua valorização.

A escola como local em que se constrói o conhecimento e abrange toda a diversidade, pode e deve propiciar uma educação voltada a diferença, diversidade e pluralidade, nos mais diferentes aspectos, religioso, cultural, étnico, etc., oportunizando aos alunos o contato com as mais diversas formas de manifestação cultural, ampliando o respeito, a valorização e o respeito ao próximo.

As salas de aula sempre foram um ambiente altamente heterogêneo. Entretanto, nos últimos anos a diversidade vem se acentuando à medida em que o processo de globalização se intensifica e as crises e catástrofes mundiais. Diante disso, o Estado e os profissionais da educação precisam adotar medidas para que esses novos integrantes de nossa cidade possam ser inseridos nela de maneira humana e natural, o que traz desafios imensos, pois estamos falando sobre um ambiente diverso em relação aos idiomas, religiões, maneiras diferentes de ver a sociedade, entre outros elementos.

PLURALIDADE CULTURAL NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Promover práticas voltadas a diversidade significa romper com certos padrões estabelecidos e trabalhar para a heterogeneidade, abandonando os vínculos fortemente enraizados na escola e na sociedade como um todo. Miskolci (2005) afirma que, no contexto da educação infantil, as brincadeiras devem ser adaptadas as necessidades e realidades das crianças e do professor. Com isso as crianças podem aprender a lidar com a diversidade de uma maneira mais efetiva e aprender a conviver com o outro sem manifestar preconceito ou discriminação.

Silva; Brandim (2013), trazem que o direito às diferenças deve estar relacionado na sociedade na prática da convivência, referenciando um compromisso com o exercício cidadão e justiça, possibilitando a construção de vínculos que favoreçam a democracia, situação aprendida na escola desde cedo, com a metodologia docente voltada ao desenvolvimento crítico dos estudantes. Os parâmetros são imprescindíveis porque objetiva explicar, entender e conviver os procedimentos, técnicas e habilidades desenvolvidas no entorno do âmbito escolar pelo professor.

As crianças passam grande parte de seu tempo dentro das escolas, onde estão inseridas num processo de socialização e definição de identidades, o que mostra a necessidade de inclusão, no currículo e nas práticas, da questão do preconceito étnico-racial. [...] uma educação integral e inclusiva não apenas combate formas racistas e preconceituosas, ou se tocaia em tolerâncias, mas se joga em aprender,

interagir, dialogar com os outros, enriquecendo o conceito de identidade para além das diferenças. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 22).

A cultura é um direito de todos e com a multiculturalidade os sujeitos podem aprender sobre respeito e liberdade. A sociedade brasileira é composta por uma pluralidade étnica, fruto de um processo histórico que nos trouxe três grupos distintos: os portugueses, os índios e os negros de origem africana. Com esse contato, o país foi construído de maneira miscigenada marcada por diferentes manifestações culturais e costumes diferenciados. Com a mistura dos povos, as sociedades brasileiras tem como característica marcante a pluralidade étnica em um país miscigenado.

A escola se constitui em um local produtor de cultura escolar que deve estar pautada no protagonismo dos alunos como sujeitos de direitos, construindo práticas de cidadania e respeito. O ambiente educativo tem como função praticar uma pedagogia democrática em que a valorização da cultura e o diálogo estejam presentes, contribuindo para práticas significativas de aprendizagem e livre de preconceitos.

As diferenças que permeiam todas as relações em nossa sociedade, sejam elas familiares, de trabalho, religiosas, devem ser respeitadas e valorizadas. As famílias possuem diferentes características e partilham diferentes saberes e conhecimentos, é necessário que os alunos aprendam com as diferenças e aprendam a respeitar as individualidades e singularidades de cada indivíduo em seu contexto familiar e social.

Construir um currículo que tenha como objetivo abordar as questões culturais, formar cidadãos críticos que possam respeitar as diferenças, conviver em sociedade e que sejam democráticos, se apresenta como um grande desafio para toda a escola e sem dúvida exige pesquisas, reflexões e um olhar voltado para além dos seus muros. Sendo assim, a escola deve construir propostas curriculares que estejam em sintonia com as mudanças que ocorrem na sociedade, favorecendo o reconhecimento dos saberes que os alunos trazem consigo. A construção de práticas educativas voltadas para a valorização das experiências dos alunos propicia um ambiente mais dinâmico e envolvente, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo. (SANTOS; COSTA, 2010, p. 15).

Gomes (2017) afirma que o professor precisa estar em constante construção e renovação de sua prática didática, buscando mudanças nas estratégias de ensino, a fim de que a qualidade da aprendizagem esteja pautada aquisição do conhecimento discente, bem como na conscientização acerca das diferentes culturas encontradas na sociedade. Os professores precisam estar em constante atualização profissional e devem considerar a necessidade de entendimento das mudanças nos perfis discentes a fim de relacionar as diferentes culturas encontradas em sala de aula para um trabalho multicultural e não apenas intercultural.

A literatura educacional, no que trata da temática da diversidade cultural, vem sendo discutida de maneira ampla e divulgada nos meios educacionais, por meio de projetos e ações que contribuam para entendermos essa temática. É na escola que nos deparamos com a pluralidade de ideias, opiniões, culturas e também, supostamente, pode-se ter uma demanda maior de geração de conflitos resultantes da não aceitação dessa diversidade dos indivíduos.

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibi-

litam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. (BRASIL, 1998, p. 30).

As práticas desenvolvidas no âmbito escolar devem ser pertinentes e pensadas sobre o viés da pluralidade, a partir das práticas significativas, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de maneira efetiva e considerando as características e diferenças que encontramos em nossa sociedade. Uma questão que merece uma abordagem mais específica em relação aos conteúdos trabalhados é o fato de os personagens negros que contribuíram para a formação sociopolítica e cultural do país serem ignorados ou tratados equivocadamente na mídia e nos livros escolares e o professor é o agente de transformação capaz de reverter tais equívocos e ensinamentos descontextualizados da realidade.

As salas de aula sempre foram um ambiente altamente heterogêneo. Entretanto, nos últimos anos a diversidade vem se acentuando à medida em que o processo de globalização se intensifica e as crises e catástrofes mundiais. Diante disso, o Estado e os profissionais da educação precisam adotar medidas para que esses novos integrantes de nossa cidade possam ser inseridos nela de maneira humana e natural, o que traz desafios imensos, pois estamos falando sobre um ambiente diverso em relação aos idiomas, religiões, maneiras diferentes de ver a sociedade, entre outros elementos.

Silva; Brandim (2013) enfatizam que o multiculturalismo na formação docente deve possibilitar a compreensão das diferentes abordagens relacionadas às diversidades em sala de aula, considerando a variação cultural que influencia e impacta na construção da identidade de uma sociedade, além de permitir a inserção do trabalho com as múltiplas culturas dentro da proposta curricular não apenas superficialmente, mas a partir das vivências dos alunos.

No plano das discriminações, instituições, como a escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 22).

Os professores e a equipe escolar devem atuar em conjunto e contribuir para a diminuição de práticas discriminatórias, abordando e discutindo as diferentes culturas, diferentes religiões, diferentes raças e etnias, dentre outras especificidades e diferenças que são contempladas no ambiente educacional. A escola possui o dever de formar os seus educandos para que reconheçam e respeitem as diferenças que fazem parte do contexto social, cultural e histórico da nossa sociedade, para isso o trabalho com a pluralidade cultural e suas diferentes vertentes, visa contribuir para que isto ocorra.

O trabalho com a diversidade e a pluralidade cultural deve ser encarado como um fator social, entender as questões que perpassam tais temáticas irá contribuir para a sua compreensão. O diálogo é fundamental neste processo e as questões devem ser discutidas e analisadas no espaço

educativo para que os educandos possam tomar consciência da importância do respeito as diferenças e do apreço a tolerância.

É de extrema importância que passemos a desalienar os processos pedagógicos. Não basta apenas refletir, é preciso também agir. Isto não pode ficar reduzido à meras palavras e raciocínios desvinculados da experiência e ainda permitirmos que muitas crianças sejam inferiorizadas, sejam elas negras ou não, de qualquer raça, credo, etnia, povo ou cultura, ou que sofram de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. É preciso trabalhar a discussão da diversidade já na infância. Se a criança não for preparada desde cedo, dificilmente romperá com os preconceitos possivelmente presentes em seu meio e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender. (SANTOS; COSTA, 2010, p. 36).

Entre os grandes desafios das instituições escolares está a proposição de práticas educativas, alinhadas à educação multicultural, que combatam a xenofobia, o preconceito e a discriminação, tornando o ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e produtivo para a aprendizagem de todos os estudantes. A promulgação da Lei 10.639/03 trouxe um reforço a mais na abordagem de tais temas, a escola apresenta, dentre outras funções, a de normalizar os padrões que são apresentados na sociedade, contribuindo para o reconhecimento das diferenças e para a formação de cidadãos conscientes, não tornando a escola mais um local de produção e reprodução de cultura em todas as suas variáveis, estabelecendo uma relação entre a sociedade no qual estão inseridos e o ambiente escolar.

A formação docente, no sentido da pluralidade, não pode ser superficial, o professor deve agir como mediador do aprender e não se limitar à troca de informações com seus alunos. A educação baseada no multiculturalismo precisa de professores atuantes que intencionem o aprender do aluno e proporcionem significados aos conteúdos, além de direcionarem as crianças e jovens aos questionamentos que formam a cultura e identidade de uma sociedade.

O professor deve questionar valores e preconceitos em sala de aula, abordar as diferenças encontradas na realidade dos alunos, como as divergências culturais, sociais, políticas, econômicas, étnicas, entre as demais, a fim de que a formação do aluno esteja composta pelo conhecimento amplo, para que seja possível a percepção e desenvolvimento das habilidades que permitem a problematização social, como a sensibilidade, a interação e a participação.

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um para si somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo “todo-poderosíssimo” de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1996, p. 23).

Gomes (2017) afirma que o multiculturalismo deve estar direcionado ao desenvolvimento da criticidade dos alunos, cabendo à formação docente o trabalho com a pluralidade das identidades culturais em sala de aula, a fim de abordar a heterogenia social, que precisa estar no caminho oposto dos padrões e uniformizações, impostas pelas classes dominantes e grupos que excluem a participação de indivíduos considerados diferentes, seja pela etnia, religião, crença, sexualidade, entre todos os aspectos existentes.

Uma das principais dificuldades encontradas pelos professores na atualidade, no trabalho com a diversidade está o fato de promover a aprendizagem em ambientes multiculturais, que exigem uma atualização constante do docente, uma formação continuada e o domínio de saberes que contemplem a formação de alunos críticos e conscientes.

O reconhecimento positivo das culturas negras e a possibilidade da escuta respeitosa de todos permite vivenciar a interculturalidade necessária à formação da cidadania e da vida em comum, hoje e no futuro. A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate de riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana. (SÃO PAULO, 2019, p. 46).

Cabe ao professor trabalhar com materiais e obras literárias adequadas à temática étnico racial, que contemple as diferentes culturas e contextos. Na escolha do material o professor deve atentar-se se os livros abordam a imagem do negro e do afro descendente de uma maneira afirmativa, abordando diferentes temáticas e desvinculando um pouco dos modelos europeus sempre utilizados como modelo nas escolas.

O estímulo para a boa convivência entre os alunos pode ser considerada uma grande iniciativa por parte dos educadores, pois é a partir da relação com colegas que a relação com a sociedade como um todo começa a ser construída. Dentro dessa perspectiva o acolhimento no ambiente escolar, será fundamental para um recomeço para esses alunos que, na maioria das vezes, carregam traumas irreparáveis. No âmbito educacional é possível trabalhar efetivamente no combate as atitudes discriminatórias e preconceituosas que permeiam os ambientes escolares e são manifestados por gestos, palavras e atitudes, e os educadores devem ser preparados para intervir em tais situações de maneira eficaz buscando ações para a prevenção de tais situações.

[...] entramos aqui no terreno das identidades coletivas, que permite a formulação de uma série de questões relativas às possibilidades de convivência democrática, no âmbito da escola [...] se parece ter havido algum avanço com a correção das manifestações de racismo nos livros escolares, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para a definição de modelos de convivência social tolerantes, a serem ensinados e praticados por meio dos nossos parâmetros curriculares; e para a identificação dos traços de identidade que devam ser fortalecidos por intermediário da escola. (BARBOSA, 2005, p.16).

A escola como local em que se constrói o conhecimento e abrange toda a diversidade, pode e deve propiciar uma educação voltada a diferença, diversidade e pluralidade, nos mais diferentes aspectos, religioso, cultural, étnico, etc., oportunizando aos alunos o contato com as mais diversas formas de manifestação cultural, ampliando o respeito, a valorização e o respeito ao próximo.

A escola e os seus professores devem inserir em suas práticas pedagógicas propostas que se adequem a discussão da diversidade humana de maneira democrática, permitindo um posicionamento crítico dos estudantes, para que em suas ações e atitudes sejam capazes de desconstruir estereótipos e discursos preconceituosos, contribuindo assim para a diminuição de práticas discriminatórias que possam ser vivenciadas no contexto social e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso oferecer ao aluno um ambiente em que o respeito e a aceitação sejam constantes e as relações estabelecidas entre os pares sejam baseadas nestas concepções. Cabe aos educadores um posicionamento crítico e eficaz no que diz respeito ao trabalho com a discriminação no ambiente escolar, o professor não pode ser neutro quando se deparar com situações que contêm falas ou atitudes preconceituosas. Nem sempre possuir uma legislação específica garante que os temas e conteúdos sejam abordados de maneira efetiva e que promovam resultados. A realização de um programa de formação de educadores e educadoras é fundamental para o trabalho com esta temática.

A escola, em seu projeto político pedagógico e o professor em sua prática, deve estudar as obras literárias que possuem a temática voltada para as relações étnico raciais e que abordam histórias cujo protagonistas são afro brasileiros ou de matriz africana. Desta maneira, compreender quais são os aspectos trabalhados referente a identidade, ao reconhecimento e ao empoderamento dos leitores negros. De que forma tais conteúdos mantem relação com os outros grupos sociais valorizando as diferenças e as identidades coletivas.

O currículo escolar deve ser repensado, abordando a diversidade cultural, oportunizando a todos o acesso ao conhecimento sem estereótipos ou preconceitos, produzindo um sentimento de pertencimento à uma cultura ou etnia inferior por parte dos afro-brasileiros. Barbosa (2005) afirma que as diferenças e desigualdades sociais têm importantes efeitos sobre a escolarização e as trajetórias escolares. Como mostra a abundante literatura sobre o tema, os estudantes provenientes de diferentes grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com a escola e obtêm dela retornos distintos.

Cabe ao professor trabalhar com materiais e obras literárias adequadas à temática étnico racial, que contemple as diferentes culturas e contextos. Na escolha do material o professor deve atentar-se se os livros abordam a imagem do negro e do afro descendente de uma maneira afirmativa, abordando diferentes temáticas e desvinculando um pouco dos modelos europeus sempre utilizados como modelo nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. (Coord.) **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

BARBOSA, Maria Ligia de O. **As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção**. In: SOARES, Sergei et al. (Org.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras (Org.). Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

BRASIL. Lei 9.394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como Instrumento de Transformação Social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2017.

MISKOLCI, Richard. **Um corpo estranho na sala de aula**. In: Anete ABRAMOWICZ; Valter Roberto SILVÉRIO. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.

SANTOS, Anderson Oramisio; COSTA, Olga Helena da. **Relações étnico-raciais na Educação Infantil: implementação da Lei 10.639/2003**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=498 Acesso em 10 jan. 2021

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. Ano I, n. 1. 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo. SME. COPED. 2019.

MUSICALIZAÇÃO : UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO DO SER HUMANO

IVANETE GOUVEIA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (2006); Pós-Graduada em docência do Ensino Superior pela FALC (2011), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Itacema (2018); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a música e a musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. Explica como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, traz algumas sugestões de atividades e analisa o papel da música na educação. Remete também à Inteligência Musical, e à capacidade que a música tem de influenciar o homem física e mentalmente, podendo contribuir para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão social.

Palavras-chave: Apreciação; Música; Integração; Sensibilidade

INTRODUÇÃO

A educação musical no Brasil, o envolvimento de jovens, adolescentes e crianças com a música de forma a apreciá-la, vem contando com alguns “atalhos”, fazendo com que todos tenham acesso a um gênero musical de forma mais intensa. E este mesmo “atalho” vem fazendo com que haja incidência de atividades voltadas para a prática musical. Algo importante também a ser tratado no presente artigo é a forma com que a mídia e os meios de comunicação fazem parte da vida de crianças e adolescentes em todos os lugares, podendo assim levar música de vários gêneros ao alcance de todos. Por mais escassa que seja a situação financeira de uma comunidade, é notável a presença desses aparelhos que hoje é comum o manuseio deles. Celulares, MP3, iPod, dentre outros aparelhos eletrônicos fazem com que a música fique presente na comunidade. E em seu uso reflete-se especialmente a variedade de funções da música à qual elas recorrem. A música corresponde à necessidade de relaxamento, autodeterminação, movimento corporal e animação” (SOUZA, 2009, p. 10).

É difícil entender como em um mundo globalizado e cheio de informações as pessoas vivem

sem ser influenciadas por uma ideia ou uma tendência. Isso se dá também em relação a música, no gosto musical de cada criança, na identidade e na experiência de vida de cada uma.

APRECIÇÃO MUSICAL

Quando se fala em música nas escolas – ou mesmo em escolas de música -, muitas dúvidas surgem em relação ao conteúdo a ser transmitido e de que forma os temas devem ser apresentados de forma a divulgar essa arte e contribuir para a formação de novos artistas.

Muitos acreditam no antigo formato de canto orfeônico, como preconizado e colocado a efeito por Villa-Lobos. Outros acreditam que o contato com o instrumento musical desde o princípio seja o gatilho para o desenvolvimento de novos talentos.

Em escolas de música, são oferecidas várias matérias que, muitas vezes, sobrecarregam o aluno com informações teóricas e deixam a desejar em relação a conhecimento e cultura. Teoria musical, harmonia e prática de conjunto são, sem dúvida, temas indispensáveis para a boa formação de um músico capaz de exercer sua atividade em várias frentes.

Mas não se pode esquecer de que o bom músico precisa, antes de mais nada, conhecer a sua arte e o que foi feito antes dele. E não se está falando aqui em matérias como história da arte ou da música, também indispensáveis, mas também muito específicas.

Grande parte do público que acompanha concertos de música erudita não é músico, assim como grande parte dos que assistem a shows de jazz ou concertos de rock. O que os leva a apreciar determinado estilo ou gênero é o conhecimento prévio que adquiriram ao ouvir uma ou outra obra ou gravação, ou a preferência por um ou outro artista. E isso só se obtém quando existe uma oportunidade para que isso seja conhecido.

Aqui em São Paulo, por exemplo, é comum a realização de concertos gratuitos no Parque do Ibirapuera. Entre os grandes nomes que já se apresentaram ali pode ser destacado o do maestro Zubin Mehta regendo a Orquestra Filarmônica de Nova York, já nos idos de 1987. Bem divulgado, o concerto levou multidões ao Parque. E a maioria dos que estavam ali nunca tinham assistido a um concerto, nem sabia bem quem era o maestro ou os compositores cujas obras foram apresentadas.

Mas o sucesso foi enorme e abriu as portas para outras iniciativas que se propuseram a divulgar a música chamada clássica e abrir as portas dos teatros àqueles que queriam assistir à interpretação das obras.

O mesmo ocorre em outras capitais brasileiras e, até mesmo, com concertos itinerantes, como os do pianista Arthur Moreira Lima. Dada a oportunidade, o público se emociona e acaba por se tornar aficionado pelo estilo, buscando mais informações, lendo a respeito, procurando conhecer outras obras, de diferentes estilos e épocas. O mesmo se pode fazer nas instituições de ensino, ou mesmo nas escolas de música.

Que tal apresentar diferentes estilos e gêneros para os alunos, explicando alguns elementos básicos para que eles acompanhem a obra não apenas com os ouvidos, mas com a imaginação? Exemplos não faltam!

As Quatro Estações, de Vivaldi, é um verdadeiro roteiro para quem quer saber como era a vida na Europa do século XVII. Acompanhada pelos textos inseridos pelo próprio compositor, a obra ganha novos contornos e uma pequena explicação de um professor mais interessado pode abrir novas perspectivas em sua compreensão.

Engana-se quem pensa, no entanto, que apenas na música erudita podem ser encontrados exemplos que avivem a curiosidade. Se tantos jovens adoram estilos como o blues, por que não falar um pouco deles e apresentar o jazz? E também explicar como tudo isso se transformou no amado rock-and-roll?

Conhecer as bases do choro é saber de onde se originou o samba e a moderna música instrumental brasileira, aclamada pelos quatro cantos do mundo. E o que dizer do sertanejo, fruto improvável da música chamada “caipira”, descendente direta das modas portuguesas e das canções italianas?

Com certeza essas pequenas ações e explicações irão desenvolver uma plateia mais atenta, aberta a novas experiências auditivas e prontas para extrair da música o que ela tem de melhor.

O QUE É MÚSICA ?

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria. Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Salom, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano.

“Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003,p.31).

Atualmente existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Houaiss apud Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis

conforme a época, a civilização etc". Já Gainza (1988,) ressalta que:

"A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau".(Gainza, 1988, p.22).

De acordo com Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

De acordo com Willems apud Gainza (1988):

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem. Gainza, 1988, p. 36)

O QUE É MUSICALIZAÇÃO?

Para Bréscia (2003) a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitindo a comunicação com o outro.

Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, da seguinte forma: Desenvolvimento cognitivo/ linguístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, as experiências rítmico-musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. 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 (e complexo) 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.

Desenvolvimento sócio afetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a auto realização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dão prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto realização.

É importante salientar a importância de se desenvolver a escuta sensível e ativa nas crianças. Mársico (1982) comenta que nos dias atuais as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzida, as principais causas são o predomínio dos estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que estamos habituados a conviver. Por isso, é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso irá desenvolver sua capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons.

As atividades de exploração sonora devem partir do ambiente familiar da criança, passando depois para ambientes diferentes. Por exemplo, o educador pode pedir para que as crianças fiquem em silêncio e observem os sons ao seu redor, depois elas podem descrever, desenhar ou imitar o que ouviram. Também podem fazer um passeio pelo pátio da escola para descobrir novos sons, ou aproveitar um passeio fora da escola e descobrir sons característicos de cada lugar. O educador também pode gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão).

Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto ou longe). Para isso, o professor pode pedir para que as crianças fiquem de olhos fechados e indiquem de onde veio o som produzido por ele, ou ainda, o professor pode caminhar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos. Posteriormente o

educador pode trabalhar os atributos do som: Altura: agudo, médio, grave.

A MÚSICA COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO

Há muito vem se estudando a relação entre música e saúde, conforme Bréscia (2003, p. 41): “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto as origens da psicologia como ciência”.

A autora cita ainda os benefícios do uso da música em diversos ambientes como hospitais, empresas e escolas. Em alguns hospitais a música tem sido utilizada antes, durante e após cirurgias, os resultados vão desde pressão sanguínea e pulso mais baixo, menos ansiedade, sinais vitais e estados emocionais mais estáveis, até menor necessidade de anestésico.

Na opinião de Faustini apud Bréscia (2003):

A necessidade social do homem de ser aceito por uma organização e de pertencer a um determinado grupo para o qual contribua com seu tempo e talento, é amplamente satisfeita pela participação num grupo coral. Além disso, este grupo lhe dará grande satisfação e prazer em suas realizações artísticas, beneficentes, religiosas, e desenvolverá nele orgulho sadio, por estar sua pessoa relacionada a um excelente grupo. Cantar é uma atividade que exige controle e uso total da respiração, proporcionando relaxamento e energização. (Faustini apud Bréscia, 2003, p.61).

Fregtman apud Gregori (1997) comenta que: “O canto desenvolve a respiração, aumenta a proporção de oxigênio que rega o cérebro e, portanto, modifica a consciência do emissor”. A prática do relaxamento traz muitos benefícios, contribuindo para a saúde física e mental.

De acordo com Barreto e Silva (2004): “O relaxamento propicia o controle da mente e o uso da imaginação, dá descanso, ensina a eliminar as tensões e leva à expansão da nossa mente”.

Assim como as atividades de musicalização, a prática do canto também traz benefícios para a aprendizagem, por isso deveria ser mais explorada na escola.

Bréscia (2003) afirma que cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, na aprendizagem de conceitos e na descoberta do mundo. Tanto no ensino das matérias quanto nos recreios cantar pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão das emoções. Além disso, o canto também pode ser utilizado como instrumento para pessoas aprenderem a lidar com a agressividade. O relaxamento propiciado pela atividade de cantar também contribui com a aprendizagem. Barreto (2000) observa que:

“O relaxamento depende da concentração e por isso só já possui um grande alcance na educação de crianças dispersivas, na reeducação de crianças ditas hiperativas e na terapia de pessoas ansiosas”. (Barreto, 2000, p. 109).

Comenta ainda que crianças com problemas de adaptação geralmente apresentam respiração curta e pela boca, o que dificulta a atenção concentrada, já que esta depende do controle

respiratório. As atividades relacionadas à música também servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuem para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais.

As atividades de musicalização, por exemplo, servem como estímulo à realização e o controle de movimentos específicos contribuem na organização do pensamento, e as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação. Além disso, a criança fica envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, onde o importante é o fazer, participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada, e através do sentimento de realização ela desenvolve a autoestima. Sadie apud Bréscia (2003,) afirma que crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou.

A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala. Já que a música comprovadamente pode trazer tantos benefícios para a saúde física e mental porque a escola não a utiliza mais? Incluí-la no cotidiano escolar certamente trará benefícios tanto para professores quanto para alunos.

Os educadores encontram nela mais um recurso, e os alunos se sentirão motivados, se desenvolvendo de forma lúdica e prazerosa.

Como já foi comentado, a música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, autodisciplina, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos (BARRETO e SILVA, 2004). Gregori (1997) explica que harmonia, em música, é uma combinação de sons simultâneos que acompanha a melodia e é construída de acordo com o gosto do compositor.

No cotidiano, inclusive na escola, também se deve buscar harmonizar a síntese dialética corpo/ mente, pois esta também deve propiciar uma maior tomada de conhecimento da consciência corporal, promovendo o equilíbrio do ser e contribuindo para sua integração com o meio onde vive, e a música pode contribuir para isto segundo os avanços das neurociências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos através deste artigo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para

favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Além disso, a música também vem sendo utilizada como fator de bem estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas, como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde. As atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais.

Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Sidirley de Jesus. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. *Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia*. Blumenau: Acadêmica, 2004.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.
- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GREGORI, Maria Lúcia P. *Música e Yoga Transformando sua Vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MÁRSICO, Leda Osório. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

PORQUE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

JESSICA CILENE MACHADO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2014); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo no Centro de Educação Infantil Vila Império.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca da importância do brincar na Educação Infantil, mesmo que para muitos pais e adultos a escola é somente um lugar de aprendizado sistematizado, aonde as crianças são matriculadas apenas para aprender os números e as letras, e não entendem a importância do brincar na educação infantil. Chegam a questionar porque tantas brincadeiras e poucas atividades, e até acham que as crianças devem sair da educação infantil sabendo ler, contar e escrever, e fazem comparação com outras crianças que já desenvolveram estas habilidades. Na verdade, quando se pula esta etapa do desenvolvimento, o brincar da criança na educação infantil, também está tirando desta criança o tempo de viver a sua infância. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Brincar.

INTRODUÇÃO

O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Desta forma ela passará a compreender pontos de vista diferentes, entender e demonstrar sua opinião em relação aos outros.

Outro ponto essencial é o incentivo a capacidade de pensar, criar e imaginar, pois a todo momento a criança está conhecendo e vivenciando o mundo por meio da brincadeira.

Dessa maneira, o olhar que devemos dar a esta criança é um olhar de criança como sujeito, protagonista e autora do seu próprio conhecimento.

É uma criança que está no processo de formação, de desenvolvimento, ela não está se desenvolvendo passivamente, ela também está criando o próprio mundo que ela vive.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.

27, v.01)

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01)

Sendo assim, o brincar não é uma particularidade humana, os animais também brincam, especialmente os filhotes. Porém somente o ser humano toma essa atitude como reflexão e projeta conscientemente na sua vida social.

PORQUE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Toda criança tem o direito de brincar e se descobrir ao passo que ser social.

A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento da criança e faz com que a criança reflita sobre o seu papel no mundo promovendo um processo de socialização.

As crianças desde muito pequenas demonstram tentativas naturais como andar, correr, engatinhar, lançar, equilibrar, pegar e outras habilidades.

O movimento corporal está presente na vida da criança mesmo antes de nascer, mas é a partir de seu nascimento que ela vai adquirindo controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo.

Entretanto, é através das brincadeiras que a criança expõe sua forma de enxergar as coisas.

Ela expressa pensamentos, sentimentos e emoções.

Ao brincar, a criança realiza uma série de aprendizagens que contribuem para os seus desenvolvimentos pessoais, sociais, de seu conhecimento de mundo e da sua autoestima e auto conceito.

A partir do momento que este direito é tirado dela e já é passado para seguinte etapa sem que haja nenhuma ligação entre as duas práticas a criança deixa de se desenvolver em alguns seus aspectos.

A escola não é um lugar aonde as crianças entram “vazias” e são recheadas de conhecimentos, pelo contrário, ela possui o seu próprio conhecimento pela sua vivência, e lá na educação infantil através das atividades lúdicas e brincadeiras elas irão se desenvolver através da interação, nos jogos e nas brincadeiras.

O papel da escola frente a essas ações pode oferecer situações que garantam à criança

a possibilidade de jogar e brincar, e com isso aprender, pois sabemos que tanto os jogos como as brincadeiras estão intimamente ligadas à infância e são fundamentais para o bom desenvolvimento de toda criança.

Para que novas aprendizagens efetivas ocorram, é preciso planejar ações educativas, levar em conta a maturidade da criança e estar atento a toda ação que ela realiza, onde são incutidos os seus valores.

Sendo assim, o brincar para a criança não é apenas uma questão de entretenimento, é também um momento de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.

E, ao entrar pela primeira vez em uma sala de educação infantil, minha pergunta para a professora foi: Porque eles brincam tanto? Eles saem alfabetizados da educação infantil? Pode alfabetizar na educação infantil?

Muitos amigos que tem seus filhos na educação infantil me questionam: Meu filho está na educação infantil, já tem 4 anos e ainda não aprendeu a escrever e nem a ler, ele só brinca o dia inteiro, na minha época eu já saia direto para a 1ª série lendo e escrevendo.

Ao decorrer dos dias em sala fui observando que realmente o lúdico e as brincadeiras eram essenciais para o desenvolvimento das crianças.

O brincar na educação infantil desenvolve diversas habilidades na criança gerando uma aprendizagem significativa, incorporando o conhecimento através das características do conhecimento do mundo.

Na verdade, a escrita e a leitura também estão presentes neste mundo lúdico das crianças da educação infantil, mas não necessariamente a criança é obrigada a sair da educação infantil lendo e escrevendo.

Se isso acontecer vai ser de uma forma natural, e não porque este seja o objetivo do professor e da educação infantil.

E, por outro lado essas crianças já estão inseridas em um ambiente alfabetizador, convivendo com adultos alfabetizados.

Atualmente, já aprendem a digitar no teclado do computador e na escola eles manuseiam materiais escritos, a professora faz leitura em sala, e faz a reescrita para a produção de textos que eles mesmos coletivamente produzem.

Não se deve esquecer que a educação infantil é aonde a criança se experimenta ao passo que sujeito social, por que ao passo que ela está brincando ela está aprendendo, ela está se desenvolvendo e interagindo com os símbolos sociais (brinquedos) e outras relações humanas, fazendo a sua própria fantasia.

Então quando aquela mãe vai à escola questionar que a criança brinca o dia inteiro, deve-se explicar que a educação infantil é realmente para brincar, pois quando ela brinca ela está produzindo

conhecimento, cultura e saberes.

Para Vygotsky (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Por exemplo, quando a criança inicia um processo de aquisição do conceito de mundo, ela brinca para fazer que suas observações e seus desejos sejam transmitidos através da brincadeira e isso faz com que a criança faça uma construção de mundo dentro de si mesma.

Isto é, segundo Vygotsky ela constrói conhecimento do mundo que a rodeia e vai reconhecer aos poucos a junção entre mundo interno e externo, o mundo fantasia e o mundo realidade.

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) considera a brincadeira como linguagem infantil que faz uma ligação entre a imaginação e a imitação da realidade, ou seja, “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada”

Portanto, quando a criança está brincando com seus brinquedos e ela reproduz cenas como, a mãe chamar a atenção da criança, colocar ela de castigo, fazê-la comer legumes mesmo que ela não goste; a criança está reproduzindo as ações que a mãe faz com ela.

Sendo assim, “o que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p.108).

A criança precisa desta brincadeira para se desenvolver ao passo que ser social, precisa absorver aprendizagens significativas para ela.

Por esse motivo muitos autores defendem a ideia de que o brincar não é um simples passatempo, mas sim um momento de aprendizagem e de desenvolvimento.

O brincar também pode ser um meio para a criança refletir o que tem entendido e sentido sobre o meio em que ela vive.

Quando ela imagina ela traz para a brincadeira as representações daquilo que vivência.

Como exemplo temos a brincadeira de casinha, na qual ela observa as atividades da mãe em casa e reproduz em seus brinquedos que representam a sua própria casa.

Também temos como um bom exemplo o filme O Menino Maluquinho, no qual o menino usava uma panela na cabeça e ali ele ressignificava panela, para ele a panela era uma cartola de mágico.

No brincar está presente diversas aprendizagens que a criança vai construindo ao longo do seu processo de desenvolvimento pessoal, social cultural.

Que está presente em diversos âmbitos: cognitivos, motores, construção de autonomia e identidade, desenvolvimento da linguagem, como meio de comunicação e socialização, construção de conhecimento, ampliação de repertório de experiências, estímulo de criatividade e imaginação.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. (...) Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES, 2006, p.110).

Em relação as escolas, há uma concepção muito forte em relação ao brincar, pois acreditam na importância do brincar para o desenvolvimento infantil, e assim apresentam uma rotina no tempo destinado para as atividades lúdicas e para as brincadeiras livres, sem que o professor tenha sempre uma intencionalidade, porém é importante que ele planeje as situações do brincar.

É possível perceber o quanto a criança aprende ao passo que brinca, o lúdico tem um lugar importante no desenvolvimento da criança e deve ser garantido com qualidade, pois isso possibilita a ressignificação de antigos e novos conhecimentos, a construção da identidade e autonomia, e resolução de conflitos.

Uma vez que a criança é produtora de cultura e de seu próprio conhecimento é importante ter como princípio, que a criança necessita do brincar para se desenvolver.

Por este motivo não deve ser antecipada a escolarização da criança, cada etapa tem o seu momento para acontecer, se o professor tira este direito de brincar e de se desenvolver, ele está impedindo que a criança viva e se descubra ao passo que ser social a partir das brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento das pessoas com deficiência intelectual constituem um dos maiores problemas da educação especial, fato que se agrava pela inexistência de políticas claras relativas ao tema.

Mesmo assim, a escola é sem dúvida o local mais apropriado para que as crianças que possam ter a oportunidade de se aproximar desse universo letrado e este cenário é também para as crianças com necessidades especiais, tendo em vista que se trata de um direito de todos.

O professor deve ser um mediador entre a criança e o livro, e oferecer condições ao seu acesso, desde o início da Educação Básica para fundamentar o trabalho de letramento destas crianças que levará à alfabetização e vice-versa.

Formar leitores conscientes e críticos, respeitando suas especificidades, também é função da escola e ela deve fornecer um ambiente propício a esse encontro, deverá criar condições para que a leitura não seja uma tarefa monótona e desinteressante, mas sim fazer que o aluno desperte o prazer pela leitura, desenvolvendo comportamentos leitores em seus alunos.

Essa é a função da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância**. Cap. 1 IN: FARIA A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- ASSIS, M. C.; MANTOVANI DE ASSIS, O Z. **Piaget para professores**. Prefeitura municipal de Indaiatuba SP. In: AZEVEDO, A. B. et al. **Saberes Docentes, Saberes Discentes e Currículo / Universidade Metodista de São Paulo**. São Bernardo do Campo: Ed. do Autor, 2008. 112 p.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 23 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.1 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 05 fevereiro 2021.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em 05 fevereiro 2021.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- FANTACHOLI, F. das N. **A importância do brincar na educação infantil**. Disponível em: http://monografias.brasilecola.com/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#capitulo_2>. Acesso em 05 fevereiro 2021.
- LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006. MACARINI, S., M.; VIEIRA, M. L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. In: *Revista Brasileira de Crescimento e desenvolvimento humano*, v16, n1
- MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. 3. Ed. São Paulo, Loyola, 1999.
- OLIVEIRA, V. B., org. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- _____. **O símbolo e o brinquedo**: a representação da vida. Petrópolis, Vozes, 1992.
- PIAGET, S.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 14. Ed. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S.A., 1995.
- SPRITE, A. **Escola é lugar de brincar? Saiba aqui**. Disponível em: <http://www.paisqueeducam.com.br/2014/09/17/escola-e-lugar-de-brincar-saiba-aqui/>>. Acesso em 05 fevereiro 2021.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

JOICILENE BRITO SAMPAIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO – Centro Universitário FIEO (2009); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental na Área de Educação pela Faculdade FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2011); Professora de Educação Infantil no município de São Paulo, CEU Vila Perus, Professora de Ensino Fundamental no município de São Paulo, no CEU EMEI Parque Anhanguera.



RESUMO

Educar é proporcionar oportunidades e orientação para aprendizagem, para aquisição de novos comportamentos. Comportamentos resultam da atividade cerebral. O cérebro, portanto, é o órgão da aprendizagem. As descobertas das neurociências estão esclarecendo alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem. No entanto, a aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências não propõem uma nova pedagogia, mas fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, demonstrando que estratégias pedagógicas, que respeitam a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes. Conhecer a aprendizagem numa perspectiva neurobiológica pode auxiliar educadores, professores e pais, a compreender alguns aspectos das dificuldades para aprendizagem e inspirar práticas educacionais, mas não possibilita a solução dos problemas da educação. Aprendizagem não depende apenas do funcionamento cerebral. Diversos fatores, como condições gerais de saúde, ambiente familiar, estímulos na infância, interação social, tipo de escola, aspectos culturais, socioeconômicos e até políticas públicas de educação, também interferem na aprendizagem. Cabe, assim, uma reflexão sobre as possibilidades e desafios do diálogo entre a neurociência e a educação.

Palavras-chave: Neurociência; Educação; Cérebro; Sistema Nervoso.

INTRODUÇÃO

A interlocução entre Neurociência e Educação é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento humano. Do ponto de vista neurobiológico aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos. Esses comportamentos podem ser de ordem motora, psicomotores, de atitudes, de conhecimentos. De certa forma eles dizem respeito a áreas

diferentes do cérebro humano. Muito embora quando o ser humano se comporta faz o uso de todos esses comportamentos. Ao fazer o uso da linguagem o ser humano se utiliza do comportamento psicomotor, de atitudes e expressamos o conhecimento que temos das coisas, do mundo.

Constantemente aprendemos em várias situações existenciais. Aprendemos a ler, a escrever, a se comunicar, a utilizar novas ferramentas tecnológicas para trabalharmos em equipe, para nos relacionarmos socialmente, para desenvolvemos atividades motoras, enfim. O ser humano aprende para a vida. O cérebro humano não funciona sozinho ele depende de outras estruturas do sistema nervoso. O cérebro humano é o grande representante do sistema nervoso, mas ele não funcionaria sem outras áreas desse sistema.

O cérebro humano se desenvolveu ao longo da evolução de forma a aprender comportamentos que garantam a sobrevivência e o bem-estar do ser humano. Aprendemos para a vida. Aprendemos para sermos melhores, para viver melhor e resolver os problemas que a vida nos coloca de forma a garantir a sobrevivência e preservação de nossa espécie, sobrevivência do indivíduo e o bem-estar do ser humano.

O cérebro da criança e do adolescente vai se envolver com aprendizagem na medida em que aquela aprendizagem for relevante e significativa para sua vida. É uma regra do funcionamento cerebral. Não aprendemos aquilo que não tem importância para nós. Aprendemos por conhecimento. Aprendemos para aprender habilidades. Aprendemos para sermos mais sábios, termos melhores soluções e reflexões sobre nossa própria vida. Aprendemos para propiciarmos conforto a nós mesmos e para outras pessoas, para termos prazer, para resolução de problemas, para adaptação ao meio ambiente, para preservação da espécie, para nossa sobrevivência e para a vida.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A linguagem é entendida como pressuposto básico para o processo de comunicação humana. Existe a linguagem corporal, artística, dos sinais, da escrita. A linguagem é concebida como uma troca de informações. Os linguistas apresentam uma definição mais estrita do termo conceituando a linguagem como habilidade humana consoante o Manual de Linguística:

Entendendo linguagem como uma habilidade, os linguistas definem o termo como a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Por sua vez, o termo “língua” é normalmente definido como um sistema de signos vogais utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma Comunidade Linguística (MEMELOTTA, 2008, p. 16).

Trata-se, portanto, de um fenômeno eminentemente social sendo proposto ao indivíduo assim que nasce embora ele possa reorganizar, recompor, recriar, alterar, imprimindo suas características individuais que acabam por introduzir variações mais ou menos extensas.

Aprendemos isso em casa, na Escola, na Comunidade, com a televisão, com a internet. O ser humano aprende interagindo com o meio ambiente. O nosso comportamento depende do siste-

ma nervoso, ou seja, não existe comportamento em outra dimensão até o que a ciência sabe. Todo comportamento no sentido de aprendizagem depende do nosso sistema nervoso. Essa estrutura só funciona na medida em que há uma interação com meio.

Somos seres humanos e como tal, fazemos o uso das várias linguagens para nos comunicar e estabelecermos nossas relações com o mundo, com as pessoas, com as coisas. Portanto, o desenvolvimento humano da linguagem requer um aparelho fonador bastante desenvolvido que permita uma técnica articulatória complexa entendida como conjunto de elementos corporais necessários à produção dos sons que compõem a fala.

O funcionamento da linguagem implica também a uma estrutura neurobiológica sofisticada. Acidentes cardiovasculares ou lesões no cérebro provocam distúrbios na linguagem conhecidos como “assaria” que demonstram a importância das estruturas cerebrais e neurais para sua veiculação.

Ao lado dessa base neurobiológica encontram-se processos cognitivos sofisticados ligados a simbolização ou representação do mundo em termos linguísticos associados à nossa capacidade de compreender a realidade que nos cerca. Armazenar informações da memória de forma organizada e transmiti-las em situações reais de comunicação. Trata-se do funcionamento mental designado pelo termo “cognição”.

A linguagem apresenta também uma base sociocultural responsável pelos aspectos variáveis que a caracterizam nas diferentes sociedades e nos momentos históricos distintos.

Por fim, a interação entre os falantes acaba por mandar a estrutura das línguas substituindo expressões que perderam sua expressividade por outras mais adequadas ao processo comunicativo além de estabelecer modelos de comunicação adequados para cada situação específica.

Ao interagir com o mundo, o ser humano os estímulos do ambiente pelas vias sensoriais entram no sistema nervoso do sujeito que processa esses estímulos e esse processamento que o cérebro faz gera um comportamento que tende a ser adaptativo visando o bem-estar e sobrevivência.

Um exemplo desse fenômeno é o fator do aluno estudar para as avaliações na véspera da Avaliação. São raros os alunos que tem a prática de estudar diariamente. Esse aluno que estuda na véspera poderá obter um sucesso relativo para o seu bem-estar e sua sobrevivência que se concretiza na menção, na nota que lhe será atribuída na Avaliação proposta pelo Professor. No entanto, a Avaliação tem um valor diferente do que é proposto para a aprendizagem significativa e o que temos é o valor da menção, da nota atribuída. Portanto, o cérebro da gente se dedica bem aquilo que é mais importante, prioritário e prazeroso. O desafio está para os Educadores proporem Avaliações que os alunos tenham o prazer de fazer isso porque faz parte o processo de ensino aprendizagem para além da nota. Esse é um exemplo que mostra que na sala de aula acontecem coisas inesperadas, inexplicáveis.

No entanto, existem teorias linguísticas, pedagógicas, psicológicas que saem da linguística e migram para a prática pedagógica. A língua é um sistema interacionista. A língua é um discurso posto em ação entre os seres humanos.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Ninguém é uma ilha. Para crescer, aprender, construir conhecimento, para se construir, o ser humano precisa dos outros. Interagir, trocar, partilhar, navegar, para isso embarcamos na grande aventura que é a linguagem e que nos constitui como seres humanos e que se torna a ferramenta de contato possibilitando a troca com o outro permitindo ao ser humano construído dessa interação com o outro completar-se e conquistar o seu potencial.

Vygotsky (1998) é um pensador russo, autor da chamada Psicologia Histórico Cultural, conhecida também como Psicologia Interativista ou Teoria Histórico Social. Vygotsky (1998) afirma que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais mediada pela linguagem. A linguagem é a ferramenta que torna o animal homem verdadeiramente humano.

A linguagem e o pensamento estão interligados segundo Vygotsky (1998). Para o autor, é importante avaliar a criança pelo que ela está aprendendo e não pelo que já aprendeu. Sua teoria procura avaliar os processos mentais envolvidos na compreensão do mundo. O modelo de aprendizado descrito por suas ideias representou um grande salto para a Pedagogia especialmente quando desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, para ele, uma das etapas de aprendizagem mais importante.

Para compreender as ideias de Vygotsky (1998) é extremamente importante ter presente quatro pensamentos chaves vygotskyano:

- Interação;
- Mediação;
- Internalização;
- Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

Vygotsky (1998) descobriu que para melhorar o nível de aprendizagem mais do que o indivíduo agir sobre o meio ele precisava interagir. Para ele, todo sujeito adquire seus conhecimentos com base em relações interpessoais, de troca com o meio. Por isso, é chamado de interativo. Afirma que aquilo que parece individual na pessoa é na verdade o resultado da construção da sua relação com o outro. O outro veicula a cultura.

As características e atitudes individuais estão profundamente impregnadas com as trocas com o coletivo, uma vez que é no palco da cultura, dos seus valores, da negociação de sentidos tramadas pelos grupos sociais que se constrói e se internaliza o conhecimento.

Mas como isso é possível? Mediante da língua. Por meio da linguagem, ou seja, dos símbolos escolhidos como metáforas ou outras figuras que se constituem em valiosa moeda de troca; isto é, a interação é feita por meio da linguagem que se realiza uma espécie de mediação com o indivíduo com a cultura.

Vygotsky (1998), entende que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. E mais, ainda que uma criança tenha biologicamente o potencial de se desenvolver se não interagir não se desenvolverá como poderia ou deveria.

Um exemplo recente desse fenômeno de interação é o “Menino Lobo” encontrado nem Calunga na Rússia que se criou com lobos e desenvolveu muito pouco de sua natureza humana. Andava de quatro. Não falava, rosnava e mordia como um cão.

Como a cultura negocia o sentido das coisas? Por meio de representações simbólicas, por meio da língua, da linguagem que realiza a mediação entre a “coisa”, o “objeto” e a compreensão da “coisa”, do “objeto”, como se fosse uma tradução, uma afirmação, uma certificação.

Se pegarmos, por exemplo, uma cadeira e houver um consenso que vamos chama-la de cadeira e que se diz: ca-dei-ra e que serve para sentar, a criança entende. Esta informação vai parar no seu cérebro onde fica armazenada com o atributo sentar.

A Internalização para Vygotsky (1998), é o momento onde o aprendizado se completa, quando a criança ao refletir sobre o significado e o nome cadeira ao internalizá-los consegue abstrair o conceito de cadeira e torna-lo universal. Então, cadeira não cabe mais só na palavra cadeira porque a própria criança descobre os muitos sentidos da palavra que adquire assim novos tons: afetivos, emocionais, de memória, de sentimento, ou simplesmente de informação; tudo isso se concretiza via mediação da linguagem, na troca com os outros, na interação e consigo mesma. Na internalização a criança aprende conhecimentos, papéis sociais e valores.

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – nada mais é do que aquele espaço em branco que existe entre o que a criança já é, já sabe fazer sozinha aquilo que ela tem a potencialidade de vir a ser desde que seja assistida, ou seja, aprenda com os outros.

Proximal vem de próximo, perto, íntimo e é onde entra o Professor, o adulto ou um colega mais experiente da roda da criança e que, como parceiros de estrada detectam o seu potencial e a estimulam a se superar do que em tese ela é naturalmente capaz e assim fica claro o papel do Professor.

Para Vygotsky (1998), o papel do Professor é ser um mediador entre a criança e mundo, um parceiro de estrada mais experiente, um descobridor da ZDP do aluno que o ajuda a interagir com os outros e consigo mesmo e assim, atingir o que lhe é de direito, não o melhor além do outro, mas o melhor de si mesmo, isto é, o seu potencial.

Isso ocorre por meio de comportamento mediante de estimulações que o ambiente provoca no ser humano como resultado de estimulações que o meio ambiente. O ser humano é o cérebro do próprio ser humano. Na medida que o ser humano interage o próprio cérebro interage a partir da interação estabelecida com os outros. O sistema nervoso deflagra determinado comportamento para garantir a adaptação humana com o meio.

ASPECTOS BIOLÓGICOS DA NEUROCIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO

Uma das questões importantes do diálogo da Neurociência com a Educação está no fato de pensarmos que a aprendizagem é um processo físico que ocorre no sistema biológico e que o Educador na verdade, no dia-a-dia está modificando conexões, sinapses e estruturas cerebrais.

O Educador trabalha mais com cérebro do que o Psiquiatra, Psicólogo e Neurologista, que são profissionais que trabalham com o cérebro quando não apresenta sua funcionalidade em perfeitas condições.

Como Educador mudamos o cérebro dos nossos alunos. Ajudamos a construir o cérebro do outro. É quase que como diariamente tivéssemos fazendo uma neurocirurgia no cérebro de nossos alunos. Isso se concretiza por meio dos órgãos dos sentidos, por meio da interação.

Por exemplo, podemos apresentar uma atividade para os nossos alunos, o que vai mudar são as estratégias que utilizamos ao propor a atividade. A estratégia pedagógica varia de professor para professor, ou seja, a paixão, a emoção, o jeito do professor se relacionar com a turma varia e vale como estratégia pedagógica. Isso motiva mais nossos alunos. Isso faz diferença na interação que leva uma modificação elétrica e química no sistema nervoso e isso muda mesmo os cérebros envolvidos nessa interação por um processo chamado de neuroplasticidade.

A aprendizagem precisa se dar em forma de espiral. Ele tem que ser repetida. O sujeito tem que repassar pela informação novamente. Os alunos não aprendem em uma aula só. O aprendizado só se concretiza se já tiver um conhecimento prévio, ou seja, precisa ter uma memória formada sobre o assunto ou o tema apresentado para poder acrescentar informações e assim ir modificando seu próprio conhecimento sobre o que está sendo proposto. Então, aprendizagem dá trabalho. Gasta energia. Tem produção de proteína e modifica o cérebro humano.

O cérebro humano é formado por cerca de 86 bilhões de células nervosas. Isso é quase dez elevada a décima primeira potência e essas células podem ter relações entre elas da seguinte ordem: eu posso ter um neurônio entrando em contato com mil, dois mil, três mil outros neurônios ao mesmo tempo em que pode se ter um neurônio recebendo informação de outros três mil neurônios.

As áreas do cérebro que processam linguagem são áreas privilegiadas. Recebem informações daquele significado, ou seja, daquele objeto. Na aprendizagem contribuímos para fazer uma modificação física no cérebro humano cotidianamente. A comunicação entre os neurônios depende de substâncias químicas e é por isso que substâncias químicas podem alterar o comportamento humano.

Um exemplo prático desses fenômenos está no fato de ingestão de álcool ou de drogas que alteram comportamento diferenciados em determinadas situações. O álcool interfere na neurotransmissão. As drogas que são mais pesadas alteram a neurotransmissão provocando comportamento diferentes alterando também a capacidade do neurônio responder e aí, a tendência é que o sujeito tenha que usar doses cada vez maiores para ter o efeito do mesmo comportamento, situação ou sensação. Por outro lado, a neurotransmissão de neurônios pode beneficiar o sujeito é que nós ve-

rificamos nas medicações feitas na farmacologia do sistema nervoso, nos medicamentos que agem no sistema nervoso central.

A aprendizagem pressupõe novos comportamentos. A Neuroplasticidade que permite ao cérebro se reorganizar e expressar esses novos comportamentos e acontece durante o sono. Na verdade, a aprendizagem é um processo de reorganização cerebral cotidiana onde o cérebro se modifica a partir das interações que se estabelecem com o meio.

A inteligência numa concepção mais moderna e contemporânea, é a habilidade ou o conjunto de habilidades que o ser humano tem para entender ideias complexas, para se adaptar efetivamente ao meio ambiente, para aprender a partir da experiência, se engajar de formas variadas de raciocínios, para superar obstáculos utilizando-se do pensamento.

Portanto, a inteligência nada mais é do que o conjunto de habilidades que o ser humano tem para resolver problemas. O conjunto de funções cognitivas fazem a nossa inteligência. Existe indivíduo que tem uma linguagem melhor que outras funções, tem outros que o raciocínio lógico-matemático é melhor que as outras funções, tem outros que tem mais atenção que outros, tem outros que são melhores em função executiva.

Essas diferentes funções cognitivas podem tornar o ser humano com uma habilidade maior ou menor para certas tarefas. Se o ser humano for muito bom em linguagem, em raciocínio lógico-matemático, em atenção e em função executiva provavelmente ele será muito mais inteligente do que a média das pessoas que não tem as funções mais elaboradas.

Essa capacidade maior ou menor depende da genética e da reorganização cerebral que o cérebro recebeu ao longo da vida. Depende tanto da interação do ser humano com o meio ambiente quanto da genética.

A inteligência é um atributo que muda de acordo com a cultura e com os tempos. Em tribos africanas inteligência não é saber matemática, português, geografia, história é saber manter a coesão social da tribo. O sujeito que é inteligente é aquele que saber fazer isso melhor.

O período receptivo vai de zero a seis anos ocorre uma remodelação do sistema nervoso a partir da neuroplasticidade que permite a adequação do sistema nervoso ao meio ambiente.

A criança tem o período receptivo que é o melhor período para ela interagir para aquilo que é importante para o adulto que ela poderá vir a ser. O cérebro não faz distinção de valores. Ele aprende tanto pro bem como pro mal vai depender do ambiente no qual o ser humano estiver se desenvolvendo.

Portanto, a Educação Infantil é um período importantíssimo para o desenvolvimento do sujeito. A gente precisa ter muito carinho, muita atenção, muita dedicação com as crianças de zero a seis anos porque é aí que se estrutura o sistema nervoso de forma que ele fica melhor estruturado. É muito mais difícil você mudar o comportamento do que foi aprendido de zero a seis anos do que o comportamento que foi aprendido depois dessa fase. Portanto, é uma fase que as crianças precisam aprender os comportamentos que são ideias para o mundo onde estão inseridos.

As funções cerebrais imprescindíveis para aprendizagem são:

- Atenção;
- Memória;
- Emoção; ✓ Função Executiva ✓ Autorregulação.

A autorregulação é a capacidade que temos de regular o comportamento. Ao interagirmos ativamos muitos neurônios, embora não consigamos mobilizar todas as redes neurais com a mesma intensidade simultaneamente. É aí que entra a atenção, ou seja, o cérebro seleciona essa rede neural para a ação.

A atenção é voltada para aquilo que é mais significativo, ou novo, ou ainda que é importante para a vida da gente. O cérebro é o decodificador de valores por isso o ser humano consegue ler, uma vez que foi alfabetizado na língua portuguesa.

Portanto, a atenção é o primeiro delimitador da aprendizagem imprescindível para a formação da memória. Não se memoriza aquilo que não foi processado pela atenção. Se compreendêssemos isso muito conflito desnecessário seria evitado no processo de aprendizagem em nossas salas de aula.

A atenção faz com certas redes neurais fiquem mais atentas que outras. A ativação repetida dessas redes neurais que forma a memória no ser humano.

Se a tarefa é interrompida não se tem a proteína para produzir aquela sinapse. O maior envolvimento de áreas cerebrais faz com que o sujeito consiga registrar melhor aquela memória.

O cérebro funciona para proporcionar vida. Na Escola temos várias dificuldades de aprendizagem. São muitos os fatores que interferem na aprendizagem. A minoria é relacionada a fatores neurológicos e psiquiátricos. Dislexia, déficit de aprendizagem, discalculia, as síndromes temos uma taxa não muito grande de alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem em razão de problemas cerebrais.

A maior parte das dificuldades de aprendizagem que não podem ser confundidas com mau desempenho escolar, a maioria está relacionado a fatores pedagógicos, culturais e sociais.

O problema da aprendizagem é um problema multidisciplinar e, portanto, a sua abordagem tem que ser multidisciplinar. É muito difícil o professor sozinho resolver o problema da dificuldade de aprendizagem. Ele vai precisar de outro colega para discutir, vai ter que pensar na questão da família, no contexto de vida do aprendiz e dos valores da comunidade que o aprendiz está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade tem uma função educadora. Temos um papel de extrema importância no valor que damos as coisas. Precisamos como educadores viver a vida da gente valorizando os aspectos que queremos que as crianças valorizem.

A Educação visa mudança de comportamento. As estratégias são estímulos que levam a modificação do sistema nervoso e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem é uma reorganização do cérebro com a mudança de comportamento resultante dessa reorganização.

Esse diálogo entre a Neurociência e a Educação é um diálogo desejável. O cérebro é um elemento no processo de aprendizagem. A aprendizagem depende muito da interação com meio ambiente.

Educação é algo muito maior, ou deveria ser independente de políticas.

Conhecer como o cérebro funciona não resolve o problema da aprendizagem. Precisamos pensar nossa prática pedagógica respeitando a forma como o cérebro funciona e se desenvolve.

O mundo mudou. Precisamos pensar a aprendizagem para o Século XXI e isso implica uma mudança nas estratégias tenham que ser diferentes. Hoje temos as novas tecnologias de informação e comunicação que nos desafiam a continuar tendo por profissão a arte e educar e formar seres humanos conscientes, críticos, reflexivos e criativos numa sociedade com constante mudança que nos desafia a sair de nós mesmos e nos encontrar no outro por meio de da interação que nos constitui ao passo que seres humanos.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

COSENZA, R. M. **Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende**. Porto Alegre, RS: Art-med, 2011.

FERRARI, E. A. M.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L.; CERUTTI, S. M. **Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, São Paulo, V. 17, Nº 2, Mai./Ago., 2001.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GOMES, M. M. **Marcos Históricos da Neurologia**. Rio de Janeiro: Ed. Científica, 1997.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O Cérebro em Transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência: Fundamentos para Reabilitação**. Rio de Janeiro: Ed. Else-

vier, 2004.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Compreendendo o Cérebro: Rumo a uma Nova Ciência da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

PIOVESANA, A. M. S. G. et al. **Neuroplasticidade**. In: MOURA-RIBEIRO, M. V. L. de; GONÇALVES, V. M. G. **Neurologia do Desenvolvimento da Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter Ltda, 2006.

ROSE, S. **O Cérebro do Século XXI. Como Entender, Manipular e Desenvolver a Mente**. São Paulo: Editora Globo, 2006.

ROCHA, A. F. **O Cérebro: Um Breve Relato de sua Função**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1999.

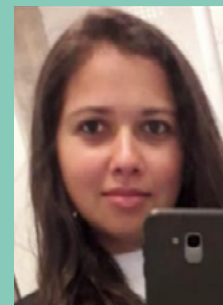
ROTTA, N.T., OHLWEILER, L., RIESGO, R.S. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DA ETNOGRAFIA ANTROPOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA MOREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2009); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FMU (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Assad Abdala.



RESUMO

A pesquisa realizada demonstra a importância de trabalhar a etnografia antropológica na educação infantil. Com ênfase no uso da etnografia pude observar uma prática pedagógica consciente e reflexiva, despida de preconceitos, em que educadores tiveram a necessidade de conhecer mais sobre os seus educandos, tiveram a necessidade de buscar um outro olhar sobre eles para aprimorar sua prática, onde aprendiam à medida que ensinavam e se ensinavam à medida que refletiam sobre a prática e sobre si. A unidade de ensino analisada propõe a reflexão da prática docente por meio visitas domiciliares aos educandos e do diário de campo, com intuito de ter uma educação inclusiva, humanista, crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Etnografia; Antropologia; Educação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada tem como proposta enfatizar a importância de trabalhar a etnografia antropológica na educação infantil, dentro dos CEI's conveniados com a prefeitura de São Paulo, na cidade de São Paulo- SP.

A pesquisa demonstrará como o uso da etnografia antropológica pode contribuir para a ação pedagógica consciente e reflexiva.

Para acompanhar a mudança da prática docente por meio da etnografia antropológica foram realizadas: entrevistas com a direção e coordenação pedagógica.

A etnografia antropológica é realizada por visitas domiciliares aos educandos e escritos da prática docente no diário de campo.

USO DA ETNOGRAFIA ANTROPOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos principais focos da educação, seja ela infantil, juvenil ou para adultos é fomentar o ensino- aprendizagem de modo crítico, reflexivo e consciente. Dentre as mais diversas aprendizagens encontra-se a cultura.

Segundo Severino (2002), a cultura, além de ser uma intervenção do homem sobre a natureza, é um fator social.

Social quando se estabelece entre gerações, ao inserir as mais novas na cultura das gerações mais velhas. Social por inserir essa geração no mercado de trabalho e social por se estabelecer uma prática social, ao utilizar a educação como mediadora de cultura.

Quando a educação media a cultura, media por vezes dentro de uma instituição de ensino e aí entra o papel da etnografia antropológica na educação infantil.

Segundo Dauster (1997) a antropologia busca entender a cultura e a vida social, uma ciência social baseada na observação do outro, de modo a buscar o real sentido das relações entre as pessoas.

Essa observação do outro, vem unida de descrições, um trabalho de campo também nomeado de etnografia, que contribui para a experiência pessoal.

Quando a antropologia se refere a cultura, amplia o seu olhar para diferentes culturas, com o intuito de valorizar os diversos aspectos e relações, a fim de destruir os estereótipos muitas vezes construídos pelo simples fato de ser diferente.

Embora a educação aconteça principalmente dentre contextos escolares, as aprendizagens acontecem mesmo antes dos discentes entrarem para a escola. Todos esses conhecimentos adquiridos contribuem para a formação da personalidade cultural, fator muito estudado pela psicanálise.

Nesse contexto de múltiplas aprendizagens adquiridas para a formação do sujeito atua a educação crítica e reflexiva, pois atua não apenas na construção de conhecimentos, pensasse em quem é esse educando e quem ele virá a ser. Humanizando assim a educação e todos envolvidos nela.

A formação do sujeito, a sua personalidade cultural formasse à medida que ele aprende sobre o mundo. Quanto mais o sujeito aprende sobre o mundo, mais ele aprende sobre si e assim se constitui como pessoa.

Para compreender quem é esse educando foram traçadas algumas medidas afim de melhorar a prática docente no CEI, despindo-a de preconceitos.

Para entender melhor esse conhecer, entrevistei a Diretora Rosangela Santos Barbosa e perguntei: - “porque as professoras faziam anualmente visitas as casas dos seus educandos ?”

Rosangela relatou que certa vez ouviu algumas críticas de uma das educadoras. A educado-

ra reclamava da higiene pessoal e de vestuário que acarretavam mau cheiro em um dos seus educandos. A mesma queria marcar uma reunião com o pai da criança para relatar suas observações e cobrar mudanças na higiene.

Foi então que a Rosangela sugeriu que a professora marcasse uma visita domiciliar ao seu educando, para o conhecer melhor e a partir de então poder conversar com o pai.

A educadora voltou da visita muito sensibilizada e com um outro olhar sobre o pai e a criança. O menino fora abandonado pela mãe com apenas dez dias, segundo o pai ela mergulhou no mundo das drogas e ele passou a cuidar sozinho do filho. Conseguiu um emprego em que pudesse levá-lo e buscá-lo do CEI. Infelizmente não tinha muitas condições financeiras e moravam em um barraco de madeira de apenas um cômodo. O pai lavava e secava a roupa no cômodo, pois não tinha área externa. Assim nem a pele da criança e nem a roupa pegavam sol, por isso tinham o cheiro úmido. Contudo, o pai era extremamente dedicado e afetuoso com o seu filho.

Foi a partir de então que a Rosangela resolveu expandir essa mudança de olhar e implementou as visitas domiciliares como parte do Projeto Político Pedagógico do CEI.

Ela disse que as visitas mudaram a prática docente, pois as educadoras despiam-se dos preconceitos quando conheciam a vida de seus educandos. Elas passavam a não impor a sua cultura, e a aceitar os educandos do modo como eles eram.

As visitas domiciliares não só mudavam o olhar das educadoras, mudava o olhar de toda a comunidade escolar. As famílias respeitavam mais o trabalho realizado no CEI, criavam parceria entre a escola e a família, pois diziam-se vistas de fato. O CEI passou a ser mais respeitado e não sofria mais com o vandalismo.

Dewey fala muito desse processo cultural, o descreve como contínuo e interno. Onde a identidade cultural é pluricultural, configurada a partir das influências de suas emigrações.

E onde houver dois ou mais envolvidos no processo de ensino- aprendizagem, essa cultura se tornará intercultural. Pois, sempre se estabelecerá uma troca, embora sejam diferentes haverá uma comunicação. A comunicação e troca faz com que as relações e os aprendizados se tornem significativos ao valorizar o educando e sua experiência.

A etnografia antropológica permite olhar o educando com outros, atendo-se a heterogeneidade e diversidade sociocultural que o torna singular.

Olhar a singularidade de cada um e assim poder realizar um trabalho que seja rico para todos, assim trabalha a antropologia na educação, ela busca entender as diferenças e as especificidades de conhecimento e cultura socialmente construídos, a construção de um saber de fronteira.

A antropologia estuda o humano com todas as suas especificidades e singularidades e seu modo de socialização.

Mas, como entender o humano com suas especificidades e singularidades?

Faz-se necessário uma reflexão filosófica, compreender para então explicar, ou seja, uma

metodologia de pesquisa.

A compreensão e reflexão são fatores inerentes a análise, uma analogia as reflexões antropológicas e pedagógicas.

A antropologia como metodologia de pesquisa é empírica e por isso, muito importante no campus de resultados do processo pedagógico. É necessário fundamentar a pesquisa. Pensar a ação, essa síntese dialética entre a antropologia empírica e a reflexão filosófica fundem o ambiente e a história de vida dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, estabelecida por vezes em um currículo oculto.

E sobre o pensar da ação docente perguntei a coordenadora pedagógica Joice Damaceno sobre o diário de campo.

O diário de campo é um caderno onde as educadoras fazem o registro de uma atividade do seu dia a dia, diariamente. Esse registro pode ser uma atividade, pode ser um momento espontâneo de ações das crianças, que pode levar a reflexões sobre a prática docente.

De acordo com Vieira (1999) o diário é objeto de investigação do fenômeno educativo. Propicia a tomada de consciência por meio da reflexão de quem se é, em constante mudança da prática pedagógica. Uma reflexão que leva a consciência da ação.

O que você poderia me dizer sobre o diário de campo? Como você vê a mudança da prática docente a partir dos registros das atividades?

Joice Damaceno: O registro escrito permite a prática de pensar e escrever sobre o que se fez.... Não só nos faz seres pensantes como nos dá oportunidade de sair do automático, de se distanciar do ato e pensar sobre ele. Isso gera mudança, melhoras, readaptações.

Paulo Freire (1981) também se refere ao ato de pensar, de refletir, de se transformar e se formar por meio da pesquisa. Pois, a pesquisa permite com que se ensine e se aprenda sobre o que se ensinou. E quando o resultado da pesquisa ou da reflexão é colocado em prática, não apenas se ensina ou se aprende, se pesquisa ou se reflete novamente. A educação é um movimento permanente e dinâmico.

A educação é- como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos- uma dimensão, uma esfera Inter direcionada e interligada a outras, um elo, uma trama (no bom sentido da palavra) na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas em uma ou entre várias sociedades. (GUSMÃO, 2009, p.12)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, o fazer antropológico é capaz de transformar e ser transformado, é uma crítica constante da ação, um desafio. Ensinar aprendendo e aprender ensinando.

Compreender que a escola não é o único meio de se ter conhecimento e cultura na formação e constituição do indivíduo e sua subjetividade. Compreender que a educação ultrapassa a fronteira dos muros escolares.

Compreender que esse educando não é apenas aluno, compreender que ele é sujeito que se constitui por sua singularidade e isso só é possível, pois este está inserido em um contexto plural, regado de historicidade pessoal e social.

Esse educando torna-se indivíduo quando adquire o domínio de si, quando se diferencia dos outros. Mesmo integrado socialmente é singular, é único e quão difícil é olhar o subjetivo de cada um. Quão rico é despertar esse olhar, desse outro olhar, que não é superficial, que não vê apenas estereótipos, que consegue ir além e consegue olhar como um todo envolvido por todas as suas partes.

Poder se familiarizar com o outro, aceitar a cultura dele sem impor a sua relativizando o processo de socialização, tornando ambos mais humanos de modo a incluir um conhecimento sem que seja necessário excluir outro ou adaptar, ou seja, promover de fato a interação social.

REFERÊNCIAS

GOMES, Roberto. *Crítica da razão Tupiniquim*. 3ª ed.- São Paulo: Editora Cortez, 1983.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olha d' Água, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Entre Paulo e Boaventura. Algumas aproximações entre o saber e a pesquisa, 2003. Disponível em:< <http://www.googleacademico.com.br/2003/publicação-de-artigos-científicos.htm/>

DAUSTER, Tania. Antropologia e Educação- Um saber de fronteira. 26ª Reunião anual da Anped: mesa redonda as ciências sociais e a pesquisa. Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em:< <http://www.googleacademico.com.br/2007/publicação-de-artigos-científicos.htm/>

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. Caderno CEDES vol. 18 n. 43 Campinas, 1997. Disponível em:< <http://www.scielo.br/1997/dx.doi.org/10.1590/50101-32621997000200004publicação-de-artigos-científicos.htm/>

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Por uma antropologia da educação no Brasil. Coleção Temas &

Educação, 2010. Disponível em:<[http://www.scielo.br/pdf/pp/vol. 21 n. 2/ v. 21 n. 2 a 17. pdf](http://www.scielo.br/pdf/pp/vol.21.n.2/v.21.n.2.a17.pdf), 2009/[publicação-de-artigos-científicos.htm/](http://www.scielo.br/pdf/pp/vol.21.n.2/v.21.n.2.a17.pdf)

MARTINS, Clélia Aparecida e Carlos Willians Jaques Moraes. Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária, 2005. Disponível em:< <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educaçãoinrevista/article/viewFILE/.../483/publicação-de-artigos-científicos.htm/>

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores, 1999. Disponível em:< <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistasesc/ESC/12-6-vieira.pdf>.[publicação-de-artigos-científicos.htm/](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistasesc/ESC/12-6-vieira.pdf)

A UTILIZAÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: ASPECTOS GERAIS E POSSIBILIDADES

MIZA GONÇALVES DE SOUZA POSSIDONIO

Graduação em Letras, licenciatura plena pela Faculdade Fundação de Santo André - (1999); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras - UNAR (2008); Professora de Educação Infantil CEU CEI Rosa da China, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O teatro é uma forma de arte que, segundo registros históricos, é praticada desde a Grécia Antiga, servindo para a manifestação de ideias diversas em suas modalidades trágica ou cômica. Essa forma de expressão tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando a história das mais diversas sociedades, mas sempre presente em todas elas. Além de forma de expressão o teatro é também uma forma de desenvolvimento, pois permite a quem o pratica tanto o exercício intelectual e a construção do conhecimento como também o exercício corpóreo.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Teatro; Oralidade

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre a educação para a cidadania, questionando a importância do teatro como ferramenta que pode ser utilizada pelo professor para melhor desenvolver o relacionamento entre as crianças e, portanto, também a cidadania.

O objetivo principal é compreender o teatro como uma estratégia de trabalho que oportunize a linguagem oral como forma de manifestação e utilização de diferentes formas de linguagem da sociedade, em que o aluno expressa suas próprias vivências e experiências de maneira mais crítica e auto avaliativa nas suas ações interagindo de maneira mais eficaz na sociedade em que vive.

O artigo se justifica pelo simples fato de que a arte é um elemento necessário à vida humana e que sendo o teatro uma forma de arte própria para a expressividade, capaz traduzir os mais diferentes sentimentos e de facilitar o contato entre as pessoas, sua aplicação na educação infantil pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das crianças, notadamente a oralidade.

O dom da fala ou, melhor, da linguagem, que é próprio do ser humano, não terá nenhum valor se o seu portador não adquirir as condições necessárias para saber usá-lo adequadamente a seu benefício e em benefício da sociedade.

O saber expressar-se por meio da linguagem é fundamental para o relacionamento humano, até mesmo para aqueles que, independente da razão, não possui a faculdade de fazer uso da fala. Assim, até mesmo para os indivíduos desprovidos da capacidade de falar o teatro pode funcionar como um excelente meio a trabalhar sua capacidade de expressão e comunicação.

Nesse sentido, o teatro na educação pode ser visto também como um meio ou um caminho para a inclusão, visto que a inclusão é uma questão de cidadania.

Essa inclusão pode ser significativa também quando se considera as diferenças de comportamento entre cada um de nós, especialmente em nossas crianças, e se perceber que nem todos são providos da eloquência necessária ao bom relacionamento com os demais. Muitas pessoas, inclusive crianças, desenvolvem desde cedo um comportamento tímido e se não forem tratadas a tempo poderão carregar marcas desse comportamento pelo resto de suas vidas.

Por tudo isso e por outras razões mais, que cabe a cada educador encontrar, de acordo com as características das suas turmas de crianças, é que se pode ver no teatro uma forma de trabalhar agora os problemas de relacionamento que, de outra forma, podem atrapalhar o bom desenvolvimento da criança.

A criança, por mais aberta ou extrovertida que ela seja, ainda está em fase de descobertas e adaptações, razão pela qual o cuidado com as mesmas deve ser no sentido de tornar essas descobertas as mais agradáveis possíveis, de modo que ela possa se adaptar adequadamente ao mundo que a rodeia.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

Conforme mostram Ribeiro (1997) e Neves (2003), muito embora quase sempre estivesse longe de receber a devida importância, a preocupação com a educação não é recente, pois desde o início da colonização portuguesa no Brasil, ainda no século XVI, os primeiros habitantes, nativos indígenas e migrantes europeus, já recebiam algum tipo de educação, ainda que voltada muito mais para a doutrinação cristã, sob a custódia dos jesuítas.

Em 1759 esses religiosos foram expulsos e a colônia viveu um bom período sem que houvesse uma educação formal institucionalizada, até que, em 1827, já sob o regime imperial, foi promulgada uma primeira lei geral de educação do País, com o objetivo de construir um sistema nacional de educação escolar composto por escolas elementares, secundárias e superiores.

Contudo, segundo esses autores, a quase totalidade da população, exceto pela educação religiosa, permaneceu longe da instrução mínima, isto é, sem saber ler e escrever.

Continuando, Neves (2003) descreve que em 1840 surgiu o ensino das primeiras letras ao adulto nos cursos de ensino profissional oferecido pelo Arsenal de Guerra do Recife, tendo em conta que a educação básica era dada, geralmente, pela própria família, na medida em que podiam pagar professores. Depois disso, em 1869 buscou-se agilizar o processo de escolarização de modo a atender o maior número possível de analfabetos, sendo criadas escolas noturnas e dominicais e até mesmo escolas temporárias e ambulantes durante o verão.

Em relação ao Período Colonial a situação não mudou muito durante o Império, pois a maior parte da população ainda não tinha acesso à escola e a leitura e escrita eram privilégios de poucos. Além disso, conforme Neves (2003), já próximo à Proclamação da República, somou-se à massa de analfabetos a população negra, que até então era mantida como escrava e, que, nessas condições, não recebiam nenhum tipo de educação escolar.

Em 1889 foi Proclamada a República, mas pouco ou quase nada mudou, pois se não obteve melhorias, continuando estagnado e, gradativamente aumentando o número de pessoas não escolarizadas, muito embora um grande número de educadores das primeiras décadas do século XX, dentre eles Anísio Teixeira, promoveram tentativas de estruturar um sistema educacional no sentido de ampliar as condições de educação, incluindo medidas como o aumento do número de escolas e melhorias na qualidade do ensino brasileiro.

Mesmo assim, (...) observa-se a fragilidade com que tocavam nos reais problemas existentes no Brasil, não evidenciando as questões sociais, pelas grandes diferenças entre as classes sociais” (NEVES, 2003, p. 27). Ou seja, a educação continuou atingindo um número bastante reduzido da população mais privilegiada, enquanto que a grande massa continuava afastada do convívio com a escola. Vale ressaltar que até as décadas de 1960 e 70 a população brasileira era essencialmente rural, com mais de 80% da população habitando o campo, o que significava, entre outros problemas, a dificuldade em fazer chegar a essa população as escolas e, sobretudo, a educação.

Conforme Ribeiro (1997), no entanto, o grande fator contrário à escolarização rural ou mesmo urbano era a falta de interesse político, visto que a população sempre foi vista pelo seu valor como mão de obra e o trabalho rural não exigia nenhum tipo de escolarização. Conforme ainda Ribeiro (1997) e também Romanelli (2001) o interesse político para com a educação da população começa a mudar a partir do governo de Getúlio Vargas e o seu projeto de industrialização e modernização do país, o que significou o começo de uma inversão na ocupação demográfica, isto é, a população deixando o campo para se fixar nas cidades.

Este processo se intensificou mais ainda com a instalação do Regime Militar (1964-1985) até que, já na década de 1970, a situação demográfica se inverteu, isto é, mais de 80% da população passou a habitar os grandes centros urbanos. Neves (2003) e Romanelli (2001) mostram que entre os anos de 1945 e 1947, dentro do espírito de modernização, foram desencadeadas campanhas de educação de jovens e adultos, visando, sobretudo, aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central e incrementar a produção nacional, lembrando que o voto do analfabeto só passou a ser consentido a partir da Constituição de 1988.

Ainda nesse clima, em janeiro de 1947, diante da falência do ensino básico, foi aprovado o

Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, atendendo aos apelos da UNESCO. Conforme Neves (2003) a campanha acima citada foi concebida como um amplo movimento de mobilização nacional em favor da educação de jovens e adultos analfabetos, ao mesmo tempo em que era lançada também a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, preparada pela Associação dos Professores de Ensino Noturno, juntamente com o Departamento Nacional de Educação, sendo realizado o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, sendo que ambos, congresso e campanha, estavam claramente orientados para o atendimento às exigências da cidadania, ou seja, o esforço de educação popular era real, e não mais com o intuito de formação de mão de obra apenas. Esse esforço, por sinal, se estendeu pelos anos de 1950 e início dos anos 60, a partir dos muitos movimentos populares de promoção da cidadania e a educação, sendo que desses movimentos surgiu à figura de Paulo Freire, personagem central quando se aborda a educação de adultos no Brasil. Neves (2003) e ainda Ribeiro (1997), Ribeiro (1981), Romanelli (2001) e Neves (2003) mostram que os movimentos educacionais de orientação marcadamente política foram iniciados em 1960, apontando a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares. Assim, em 1963 o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947 e colocou a cargo de Paulo Freire a elaboração de um programa nacional de alfabetização.

Segundo Romanelli (2001) e Neves (2003) Paulo Freire trazia uma proposta que ia de encontro aos anseios do governo popular então instalado, na figura de João Goulart, que assumiu a presidência num momento político-social bastante tumultuado, a partir da renúncia do então presidente Jânio Quadros. As ideias de Paulo Freire eram contrárias à Campanha de Educação de Adultos aplicada durante a década de 1950, muito criticada pelas suas deficiências administrativas e financeiras e, mais ainda, pela sua orientação pedagógica, tido como de caráter superficial em relação ao aprendizado efetivado num curto período da alfabetização e sem a devida adequação do método à população adulta, método esse que, além disso, não considerava as diferenças regionais do país.

Assim, conforme Neves (2003), todas essas críticas para com a campanha de alfabetização então em prática apontavam para a necessidade de uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e também para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação, cujo baluarte metodológico e ideológico logo estava centrado na figura do educador Paulo Freire. Um dos principais aspectos a formular as ideias de Paulo Freire, conforme destaca Neves (2003), estava na ruptura com o paradigma colocado em prática na educação de jovens e adultos pelos países envolvidos na então ainda recente Segunda Guerra Mundial, modelo esse que centrava a educação de adultos num conceito moralista, destinado a romper, sobretudo, com os traumas da guerra.

Conforme Romanelli (2001) e Neves (2003) as ideias pedagógicas de Paulo Freire eram exatamente o oposto, isto é, tinham como propósito levar o educando a compreender a sua realidade, a sua condição de oprimido e explorado, o que, obviamente, não agradava nem um pouco os grandes produtores e industriais, que viam esse tipo de educação como eminentemente comunista. Em 1964, a partir do golpe que derrubou João Goulart e colocou os militares no poder, uma das primeiras providências tomadas foi a extinção desse tipo de educação libertadora, motivo pelo qual

Paulo Freire acabou tendo que buscar asilo fora do país. No entanto, dentro do projeto de industrialização do país, também para os militares havia interesse na alfabetização tanto no ensino básico quanto de adultos, mas de modo distante da “pedagogia libertadora”. Por conta desse interesse, na década de 1970 o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, um megaprojeto que tinha como propósito nada menos que erradicar totalmente o analfabetismo no país.

Segundo Neves (2003), apesar de agir segundo uma finalidade oposta à de Paulo Freire, isto é, mais doutrinar que libertar, o método seguido pelo MOBRAL era praticamente o mesmo de Paulo Freire no que tange à forma de levar adultos a aprender a ler e escrever em pouco tempo recorde. Seguindo as palavras deste autor, vale conhecer um pouco dos aspectos legais que desencadearam o projeto MOBRAL. A Lei de Reforma nº 5.692/1971 dedicou pela primeira vez na história da educação um capítulo ao ensino supletivo, reformulando o ensino de 1º e 2º graus. Seu diferencial em relação à nossa atual LDB é que, enquanto essa última foi resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional e demandou treze anos para ser concluída e editada, a Lei de Reforma nº 5.692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros indicados pelo então Ministro da Educação. Ou seja, em 60 dias ou menos, nove pessoas, mais técnicas do que educadoras, elaboraram a bico de pena uma lei educacional para o país.

Tanto Romanelli (2001) quando Neves (2003) destacam o fato de que ensino supletivo foi apresentado como um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo. Os exames supletivos passaram a ser organizados de forma centralizada pelos governos estaduais. Os cursos, por outro lado, passaram a ser organizados e regulamentados pelos respectivos Conselhos de Educação. Assim, a estrutura de Ensino Supletivo, após a LDB de 1971, seguiu a orientação expressa na legislação de procurar suprir a escolarização regular daqueles que não tiveram oportunidade anteriormente na idade própria. As formas iniciais de atendimento a essa prerrogativa foram os exames e os cursos. O que até então era a “madureza” passou ao controle do Estado, foi redefinido e se transformou em Exames Supletivos. A novidade estava em implantar cursos que dessem outro tratamento ao atendimento da população que se encontrava fora da escola, a partir da utilização de novas metodologias.

Outro aspecto a ser ressaltado, e que se aplica a todo o esforço educacional do governo militar, entre os anos de 1964 a 1985, segundo mostra Neves (2003) e também Soares (2006), refere-se à busca de introdução do uso de tecnologias como meio de solução para os problemas da educação, o qual traz a seguinte afirmativa. Ou seja, perdurou uma ideia de tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico, com o Estado se propondo a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, “elevando” o nível cultural da população. A questão, segundo esses autores é que o nível cultural aos olhos dos militares significava, antes de tudo, a disciplina, a educação moral e a educação cívica, sendo eliminadas dos currículos disciplinas como as de História e Filosofia, e acrescentada as de “Organização Social e Política Brasileira” e “Educação Moral e Cívica”.

Percebe-se assim que o conceito de cidadania dos militares era bastante diferente daquele defendido por Paulo Freire e também pelos paradigmas atuais da educação. Nas palavras de

Arroyo (2001) Paulo Freire via a educação de jovens e adultos como parte de uma mudança que ocorre individual e socialmente. Pelo fato de a sociedade estar em transformação contínua é necessário ser qualificado para o crescimento profissional. Assim, estar atualizado e adquirir novos conhecimentos são de extrema importância para incluir o Jovem e Adulto no meio social. Indo além este educador brasileiro via a educação como uma força transformadora, levando o educando a reescrever sua história de vida. Todas as obras de Paulo Freire prestam grande contribuição à educação sendo que para este educador a educação Popular deve ser composta por autonomia, conscientização e libertação. Por meio destes objetivos Paulo Freire desenvolveu um método em que os alunos utilizam palavras que fazem parte do seu próprio cotidiano, sendo as mesmas divididas em sílabas e então associadas a outras palavras. Este método foi desenvolvido por Paulo Freire com base em experiências vividas na sua infância, onde aprendeu a ler e escrever no quintal de sua casa junto a sua mãe, que o ensinou com gravetos de galhos debaixo de uma mangueira, com riscos no terreiro do quintal. Mais que o ato de aprender a ler e escrever, segundo Paulo Freire, o que o marcou nessas experiências foi a importância do significado dado ao ato de ensinar; um ato marcado por amor, dedicação e utensílios do cotidiano, tudo de modo natural e marcante para o resto da sua vida.

Conforme Ana Freire (2001) Paulo Freire proporcionou à educação um método inovador com base em experiências do cotidiano e utilizando o conteúdo concreto para despertar o desenvolvimento da consciência crítica. “Minha prática dialógica com meus pais me prepara para continuar a vivê-la com meus alunos” (Paulo Freire, apud FREIRE 2001, p. 83). O método de alfabetização de Paulo Freire tem como principal objetivo conduzir os alunos a fazer a leitura do seu mundo, ter autonomia para representar-se na sociedade como cidadão, fazer uma leitura social, para depois fazer a leitura das palavras. “Dizendo a palavra com que, pronunciado o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1968, p. 109).

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1968, p. 109).

Conforme Ana Freire (2001) e Oliveira e Paiva (2004) Paulo Freire divulgou e colocou em prática um sistema de técnicas educacionais que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e não-formal. Mais tarde, nas décadas de 1970 e 1980, no seu trabalho em alfabetização, um elemento do sistema foi interpretado sob a denominação “Método Paulo Freire” e “conscientização” como um passaporte para a revolução. Por essa razão, Paulo Freire parou de usar essas expressões, enfatizando o caráter político da educação e sua necessária “reinvenção” em circunstâncias históricas diferentes. Paulo Freire estava convencido da capacidade inata das pessoas, pois já fez experiências nos domínios visual e auditivo ao passo que elas aprendiam a ler e escrever. Contudo, ainda assim faltava o estímulo com o qual poderia evocar o interesse pelas palavras e sílabas em pessoas analfabetas. Faltava a “consciência” dos termos individuais. A experiência mostrou para ele que não era suficiente começar com uma discussão intensa da realidade. Analfabetos são fortemente influenciados por suas falhas na escola e em outros ambientes de aprendizagem.

A fim de reduzir esses obstáculos e provocar um impulso motivador, Freire experimentou verificar a distinção entre as habilidades de seres humanos e de animais em seus ambientes particulares.

Continuando, Gadotti (2055) diz que as mudanças ocorridas levam a uma abordagem das questões éticas e morais no sentido de valorização do indivíduo, das suas ações, do seu saber, contribuindo assim para mudar de forma positiva a sua autoestima. A questão, contudo, é sobre o tipo de indivíduo que se quer formar, isto é, o que se considera como um sujeito verdadeiramente ético.

A ORALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Conforme é facilmente percebido, o ser humano é o único animal capaz de falar, de vez que outros animais, supostamente falantes, são capazes apenas de repetir a fala humana. Antunes (2003) distingue, então, os seres humanos de outros animais “falantes” por um outro aspecto por demais relevante: a capacidade de desenvolver uma linguagem.

De fato, em todos os povos é percebida a capacidade de falar e também de desenvolver a linguagem. Antunes (2003) faz referências, inclusive, a estudos nas áreas de linguística e suas teorias, dentre as quais está aquela que menciona a possibilidade da existência de uma “proto língua”, ou seja, uma linguagem primitiva já embutida na genética humana, ficando o seu desenvolvimento a cargo de cada grupo humano. Isso explicaria, segundo essa teoria, não apenas porque todos os povos desenvolvem a linguagem, mas também o fato de que todas as línguas, apesar de aparentemente bastante diferentes, trazerem certo núcleo comum.

As diferenças entre as muitas línguas existentes ou que já deixaram de existir, segundo Antunes (2003) fica por conta da forma como cada povo desenvolve a sua língua ou, mais exatamente, a sua oralidade. A língua funciona como uma espécie de código ou uma codificação por meio da qual se torna possível a comunicação entre as pessoas, mas o modo como essa comunicação é feita ou, mais ainda, o que é objeto de comunicação entre os indivíduos de um determinado grupo social, depende da sua cultura.

Cada povo desenvolve meios, técnicas e costumes diferentes na sua evolução, e antes mesmos de desenvolver algum sistema de escrita, desenvolve uma cultura e transmite essa cultura de geração a geração. A linguagem oral se torna então a forma pela qual é feita a transmissão da cultura. Daí surge a importância da oralidade e do seu desenvolvimento entre os membros de um grupo humano ou de uma sociedade, por é por meio dela que cada indivíduo se expressa e se relaciona com seus pares, sendo logo percebido, portanto, que a prática inadequada da linguagem oral por parte de alguém pode colocá-lo em condições de desigualdade ou até mesmo de exploração, como lembra Freire (1980).

Conforme Freire (1980) a educação não deve ser vista e menos ainda praticada na forma de doação ou de imposição. Ao contrário, a educação é a forma privilegiada de engajar o indivíduo na

sociedade, fazendo com que ele deixe de apenas estar no mundo, para ser alguém que está com o mundo.

E a diferença entre estar no mundo é estar com o mundo é bastante grande e pode ser facilmente observada entre as pessoas que convivem ao nosso redor, pois sempre terão maiores chances aqueles providos de uma educação capaz de fazê-lo perceber suas possibilidades. Desse modo, a educação para Freire (1980) deve, antes de tudo, ser uma educação problematizadora, isto é, que parte do contexto social em que vivem o professor e o aluno e questiona esse contexto.

Questionar significa conhecer a realidade, saber a posição que cada um assume na sociedade e, mais importante ainda, saber os caminhos históricos que conduziram cada um à pessoa que hoje ocupa. Nesse sentido, para Freire (1980), o ato de conhecer não pode estar separado daquilo que se conhece e a participação do indivíduo no aprendizado em condições de igualdade em relação aos demais é o caminho para que ele passe a estar com o mundo.

É com essas considerações em mente que se observa a importância da oralidade neste trabalho, ou seja, é considerando a capacidade de comunicação e participação de cada um na sua vida social que se destaca o quanto o desenvolvimento da oralidade é essencial. Quem não consegue se comunicar adequadamente, por certo também não conquistará o seu espaço adequado na sociedade.

Retomando Antunes (2003) vemos como esse autor destaca o fato de que o falar é bem mais do que dizer, pois o falar envolve, sobretudo, a expressão, enquanto que o dizer se limita à transmissão, à repetição. Há diferença entre declamar uma poesia e viver a mesma poesia, construí-la, discuti-la, refletir sobre o texto e o contexto que ela envolve.

Vygotsky (1993) vai um tanto além, mostrando que o pensamento, apesar de não ser simplesmente expresso em palavras, é apenas por meio delas que ele passa a existir. A discussão entre a precedência do pensamento sobre a linguagem ou o contrário se torna inútil, segundo o autor, mesmo porque as palavras existem no pensamento mesmo quando não as proferimos. As palavras formam a linguagem por meio da qual conseguimos pensar. Sem a linguagem não há pensamento, e quando pensamos, estamos inaugurando a linguagem.

Num primeiro momento, no entanto, conforme Vygotsky (1993), a fala possui uma função mais simples, que é a de simplesmente comunicar. Conforme o autor, primeiramente a criança utiliza a fala socializada com a função de comunicar, de manter um contato social, mas logo ela começa a se desenvolver e passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. A fala deixa de ser repetitiva, automática, para ser um objeto de reflexão, pois tudo o que falamos provém de algum conhecimento construído ou em construção.

O interessante, segundo Vygotsky (1993), é perceber a necessidade da linguagem, do falar, por parte da criança, que desde cedo fala por imitação e depois vai desenvolvendo sua linguagem até atingir o ponto de ter na linguagem a sua forma de pensamento. O primeiro momento é o da fala externa, momento em que o pensamento corporifica-se em palavras. Num segundo momento tem-se a fala interior, que é quando palavras morrem para dar à luz o pensamento.

Antunes (2003) interpreta o pensamento interior como o “tagarelar” por meio do qual se dá a fala interior que permite à criança construir sua própria identidade e a identidade do seu próprio mundo. Quando a criança não está falando não quer dizer que ela não está pensando em nada, simplesmente está dando “asas” a sua imaginação, está se identificando com algo.

Conforme o autor, na fala interior a criança repete palavras e sons de forma rítmica como brincadeira; conversa com objetos não humanos; desempenha diferentes papéis; constrói efeitos sonoros para diferentes objetos; expressa emoções e sentimentos para si mesma; comunica-se com outras pessoas, mas expressa as informações de forma que somente ela mesma entende; age e fala pensando em voz alta; lê em voz alta ou soletra as palavras enquanto lê e fala baixinho de forma que o mediador não ouve as palavras que diz.

Percebe-se então a importância do desenvolvimento da oralidade, pois quando se trabalha as etapas do desenvolvimento da criança na infância, principalmente na alfabetização, poderá haver consequências negativas para o seu aprendizado, consequência essas que se estenderão para a vida adulta.

De fato, não é difícil perceber o quanto o mau desenvolvimento da oralidade afeta a vida de muitas pessoas que, quando adultas, sentem grande dificuldade de se expressar oralmente e até mesmo de se comunicar em situações do cotidiano. E sem a capacidade de expressão, conforme lembra Antunes (2003), fica limitada a capacidade de interpretação ou, na verdade, de pensamento. Sem o devido desenvolvimento da oralidade a pessoa não se vê prejudicada apenas na sua capacidade de comunicação com o mundo externo; pior que isso, ela sente dificuldade em se comunicar consigo mesma, limitando sua fala interna ao mínimo necessário apenas à sua sobrevivência.

Uma pessoa nessas condições, na visão de Freire (1980), é uma pessoa que está no mundo, sem estar com o mundo. E a escola desempenha importante papel tanto no sentido de colocar pessoas nessa condição, como também, o que é desejado, no sentido de libertar a pessoa para estar com o mundo.

O processo de alfabetização, conforme analisa Cagliari (2002), inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem de uma forma natural, sem os grandes traumas usualmente vividos na educação tradicional.

Para o autor, o papel do professor é fundamental para o aprendizado da criança, razão pela qual ele precisa conhecer cada criança com quem trabalha. Mas conhecer a criança significa antes conhecer sua realidade, seu histórico de vida, e isso inclui ainda conhecer a relação entre a escola e a comunidade. Conforme Cagliari (2002), sem conhecer a realidade da criança, o meio onde ela vive, não é possível ao professor conhecer a construção da oralidade por parte da criança, pois a oralidade é, antes de tudo, um processo cultural.

Assim, conforme o autor, é preciso respeitar o processo formativo de cada criança, devendo

aprender com ela, preparando-se, desse modo, a não se tornar uma consequência negativa na vida das crianças. É preciso que o professor procure aprofundar seus conhecimentos teóricos e desenvolva o hábito de refletir sobre seu trabalho, para que não haja como simples aplicadores de pacotes educacionais e se transformem em educadores de fato, verdadeiros transformadores e facilitadores da aquisição de conhecimento.

Considerando que o desenvolvimento da oralidade é o primeiro grande momento da criança para o seu ingresso no meio social onde vive, destaca-se também a importância do trabalho do professor no sentido de fazer que esse momento seja enriquecedor e abra as portas à criança para um futuro de participação e vivência social.

Percebe-se assim o quanto o professor tem de estar preparado para entrar em uma sala de aula, pois, a criança aprende a falar e entender o que lhe falam, revelando um processo de aquisição da linguagem que tem grande desenvolvimento valendo-se de seu primeiro ano de idade.

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos. A criança foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia e nele ela própria foi traçando o seu caminho, criando o que era permitido fazer com a linguagem.

Cagliari (2002) ressalta que nesse processo de desenvolvimento da criança o papel do professor não pode jamais ser no sentido de coibir o desenvolvimento global da criança, muito menos a sua linguagem, que é, afinal, a ferramenta que a criança possui para estar com o mundo.

O TEATRO E A CULTURA ORAL

O teatro na educação infantil, utilizado como instrumento pedagógico, oferece a possibilidade de abranger diversos aspectos do desenvolvimento da criança, principalmente a oralidade.

Conforme mostra Reverbel (1999), as notícias mais remotas que se tem do teatro vem da Grécia Antiga, embora não se possa afirmar com certeza que foram os gregos seus inventores.

De qualquer forma, os gregos deram grande impulso ao teatro e por meio dessa arte puderam expressar os mais variados conceitos e pensamentos.

A grande vantagem do teatro é que ele agrada a todas as camadas sociais e, além disso, não carece de grandes recursos para ser praticado.

Da mesma forma, também não existe limites de idade para se fazer teatro, podendo o mesmo ser utilizado tanto para grupos de terceira idade quanto para crianças que dão seus primeiros passos rumo à educação.

Assim sendo, não há motivos para não se pensar em teatro na educação infantil, pois desde a mais tenra idade as crianças já manifestam desejos de representar.

Uma das características mais marcantes da Arte, conforme Fusari e Ferraz (1993) é que ela não oferece limites para a expressividade humana. Por meio da Arte é possível manifestar sentimentos e descobertas diversas que normalmente não são possíveis na rotina em que vive imerso o ser humano, seja ele adulto ou criança.

E pensando no fato de que a escola tende a se transformar numa rotina, os autores sugerem que o ensino por meio da Arte é um excelente meio para motivar a aprendizagem e permitir o pleno desenvolvimento da criança. E como o teatro é uma forma de Arte tão primitiva quanto o próprio ser humano, não há razão para não se pensar em teatro na educação infantil.

Razões contrárias ao teatro na educação infantil só poderão surgir quando se pensa no teatro como uma atividade artística voltada para a cultura erudita ou então destinada às classes mais favorecidas da sociedade. Mas o próprio teatro já demonstrou que não há limites para a sua prática e que as camadas populares da sociedade não só podem como ainda se beneficiam enormemente do mesmo. Conforme Barbosa (2002), a grande vantagem do teatro é que ele é bastante vivo e foge ou ajuda a fugir dos meios tradicionais de ensino.

Em relação aos museus, por exemplo, mostra Barbosa (2002) que o teatro, por ser dinâmico e, mais ainda, por contar com a participação do aprendiz, oferece maiores e melhores possibilidades de aprendizado.

Reverbel (1999) ressalta que o teatro popular trabalha com linguagem simplificada, sendo que o teatro na escola e na comunidade pode ter as funções tanto de divertir quanto de educar.

Segundo a autora a ideia de teatro como objeto de diversão e educação ao mesmo tempo tem fundamentos na teoria de Jean Piaget, ressaltando os jogos de imaginação ou jogos simbólicos como inerentes à própria arte teatral.

Reverbel (1999) esclarece Piaget dizendo como esse pesquisador se apoia na observação de que criança desde quando aprende a imitar ela imagina e recria da forma que absorveu as cenas do cotidiano em brincadeiras com bonecas, com outras crianças, representando histórias e contos que ouviram.

Desse modo, ao interpretar em suas brincadeiras, a criança está, ela mesma, criando e praticando a arte do teatro.

Juntamente com Reverbel (1999), Rodrigues e Amadeo (2005) veem no teatro a possibilidade para a criança em desenvolver sua capacidade em se entrosar com outras pessoas, improvisar, a oralidade, expressão corporal, imitação da voz, vocabulário e as habilidades para artes plásticas, tais como: pintura corporal, confecção de figurino, montagem de cenário.

Segundo os mesmos autores, o teatro na educação infantil também cria oportunidades para se desenvolver a pesquisa, a redação, a cidadania, a ética, os sentimentos, a interdisciplinaridade, a leitura, o contato com as diversas obras clássicas, as fábulas, as reportagens e muito mais.

Rodrigues e Amadeu (2005) ressaltam ainda o teatro como fator de desenvolvimento da autoconfiança, da imaginação e da organização do pensamento.

Mais o teatro somente proporciona para a criança aprendizado se está direcionando para a área pedagógica. Apesar de o teatro trazer tantos benefícios, as escolas não contam com professores qualificados, espaço, recursos financeiros e entre outros, para que ocorra esse método de ensino, dificultando o ensino aprendizagem.

A arte teatral, musical, dança e literatura na antiguidade já tinha seu valor educacional, como na Grécia. Conforme Reverbel (1999), Platão já dizia que todas as crianças deveriam participar de todas as formas de jogos adequadas ao seu desenvolvimento, pois sem essa atmosfera lúdica, elas jamais seriam adultos educados e bons cidadãos. Ou seja, lúdico no geral, faz parte do desenvolvimento da criança e é de extrema importância para capacitar a criança para sua vivência e participação na sociedade.

O professor tem o importante papel de perceber a personalidade e comportamento em seu meio, pois com isso facilita o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Mas o professor deve respeitar os interesses dos alunos e seu ritmo de desenvolvimento, conforme explicita Reverbel (1999), e acrescenta ainda a necessidade de o professor contar com um vasto repertório de atividades, criadas em função dos interesses e necessidades dos alunos e adequadas às diferentes faixas etárias.

O teatro infantil é uma representação cênica feita para crianças, onde os atores utilizam muita criatividade, imaginação, fantasia e emoção. Utilizando-se de temas como contos de fadas, fábulas e poemas, proporcionando alegria para os pequeninos.

Conforme Reverbel (1999), na educação infantil o que chama mais atenção das crianças é o teatro de fantoches, pois os bonecos constituem um poderoso estímulo para o desenvolvimento da linguagem nas crianças pequenas, visto que elas sempre demonstram interesse em ouvir histórias. As crianças ficam sempre fascinadas ao ver adultos emprestando sua voz e seu corpo para dar vida a um personagem, da mesma forma que se fascinam em fazer o mesmo.

Dessa forma, a prática do teatro na educação infantil se torna importante para o desenvolvimento da criança, na medida em que torna a aula mais interessante ao misturar aprendizado e diversão. Conforme Reverbel (1999) são muitos os autores que apontam o brincar como parâmetro para o desenvolvimento integral da criança, pois é por meio da brincadeira e da fantasia que a criança se apropria do mundo adulto, das regras, e da complexidade sociocultural da sociedade que é pertencente.

O teatro é muito mais que um brincar, na medida em que permite trabalhar uma linguagem que oportuniza formas de manifestação que permite que a criança utilize as diferentes formas de linguagem da sociedade como a corporal, verbal, plástica, escrita, entre outras, expressando suas vivências e experiências de forma mais crítica e com isso, a criança analisa e avalia o resultado de suas ações interagindo de maneira eficaz no meio social em que vive.

Em Brasil (2001) há referências claras sobre como o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura

corporal de cada criança.

Nesse sentido, o teatro aparece como uma das formas de se explorar o movimento, que é uma importante dimensão no desenvolvimento da cultura humana. Conforme Brasil (2001), o teatro abrange as expressões de comunicação, ligada ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia e identidade. A arte é um instrumento fundamental para a educação, na medida em que permite à criança organizar suas ações tanto de forma individual quanto em grupo.

Outro documento oficial, Brasil (1998) se soma para mostrar que a arte da dramatização não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atitude coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais a criança pode se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo, não importando a classe social à qual esse grupo está inserido.

De fato, conforme lembra Reverbel (1999), vivemos em uma sociedade dividida em classe, sendo comum que a classe dominante busque impor suas ideias como as únicas com valor para a formação da sociedade, preferindo antes acreditar que as classes inferiores economicamente não sejam capazes ou mesmo dignas de produzirem cultura.

A verdade, no entanto, conforme a autora, que as classes menores ou cominadas não apenas produzem cultura como também produz uma cultura própria; e fazem isso no seu cotidiano, nas suas comunidades, na escola e em qualquer outro ambiente onde podem produzir suas músicas, suas danças, suas peças teatrais e tantas outras atividades.

Conforme mostrado em Barbosa (2002), as atividades de teatro podem ser utilizadas como procedimentos lúdicos com regras explícitas, sendo que no jogo dramático entre sujeitos todos são fazedores da situação imaginária, todos são atores, enquanto que no jogo coletivo dividem-se em times, que se alteram nas funções de atores e de público, isto é, os sujeitos jogam para os outros que os observam, e observam os outros que jogam.

Portanto, o professor tem a função de oferecer oportunidades às crianças para que elas possam atuar dentro de um ambiente de liberdade e respeito, considerando o nível de desenvolvimento da criança atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os professores possibilitem o brincar às crianças, respeitem os direitos da infância e contemplem em suas práticas educativas o espaço para a brincadeira.

E sendo o teatro na escola uma forma de brincadeira, é fundamental que seja oferecido às crianças em seu sentido mais puro, qual seja, aquele que permite a livre expressão, o desenvolvimento da criatividade e a percepções de questões do cotidiano de modo a refletir sobre as mesmas.

O tempo de ser criança e o direito de viver a infância em toda a sua plenitude deve ser respeitado, o que significa que o teatro na escola deve ser um instrumento de desenvolvimento natural.

Na fase da educação infantil a criança desenvolve sua oralidade e é importante que esse desenvolvimento ocorra de forma livre e plena.

Pelo que demonstra o conteúdo teórico abordado, o teatro na educação infantil é ainda uma realidade em construção. Ou seja, ainda não se pode falar em teatro na educação com todas as suas propriedades, sendo que o mais provável é que muitos professores, talvez a maioria, ainda não se sintam seguros para uso dessa importante ferramenta pedagógica.

No entanto, é certo também que o primeiro passo a ser dado é o rompimento do temor de não saber como lidar com essa ferramenta.

E esse temor só se perde quando o professor toma consciência de que assim como as crianças, também ele é um aprendiz e tudo o que for feito na sala de aula servirá, antes de tudo, como aprendizado para todos.

A criança tem muito a ganhar com o teatro, e o professor também. Quantos professores de educação infantil não se sentem ainda presos a velhos esquemas de trabalho que percebem improdutivos, sentem necessidade de mudar, mas não sabem como?

Pois o teatro é o meio ideal para se buscar mudanças, pois ao mesmo tempo em que é uma inovação em sala de aula, é também um meio de inovar as formas de relacionamento entre professor e alunos.

A verdade é que muitos professores talvez padecem do mesmo mal que se busca aqui evitar às crianças, qual seja, a dificuldade em se expressar, seja oralmente, seja fisicamente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio. *O teatro de Inspiração romântica*. São Paulo: Senac, 2006.

ANTUNES, Celso. *Jogos para bem falar: homo sapiens, homo loquens*. São Paulo: Papyrus, 2003.

APPLE, Michael, W. e NÓVOA, António (orgs) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CARNEIRO, Moaci. *A LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRANO, Paulo C. R. *Identidades juvenis e escola: alfabetização e cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 10, nov. 2000.

CAVASSIN, Juliana. *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica*. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUBET, François. *A escola e a exclusão*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

FREIRE, Ana M. A. *Pedagogia dos sonhos possíveis*: Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Corte – Autores associados, 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

KLEIN, Meianie. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. 4. ed. São Paulo: Papyrus. 2006.

KRAMER, Sonia & BAZILIO, Luiz Cavalieri. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, G. S. L. *O ensino do teatro para além de um mero entretenimento*. In: Revista científica /FAP. v.1, jan./dez. 2006, Curitiba, Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

OLIVEIRA, Marta K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Silvio L. de. *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira, 2002.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação*. Petrópolis: Vozes,

1995.

REVERBEL, Olga G. *Jogos Teatrais na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga G.. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1999.

REYZÁBEL, Maria V.. *A comunicação oral e sua didática*. São Paulo: Edusp, 1999.

RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RODRIGUES, Maria B. C; AMADEO, Maria C. B. *O espaço pedagógico: na pré-escola*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROMANELLI, Otaiza de O. *História da educação no Brasil*. 26 ed. São Paulo: Vozes, 2001.

ROUNINE, Jean J. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANTOS, Vera L. B. dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Melhoramentos, 2002.

SOARES, Leônicio J. G. *A Política Educacional*. Disponível em: <http://www.educacaoonline/a_politica_educacional.asp?f_artigo=325>. Publicado em nov/2006. Acesso em: 20 fev. 2021.

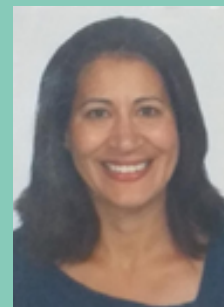
SPOLIN, V. *O Jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2015); Pós Graduação em Educação e Musicoterapia pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista - FTME (2016); Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento através do lúdico pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema - FAETI (2018); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão pela faculdade Batista de Minas Gerais- IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar bases teóricas que fundamentam a importância da ludicidade, do brincar, do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária da Educação Infantil. Ainda com base nos documentos legais e de acordo com alguns teóricos, abordaremos o conceito do brincar, sua importância no contexto educativo e sua contribuição como ferramenta metodológica no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Brincar; Brinquedo

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, enfatiza: *“Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.”* Neste documento a educação, a moradia, a educação e o brincar são tratados no mesmo patamar de importância para o pleno desenvolvimento infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Dentro do processo educativo, o brincar está presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como ferramenta fundamental para a aprendizagem infantil.

Considerando o lúdico como fator primordial no processo ensino aprendizagem, este artigo

tem como principal objetivo enfatizar a importância do ato da brincadeira no contexto da educação infantil.

Quando a criança é submetida a um ambiente estimulador, criativo, harmonioso e convidativo para explorar seu desenvolvimento motor e psicológico acontecem naturalmente e rapidamente. Nesta perspectiva as atividades lúdicas garantem a liberdade, a criatividade e a participação efetiva da criança.

Para que possamos compreender melhor a relevância do brincar para o desenvolvimento integral da criança concluímos ser necessário refletirmos sobre as mudanças na concepção de criança com o passar dos séculos, e observarmos como essa concepção foi influenciado por aspectos econômicos, sociais e culturais de cada época. Atualmente a criança é considerada como um ser social, capaz de produzir cultura que deve ter seus sentimentos respeitados e suas vivências valorizadas.

O artigo expõe considerações contidas nos documentos oficiais sobre a Educação Infantil com o objetivo de pautar as reflexões aqui propostas em bases legais, o que nos dá suporte para concretizar possíveis ações sobre o assunto.

Compreendermos que a trajetória da Educação Infantil no contexto educacional é um aspecto relevante neste artigo, pois assim como a concepção de criança foi sofrendo alterações por influências sociais, econômicas e culturais, o atendimento a elas nas instituições educacionais, igualmente foram sendo repensadas e reorganizadas com o passar do tempo. Atualmente a finalidade da Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, é o desenvolvimento integral da criança.

Ainda com base nos documentos legais e de acordo com alguns teóricos, abordaremos o conceito do brincar, sua importância no contexto educativo e sua contribuição como ferramenta metodológica no processo ensino aprendizagem.

Sendo assim entendemos que a atividade do brincar deve ser realizada de maneira intencional de forma a garantir a consolidação de habilidades já existentes na criança. Práticas lúdicas bem elaboradas e com intencionalidade são alternativas metodológicas de enriquecimento do universo infantil, além de uma ferramenta importante de estímulo contribuindo com a aprendizagem, a construção de conhecimento e no desenvolvimento de diferentes habilidades.

Isto exposto entendeu que o professor deve sempre estimular o lúdico, ainda para obter informações sobre seus alunos e estimulando-os na sua criatividade, na construção do raciocínio lógico, na interação com seus pares e nas representações de mundo e de emoções.

Por ser a brincadeira uma rica manifestação de atividade mental predominada pelo prazer, espontaneidade e criatividade, a prática do brincar não pode estar determinada por um espaço específico. Pátios, salas de aula podem perfeitamente ser transformados e utilizados como espaços de brincar, lembrando que o brincar, além de poder ser totalmente livre, pode ser semidirigido e totalmente dirigido. Portanto o espaço deve ser um facilitador para a concretização do brincar no contexto educativo.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Nos séculos XIV, XV e XVI a criança era tratada como os adultos.

A educação se fazia na prática dos serviços domésticos e poucas frequentavam os colégios.

Entre os séculos XVI e XVII a educação passa a ser teórica, com intuito de formar pessoas honradas. Neste período já se percebia a criança como um ser diferente do adulto.

A partir do século XVIII a criança passa a ser vista como alguém que precisava de cuidados específicos, precisava de escolarização. Finalmente no século XX a criança é reconhecida como um ser social, que deve ter seus sentimentos respeitados e suas vivências valorizadas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (Brasil, 1998, p.21).

Com base no que foi exposto, podemos observar que a concepção de criança foi sofrendo alterações com o passar do tempo de acordo com os contextos históricos, culturais e sociais.

Atualmente, no âmbito educacional, a criança está caracterizada como um ser social capaz de produzir cultura e influência na sociedade.

De acordo com Kramer (2005):

“A criança é um sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como produtora de história e cultura”. (Kramer, 2005, p.133)

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A revolução industrial do século XIX, além de mudanças políticas e sociais, trouxe em seu contexto a inclusão da mulher no mercado de trabalho.

Com o objetivo de acolher os filhos das mulheres que ingressaram no mercado de trabalho, surgiram as creches e as pré-escolas.

Neste contexto, a concepção de educação para crianças passou a ser reavaliada por influência das mudanças sociais e culturais que ocorreram neste período.

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de

trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher [...], também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001,15).

No Brasil o primeiro Jardim da Infância foi fundado em 1875, no entanto somente as crianças de classes sociais abastadas tinham acesso a esse tipo de educação, pois era uma instituição privada.

Somente em 1896 foi instituído o primeiro Jardim de Infância público no Brasil, na cidade de São Paulo. Vale ressaltar que esta iniciativa do poder público foi pautada em ideias de caráter assistencialista.

A demanda de atendimento em creches aumentou após o evento do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1921 e com a regulamentação do trabalho feminino em 1932.

O Primeiro Congresso de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, foi concebido como momento simbólico de reflexão e validação de modelos civilizatórios e de políticas de assistência e proteção para o país.

Promovido conjuntamente com o Terceiro Congresso Americano da Criança, o evento configurou-se como ocasião de celebração dos avanços advindos com a racionalidade científica e técnica, a partir dos quais, poderiam se pensar saídas redentoras para a infância em prol de um projeto de nação que passava pela implementação de estratégias de controle e defesa social dos interesses do país e em expansão de todo o continente americano. (CÂMARA, s/n).

Contudo, somente a partir da Constituição de 1988 é que a Educação Infantil passa a ser reconhecida no Brasil e a concepção assistencialista das creches dá espaço ao atendimento educacional a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases-9.394/96).

Além da LDB, surgiram outros documentos derivados de ações para garantir a educação e os direitos das crianças. Podemos citar o ECA (Estatuto da criança e do adolescente – lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990), que instituiu o referido regulamento; o RCNEI (Referencial curricular nacional para educação Infantil/1998) e os PNQEI (Parâmetros Nacionais de Qualidade Para Educação Infantil/2006). Todos estes aparatos legais devem ser conhecidos e utilizados pela família e pelas instituições de Educação Infantil para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Segundo o dicionário Aurélio (2003), brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode ser “entreter-se com jogos infantis”, ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

De acordo com o RCNEI (1998), brincar é umas das atividades fundamentais para o desen-

volvimento da identidade e da autonomia.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

O brincar é uma necessidade física, é uma experiência humana rica e complexa.

Para a criança brincar supera a questão da diversão, mas transcende para os conceitos de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (WINNICOTT, 1975, p.80).”

De acordo com estudos desenvolvidos na área, o ato de brincar possui três grandes metas: o prazer, o desenvolvimento das expressões e dos sentimentos, e a aprendizagem. Sim, é verdade, é brincando que se aprende — a conviver, a se organizar (no momento de guardar os brinquedos), a se colocar no mundo.

Segundo Horn (2004, p.70): *“o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que está inserida”*.

A criança exercita sua imaginação através da brincadeira e expressa emoções e sentimentos que não conseguiria através de palavras.

Brincar possibilita à criança desenvolver um pensamento simbólico utilizando-se de imagens mentais que circulam entre o tempo e o espaço.

Durante as brincadeiras simbólicas, conhecidas também como faz de conta, a criança inicia brincando sozinha e gradativamente compartilha com outras crianças.

De acordo com Oliveira (2012), essa abertura ao social prepara a criança para aprender a lidar com regras sociais, morais e lógicas. Ainda nesta perspectiva a primeira forma de prazer que a criança sente ao brincar é com o corpo, através dos movimentos e sensações. Essa é, portanto, uma condição básica do desenvolvimento infantil que predomina até os dois anos.

Noções de espaço, tempo, lateralidade, coordenação motora fina e global serão desenvolvidas através de atividades físicas livres, espontâneas e semidirigidas.

Momentos e espaços que proporcionem correr, pular, saltar, engatinhar, rolar, escalar, etc., promovem não somente o desenvolvimento de habilidades motoras como também a sensação de bem estar e liberdade.

A privação da criança na exploração de novos ambientes, do movimento livre, da experimentação de novas situações, sons, texturas e cores pode causar comprometimento em seu desenvolvimento integral.

Segundo Kishimoto, (2002), citando Fröebel, (1912c), brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano. Por ser a auto ativa representação do interno, ocorre à representação de necessidades e impulsos internos.

Kishimoto afirma que o lúdico tem sentido de infantil, abrange o brincar, referindo-se a “inútil” do ponto de vista imediato, atividade que não visa outro fim.

Cada vez mais o brincar deixa de ser responsabilidade da família e torna-se responsabilidade das instituições.

Para Campos (apud ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995), um ambiente coletivo de crianças e adultos traz vantagens em relação à situação familiar, devido à possibilidade de contar com recursos humanos e materiais que propiciam maior variedade de oportunidades de situações vividas pela criança, o que estimula sua sociabilidade e aprendizado sobre o mundo que a cerca.

Nesta perspectiva, ao reconhecer a importância do brincar nas instituições de Educação Infantil, a LDB/96 contempla de forma implícita a ideia sobre a necessidade de haver espaços para o brincar, para as brincadeiras e para os jogos nas creches e pré-escolas.

Wajskop (1999,) afirma que:

“A garantia do espaço do brincar na pré-escola ou creches, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente”. (WAJSKOP, 1999,p.31)

As atividades que têm como proposta o centro de interesse da criança, favorecem o seu aprendizado.

Pascoal e Bertram afirmam que:

Existem sólidas evidências de que uma Educação Infantil de alta qualidade, que tenha no brincar um veículo fundamental de aprendizagem, pode ter um efeito significativo e duradouro sobre o desenvolvimento educacional e social das crianças (PASCOAL E BERTRAM, 2006, p.187).

Outro aspecto importante a ser observado durante o brincar é a interação. A partir do momento em que a criança se apropria das formas simbólicas de expressão e registro mental ela sente cada vez mais prazer em brincar com outras crianças. Nesse momento sua estrutura mental permite considerar o que o outro diz, pensa ou quer. Através das brincadeiras de faz de conta coletivo a criança vai gradativamente aprendendo a ceder, a esperar e a se controlar para não brigar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

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

A criança recebe informações e aprende sobre o mundo que a cerca no ambiente familiar e nas instituições de educação. No entanto cabe às instituições formais, baseadas nas necessidades do desenvolvimento da criança, organizar ambientes e ações de forma a contribuir efetivamente

nos processos de aprendizagem.

Considerando esta ideia no aspecto da Educação Infantil, as reflexões sobre um currículo baseado na importância do brincar faz-se necessário e urgente.

Friedmann (2006) afirma que:

A atividade lúdica oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, pois propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil (Friedmann, 2006, p.65).

Sendo assim entendemos que a atividade do brincar deve ser realizada de maneira intencional de forma a garantir a consolidação de habilidades já existentes na criança. Práticas lúdicas bem elaboradas e com intencionalidade são alternativas metodológicas de enriquecimento do universo infantil, além de uma ferramenta importante de estímulo contribuindo com a aprendizagem, a construção de conhecimento e no desenvolvimento de diferentes habilidades.

De acordo com Friedmann (2006) a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se dedique a uma atividade.

Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modo como ele é concebido e apropriado pelos professores infantis, todavia, revela alguns equívocos. (OLIVEIRA, 2008, p.230).

Neste sentido cabe aos educadores interagir com as crianças e seus brinquedos, fazendo interferências e estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuo contribuindo assim significativamente no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a grande maioria dos educadores e pesquisadores da área da Educação concorda sobre a importância da utilização dos jogos e brincadeiras como ferramenta facilitadora no processo ensino aprendizagem.

Na educação infantil, prioritariamente, o brincar exerce papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, considerando que, nesta faixa etária, a criança explora o mundo ao seu redor, mas também brinca para comunicar ideias, sentimentos, fantasias, se transportando do mundo real para o imaginário.

Quanto maior o número de brincadeiras inseridas no contexto educativo, maior será o desenvolvimento da criança, pois esta é hoje considerada um ser social que se relaciona com o mundo que a cerca, que brinca espontaneamente, independentemente de seu ambiente e contexto.

Brincar não pode ser entendido apenas como diversão, pois é uma necessidade da criança. O lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Práticas lúdicas bem elaboradas e com intencionalidade são alternativas metodológicas de enriquecimento do universo infantil, além de uma ferramenta importante de estímulo contribuindo com a aprendizagem, a construção de conhecimento e na aquisição de diferentes habilidades.

As instituições de Educação Infantil devem oferecer espaços adequados e planejados para o brincar. Brinquedos e mobiliários pertinentes à faixa etária atendida.

A participação e observação por parte do educador durante as atividades de brincar são aspectos importantes para fortalecer vínculos de confiança e afetividade, garantindo assim um ambiente de troca e desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Além disso, brincar é indispensável para a formação do caráter e da personalidade da criança, pois incorpora valores morais e culturais de forma espontânea e natural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Educação e Sociedade. V.18 n.59. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997 Acesso em: 01 de fevereiro de 2021

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1,2 e 3.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: Craidy, Carmem. Maria.

CAMARA, Sônia. Sementes do amanhã: primeiro congresso brasileiro de proteção à infância e sua perspectiva educativa regenerada da criança. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/66SôniaCâmara.pdf>. acesso em 03 de fevereiro de 2021

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos. O atendimento na creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Jogo, brinquedo e brincadeira. **Revista Perspectiva**. UFSC/CED. NUP. n. 22, 1995. p. 105-128. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/102>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021

KRAMER, S. (org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. – São Paulo: Ática, 2009

UJIIE, Nájela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Revista ANALECTA Guarapuava, Paraná, v.9 nº 1. p. 51-59. 2008. Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/download/1743/1590> Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1981.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

ZABALZA, Miguel. Qualidade na Educação Infantil. Artmed: Porto Alegre, 1998.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA ELOISA SALOMÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor José Augusto Viera (1996); Especialista em Administração de RH pela Universidade Bandeirante de São Paulo (1998), especialista em Arteterapia em Educação pela Universidade Candido Mendes (2008), especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Candido Mendes (2011); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professor Máximo de Moura Santos; Autora dos livros: “Tudo o que um gato pode miar” e “Memórias de Sexta-Feira”.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a alfabetização e o letramento em tempos de pandemia, momento que obriga milhões de crianças a ficarem longe da escola presencial. Também se propõe a analisar a possibilidade de uma educação híbrida em um futuro próximo, pois a discussão sobre esse modelo de educação já vinha sendo realizada nos últimos anos. Para que a reflexão seja clara, é necessário trazer os conceitos de alfabetização e letramento, que se completam, mas não possuem a mesma identidade. Contextualizar os métodos de educação, uma celeuma sempre presente nos meios educacionais. Com o respaldo de Wallon e Vygotsky, uma análise da afetividade e da socialização ou falta delas durante o distanciamento social é um aspecto envolvido na educação remota. Atualizar os números do analfabetismo e do analfabetismo funcional são importantes para termos uma visão dos problemas que já eram realidade e que podem se agravar diante da atual situação. A educação, como um todo, carece de soluções rápidas e eficazes atualmente. A alfabetização e o letramento, a primeira uma tecnologia, o segundo um processo, se destacam dentro do cenário educacional, pois são a base, o ponto de partida para um caminhar seguro na vida escolar.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, alfabetização e letramento se confundem. Ao passo que a primeira é, em resumo, uma tecnologia, o segundo é um processo de inserção na leitura e na escrita.

Alfabetização e letramento são uma aquisição de conhecimento que serve como alicerce para a aquisição de todos os outros conhecimentos. Quando ocorrem de maneira pelo menos satisfatória, as práticas posteriores na vida educacional acontecem de maneira mais fluida.

Em condições favoráveis, ou seja, em um ambiente escolar natural, existem muitas adversidades que podem dificultar a aquisição da alfabetização e do letramento. Conflitos familiares, problemas fisiológicos e/ou psicológicos, ambiente cultural muito pobre e a própria pobreza em si são alguns dos fatores que ou impedem ou atrapalham o processo.

Em tempos de pandemia, consequentemente de quarentena, distanciamento social, com as escolas fechadas, os problemas se agravam.

A sociedade estava despreparada para lidar com tal situação pandêmica. O cenário educacional não ficou de fora.

Por mais que esforços tenham sido mobilizados, principalmente por parte dos professores, que estiveram à frente do desenvolvimento educacional remoto, muitas lacunas se cristalizaram por diversos fatores.

A falta de políticas públicas, visto que as redes educacionais **já discutiam o sistema híbrido, que será analisado mais adiante**, sem aplicá-lo de fato, a falta de recursos de uma grande parcela da população, a precariedade do nosso sistema de telecomunicação e o caos político que assola nosso país, sem falar na própria pandemia causada pela Covid 19, foram decisivos para não garantirmos uma educação de qualidade, apesar do esforço dos educadores.

Refletir sobre como solucionar os problemas que foram criados, então, é uma possibilidade de buscar soluções efetivas para tentar amenizar uma crise educacional, que poderá perdurar por anos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento devem caminhar juntos, mas são diferentes no contexto da aquisição de leitura e escrita.

Podemos dizer que alfabetização é a tecnologia da escrita. Um sistema de codificação e decodificação de signos linguísticos. Uma ação de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. Sua função é facilitar que o indivíduo se aproprie da tecnologia do ler e escrever.

Letramento, em linhas gerais, é a leitura do mundo. É o uso social da língua, no qual sentido e significado são fundamentais. Diferente da alfabetização, é um processo que permite a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita. E, na escola, deve ser trabalhado desde a Educação Infantil.

Na vida de um indivíduo, a alfabetização deve acontecer em um momento específico, ao passo que o letramento dura a vida a toda. Afinal, a leitura do mundo acontece diariamente em nossas vidas. Podemos dizer que estamos em uma leitura frenética do mundo em tempos de pandemia.

Vale ressaltar que alfabetização e letramento não são métodos. Os métodos serão contextualizados mais adiante.

Com base nessas definições, é possível entender o conceito de analfabeto funcional. Analfabeto funcional é aquele indivíduo que apenas codifica e decodifica os signos linguísticos, sem entendimento do sentido e do significado do contexto.

[Segundo o Programa Educa Mais Brasil, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística \(IBGE\), 7% da população brasileira é analfabeta, ou seja, 11,5 milhões de pessoas \(números de 2017\).](#)

[E a Organização Todos pela Educação aponta o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional \(Inaf\), em 2018, com cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos como analfabetos funcionais.](#)

A situação não é benéfica e, com a nova realidade da pandemia, o cenário pode se agravar.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos norteiam o trabalho a ser realizado com alfabetização e letramento. Temos uma divisão dos métodos em sintético e analítico.

O método sintético é o chamado método tradicional. O trabalho é iniciado pelas unidades menores para as unidades maiores. A unidade menor pode ser a letra, a sílaba ou o som. Assim, ele é subdividido em alfabético, silábico ou fonético.

Quando o trabalho parte da letra, trata-se do método alfabético, ou seja, aprende-se o alfabeto, para partir para unidades maiores como sílabas, palavras, frases e histórias.

O método silábico, como a própria nomenclatura diz, parte das sílabas, ora contemplando as letras, ora partindo para unidades maiores.

No fonético, temos a complexidade de trabalhar os sons das letras para alcançar unidades maiores.

Ao passo que o método sintético parte das unidades menores, o método analítico propõe um trabalho das unidades maiores para as unidades menores, analisando um todo para chegar às partes. Também temos uma subdivisão dele: palavração, sentencição e a partir de histórias.

Na palavração, o ponto de partida, logicamente, é a palavra. Ela é o objeto de estudo que permite entender as unidades menores. A palavra é analisada conjuntamente com sua imagem.

É a partir de sentenças (frases), que o método da sentencição se desenvolve. Estudando a frase, permite alcançar as unidades menores.

E, por fim, temos o método que propõe o recurso de histórias para analisar o conteúdo e inferir no conhecimento das unidades menores.

Uma grande celeuma permeia a escolha de qual **método é melhor para o processo de**

apropriação da alfabetização e do letramento. Às vezes, certo radicalismo acompanha as escolhas em detrimento da própria aprendizagem.

“Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.” (FREIRE, 2007 p.86)

Com as palavras de Freire como reflexão, cabe ao professor analisar o grupo com o qual está trabalhando para mesclar a utilização dos métodos para alcançar a eficiência e a eficácia do processo.

Em tempos de trabalho remoto, a criatividade foi uma qualidade aliada da boa aprendizagem. Não foi possível reproduzir através da tela o que era possível na educação presencial.

Portanto, no momento, é necessário buscar as melhores estratégias para realizar um trabalho de alfabetização e de letramento. O ensino remoto necessita de reflexão e de flexibilidade para alcançar objetivos.

ENSINO HÍBRIDO COM PANDEMIA OU NÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) vêm proporcionando uma renovação do ensino. E, com certeza, são elas que vão proporcionar a inserção definitiva do *Blended Learning* ou Ensino Híbrido.

O termo híbrido vem do grego *hybris*. Em biologia, um animal resultante do cruzamento de espécies distintas é híbrido. No sentido figurado, algo composto de elementos distintos é híbrido.

O Ensino Híbrido é aquele composto pelo ensino presencial e pelo ensino online no processo ensino e aprendizagem. Seu desenvolvimento está embasado em projetos e pesquisas com o auxílio dos recursos das plataformas digitais.

Nesse modelo educacional, existe a possibilidade do protagonismo do aluno com o professor no papel de mediador e orientador, facilitando o processo de aprendizagem.

Inicialmente, foram definidos quatro modelos de ensino híbrido: rotação, flex, à la carte e virtual enriquecido.

Antes da pandemia, no Brasil, já aconteciam algumas experiências de ensino híbrido através da rotação de laboratório (*lab rotation*). A ideia da rotação é proporcionar aulas *online* para os alunos iniciarem a aprendizagem de um tema e aulas nas quais eles possam aprofundar o conhecimento junto ao professor com toda a turma.

A falta de aparato legal e a regulamentação da modalidade híbrida, que já vem sendo discutida há anos, são alguns problemas que ainda são enfrentados. No caso do professor, temos a falta

de formação, como vimos em época de quarentena, na qual soluções e adaptações foram feitas rapidamente, mas por conta de trabalho dedicado.

Também vimos, durante a quarentena, a falta de recursos tecnológicos que assola nossa sociedade.

Se, antes da pandemia, o ensino híbrido foi pensado no próprio ambiente escolar, ou seja, momentos na sala de aula e momentos no laboratório de informática, atualmente, o ensino híbrido é visto como uma saída para o retorno às aulas em 2021. Entretanto, o hibridismo aconteceria entre momentos no ambiente escolar e momentos no ensino remoto.



Histórias sobre a pandemia criadas e contadas online (acervo da autora)

AFETIVIDADE E SOCIALIZAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO

Uma sala de aula, por mais problemas disciplinares ou de outra categoria que possa ter, é um ambiente que permite o desenvolvimento da afetividade. É também no outro e com o outro que o indivíduo se relaciona e é capaz de ter experiências afetivas.

Afetividade é a capacidade do ser humano ser afetado tanto por sensações internas como externas. Ela pode ser tanto positiva quanto negativa.

Foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que aprofundou o tema afetividade nas questões do desenvolvimento do indivíduo. Ele conceitua três dimensões para o desenvolvimento: motora, afetiva e cognitiva.

Tanto a capacidade biológica como o ambiente interferem no processo de individual. Para Wallon, as etapas do desenvolvimento, já propostas por Jean Piaget (1896-1980) como três, constituem-se em cinco: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade e adolescência. Em cada uma delas, há uma preponderância de uma das três dimensões citadas acima, mas que coexistem em todas as etapas.

Segundo o educador, a afetividade se manifesta por meio da emoção, do sentimento e da paixão.

“Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação.” (Galvão: 2007 p.98)

O distanciamento social, às vezes até isolamento social, interfere nessas relações de afetividade. Por mais dedicação e superação por parte dos educadores no trabalho remoto, alunos que ficaram sem ter acesso e mesmo aqueles que conseguiram acompanhar as aulas *online* não puderam estar com seus pares para vivenciar o ambiente escolar.

Vygotsky defende que o indivíduo é um ser que se forma em contato com a sociedade. Para ele, é na relação dialética entre indivíduo e sociedade que se desenvolve a formação do ser humano.

Por mais que a família seja um núcleo social, com as dificuldades econômicas, sociais e de saúde que muitas delas enfrentaram, não houve condições para que ela fosse o palco exclusivo das relações sociais.

Na teoria de Vygotsky, o adulto tem o importante papel de ser o mediador das relações entre indivíduo e sociedade. O papel cabível aos educadores em tempos normais foi afetado pelo filtro da tela e os responsáveis no lar, frequentemente, encontravam-se com sobrecarga de problemas.

“Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo.” (Vygotsky: 2001 p.139)

As teorias de Vygotsky e de Wallon, por mais que tenham sido lembradas em inúmeras reuniões remotas de educadores, durante o ano letivo de 2020, não puderam ter sua real validade frente à nova realidade emergencial de ensino imposta pela pandemia.

Na volta às aulas presenciais, mais do que apenas recuperar conteúdos, os educadores precisam se engajar na recuperação das perdas socioafetivas dos alunos.

Antes da alfabetização e letramento formal, é preciso preparar as condições afetivas e sociais para um desenvolvimento mais seguro de outras potencialidades.



Amora, personagem criado para despertar afetividade nas aulas online (confeção da autora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, assim, que a discussão sobre alfabetização e letramento não se restringe apenas à questão dos métodos. São a base de nossa vida acadêmica e extravasam para nossa vida em sociedade. Ainda mais na atual situação em que se encontra o ensino brasileiro.

Proporcionar ao indivíduo um ambiente letrado desde a mais tenra idade, mediar seu conhecimento tecnológico na alfabetização, apoiá-lo no desenvolvimento da afetividade e da socialização são requisitos básicos para um caminho seguro no letramento e na alfabetização.

Os aspectos citados no parágrafo acima já são de suma importância em um ambiente escolar natural.

Em tempos de distanciamento social, com tantas complexidades que assolam o nosso país, particularmente, temos que estar mais atentos para tentar abarcar o todo, sem fragmentar o conhecimento, com a ansiedade de cumprir metas e realizar avaliações.

No momento em que encerro este artigo, ainda não está bem definido o retorno às aulas presenciais. Seja presencial, seja híbrido, ou mesmo, continue sendo apenas remoto, temos um resgate a cumprir de cunho acadêmico, afetivo e social e, mesmo assim, para alguns ou muitos ficarão lacunas.

Vamos reaprender a ensinar para reensinar a aprender.

“Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996 p.

25)

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Editora Summus, 1992.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX _ neurose**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 1997.

SALOMÃO, Maria Eloisa. **Arte na educação inclusiva de jovens e adultos**. 2011. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

Programa Educa Mais Brasil. **Analfabetismo no Brasil**.

Disponível em: ><https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/analfabetismo-no-brasil>

Organização Todos pela Educação. **3 em cada 10 brasileiros não conseguem entender este texto.**

Disponível em: ><https://todospelaeducacao.org.br/noticias/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto>

O CANTO CORAL NA PROMOÇÃO DISCIPLINAR PESSOAL E EDUCACIONAL

ORLANI NATAL RIBEIRO

Graduação em Educação Artística pela Faculdade Unimesp FIG de Guarulhos SP (2008); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos (2015); professor do Ensino Fundamental II, Arte, na EMEF General Júlio Marcondes Salgado-SãoPaulo-SP.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar os efetivos benefícios que o canto orfeônico pode proporcionar no desenvolvimento da criança em suas primeiras experiências como estudante. Através de relatos e teorias de vários autores, foi possível observar a relevância pedagógica e disciplinar que o canto orfeônico pode proporcionar. A música em grupo (coral) tem como base a postura vocal, a disciplina e o conhecimento das mais variadas culturas de um povo. Em um mundo cada vez mais frenético, onde as pessoas têm à sua disposição a informação a um toque dos dedos, o canto orfeônico proporciona momentos de atenção e concentração, atividade que tem se esvaído do cotidiano escolar.

Palavras - chave: Canto Orfeônico; Disciplina; Postura Emocional; Voz.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi elaborada no intuito de ampliar os argumentos sobre os benefícios atribuídos à educação musical, principalmente em se tratando de disciplina.

Com base em estudos teóricos, bem como experiências obtidas no convívio escolar, foi possível observar o quão relevante essa prática pode ser em um ambiente de estudos ou social.

A tecnologia, com seus recursos imediatos e disponíveis a um toque dos dedos vem produzindo efeitos não muito favoráveis quanto à concentração e reflexão das crianças sobre o mundo, apesar do universo de informações que ela disponibiliza.

Existe a necessidade de se criar dispositivos pedagógicos capazes de aumentar a curiosidade do conhecimento e a reflexão necessária que esse ato exige e a música, sobretudo o canto

coral, dispõe dessa metodologia de modo agradável.

É de vital importância que a música deva ser reintroduzida ao currículo escolar, pois trata-se de uma ferramenta primordial para o desenvolvimento, não apenas pedagógico, como também social e cultural.

Existem muitos estudos abordando a importância do canto coral, não só a idade escolar como também no âmbito social.

O canto sempre foi e sempre será uma atividade importante para um convívio mais saudável, recomendado não só para fins pedagógicos como também terapêuticos.

A prática do canto coral faz com que a vida se torne mais humana, empática e prazerosa.

O canto é uma atividade saudável, capaz de influenciar positivamente no estado emocional e na competência imunológica da criança, sendo usado até mesmo como recurso terapêutico na busca da saúde física e mental.

O cantar em conjunto, além de trazer esses benefícios, também é um espaço que permite o aprendizado da música, como partituras, por exemplo, que vai facilitar a leitura de qualquer música, a qualquer momento da vida do cantor.

O Canto Coral em crianças e adolescentes pode tornar-se um desafio na fase de muda vocal, pois a voz infantil do menino adquire caráter masculino, podendo haver desarmonia no desenvolvimento, dificuldade na adaptação muscular das pregas vocais, consciência auditiva da mudança e a autoconsciência da transformação do corpo, apresentando assim, fases de instabilidade vocal com várias flutuações. JORNAL DA SOC.BRAS. DE FONOAUDIOLOGIA (2011). Portanto, são de suma importância os cuidados com a saúde vocal, visto que lidar com um tipo de voz que está vulnerável a várias alterações se torna complexo e perigoso, pois se não estiver apto, poderá causar danos negativos à voz do adolescente.

Dessa forma, conhecer os aspectos relacionados à voz é essencial para um trabalho com coro.

A falta de conhecimento dos professores pode desencadear em uso excessivo e inadequado da voz, com consequentes problemas de atrito vocal, redução das capacidades vocais e desgaste de todo o mecanismo fonatório. Por este motivo, a atuação do fonoaudiólogo é essencial no controle do abuso e mau uso vocal na voz falada e cantada, pois o fonoaudiólogo, em parceria com o preparador vocal, possui subsídios para estudar e analisar as melhores técnicas aos coristas: apoio respiratório, coordenação pneumofonoarticulatória, articulação, afinação, entre outros comportamentos. REVISTA CEFAC (2010).

Essa parceria entre escola e fonoaudiólogos é de vital importância na elaboração de um grupo vocal na escola tendo em vista os vários recursos que os pais podem utilizar contra a Unidade Escolar, caso seus filhos venham a apresentar problemas em seu desenvolvimento vocal.

Esse estudo, por si só não definirá a prática do Canto Coral nas escolas, mas mostrará as possibilidades de aprofundamento e o reconhecimento das dimensões que envolvem essa prática,

bem como apontar caminhos possíveis para superar as dificuldades apresentadas para a devida implantação do projeto.

CANTO CORAL NAS ESCOLAS - QUESTÃO DE DISCIPLINA

Uma das principais características do comportamento das crianças da atualidade é a frenetividade de suas atividades, principalmente quando se trata da comunicação com o outro.

Os novos meios tecnológicos, tanto visuais quanto táteis fizeram com que as crianças adquirissem o hábito de absorver assuntos de seu interesse com uma rapidez inimaginável e isso tornou-as mais ansiosas.

A tecnologia trouxe muitos avanços e facilidades para as pesquisas e entretenimento, mas extraiu da criança boa parte de sua capacidade de se socializar com brincadeiras e experiências grupais de maneira saudável. Dentro das atividades lúdicas sugeridas por vários estudiosos, está o canto coral, antigo “canto orfeônico” que pode auxiliar no desenvolvimento global da criança.

O canto sempre foi praticado em conjunto por diversos povos e com diversas finalidades: religiosa, social, cultural, educativa, etc.

Todos os diferentes grupos, formados a partir dessas diferentes motivações, eram, em geral, denominados corais. No entanto, nos séculos XIX e XX, o termo “orfeão” foi disseminado, sendo utilizado, pela primeira vez, em 1833, por Bouquillon-Wilhem, orientador de ensino de canto nas escolas parisienses, para designar os coros de alunos de todas as escolas, que se reuniam, às vezes, para apresentações ou audições.

A palavra “orfeão”, dada por Wilhem a esses grupos, deriva de Orfeu, personagem lendária, que figura entre os nomes ligados à história da evolução da música helênica dos primeiros tempos.

Para os gregos Orfeu simboliza o poder irresistível da música unida à poesia, sobre todos os seres e todas as coisas.

O termo “orfeão” foi empregado em vários países, inclusive no Brasil, configurando-se uma distinção com a expressão “coral” que era utilizada para designar conjuntos vocais com finalidades essencialmente artísticas.

No Brasil, dentro do campo especializado do ensino de música, surge em São Paulo, em 1906, o Conservatório Dramático e Musical.

Segundo Fonterrada (2001, p. 242), a escola tinha em seu corpo docente muitos professores de formação humanística européia. Privilegiava-se o ensino de instrumento, entendendo-o como ensino de música. Somente mais tarde, através da atuação de Mário de Andrade, que defendia a valorização do folclore e da música popular, a função social da música e, especificamente do coro, é que o Conservatório foi influenciado pelas idéias nacionalistas.

No Instituto de Educação Caetano de Campos, pelo contrário, as aulas de música tinham como objetivo o acesso da população escolar à prática musical e aplicava-se um método inspirado nas descobertas científicas da época.

A música é tão importante quanto as matérias tradicionais; por ser interdisciplinar, a matéria música desenvolve o senso artístico e criativo, podendo ser usado nas outras disciplinas.

Para Visconti e Biagioni (2002);

“Vários estudos comprovam a importância da música no ser humano, especialmente às crianças em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo e aos adolescentes como forma de se expressar ou substituir a tão famosa “rebeldia” característica da idade. Os ganhos que a prática musical proporciona nessa fase, seja pela expressão das emoções, pela sociabilidade, pela disciplina, pelo desenvolvimento do raciocínio, são valiosíssimos e são para a vida toda (p.9)”

Para se obter o benefício que a música trás para a educação é preciso capacitar novos profissionais e professores que já possuam alguma habilidade musical, a fim de que se possa implementar nessa habilidade, as metodologias pedagógicas necessárias.

O professor habilitado deve buscar, além da capacitação, deve ter em mente a diferença entre o músico de formação específica e o professor generalista, que vai oferecer as noções básicas do ensino do canto coral como estímulo artístico e cultural dentro do ambiente escolar.

Para FUCCI (2007) o canto coral configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas.

Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social.

Estudos mostram que a música pode potencializar a potencialidade e o aprendizado em crianças com TDA/H.

Embora a musicoterapia ainda não seja reconhecida como forma de tratamento para crianças com TDA/H, há alguns trabalhos desenvolvidos por musicoterapeutas no campo científico com crianças hiperativas. Estudos mostram resultados favoráveis da música durante certas atividades escolares e em crianças com TDA/H. As regras da música em grupo fazem com que as crianças aprendam como aguardar sua vez de cantar, se colocar na posição adequada para o canto, respirar adequadamente e assim melhorando o comportamento, além de melhorar a comunicação entre professores, alunos e gestores.

A experiência musical bem elaborada pode contribuir não só para uma melhor conduta escolar, mas também para uma nova habilidade, auto estima, auto controle, auto confiança em aprender, ouvir associar as diferenças de sons, vozes como também de leitura e composição do contexto musical como análise crítico-reflexiva.

Mathias (1986, p. 16) demonstra que há três níveis de intervenção da prática da música coral no indivíduo.

Explicita estas dimensões em cinco partes principais: pessoal, grupal, comunitária, social e política. No entanto, consideramos mais conveniente tratar neste estudo apenas as dimensões: pessoal, interpessoal e comunitária.

O autor afirma que a música se trata de uma força única, vinda de uma ação comum, capaz de comunicar o concreto do mundo dos sons, o abstrato da beleza da harmonia e a plenitude transcendental. Esta “comum ação do som” nos é dada pela unidade que é o princípio de todas as coisas que se vêem na natureza (MATHIAS, 1986, p. 15).

A música atravessa as estruturas de nossas identidades, harmonizando-nos com o nosso eu interior (dimensão pessoal), com o outro social (interpessoal) e com a sociedade em que vivemos.

Acredita-se que o canto coral seja uma prática engendradora de possibilidades relativas a essas dimensões, porque propicia relações com a música de forma direta, relações subjetivas – nas quais podemos nos comunicar conosco mesmos em uma esfera de relação harmonizadora.

Temos, também, neste contexto, contato com pessoas com propósitos comuns – a alegria de cantar e de se expressar por meio dos sons – da voz. Juntos podem transmitir mensagens, ideologias e atitudes para a comunidade. Estes valores são internalizados por um processo de intervenção da música. Ou seja, a dimensão (sonora) abre caminhos para a troca e a internalização de conceitos e comportamentos em muitos casos mais harmonizados com a humanização nas relações.

As diversas teorias são capazes de sustentar a prática da pedagogia musical, mas por si só não são capazes de transformá-la, pois deve ser aplicado em sua totalidade em atividades práticas, por isso a consciência da realidade escolar é fundamental no intuito de capacitar professores para esse fim.

A prática não é desligada da teoria, ao contrário, é a teoria em ação e necessita de sua co-existência.

A EDUCAÇÃO MUSICAL E O MERCADO DE TRABALHO

O mundo contemporâneo oferece à criança as experiências musicais desde o seu nascimento.

No berço, o bebê já recebe da mãe as primeiras cantigas de ninar.

A tecnologia dispõe dos mais diversos artifícios (já prontos) para o bem estar da criança desde os primeiros anos de vida.

À medida que o sujeito vai se integrando à sociedade, carrega consigo referências musicais nem sempre apropriadas ou de qualidade duvidosa, motivo pelo qual cabe à escola, desde os primeiros anos de aprendizado apresentar à criança a essência da boa música.

A educação musical enriquece o repertório cultural do indivíduo, pois mostra a ele a importância da boa música e o faz diferenciar o conceito musical popular do erudito.

A criança passa a observar que a boa música, sobretudo a clássica, está presente em seu cotidiano.

É notável como a música clássica continua presente nas produções cinematográficas como trilha sonora, mesmo em temas essencialmente modernos ou complexos.

Desta forma, o canto coral proporciona as primeiras noções musicais à criança, influenciando em suas escolhas artísticas futuras, impulsionando inclusive a promissoras carreiras profissionais, tanto no âmbito comercial, religioso ou cultural.

A decisão sobre a implantação de um projeto musical, mesmo fora da grade curricular cabe à escola, as quais, conforme previsto na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional terão autonomia para organizar seus projetos extra-curriculares dentro do PPP (Projeto Político Pedagógico), havendo tanto a participação dos profissionais da educação quanto das comunidades escolar e local. Essas relações envolvem muitos fatores, sejam eles musicais, estéticos, pedagógicos, históricos, filosóficos, o que faz da educação musical, sobretudo o Canto Coral, uma prática interdisciplinar, fator essencial para um bom aprendizado.

O CANTO COMO PRINCIPAL AGENTE INCLUSIVO

Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração, dissipando fronteiras sociais.

O regente-educador, na igualdade da transmissão de conhecimentos novos para todos os coralistas, independentemente de origem social, faixa etária ou grau de instrução, tem o poder de envolvê-los no fazer do “novo”, ou seja, de colocá-los como agentes do instigante processo da criação artística. Ademais, a inclusão sociocultural se processa a partir da motivação individual de cada um dos integrantes do coral. Tal motivação é cultivada no coralista a partir da construção do conhecimento de si – de sua voz, de seu corpo, de suas potencialidades musicais – e da realização da produção vocal em conjunto, que culmina na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento dentre seus pares fazedores de arte e pelo público.

Para Paulo Freire (1978, p. 42), “minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”. Sob essa ótica, o canto coral, como meio de inclusão social, atua no desenvolvimento

do pensamento crítico do indivíduo, criando neste a capacidade de uma nova leitura dos conceitos difundidos pela sociedade e permitindo-o estabelecer padrões e gostos individuais, capazes de revogar a estética questionável deflagrada pelos meios de comunicação de massa.

Ao elaborar um pensamento crítico, a partir dos conceitos transmitidos por meio da educação coral – em elementos como o repertório, a intersubjetividade dos coralistas, a troca de opiniões dentro do grupo –, a pessoa dará um importante passo na consolidação de sua integração e inclusão social. Tal pensamento harmoniza-se com a conceituação de Freire (1978, p. 42): “A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou relatar teorias que afirmam os benefícios proporcionados pelo Canto Coral no âmbito escolar.

Por meio de relatos acadêmicos conceituados, foi possível constatar o quanto a música pode servir como ferramenta pedagógica, social e terapêutica na vida das pessoas de uma maneira geral.

Segundo o que foi apurado, observou-se que a integração disciplinar se estabelece em todo o ambiente escolar, tomando feição lúdica, de caráter espontâneo.

O aluno lança mão desse recurso para resolução de desafios que possam surgir em seu cotidiano.

Constatou-se que a prática coral pode propiciar a integração entre as disciplinas, conferindo diferenciais positivos ao aprendizado do aluno.

Foi observado que o canto coral oferecido como disciplina na grade curricular tem um importante papel integrador e facilitador ao desenvolvimento da capacidade de integração, inclusão e concentração dos alunos em um mundo cada vez mais imediatista, além de torná-lo mais harmonioso e disciplinado.

Desta forma, faz-se necessária a formação de profissionais e capacitação de professores, a fim de possibilitar o crescimento das potencialidades dos alunos, pois o canto age diretamente no corpo, na mente e no aprendizado.

Nesse sentido, a música é concebida como um universo que une a expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do aluno consigo mesmo e com o mundo.

Outra constatação importante foi a de que a música, além de produzir sensações prazerosas a quem executa e a quem aprecia, pode também ser uma profissão devido à grande demanda de produções artísticas e comerciais que necessitam de músicos e cantores profissionais.

Além dos benefícios culturais e pedagógicos que a música pode oferecer ao indivíduo, não apenas ao estudante, pode-se constatar através de teóricos conceituados que o canto proporciona benefícios significativos à saúde vocal e respiratória. A música fortalece as cordas vocais e toda a musculatura responsável pela fala, o que beneficia fortemente na comunicação entre crianças com deficiência fonoaudiológica.

Dadas essas constatações, pode-se afirmar que o Canto coral funciona como importante ferramenta no desenvolvimento global do ser humano, além de ser uma atividade absolutamente prazerosa.

REFERÊNCIAS

FUCCI AMATO NETO, Rita de Cássia. Organização do Trabalho e gestão de competências. Uma análise do papel do Regente Coral. (2007)

FONTEERRADA, Marisa. De Tramas e Fios: um ensaio sobre a música e a educação. Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATHIAS, Nelson. Coral um canto apaixonante. Brasília: Musimed, 1986.

VISCONTI, Márcia. BIAGIONI, Maria Zéi. Guia para Educação e Prática Musical em Escolas - São Paulo : ABEMMÚSICA (2002)

J. Soc. Bras. Fonoaudiol. vol.23 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2011

<http://anppon.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295>. acesso em 20/01/2021

<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1763/12193> acesso em 22/01/2021

FORMAÇÃO DOCENTE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGINA CÉLIA MUSSIO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR (2008); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior (2010); Pós-Graduada em Arte Educação (2019); Professora de Educação Infantil no CEMEI Jardim das Palmas, na Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Educação Básica I na E.M. I Anjinho, na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra.



RESUMO

Atualmente a Educação Infantil tem sido alvo de diferentes análises que versam sobre propostas pedagógicas para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Ressaltamos o papel de diferentes linguagens no desenvolvimento das crianças e na ação do educador. No entanto, a maioria das propostas tem enfatizado a linguagem oral e escrita e abordado, apenas superficialmente, a presença de outras linguagens, entre as quais as linguagens artísticas. Este artigo apresenta uma reflexão na formação de educadores sobre os saberes docentes para o ensino de arte na infância.

Palavras-chave: Arte; Formação; Educação Infantil; Linguagens.

INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes acerca da formação do professor da infância apontam para a necessidade de abordagem dos saberes que constituem as suas práticas junto às crianças. Somos levados a pensar a relação entre os saberes docentes e os processos formativos e, conseqüentemente, a nos questionar sobre os contextos formativos onde são gestadas as identidades docentes. Assim, nos perguntamos sobre o que é imprescindível necessário ao trabalho com crianças.

No Brasil, desde as duas últimas décadas do séc. XX, a Educação Infantil tem sido alvo de diferentes análises que versam sobre políticas e propostas pedagógicas para o atendimento à infância. Tais análises têm apontado à formação dos profissionais que atuam junto às crianças como um diferencial fundamental para a melhoria da qualidade desse atendimento. Durante a década de 80 e 90 do século passado vivenciamos a efervescência do debate sobre a obrigatoriedade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas.

Atribuir ao trabalho em creches e pré-escola o caráter educativo significa contrapor-se a

ideia do atendimento à infância apenas como assistencialismo e da concepção da natureza do trabalho dessas instituições de atendimento como lugares onde as crianças são “guardadas”, “cuidadas” enquanto os pais estão trabalhando.

Tornou-se consenso, entre os estudiosos do assunto, que o atendimento à infância, em creches e pré-escolas, não deveria ter, apenas, o objetivo de suprir as necessidades dos pais trabalhadores, mas observar que a criança, como “sujeito de direito”, deve ter acesso a situações educativas voltadas para as suas peculiaridades como seres humanos de 0 a 6 anos: vulnerabilidade que demanda cuidados específicos, convivência com outros culturais- crianças e adultos para troca de afetos e significados culturais, possibilidade de construção e ampliação do seu repertório de linguagens em vivências dos usos sociais de tais linguagens.

A afirmação da legalidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB – 1996), trouxe à tona questionamentos sobre o modelo pedagógico.

Que deveria ser adotado em creches e pré-escolas, e consequentemente sobre as concepções de formação do educador da infância (FORMOSINHO 2002).

Em decorrência desse debate, a formação inicial e a qualificação dos educadores da infância passaram a ser o centro de atenção de pesquisadores e organizações que defendiam o direito das crianças frequentarem creches e pré-escolas de qualidade.

As discussões sobre formação docente, contemporâneas das reflexões sobre a legalidade e qualidade do atendimento à infância, sugerem, sobretudo, mudanças nas perspectivas de formação dos professores. Afirmavam o caráter sócio histórico da formação e apontaram para a necessidade de constituição de uma identidade profissional que exigia dos educadores ampla compreensão da realidade do seu tempo, postura crítica e propositiva de intervenção e transformações das condições da escola e da educação, e posicionamento frente às questões sociais e políticas do seu entorno (ALTET, 2001).

Portanto, é no contexto de atuação e na relação que o educador estabelece entre teoria e prática que se situam as possibilidades de transformação do fazer docente, mas para isso nós professor precisamos ter acesso aos conhecimentos culturalmente construídos nos diferentes campos e precisamos, sobretudo, saber e desejar estabelecer relação entre estes em sua ação pedagógica.

É urgente que consigamos estabelecer relações entre saberes e fazeres, percebermos nuance contextual e propor alternativas aos desafios que emergem de sua sala de aula e da sociedade na qual nós e a escola somos partícipes.

Neste sentido, a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo, e em construção, da prática docente e da afirmação da identidade profissional do professor, tendo o exercício da docência como o cerne cujas partes são as demandas de formação e para onde voltariam às proposições dos professores.

Assim, apesar da diversidade de fatores que circulam a educação escolar, acreditamos atualmente que o contexto particular de cada escola e de cada professor pode apontar as possibilidades de transformação nos rumos da qualidade do ensino.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO

Segundo (PONTES, 2001), estruturamos estudos acerca da presença da arte na Educação Infantil a partir da relação entre as especificidades do ensino de arte, a organização curricular de uma escola para crianças e os aspectos pertinentes ao desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à construção de linguagens. A Realização de tal pesquisa evidenciou que as atividades com linguagens artísticas podem ser significadas de formas diversas dependendo da relação entre a intencionalidade do professor, contexto em que são propostas e as peculiaridades do grupo de crianças para o qual se destinam.

Através das bibliografias citadas observamos e analisamos os relatos de práticas de professores polivalentes com crianças de faixa etárias diferentes. Observamos que os apontamentos foram em relação às vivências estéticas e artísticas das crianças e o desenvolvimento das possibilidades de leitura e linguagens que são significadas pelas crianças em situações de leituras das representações artísticas nas – artes visuais, literatura, teatro, música, dança, circo, entre outras - de contextualização e de fazer prazeroso e criativo de atividades que envolvem tais linguagens/conhecimentos.

ARTE E O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Nossos estudos nos levaram a olhar para três dimensões da Arte, que na prática de sala de aula, se tornarão complementares, Arte como linguagem; Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento.

Arte como linguagem – os conhecimentos do campo da Arte são vivenciados como linguagem que têm em comum com outras linguagens constituírem-se como processos comunicativos cujos múltiplos sentidos são estabelecidos em experiências dialógicas de acesso às representações artísticas em suas variadas formas. As linguagens artísticas têm uma estrutura que lhes dá significação e faz com que possam ser diferenciadas de outras linguagens. Realizar leituras e estabelecer sentidos para as manifestações artísticas significa entrar em contato com a forma como estas se constituem e relacionar-se com elas significando as combinações que a Arte incita.

Esse processo significativo é, ao mesmo tempo, cultural e pessoal. Cultural porque estamos imersos em referências, vivências e experiências que acessamos.

Quando estamos diante da Arte. Cada um o faz de forma única, subjetivamente individual. Além do aspecto comunicativo, o que há de comum entre as linguagens artísticas é o seu pertencimento ao campo estético.

Arte como expressão da cultura – revela a preocupação com a influência cultural presente

no entorno da produção artística, seja no momento da produção, da distribuição ou da apreciação. Ao favorecer o contato das crianças com as manifestações artísticas é possível possibilitar experiências com a diversidade cultural do mundo contemporâneo, possibilitando-lhes o envolvimento em processos de construção de sua identidade cultural e o conhecimento dos códigos culturais - estéticos artísticos seus e de outros povos.

Arte como um campo de conhecimento – a Arte entendida como qualquer outro campo de conhecimento humano, com história e repertório próprios que podem ser vivenciados pelas crianças, em situações de ensino mediadas pelo professor.

Assim, nos questionamos sobre o lugar da Arte na Educação Infantil enquanto construção de linguagens mediada pelo acesso a produções culturais e enquanto um campo de conhecimento com conteúdos próprios.

ESTÉTICA E ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Abordaremos a relação entre o entendimento contemporâneo de estética e de Arte e a posição de situações de aprendizagem da arte na infância, pois, o que concebemos como estética e como arte perpassa as nossas ações enquanto educadores da infância. Tal relação que, geralmente, não é vislumbrada, conscientemente, está subjacente às escolhas dos temas e metodologias.

Rocha (2005) referindo-se representações da Arte e ensino de arte contemporâneo afirma que:

Muito da produção artística tem sido deixada de lado, não por questões de mérito ou valor, mas por razões de preconceitos sociais e políticos, uma vez que as estruturas do poder político e social atingem as artes da mesma forma que as demais instituições culturais. No que se refere ao valor estético, como tal, pois, sujeito a transformações ao longo de sua história, ele assume diferentes diretrizes ideológicas que exigem serem situadas no seu tempo e devidamente explicitadas. (Rocha, 2005, p. 31).

Muitas vezes, nós como educadores precisamos nos colocar em situações desencadeadoras, deveremos parar e nos lembrarmos de coisas às quais atribuímos o status de arte, o que nos fornecerá uma listagem de objetos artísticos, que enquanto professores vivenciamos em nosso cotidiano. Precisamos apurar nosso olhar com intencionalidade estética para os objetos sensíveis do nosso entorno: a arquitetura do ambiente, vestuário, fotografias da

História de vida, entre outros. Dessa forma, abordaremos a presença do leitor significando esteticamente os objetos sensíveis, inclusive atribuindo a estes o status de objetos artísticos. O professor Celso Favaretto, ao discorrer sobre a concepção de Arte na contemporaneidade afirma que para compreender o fazer artístico atual é preciso observar as mudanças que ocorreram na passagem do campo moderno para o campo contemporâneo da arte: no entendimento de arte; na figura do artista; na imagem da criação artística; e no modo da arte ser apresentada socialmente.

LEITURA E RELEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao refletirmos sobre as estratégias de leitura de arte com crianças em faixas etárias diferentes e em contextos diferentes de contato com as representações artísticas, foi necessário retomarmos os pressupostos de estética e arte, pois ao propor situações de leitura de arte para crianças também envolve os posicionamentos estéticos artísticos de nós professores. Esse tema nos possibilitou também pensarmos a arte enquanto linguagem culturalmente construída e que podem e devem ser significados pela criança, leitores de arte e produtores de novas representações simbólicas.

As novas representações, produzidas pelas crianças, não devem ser “cópias” do material de arte ao qual tiveram acesso, mas fruto do diálogo estabelecido entre elas e o objeto de arte. Dessa forma, as experiências de leitura e releituras de arte podem significar para crianças e professores situações discursivas de construção de sentidos para arte e de exercício de criação em linguagens artísticas.

Para pensarmos a releitura nos remetemos à intertextualidade presente nas obras de alguns artistas e para as citações/intertextos presentes em algumas músicas da MPB. Dessa forma, a concepção de releitura estendeu-se das artes visuais para uma transposição de linguagens em que é possível transformar o texto visual em dança, música, teatro, entre outras linguagens. Pois, como ressalta PILLAR (1999), quando reflete sobre “Releitura, citação e intertextualidade”: Vários artistas, tanto em outras épocas como contemporâneos, incluem citações em seus trabalhos. As maneiras de citar é que podem ser interessantes. As citações são jogos intertextuais que os artistas fazem para se amparar, para gozar, para legitimar-se. Os cientistas citam muito para legitimar-se. O artista quando cita, o faz para criar.

TRABALHO COM LINGUAGEM ARTÍSTICA: CONTEÚDO DE ARTE X DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte pode ser vista de diversas formas, sendo algo muito amplo, e com isso traz consigo diversas vantagens, principalmente para as crianças que a praticam, sejam por meio do desenho, da dança, da invenção de histórias, ou até mesmo do próprio consumo de tudo que foi citado, como na leitura de livros. Os rabiscos no papel é uma forma de treinar as habilidades que serão necessárias mais tarde. Antes de desenvolverem a fala e a escrita, nossos ancestrais também desenhavam sua interpretação do mundo nas paredes das cavernas.

O fato é que cada letra do alfabeto nada mais é que um desenho padronizado. Desenhar, portanto, seja com pincéis, lápis de cor, giz de cera ou até com os próprios dedos, auxiliará na formação de palavras na fase da alfabetização.

Fase essa que é uma das mais importantes na formação do saber da criança, pois ela é basicamente o início de seu aprendizado sobre o mundo, possibilitando que o jovem estimule a criatividade por outros métodos, como a leitura.

À medida que a criança compreende o funcionamento do mundo, vai buscando mecanismo para se expressar em relação a ele. Obviamente, emoções fazem parte da nossa jornada de vida. O detalhe é que na infância tudo é novo!

Não há, nessa fase, categorizações ou reações automáticas. Quando um bebê sente dor de barriga, chora. Quando ele se sente feliz, sorri. Simples assim. Ao longo do tempo, ele vai adquirindo outros meios de colocar para fora o que sente. E é aí que entram ações como cantarolar, desenhar, pintar, dançar e inventar personagens.

Por meio da arte, a criança comunica sua interpretação da realidade que a cerca e também seu estado emocional, mostrando como ela se sente e como o mundo a afeta, tanto de forma positiva quanto de forma negativa, portanto é bom ficarmos atentos para os sinais que o bebê demonstra, por mais simples que sejam.

Além da capacidade de comunicar sentimentos, a arte também serve como um verdadeiro trampolim para o desenvolvimento da criatividade. As iniciativas artísticas, quaisquer que sejam suas naturezas, têm um papel importante no desenvolvimento intelectual infantil, intelectual infantil, devido às diversas qualidades da prática de atividades artísticas e suas influências na vida do jovem.

Isso porque a expressão artística tem a ver com imaginação, com a capacidade de enxergar o mundo além do óbvio, de pensar fora da caixa e elaborar alternativas para problemas.

Cada rabisco infantil é uma história, possui um contexto, é a demonstração de que o ser humano é predisposto a criar desde a mais tenra idade, com os instrumentos que estiverem à disposição. Por isso, a escola não deve ser o único lugar onde a arte é incentivada e celebrada!

FOTOGRAFIA COMO EXPRESSÃO

A fotografia, desde seu início no Brasil, serviu como registro da paisagem física e humana, mas também impulsionou certos artistas a emergirem na busca do autoconhecimento como pessoas sociais, fazendo-os interpretar e reinterpretar o mundo à sua volta com a observância de diversos enquadramentos. Vale ressaltar que a fotografia como linguagem artística, e outras variações de gravuras, são formas de impressões que dependem de processos mecânicos. Porém, ao contrário dessas linguagens, a fotografia foi por muito tempo desprezado como um simples produto de uma nova tecnologia, na qual, seria apenas um pouco mais que um artifício capaz de fazer registros/documentos. Mas, de acordo com as mudanças ocorridas quanto ao conceito e compreensão de arte, ela passa a ser utilizada para fazer arte, assim como a pintura, desenhos. Com base na

aceitação da fotografia no meio da arte e como arte, “cabe a nós avaliar agora o imenso impacto da fotografia, a maneira como impregnou nossas sensibilidades sem que percebêssemos realmente” (KRAUSS, 2002, p.22), visto que, é importante destacar que o uso da tecnologia em arte não ocorre apenas nos dias atuais; em épocas passadas já era possível perceber a utilização das ferramentas tecnológicas na representação da realidade de maneira mais significativa.

Em meio a esses avanços tecnológicos, como a evolução da câmera (digital ou analógica) e suas funções presentes nos aparelhos celulares, quanto ao modo de fazer arte, a experiência da fotografia na educação de artes visuais instiga o educador e o educando a terem um olhar atento ao enquadramento, à estética e a composição, como também a ter sensibilidade para a escolha da imagem que obtenha um melhor ângulo de acordo com seu objetivo.

De fato a fotografia, quando analisada sob esta perspectiva, se constitui em uma das principais “formas expressão das vontades, das aspirações, das realizações, ou seja, lugar comum de todas as pessoas que tem a necessidade de mostrar em imagens a sua história, as suas realizações” (SCHNELL, 2004, p.3).

Partindo dessa premissa, o educando pode experimentar através de seus aparatos tecnológicos, composição, luz, cores e depois passar para o computador para “brincar ou manipular” as imagens em programas específicos para isso. Além do mais, ele pode simplesmente imprimir tal qual como foi capturada e intervir, ou guardar em seus acervos como recordações estéticas de um olhar aguçado e sem transformações.

Através dessas abordagens na escola, o educador tem que estar preparado para essa experiência e dos seus alunos que irão obter a preocupação com a aprendizagem deve estar presente tanto quando se trabalha com meios tradicionais.

Acreditamos que a educação de artes visuais deve enfatizar igualmente tanto a vivência do processo quanto o aprendizado, o fazer artístico e a construção cultural, possibilitando ao estudante o desenvolvimento da capacidade de pensar e fazer arte nos dias de hoje.

Dessa forma, o uso da fotografia na sala de aula é um conteúdo rico de metodologias de ensino diversas e dinâmicas, de inovações e mudanças, proporcionando oportunidades para o professor desenvolver seus trabalhos com os educandos, numa linguagem fotográfica envolvendo: plano, foco, forma, textura, ângulo, iluminação, cores, contrastes, movimento, tamanho, além da pedagogia da escolha dos objetos a serem fotografados até a análise e avaliação dos resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte vem conquistando mais espaços, porém não são todas as escolas que dispõem de profissionais que consigam trabalhar de forma a utilizá-la como área de conhecimento. Muitos professores procuram trabalhar a arte por considerarem importante, mas não conseguem adequá-la

no que se refere à construção do conhecimento da criança.

Vemos a dicotomia entre a prática do professor em sala e sua relação com a história e sociedade, e de outro lado parece que na arte educação falta uma reflexão teórica, o que deixa o papel crítico e transformador da arte ausente.

O processo de aprendizagem por meio da arte auxilia a criança na alfabetização estética, ou seja, possibilita a leitura do mundo que a cerca, auxiliando no desenvolvimento da crítica no estudo das condições e dos efeitos da criação, estando sempre ligado à imaginação e à criatividade. Sendo a Arte a linguagem dos sentimentos e das emoções, podemos empregá-la para conduzir o educando a experiência de sentimentos e emoções, além do conhecimento elaborado pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação. In: PAQUAY, L. et. al. Formando professores. profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 23-35.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 1ª a 4a série). v.6.
- BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- FERRAZ, Heloísa & FUSARI Maria F. Resende de. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Mochiba. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.
- HUME, Leda Miranda (Org.). Fazer Filosofia. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.
- MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. Mediando [con]tatos com arte e cultura. Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A Educação do Olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. A presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

ROCHA, Vera. Construindo Caminhos: linguagens artísticas na formação de professores. 2000. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ROCHA, Vera. Arte, estética, conhecimento e ensino. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane; MELO, José Pereira. O ensino de Artes educação Física na Infância. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2005.

SCHNELL, Rogério. O uso da fotografia em sala de aula Palmeira: espaço urbano, econômico e sociabilidades – a fotografia como fonte para a história – 1905 a 1970. [online] Disponível em: . Acesso: 06 fev. de 2021.

O ABISMO ENTRE O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL : O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

RENATA FEVEREIRO BERENGUER

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (2010) e Pedagogia pela Universidade Anhanguera (2014); Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Estácio de Sá (2016), Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa, no Uruguai; Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar a distância colocada entre o ensino público e o ensino privado ao longo dos anos e pensar de que maneira se pode minimizar o impacto já esperado na educação durante todo o tempo de isolamento social do ano de 2020 devido à quarentena. Percebe-se, como principal elo escola, professores, casas, estudantes desse período, as redes sociais, não só como meio de comunicação com as famílias como antes se fazia, mas também como plataforma de estudo e única ferramenta acessível a maior parte da comunidade nesse momento emergencial. Defende-se, pois, o retorno das aulas presenciais com o retorno das redes sociais também totalmente imersas nas salas de aulas, de modo a se abandonar cada vez mais o ensino tradicional, o modelo de escola retrógrada que isola as TDICs e o incentivo das comunidades de prática (COPs) virtuais em todo espaço em que estiver o estudante e a comunidade escolar como um todo.

Palavras-chave: Redes Sociais; Ensino público e privado; Comunidades de prática.

INTRODUÇÃO

Há tempos as escolas públicas e privadas apresentam entre elas um grande distanciamento, conforme dados apresentados pelo próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Se de um lado temos uma precária infraestrutura, a começar pela localização daquelas em bairros periféricos, salas superlotadas, onde muitos estudantes fazem sua única refeição no espaço escolar, do outro lado temos a competição entre escolas particulares que buscam as posições superiores nos rankings dos exames nacionais do país, investem em tecnologia e os estudantes levam ainda dinheiro para a compra de materiais diferenciados, refeições variadas, além de já chegarem alimentados de casa e com certo repertório cultural, incentivados pela família que pode financiar

um conhecimento extraescolar.

Não é regra, claro, nem de um lado nem do outro, mas é o panorama geral observado. É verdade também que, segundo Maldonado (2016), todo esse quadro não reflete o universo total das escolas brasileiras, que há escolas que tentam projetos diferentes e “há em muitos bairros, comunidades, vilas, favelas, rincões escolas que constroem uma proposta capaz de atender as necessidades de uma comunidade.” No entanto, tais necessidades, também estão bem distantes das exigências do que o país coloca como os que precisarão de um ensino de qualidade e acaba que, de maneira mais geral, a distância entre os âmbitos se faz entre as escolas a cada ano.

Cabe saber qual o papel assume cada um dos participantes e dos elementos que diferenciam uma escola da outra. Nesse artigo se pretende analisar qual o espaço das redes sociais e da TDICs na educação como um todo e especialmente quando o período de isolamento social terminar, isolamento esse o qual todos estivemos expostos durante meses devido à pandemia do COVID- 19. A diferença de que falávamos, talvez, nunca tenha se mostrado tão evidente como com os acontecimentos desse ano, por isso também defenderemos a continuidade das redes sociais em todo o contexto que acompanha o estudante para que a escola pública, especialmente, tenha a possibilidade de competir com a escola privada (o termo competição em educação, embora cruel, é real nesse caso).

Vale ressaltar que essas mesmas redes foram as que rapidamente estiveram à disposição de todos, uma vez que já era acessível à maioria, foi mais fácil adaptá-la às necessidades de cada demanda; ao mesmo tempo deram conta de amenizar os sentimentos de saudade e romper as barreiras da distância entre as pessoas, possibilitando as conversas e o olho a olho entre familiares, amigos e reuniões formais em escolas, empresas, etc.

TEMPOS MODERNOS E CAÓTICOS

É fato que desde o começo do isolamento social todas as escolas estiveram fechadas e os estudantes ficaram sem as aulas presenciais, mas enquanto a maioria das escolas privadas já trabalhava com plataformas educacionais e redes sociais, de domínio por parte dos estudantes e professores, esses iniciaram videoaulas, chats, envio e correção de atividades diárias; as escolas públicas, no mesmo momento, ainda se preparavam para receber um material que não contempla todas as disciplinas do currículo e que sequer se sabe se chegaria a todos os endereços, que conta com a certeza de que cada um desses estudantes dispõe de um aparelho de celular, pelo menos (o que não é o mais indicado, mas é o mínimo), rede, um espaço para o estudo e a concentração no período conturbado de ansiedade, dúvidas e incertezas. Fora isso, grande parte dessas escolas não poderia optar por plataformas educacionais já que os alunos sequer têm ideia de que existem e de como funcionam, o que faria com que o espaço escolhido para a comunicação com a família, a seleção das atividades do material impresso sejam os *facebooks* dos alunos e/ou responsáveis, o que se tem de mais próximo da comunidade escolar nesse período.

Cada aluno dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio receberá um kit com quatro apostilas: de língua portuguesa, de matemática, com orientações gerais e sobre a utilização do Centro de Mídias SP. Serão impressos 13 milhões de materiais. (...) Com as cartilhas, os pais poderão ajudar seus filhos e contribuir com sua formação, independentemente de sua escolaridade. Para isso, é importante que organizem uma rotina para que os filhos possam estudar todos os dias. Para o desenvolvimento das atividades escritas, familiares alfabetizados ou professores, à distância, poderão apoiar os alunos e responsáveis no entendimento dos materiais enviados. (Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/destaque-home/1557621/>. Acesso em 22/02/2021)

Para Pacheco (2019), as redes sociais, não de hoje, desenvolveram na sociedade um movimento de desumanização. Segundo o autor, possuímos as mais diversas redes e instrumentos de comunicação, porém pertencemos à uma sociedade solitária, que vive conectada com o mundo mas na verdade não está ligada a ninguém. Se por um lado o autor tem sua razão, por outro vale lembrar que, se não fosse a tecnologia e as redes nesse período de isolamento social, seria ainda mais impossível a vida do ser humano, e ironicamente, mais “desumanizada”. Isso porque muitas empresas conseguiram adotar o sistema *home office* para manter parte dos funcionários pelo menos e a continuidade do trabalho, os estudos puderam seguir e inclusive a própria comunicação formal e informal, que antes foram frias pelas telas, com o ocorrido se tornou a única maneira de reuniões entre funcionários de empresas diversas ou até mesmo encontro entre avós e netos, pais e filhos, amigos, etc. Ainda que não totalmente eficaz, as redes sociais evitaram uma situação que poderia ser muito mais caótica caso não existissem.

Talvez seja pessimista pensar que nada se fará com as redes sociais após o término de tudo isso, que as escolas seguirão apenas com suas páginas de *facebook* para divulgar eventos esporádicos e algumas fotos, vez ou outra, para que a comunidade acompanhe como sempre aconteceu. Mas é fato que, “se tratamos as tecnologias digitais como um recurso pedagógico torna-se necessário, portanto, transformar o cenário educacional, buscando tendências amplas e contextualizadas, novas metodologias e linguagens próximas da realidade do aluno” (Moura Beserra, 2017). E o que se tem visto é ainda uma escola antiga em uma era moderna, e que nem prática nem teoria consegue dar conta de uma educação de qualidade efetivamente, como coloca Pacheco (2019).

Como poderemos falar de inovação na Educação, quando ainda temos alunos do século XXI a serem ensinados por professores do século XX, com práticas do século XIX? O que temos nas escolas é a prática generalizada do modelo instrucionista misturada com resquícios de práticas do paradigma da aprendizagem, circunscritas a escolas particulares e raramente em escolas de redes públicas de ensino. Ou seja, a origem daquilo que vem sendo considerado inovador no sistema educativo remonta a modelos criados há mais de cem anos. (Pacheco, 2019, p.91)

O abismo de que se falou no início do artigo é esse: por mais que tenhamos problemas nas escolas privadas também, já que existiria aí uma necessidade geral de reestruturação na educação, como a implementação efetiva das redes sociais na sala de aula, a escola pública está e estará sempre atrás, e com tais acontecimentos, se o atraso será grande em todos os setores, para a educação pública será catastrófico.

Faz-se necessário, pois, pensar em como voltar desse período de isolamento social com outro pensamento, aproveitando a ideia de que não seremos nunca mais a mesma escola, não

teremos mais os mesmos estudantes, os mesmos professores. As redes sociais estarão, mais que nunca, presentes na vida de cada uma dessas pessoas que retornarão aos seus espaços de estudo e de trabalho, continuar-se-ão conectados como sempre estiveram, mas com um olhar diferente. Voltar com novas práticas, com novos caminhos e buscando realmente a inovação que se espera para um século de inovação é o que se desejaria, retomando a ideia de Pacheco (2019), uma escola do século XXI para o século XXI.

Primeiramente, parece justo que os estudantes da escola pública estejam tão familiarizados com as tecnologias e com as redes quanto aos da escola privada, para sua rotina de estudo ou até para o caso de haver outra situação emergencial como essa. Rodrigues (2019) constata que muitos de seus alunos não sabem utilizar os recursos mais simples de seus aparelhos celulares e sugere que o aprendizado se dá a partir da prática; talvez nada mais coerente e dentro do que se acredita em educação, que esses estudantes aprendam a tirar fotos de seus celulares e a editá-las dentro dos próprios programas de edições, postando-as em suas redes sociais servindo como estudo para si e para seus colegas, que resolvam exercícios dentro de plataformas educacionais, que criem grupos de estudos através de programas de videoconferências, ou que criem *blogs* para expor todos os seus trabalhos, como exemplificado no trabalho do autor, entre tantas outras formas, trazendo mais verdade e mais realidade ao que é realizado no dia-a-dia do estudante.

E se muitos gestores, professores, responsáveis e até os próprios estudantes resistirem em aceitar as redes nos estudos das crianças e adolescentes com os argumentos clichês sobre a privacidade, os riscos de segurança e todos os outros já conhecidos, que se utilize o tema também para debate em sala de aula, que “educação digital” seja efetivamente uma disciplina em que se mapeiem os problemas e os perigos, discutam-se e se pesquisem soluções, e que isso sirva para que cada um desses estudantes leve para sua vida o risco de uma conversa com um desconhecido, como reconhecer um possível pedófilo, por exemplo, alguém de quem ele já estará prevenido das intenções e antes não tinha o menor conhecimento, já que ninguém havia tratado do tema.

A partir disso, alguns estudantes trouxeram exemplos de *youtubers*, imagens e vídeos que viam nas redes sociais, e que lhes causavam desconfiança quanto a um suposto caráter de verdade, que então passou a ser questionado, seja por parecerem exagerados, ou por aparentar estarem sempre bem, dispostos e alegres. Conversamos sobre o quanto as pessoas usam de estratégias para disfarçar sentimentos 52 considerados inadequados para expor em público – como a tristeza, a melancolia, por exemplo. (Rodrigues, 2019,p.47)

AS REDES SOCIAIS NA TEORIA

Segundo Neto (2018), há ainda certa dificuldade sobre a abordagem do tema, já que “há poucos trabalhos que versam sobre a aprendizagem móvel e a educação básica, sobretudo na escola pública”, então quem dirá das redes sociais que é um assunto mais específico e que viria depois da aprendizagem móvel. Sabe-se também, como já discutido, que ser no contexto da escola pública é ainda mais complicado, e é exatamente por esse motivo também que se tem a pretensão

de mostrar que também aí os alunos podem e precisam ter esse acesso pra ter o mínimo de chance com os alunos da rede privada. Interessante também abordar o título do trabalho do autor “PROFESSOR, POSSO USAR O CELULAR?”, pergunta de grande parte dos estudantes e polêmica sempre presente no espaço de sala de aula. Como já comentado nesse trabalho, se há uma lei, é imprescindível que no primeiro dia de aula os professores acordem com suas turmas que o uso de celular está permitido porque o aparelho o ajudará nas pesquisas, nos registros, na construção das comunidades e em todo o trabalho realizado e que os estudantes terão seu tempo tão preenchido com a rotina que não haverá espaço para outro uso do celular. Afinal, quem tem o que fazer não tem tempo a perder.

Como comentado por Rodrigues (2019), alguns teóricos vêm trabalhando a ideia da inovação, mais especificamente das redes sociais e da formação das comunidades de prática virtuais a partir de seus usos, talvez não da maneira como se gostaria, ou não transferida para a prática como se deveria estar, mas ter esses estudos como base pode ajudar a transformar o que se tem e criar o que se espera.

Na busca de autores em geral que trabalham as redes sociais na educação, encontramos trabalhos relacionados ao *facebook* e *whatsapp* especificamente e pouco de outras redes; quanto aos estudantes, geralmente direcionados ao ensino médio, provavelmente por conta da faixa etária dos usuários. É sempre importante considerar que há uma infinidade de redes sociais que se podem apresentar pelas quais ótimos projetos podem ser desenvolvidos, textos mais compactos podem ser trabalhados, como é o caso do *twitter*, diálogo entre textos verbais e não verbais etc. Também para as redes com finalidades educativas a escola pode pensar em uma parceria com as famílias para a criação das contas com o consentimento do responsável; teremos soluções e não problemas sempre que a educação estiver em primeiro lugar e a parceria família-escola visar o ganho do estudante.

A partir do que coloca Sampieri (2006), tinha-se algumas evidências sobre o tema que se pretende investigar, principalmente no que se refere ao mais geral - “tecnologia na educação” - e ideias sobre muitas coisas não tão evidentes e que se fazem problemáticas, principalmente em trabalhos de autores que contemplam as redes sociais, ou naqueles que privilegiam o ensino de língua estrangeira e os que, com isso, visualizam a aprendizagem colaborativa e a comunidade de prática dentro de um contexto virtual entre os estudantes (muitos trabalhos, inclusive aqui citados, trazem o docente como responsável pelo sucesso e/ou fracasso de tal situação, e embora sejam utilizados para enfatizar a temática maior, não têm em comum o sujeito central como objetivo da pesquisa).

Nóbrega (2016) ressalta o conceito de Comunidades de Prática, aprendizagem colaborativa e tecnologias digitais dentro do espaço de língua espanhola. A investigação da autora tem um caráter autoavaliativo já que analisa criticamente suas aulas, insere o blog no ensino - aprendizado de língua, constata os efeitos negativos e busca os positivos, principalmente pensando em como pode contribuir para uma aprendizagem colaborativa na construção de uma comunidade de prática. Diz propor encaminhamentos de investigações futuras, os quais seriam interessantes, mas não o faz, sendo assim, não é possível partir de tal tese para a continuação do presente trabalho.

Melchiorretto (2016) traz a inovação das redes sociais para a sala de aula, mas lembra de que docentes e estudantes se apoiam ainda nos recursos didáticos antigos que sempre os acompanharam nos percursos e obstáculos que sempre se colocarão à tecnologia. Segundo o autor, “as novas tecnologias digitais não eliminam as tecnologias de época, como a escola. A escola, de maneira geral, é perpassada por um discurso de inserção, adaptação ou de resistência às tecnologias digitais que se desvelam o tempo inteiro diante dela” (p.8). Assim como acontece com a Filosofia no Ensino Médio dentro de tal contexto, também no presente trabalho se pretende possibilitar que os alunos tenham uma experiência única da disciplina envolvendo as redes dentro das experiências tradicionais, mas também fora delas.

Da Cunha (2016) defende as redes sociais como ferramentas pedagógicas que promovem a formação crítica e a autoria dos alunos com a mediação do professor. O estudo demonstrou que alunos de um colégio público desenvolviam maior autonomia crítica quando utilizavam o *facebook* em uma atividade pedagógica para estudo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em detrimento de atividades que executavam normalmente em sala de aula quando liam, copiavam, memorizavam e reproduziam o conteúdo sem sentido (os resultados no primeiro caso foram muito mais favoráveis). Dessa forma, defendemos também aqui o uso das redes sociais na aprendizagem inclusive para os alunos que apresentam maior dificuldade. Para o ensino específico de línguas a interação nas redes e o diálogo enquanto troca de aprendizagem para conhecimento de vocabulário, expressões idiomáticas, estruturação de frases, orações, correções pelo outro participante, é de grande valia e pode trazer bons resultados.

É também aproveitando a afirmação de que “as redes sociais da internet alargam os *espaços* e *tempos* de aprendizagem e trazem novas maneiras de tecer conhecimentos nos cotidianos” (Medeiros, 2017,p.38), que defendemos essa extensão do uso das redes; com esse trabalho, podemos ampliar o que já é feito nos espaços de aprendizagem dentro da escola e no período em que se está nela para todos os demais lugares onde estiver o estudante e no horário em que ele quiser, se as redes sociais não dormem e estão à disposição 24 horas, que seja assim também enquanto serventia para a aprendizagem. Aliás, José Pacheco também vê a educação dessa forma, sem barreiras de espaço e rupturas de tempo, como um contínuo dentro da vida de cada aprendiz.

Bredow (2017) evidencia que “dentro do ciberespaço origina-se uma nova forma de comunidade com interesses afins constituindo-se um novo espaço de discussão e comunicação virtual originando as comunidades virtuais”. Supostamente, muitas vezes os estudantes se juntaram em redes conhecidas e às vezes até de pouco conhecimento dos professores para falar de estudos, montar seus grupos de trabalho, etc. Isso porque poderiam fazê-lo no período escolar onde estavam juntos boa parte do dia. Imaginemos o quanto de espaço virtual não necessitariam, nesse período de isolamento social, para tirarem suas dúvidas sobre tudo; quantas comunidades virtuais de estudo não podem ter surgido por alunos das escolas públicas no longo período em que estiveram sem aulas, e posteriormente, quando chegaram os materiais, os exercícios, as plataformas que nem todos dominavam, os grupos para estudos de vestibulinhos e vestibulares, ou sobre temas diversos dos quais nem se tem ideia.

Diante do perfil de sociedade existente hoje, a escola ou a comunidade como um todo já deveria perceber que isolar dos estudantes a tecnologia, especialmente o celular e as redes so-

ciais em um mundo paralelo é um erro. Segundo Neto (2018), as redes sociais estão já totalmente incorporadas à vida do ser humano, tomam grande parte de seu tempo e não estar conectado a nenhuma delas é algo que já quase não se vê; não é na escola, portanto, muitas vezes o lugar em que a criança e/ou o adolescente mais passa seu dia, onde tem a oportunidade de aprender, de crescer, de escolher sua carreira, que deve ser privado de algo benéfico que faz parte do mundo e que pode perfeitamente dialogar com o que se aprende no currículo. Quanto antes se fizer isso melhor, assim como a aprendizagem de um idioma, ou das artes, e não fazê-lo também ao final do Ensino Médio e no Ensino Superior como se o assunto tecnologia e principalmente aprender a partir das redes sociais fosse um tabu.

A investigação de Freitas (2017) aponta o ensino centrado no aluno-aluno cujo objetivo, portanto, aproxima-se do que propõe o presente trabalho; dessa forma, sem que o professor precise providenciar ou interferir de qualquer maneira, os alunos criam a situação para que o objetivo seja alcançado. A comunidade de prática se desenvolve no espaço virtual para que aquele grupo atinja o objetivo. Mas o mais inesperado é que, como resultado final, tem-se que o uso do aplicativo estava mais relacionado às estratégias dos alunos para obterem nota e aprovação do que a um recurso de interesse real pela Matemática, como era pensado e proposto pelos professores inicialmente.

A pesquisa de Silva (2017) traz a tona uma problemática bastante interessante que é ainda a proibição do celular no contexto de sala de aula e ao mesmo tempo a importância dele para a construção de muitos pontos importantes na aprendizagem, inclusive da chamada comunidade de prática. Tal problemática precisa ainda ser muito discutida e reformulada enquanto acordo escolar, ou dentro do PPP da escola, já que há uma lei que realmente impede o uso do aparelho, em um momento em que se considerava mais nocivo seu uso enquanto dispersor de atenção nas aulas do que um facilitador, (se é que houve esse momento na realidade); hoje, mais que nunca, sabemos que devemos repensar o caso.

Tripani (2017) traz uma justificativa para sua investigação bastante similar a essa no sentido do interesse das TICs no contexto dos alunos e observa o trabalho colaborativo nos ambientes virtuais de aprendizagem, exatamente o ponto que nos interessa: o espaço virtual criado pelos alunos para o desenvolvimento de tarefas que culminarão em resultados de seus interesses. Os participantes divergem, já que se trata de um público mais maduro: além das professoras e da tutora, 14 alunos, que são os participantes que mais nos interessam para a investigação, mas de um curso de graduação de Letras de uma universidade pública. O ponto negativo da pesquisa é que o resultado aponta novamente para a ideia de que se deve investir na formação do professor para que esse consiga manejar as TICs de maneira mais eficiente e assim possa trabalhar com o grupo para que as comunidades de aprendizagem, conseqüentemente, também sejam construídas de forma mais consistente, o que nos leva duplamente a discordar que parece é que os alunos não necessitam do docente para que a comunidade de prática entre os estudantes se crie, é a necessidade e o interesse que a criará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das mais difíceis tarefas de um educador é estar impossibilitado de fazer alguma coisa diante de uma situação, ainda que para amenizá-la naquele momento. Nenhum teórico, nenhuma metodologia ativa, nenhuma concepção pedagógica dão conta de disseminar o momento em que o mundo vive no ano de 2020, mas temos a obrigação, cada um dentro de sua área, de pensar em alternativas para reparos futuros diante do estrago que está por vir. Como já dito, o mundo e tampouco a educação serão os mesmos após esses tempos, posto isso, vale planejar o que se pode fazer para que cada estudante tenha um pouco valorizado cada dia perdido.

Defende-se aqui a extensão do uso das redes sociais no retorno das aulas presenciais também em sala de aula favorecendo as comunidades de prática, ou seja, a ideia do grupo e o abandono de métodos mais tradicionais e a aprendizagem mais individualizada.

Considerou-se um tema relevante porque trata um assunto contemporâneo, um fato que já estará nos livros de história como algo que ficará marcado com uma estratégia que agrada a maior parte dos estudantes; acompanhar o processo de evolução das tecnologias e integrá-las na sala de aula, incentivando os estudantes a usá-las a favor da aprendizagem e além dos muros da escola, é um dever do professor. Na verdade, o uso das redes sociais a favor ou não da educação, de certa maneira, já acontece. Qualquer tentativa de fechar os olhos diante desse fato que parece trazer mais benefícios que malefícios aos estudantes é dar um passo atrás no que diz respeito à educação; o caminho seria, posteriormente à pesquisa, sugerir ou até mesmo criar novas redes sociais com as turmas e traçar quais são os perigos e/ou desafios com os quais se encontram esses estudantes e de que maneira a escola pode auxiliá-los.

O foco é o uso das tecnologias, ou melhor, das redes sociais por parte do estudante especialmente da escola pública quando o período de aulas presencial retornar. Espera-se que esses grupos de estudantes avancem, tornem-se mais equiparados e preparados em relação aos estudantes de escola privada, já que ambos os grupos devem ter as mesmas oportunidades, que também possam formar grupos de interesses e através das redes sociais (as redes que dominam ou as que não dominam, mas que lhe pode ser muito útil) percebam uma conexão com o mundo virtual que ainda não perceberam, uma necessidade prática a seu favor para um objetivo comum com seu grupo, homogêneo principalmente quanto ao seus interesses relativo ao produto final.

Ainda, muitas vezes, proíbem-se os dispositivos móveis para fins pedagógicos durante as aulas, faz-se necessário reavaliar tal assunto e entender que poderiam servir como recurso integrado ao processo de aprendizagem escolar; com o celular totalmente permitido, talvez surgissem até mesmo comunidades de prática como grupos de estudos, ou como um caderno virtual mais completo, formado por anotações de toda a turma, por exemplo. Parece-nos relevante qualquer caminho que tome o estudante enquanto protagonista, de seu material de estudo, da organização do seu espaço, gestor de seu tempo e ainda mediador do ensino entre seus colegas nesse novo tempo que está por vir.

REFERÊNCIAS

BREDOW, VALDIRENE HESSLER. O Facebook nas práticas educativas contemporâneas: interações de alunos e professores no Ensino Médio' 07/02/2017 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais

CUNHA, ARISNALDO ADRIANO DA. AUTORIA E COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS NAS REDES SOCIAIS: o caso do ENEM no Facebook' ; 31/08/2016 233 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC.

FREITAS, MAISA DE. "BORA ANIMAR O GRUPO!": a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino'; 24/03/2017 129 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana Biblioteca Depositária: Alphonsus de Guimaraens.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/ideb> . Acesso em : 22/02/2021.

MALDONADO, LUCIENE. GESTÃO ESCOLAR - PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA: UMA ESCOLA PÚBLICA INOVADORA EMEF. DESEMBARGADOR AMORIM LIMA' 25/01/2016 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS

MEDEIROS, CRISTIANO SANT ANNA DE. #DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas dentrofora da escola ' 15/02/2017 193 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

MELCHIORETTO, ALBIO FABIAN . UMA-AULA-QUE-QUER-SERRIZOMA :FILOSOFIA E REDES SOCIAIS NA ESCOLA'; 18/08/2016 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga.

BESERRA, ROSE ALVES DE MOURA. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs E A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL: ENTRAVES E GANHOS.'

31/07/2017 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: • Biblioteca da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM e Biblioteca da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC • Biblioteca da UECE

NETO, ANTONIO ALVES DE OLIVEIRA. PROFESSOR, POSSO USAR O CELULAR? Um estudo sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar' 22/08/2018 164 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Jataí Biblioteca

NOBREGA, AMANDA MODOLAO. O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: AVENTURANDO-ME POR CAMINHOS VIRTUAIS'; 29/07/2016 98 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Universidade Federal de Uberlândia.

PACHECO, JOSÉ. Inovar é assumir um compromisso ético com a Educação. VOZES, 2019.

RODRIGUES, JOAO ALBERTO. Problematizando as redes sociais digitais nas aulas de artes junto a jovens' 16/07/2019 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS

SAMPIERI, RH. "COLLADO. CH; LUCIO. PB metodologia da pesquisa científica" (2006)

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/destaque-home/1557621/> . Acesso em : 22/02/2021.

SILVA, JOSEFA DOS SANTOS. A Tecnologia Móvel na Aprendizagem Colaborativa em uma Comunidade de Prática: para uma Escola de seu Tempo.'; 28/11/2017 124 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Francisco Severino de Oliveira Filho.

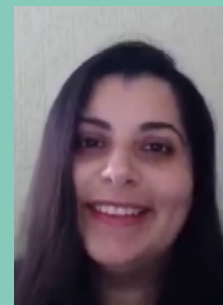
TRIPANI, GLORIA TERESITA ACOSTA. As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem na disciplina Língua Espanhola de um curso de Letras'; 31/08/2017 150 f. Mestrado em LETRAS (LÍNGUA ESPANHOLA E LIT. ESPANHOLA E HISPANO-

-AMERIC.) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENCARADA COMO PARTICIPATIVA

ROSANGELA VALERIO DOS SANTOS

Bacharelado em Administração com Habilitação em Marketing pela Uninove - Universidade Nove de Julho (2005); Licenciatura em Pedagogia pela Unicastelo - Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Licenciatura em Artes Visuais pela Famosp - Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialização em Ludoterapia pela Facab - Faculdade Castelo Branco (2017).



RESUMO

Em todo o mundo, as crianças são excluídas das escolas às quais pertencem por causa de deficiência, raça, idioma, religião, gênero e pobreza. Mas toda criança tem o direito de ser apoiada pelos pais e pela comunidade para crescer, aprender e se desenvolver nos primeiros anos e, ao atingir a idade escolar, ir à escola e ser acolhida e incluída por professores e colegas. Quando todas as crianças, independentemente de suas diferenças, são educadas juntas, todos se beneficiam - esta é a pedra angular da educação inclusiva. Educação inclusiva significa alunos diferentes e diversos aprendendo lado a lado na mesma sala de aula. Eles gostam de viagens de campo e atividades após as aulas juntos. Eles participam do governo estudantil juntos. E eles participam dos mesmos encontros e jogos esportivos. A educação inclusiva valoriza a diversidade e as contribuições únicas que cada aluno traz para a sala de aula.

Palavras-chave: Contribuições; Deficiência; Direito.

INTRODUÇÃO

Os sistemas inclusivos proporcionam uma educação de melhor qualidade para todas as crianças e são fundamentais para a mudança de atitudes discriminatórias. As escolas fornecem o contexto para o primeiro relacionamento de uma criança com o mundo fora de sua família, permitindo o desenvolvimento de relações e interações sociais. Respeito e compreensão aumentam quando alunos de diversas habilidades e experiências brincam, socializam e aprendem juntos.

A educação que exclui e segrega perpetua a discriminação contra grupos tradicionalmente marginalizados. Quando a educação é mais inclusiva, também o são os conceitos de participação cívica, emprego e vida comunitária.

Atividades extracurriculares, apoio de pares ou intervenções mais especializadas envolvem toda a comunidade escolar trabalhando em equipe.

Tornar a educação inclusiva não é uma medida de corte de custos. Os governos devem estar preparados para investir recursos substanciais desde o início em reformas do sistema, como treinamento de professores e funcionários; melhorar a infraestrutura, materiais de aprendizagem e equipamentos; e revisar currículos para implementar a educação inclusiva com sucesso. No entanto, ao eliminar a redundância e os altos custos de funcionamento de sistemas paralelos, esses investimentos são um uso eficiente e eficaz dos fundos e têm o potencial de melhorar a educação de todos os alunos.

Os mecanismos de financiamento devem ser reformados para que as escolas que matriculam alunos com necessidades especiais recebam os recursos financeiros adicionais necessários. Quando os alunos mudam de escolas especiais para escolas regulares, o financiamento também deve seguir.

AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As crianças com deficiência têm [10 vezes menos probabilidade de frequentar a escola do](#) que aquelas sem. Mesmo que frequentem a escola, têm maior probabilidade de desistir mais cedo, enquanto o nível de escolaridade que recebem é frequentemente inferior ao dos seus pares.

As crianças com deficiência muitas vezes não podem ir à escola devido aos edifícios escolares inadequados. Além disso, há uma compreensão limitada dentro de suas comunidades e entre os professores sobre suas necessidades de aprendizagem, que muitas vezes é alimentada por preconceitos em torno da deficiência.

A educação inclusiva consiste em observar as maneiras como nossas escolas, salas de aula, programas e aulas são projetados para que todas as crianças possam participar e aprender. Inclusão também significa encontrar diferentes maneiras de ensinar, de modo que as salas de aula envolvam ativamente todas as crianças. Também significa encontrar maneiras de desenvolver amizades, relacionamentos e respeito mútuo entre todas as crianças e entre crianças e professores na escola.

A educação inclusiva não é apenas para algumas crianças. Ser incluído não é algo para o qual uma criança deva estar pronta. Todas as crianças estão sempre prontas para frequentar escolas regulares e salas de aula. Sua participação não é algo que deva ser conquistado.

A educação inclusiva é uma forma de pensar sobre como ser criativo para fazer de nossas escolas um lugar onde todas as crianças possam participar. Criatividade pode significar professores aprendendo a ensinar de maneiras diferentes ou planejando suas aulas de forma que todas as crianças possam estar envolvidas.

Como um valor, a educação inclusiva reflete a expectativa de que queremos que todos os nossos filhos sejam apreciados e aceitos ao longo da vida.

Educação inclusiva significa que todas as crianças são educadas em salas de aula regulares. No entanto, isso não significa que as crianças individualmente não possam deixar a sala de aula por motivos específicos. Por exemplo, uma criança pode requerer assistência individual em um determinado assunto. Isso pode ou não estar acontecendo durante o horário normal de aula. Uma vez que as escolas são inclusivas, é dada uma reflexão séria sobre a frequência com que uma criança pode estar fora da sala de aula regular e as razões pelas quais isso pode estar acontecendo, salas de aula separadas para todo ou parte do dia escolar.

No entanto, como as desigualdades subjacentes exacerbam as necessidades dos alunos, as leis e políticas bem-intencionadas frequentemente vacilam e as oportunidades educacionais continuam a ser distribuídas de maneira desigual, mantendo a educação de qualidade fora do alcance de muitos.

Mesmo antes da pandemia, uma em cada cinco crianças, adolescentes e jovens estava totalmente excluída da educação.

O estigma, os estereótipos e a discriminação significam que outros milhões estão ainda mais alienados dentro das salas de aula, com a crise atual perpetuando ainda mais diferentes formas de exclusão.

Silva e Morino (2012, p. 33) afirmam que:

Enquanto as teorias educacionais pensam como acontece o processo de ensino-aprendizagem, as teorias neurocientíficas as executam através de representações visuais do cérebro, ou seja, por intermédio das neuroimagens, uma ferramenta necessária à educação moderna e futurista.

A educação inclusiva deve garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às diversas necessidades de uma maneira que seja receptiva, respeitosa e solidária. Os alunos participam do programa educacional em um ambiente de aprendizado comum, com apoio para diminuir e remover barreiras e obstáculos que podem levar à exclusão.

Percebe-se que muitos professores não estão preparados para receber o aluno inclusivo, por medo do desconhecido, falta de preparo, interesse ou até mesmo por preconceito.

A inclusão diz respeito a identificação e a remoção de barreiras e isto implica na coleta contínua de informações que são valiosas para atender a performance dos alunos a fim de planejar e de estabelecer metas, à presença, participação e a aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito a frequência e a pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver em como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora da escola (RODRIGUES, 2008, p. 13)

A escola tem a função de preparar o aluno para a sociedade, para o mundo lá fora, mas, a sociedade não está totalmente preparada para receber essas pessoas especiais, pois apesar dos

dois estarem no caminho da inclusão, ainda é preciso quebrar alguns paradigmas e preconceitos.

A literatura científica sobre os benefícios de ambientes de aprendizado interativos para alunos com necessidades especiais concentra-se principalmente nas escolas regulares e em relação aos alunos sem necessidades especiais. Estudantes com deficiências mais graves, que precisam de amplo apoio para acessar o conteúdo do currículo e habilidades não acadêmicas, como interagir com outras pessoas, tendem a estar sub-representados, e ainda é necessário saber que podem ser os efeitos que os ambientes de aprendizado interativo em ambientes segregados especiais podem ter em estudantes de educação especial, para melhorar suas competências acadêmicas e sociais.

Enquanto todos os alunos compartilham a característica de ter uma deficiência, um grupo de estudantes não pode ser considerado homogêneo, pois a diversidade entre os estudantes é enorme e as dificuldades e habilidades variam muito. Dessa forma, a neurociência contribui com seus avanços à respeito do cérebro e pessoas com deficiências variadas.

De acordo com Carvalho, (2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...

A maioria dos educadores não ingressa no ensino com a expectativa de trabalhar com alunos consistentemente bem-comportados, entusiasmados e bem-sucedidos que gostam de sentar-se quietos em fileiras, ouvindo os professores darem palestras para eles. A maioria dos professores também não prevê que todos os seus alunos usem obedientemente seus processos cognitivos mais altos para memorizar, priorizar, analisar e refletir sobre tudo o que ouvem. Pode haver alguns dias em que essa perspectiva seja atraente, mas na maioria das vezes, professores e alunos têm pelo menos uma coisa em comum: seus cérebros são inspirados e estimulados pelo desafio.

O que torna os professores verdadeiros educadores é o reconhecimento, a apreciação e o respeito pelas diferenças dos alunos. As diversas inteligências, talentos, habilidades, interesses e origens dos alunos enriquecem nossas escolas e nossas vidas como professores.

À medida que os professores se esforçam para atender às necessidades de todos os alunos, eles percebem que não há dicotomia clara e consistente entre alunos «especiais» e «regulares». Os mesmos alunos nem sempre estarão no topo ou no fundo quando são avaliados de acordo com suas habilidades intelectuais, sociais, físicas e criativas. Com a mudança de um modelo de educação geral / educação especial dividido para um sistema de inclusão unificado, os educadores mais bem-sucedidos serão aqueles que trabalharem juntos e compartilhar recursos e conhecimentos para atender a todas as necessidades dos alunos da maneira que for possível.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva significa diferentes e diversos alunos aprendendo lado a lado na mesma sala de aula. Eles gostam de viagens de campo e atividades depois da escola juntos. Eles participam do governo estudantil juntos. E eles frequentam os mesmos esportes que disputam e jogam.

A educação inclusiva valoriza a diversidade e as contribuições únicas que cada aluno traz para a sala de aula. Em um ambiente verdadeiramente inclusivo, toda criança se sente segura e tem um senso de pertencimento. Os alunos e seus pais participam do estabelecimento de metas de aprendizado e tomam parte nas decisões que os afetam.

A educação inclusiva é sobre como as escolas, salas de aula, programas e lições são projetados para que todas as crianças possam participar e aprender. A inclusão também é encontrar maneiras diferentes de ensinar, para que as salas de aula envolvam ativamente todas as crianças. Significa também encontrar maneiras de desenvolver amizades, relacionamentos e respeito mútuo entre todas as crianças e entre crianças e professores da escola.

A educação inclusiva não é apenas para algumas crianças. Ser incluído não é algo para o qual uma criança esteja pronta. Todas as crianças estão sempre prontas para frequentar escolas e salas de aula regulares. Sua participação não é algo que deve ser conquistado.

A educação inclusiva é uma maneira de pensar em como ser criativo para tornar nossas escolas um lugar onde todas as crianças possam participar. Criatividade pode significar que os professores aprendem a ensinar de maneiras diferentes ou planejam suas aulas para que todas as crianças possam se envolver.

Como valor, a educação inclusiva reflete a expectativa de que todos os nossos filhos sejam apreciados e aceitos ao longo da vida.

Nas últimas duas décadas, a noção de inclusão tem ganhado mais atenção e importância por muitos países do mundo (UNESCO 2009). Em 1994, sob a orientação da UNESCO, a declaração de Salamanca, chamada países para fornecer educação a todos os estudantes em ambientes inclusivos, foi aceita por 92 países e 25 organizações (UNESCO, 1994).

Embora alguns países tenham estabelecido suas próprias políticas inclusivas à luz da declaração de Salamanca há evidências de que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais se beneficiam de escolas inclusivas e estudantes com necessidades educacionais especiais ainda estão lutando com a segregação educacional explícita.

Carvalho (1997) afirma que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (...). No contexto destas Linhas de Ações o termo "necessidades

educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (CARVALHO, 1997, p. 27).

Com a Declaração de Salamanca ficou evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente (SASSAKI, 1998).

A fim de alcançar uma maior inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, reduzir sua segregação educacional e aumentar sua participação em ambientes inclusivos, acredita-se que revelar barreiras e encontrar maneiras de superá-las tem um papel fundamental. Além disso, pesquisar modelos de inclusão nas escolas pode ajudar a obter uma visão mais ampla sobre as práticas de inclusão, aprender com a experiência de outras pessoas e melhorar a implementação da inclusão nas escolas.

De acordo com Werneck (2002, p. 36-37),

A inspiração para o encontro em Salamanca, na Espanha, foi reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1984, e ainda ratificar o empenho da comunidade internacional em cumprir o estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para todos (...).

A mudança de crenças sociais, culturais, filosóficas, bem como de situações econômicas e políticas, influenciou tendências na educação de indivíduos com deficiência por meio de segregação, categorização, integração e inclusão recente.

Os primeiros serviços de educação para estudantes com Necessidades Especiais foram fornecidos para estudantes surdos e cegos na Europa no século 18 e melhoraram durante o século 19.

Na virada do século XX, novas escolas foram estabelecidas para indivíduos com outras deficiências, como a mobilidade. Inicialmente, instituições de caridade e organizações religiosas prestavam serviços para estudantes com Necessidades Especiais, pois os indivíduos com deficiência eram considerados incultos e inúteis, de modo que a educação dos alunos com Necessidades Especiais era vista como uma questão de caridade e não como direitos humanos. Posteriormente, esses movimentos foram indicados e elaborados como parte dos serviços nacionais de educação, com uma perspectiva segregada.

Em 1994, a declaração de Salamanca foi promulgada pela UNESCO, que convocou os países a promover ambientes inclusivos. (UNESCO, 1994). Esta declaração foi adotada por 92 países e 25 organizações e o movimento em direção à inclusão foi elevado a um nível global.

A inclusão é um conceito multidimensional que abrange muitas áreas como políticas sociais, educação, leis e emprego. Embora a inclusão seja um movimento internacional, não existe uma

definição de inclusão internacional ou comumente aceita. Como um conceito complexo e problemático, a inclusão é definida e conceituada de várias maneiras que causam muitas confusões. No entanto, o fio condutor de todas as definições para a inclusão é identificar e valorizar a educação inclusiva nas escolas.

O PAPEL ESSENCIAL DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem sido uma meta universalmente reconhecida há mais de duas décadas, desde a Declaração de Salamanca (1994). Esse objetivo foi reforçado ainda mais pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015), o primeiro tornando a educação inclusiva um direito humano fundamental e o último vinculando-o a uma agenda de desenvolvimento global mais ampla. O papel central do professor não pode ser subestimado se pretendemos oferecer educação universal e inclusiva para todos.

Países de todo o mundo estão se esforçando para desenvolver uma educação inclusiva em seus contextos únicos. Ao mesmo tempo, os esforços de colaboração de agências internacionais como o Banco Mundial, UNICEF, IIEP, UNECSO, doadores e outros, concentram-se na construção de um entendimento comum da necessidade de mudança sistêmica no mundo e no mundo.

Dessa forma, enquanto pretende-se construir um entendimento comum da educação inclusiva, muitas vezes se quer dizer coisas diferentes com a palavra “inclusão”. É por isso que a pesquisa comparativa internacional é necessária para lançar luz sobre os diferentes entendimentos da educação inclusiva em diferentes países e sobre as maneiras pelas quais o histórico cultural único de um país afeta a promulgação da inclusão no contexto local. O papel dos professores é fundamental nesse sentido.

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p.17).

As chaves para o sucesso são as políticas de formação de professores que apoiam atitudes positivas dos professores e a implementação da educação inclusiva em cada contexto específico de cada país da melhor maneira possível, reconhecendo que as abordagens que funcionam bem em um país de alta renda (por exemplo, grandes quadros da equipe de suporte profissional) pode não estar disponível em um país de baixa renda. De qualquer forma, é importante que o professor não seja deixado sozinho, mas apoiado pelo incentivo à liderança, outros professores e, tanto quanto possível, por outros profissionais disponíveis na escola ou na comunidade em geral.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á 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. (BRASIL, 2006)

Em muitos países, o debate sobre inclusão ainda é muitas vezes reduzido à pergunta sobre o local apropriado para educar as crianças que não estão aprendendo da melhor maneira. No entanto, a inclusão consiste em utilizar abordagens criativas para fornecer educação de qualidade a todas as crianças em escolas regulares que estão enraizadas em suas comunidades locais. A espinha dorsal dessas estratégias criativas de apoio é baseada em boas práticas pedagógicas e apoio, que se baseia em atitudes positivas dos professores, educação efetiva e profissional dos professores para inclusão, que podem contribuir para a eficácia adequada dos professores, além de conhecimentos e habilidades para o uso de maneiras eficazes de ensino para todas as crianças.

Para apoiar o aprendizado de todas as crianças, é importante que todos os professores aprendam sobre pedagogia inclusiva durante o treinamento inicial. Eles também precisam de exposição suficiente para ensinar diversos grupos de alunos nas salas de aula de educação geral, promovendo assim sua eficácia e tornando suas atitudes mais positivas em relação à inclusão.

Segundo Demo (1987, p. 39)

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender (DEMO, 1987, p. 39)

A principal mudança de pensamento necessária é que uma criança com necessidades educacionais específicas em uma sala de aula de educação geral não deve ser encaminhada para outro lugar para obter apoio. Pelo contrário, em geral, deve-se desenvolver apoios mais intensivos nas salas de aula comuns, onde todos os alunos podem receber apoio para participar e aprender de maneira eficaz. Quando necessário, os trabalhadores de apoio devem ser encaminhados à escola da criança para trabalhar com professores e alunos e encontrar soluções inclusivas que funcionem para eles. Isso, por sua vez, apoiará o aprendizado das crianças nos ambientes que eles conhecem e se sentem à vontade e desenvolvem ainda mais o aprendizado positivo e as interações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pode se deixar de considerar que a educação especial sofreu profundas modificações no século XX, com inúmeras reivindicações de movimentos sociais buscando maior igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, promovendo a integração dos alunos com qualquer tipo de deficiência, lançando uma profunda meditação no campo educativo e principalmente fazendo com que a escola assumisse a responsabilidade dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam.

Partindo dessas mudanças, o Brasil vem avançando gradativamente e obtivemos mudanças significativas, como inclusão em escola regular com acesso garantido, modificações nos espaços físicos, transporte escolar (quando necessário), acompanhamento clínico e pedagógico, cursos de formação continuada, materiais pedagógicos específicos, salas de apoio e auxiliares ou cuidadores para apoio em atividades intra e extraclasse, favorecendo o processo ensino aprendizagem. Porém estes avanços não são suficientes para garantir uma educação de qualidade e significativa para o aluno deficiente, visto que não é ele quem deve se adaptar à escola, e sim a escola quem deve oferecer condições físicas e pedagógicas para que ele a frequente.

Os professores exercem papéis fundamentais neste processo de exclusão e de inclusão dos alunos deficientes, muitos ainda são resistentes à inclusão, não buscam uma formação continuada específica para desenvolver atividades que promovam e favoreçam, verdadeiramente, a criança deficiente. A formação continuada do professor ganhou força e é imprescindível por mais que ele esteja atualizado, pois o mundo sofre mudanças em questão de segundos e ele deve acompanhar estas mudanças.

Verifica-se que a maioria dos professores não está preparado para atender o aluno com deficiência. Desta forma, conclui-se que a inclusão não acontece de forma significativa, a segregação e exclusão social e escolar é muito presente, mesmo tratando-se de um tema tão atual e com tantas discussões na sociedade a acerca do assunto. Logo, a neurociência pode trazer muitos benefícios para auxiliar os professores que precisam trabalhar com a variedade de inclusão que se tem nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. OIT; Fortaleza, UECE. 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, G. B. J. **Diagnóstico da deficiência Mental no Contexto de Inclusão**. 2001. CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORDE, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO. **Inclusão: qualidade para todos**. Nova Escola. ANO XIV, nº 123.

FACÍON, J. R. **Inclusão Escolar e Suas Implicações**. Curitiba: Ibpx, 2005.

FERREIRA, Windtz Brazão. **De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica**. São Paulo: Summus, 2007.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. **Inclusão: um programa maior**. In: MANTOAN, M.T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p.137-141.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. Campinas – S.P. – Editora Scipione. 1989.

MARCHESI, Álvaro. **A Prática das escolas inclusivas**. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

RODRIGUES, D. **Revista da Educação Especial**. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.

MEC, **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Educação Especial, série atualidades pedagógicas**, 1998.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 2, n. 2. p. 7-10, jan./fev. 1998.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

O RACISMO E A ESCOLA

SIMONE DA COSTA SANT'ANNA LEITE

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, formada em Pedagogia pela faculdade Sumaré em 2011, pós-graduada em Psicomotricidade pela faculdade São Luiz. Atualmente trabalho na EMEF Prof.ª ELZA MAIA COSTA FREIRE.



RESUMO

Neste trabalho buscamos a devida compreensão de todos os aspectos importantes que cercam o racismo dentro da escola levando-se em conta seu “significado”, sua “aplicação” e a quem se “refere” este tema, de tal maneira a criar um questionamento que envolva principalmente os profissionais da área da educação, pais e alunos. Um ambiente inclusivo, ou seja, ela deve permitir que os indivíduos participem e interajam com os demais, sem segregação ou rótulos respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial, a escola tem que ser o agente transformador em constante evolução a um bem das nossas crianças e um crescimento para a nossa sociedade. Finalizando com o repto de que ou a escola se abre para a diversidade racial e cultural, para as realidades diferentes vividas por seus usuários, ou corre o risco de fossilizar-se e tornar cada vez mais intenso o seu papel de produtora e reprodutora de desigualdades sociais, discriminações, preconceitos, enfim, de racismo.

Palavras-chave: Inclusão Social; Racismo; Diversidade; Integração.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos apresentar, a partir da fundamentação teórica, as discussões sobre o que é a escola e qual sua função em nossas vidas; como surgiram as causas da desigualdade e o que implicou nas concepções do fracasso escolar, o que concerne à aprendizagem dos alunos. A escola precisa ser o ambiente de “inclusão”, ou seja, permitir que os indivíduos participem e interajam com os demais, sem segregação ou rótulos respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial, a escola assim para ser um agente transformador em constante evolução a um bem comum. A educação sozinha não transforma a sociedade, e sem ela tampouco a sociedade muda. Somos a favor da mudança na escola, na busca de mostrarmos que a vida, de todos importa a

equidade e o respeito e a convivência com o diferente é o caminho para uma sociedade melhor. Pretendemos realizar um trabalho que leve à reflexão aprofundada sobre as relações raciais no interior da escola. no Brasil, procurando ir além das constatações para chegar à descoberta do novo, necessário à transformação. Essa intenção fundamenta-se numa vasta literatura crítica. que aborda a distância entre a escola e as classes populares, entre a vida na escola e a escola da vida.

As influências determinantes desta “tendência” incluem, ao mesmo tempo, os aspectos positivos das implicações pessoais e políticas(o pertencer ao Movimento Negro), o nosso pensamento ao “vício” acadêmico brasileiro, que é hegemônico, no sentido de que pensar o racismo tem sido quase que sinônimo de pensar na discriminação de negros; e, finalmente, aspectos bem objetivos, já que o principal atingido pelo racismo têm sido, de fato, os negros, o que tem levado à polarização branco (opressor) versus negro (oprimido). Contudo, a despeito da nossa “tendência” e das influências que a determinam, convém frisar com ênfase que, em hipótese alguma, o racismo que atravessa o cotidiano escolar brasileiro, tenha apenas os negros como alvo, pois se dirige também contra outros povos e etnias como os índios, os ciganos, os nordestinos, os judeus. Os movimentos de luta contra o racismo clamam por uma educação multirracial que leve em conta a pluralidade étnica, cultural e religiosa brasileira pra dentro da escola e que lá seja um local de debates sobre esse ou qualquer outro tema e levar o respeito para com todos acima de tudo.

INCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Durante o processo de pesquisa e experimentação no que tange a problemática que envolve o racismo no Ambiente Escolar devemos avançar e levar para sociedade toda essa pesquisa e a opinião formada a partir das análises realizadas. Nas buscas de importantes pensadores e profissionais da educação que tem discutido amplamente a questão da Inclusão e do racismo buscamos compreender que aceitar a pessoa como ela é, não significa compará-la ou excluí-la, mas sim permitir que ela seja parte integrante da vida social, atendendo enfim às suas necessidades e contribuindo de forma justa, apoiando-a em seu pleno desenvolvimento, e qual melhor local pra isso se não a escola debater entre equipe gestora, comunidade, alunos e professores ou seja, promovendo todo o suporte para que ela possa alcançar o seu potencial, de maneira respeitosa e acolhedora.

A inclusão social escolar é uma nova perspectiva de realidade que a sociedade precisa construir, com novo paradigma, fazendo-se estabelecer programas políticos e sociais para desenvolver com adaptação e aceitação as diferenças de cada ser humano.

Nessa perspectiva focaremos na escola, contudo, sem deixar de levar em consideração que, na escola, não é só o professor que pode exercer, viver, produzir e reproduzir sobre o racismo, mas toda a comunidade escolar: pais (responsáveis), alunos, demais profissionais da escola. O foco na prática docente se dará, por acreditarmos que a atuação do professor é fundamental e que o professor tem acesso direto com os alunos o que facilita e muito o diálogo e a construção do debate.

A ESCOLA E A INCLUSÃO

Quando falamos de inclusão, pensamos de imediato na inclusão de alunos com deficiência, seja ela física ou intelectual. Mas a inclusão vai muito mais além. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Isso mesmo, na educação inclusiva todos os alunos devem fazer parte da escola comum.

Vale ressaltar, que os educadores sentem muitas dificuldades perante certas situações de preconceito, isso ocorre por uma ideologia superior, imposta no âmbito escolar, já que quando eram educados, foram ensinados e está enraizado na vida do negro a partir da sua vinda ao Brasil para aumentar economia de seus senhores mediante um trabalho duro e árduo. A desconstrução do racismo, preconceito e discriminação e a fomentação profissional dos educadores no que diz respeito a situação de preconceito existente no âmbito escolar, identificar o seu aporte acerca da Lei 10.639/03.

A matriz cultural brasileira recebeu força europeia dominante, com intuito de silenciar as matrizes indígenas e africanas. Multirracial é um termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. Encontramos na sociedade brasileira, podem ser encontrados indivíduos negros, asiáticos, brancos, indígenas, e mesmo sendo um país miscigenado.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E AFRICANA

Quando falamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, é correto afirmar que é uma abordagem das relações étnico-raciais e valorização da pluralidade cultural não deve ser tratada somente como mais uma atividade ou temática a ser realizada somente nas datas comemorativas, mas que perfaçam as práticas do ensino-aprendizagem em todo o seu complexo plural de movimento, relacionando-o com a história do Brasil.

A educação das relações étnico-raciais deve estar intimamente ligada às datas comemorativas que tratam de temas relacionados a racismo e preconceito. Essa abordagem da valorização cultural de diferentes grupos étnicos deve ser tratada como mais uma temática a ser realizada, principalmente nas datas comemorativas, relacionando sempre com a história dos povos europeus.

O Ministério da Educação tem uma linha de construção do processo democrático de acesso à Educação com garantia de oportunidades para todos, mas sabe-se que diante dos chamados direitos há as falhas de deveres e o pertencimento étnico racial tem peso muito alto, haja vista, que para os negros a interdição sempre foi uma praxe.

Em 9 de janeiro de 2003, suscita no bojo da Educação brasileira as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Onde seu parecer regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Assim como cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26ª e 79B na Lei 9394/1996, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às Histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos.

A importância de se trabalhar esses temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra ao contrário, diz respeito a todos brasileiros, uma vez que devem educar-se ao passo que cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante analisar que as Diretrizes Curriculares pretendem vislumbrar ao corpo discente e docente da escola que o negro foi sim inserido na sociedade brasileira a partir do tráfico negreiro, mas que este indivíduo trouxe na sua bagagem uma diversidade cultural, racial, social e econômica. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente, as contribuições históricas culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É importante ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que a inclusão desses novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da Educação oferecida pelas escolas. Olhando para o passado sabemos que o movimento inclusão começou no Brasil entre as décadas de 80 e 90, sendo um dos propósitos a união do ensino regular com o ensino especial, no entanto, tal questão só foi colocada em pauta após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em 1994, na cidade Salamanca, Espanha como já foi citado. O movimento buscava almejar que o sistema de ensino e a sociedade fossem reestruturados, com a visão de atender as diferenças, sendo ela cultural, de gênero, racial, entre outras existentes, algo que de certa forma é difícil, todavia possível. Peter Mittler (2003 MARTINS) afirma que, enquanto na perspectiva da integração não há pressuposição de mudança da escola e, conseqüentemente do ensino, diferente da inclusão esta estabelece que a mudança é necessária, a partir da reformulação dos currículos, das formas de avaliar, da formação dos professores e de uma política educacional mais democrática. Vários documentos e leis auxiliam o paradigma da inclusão que se iniciou no Brasil em meio à conflitos pelos direitos humanos e democracia, algo tão desejado pela sociedade, direitos que podem ser vistos em alguns artigos como rege a Constituição Federal de 1988. A inclusão escolar é vista

como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular.

PREPARO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO RACISMO

Em pleno século XXI temos ainda que abordar esse tema nas escolas, por conta de muitas pessoas ainda se sentirem discriminadas dentro e fora da escola.

Há muitos relatos em matérias jornalísticas mostrando casos no mundo sobre racismo. Mas se engana quem acredita que o problema é somente a cor da pele. Temos vários tipos de preconceito espalhados pelo mundo.

Não somente a cor da pele, mas o peso, a opção sexual, a classe social, a deficiência, estão em “pauta” no mundo. Os relatos ocorrem muito dentro da escola, o chamado “diferente” ou o “padrão” de beleza para uns tem causado muita dor e mal estar dentro da escola. Muitos sofrem o chamado bullying se calam ou acabem fazendo o reverso ataca outros para não se sentirem humilhados. Mas e a escola? E o professor? Que papel eles têm nisso.

Bom digo a vocês que são papéis cruciais, mas que muitos não estão preparados em lidar com isso, muitas vezes a ideologia política leva para um lado e sem muita compreensão do tema tratam as pessoas negras, pardas, índias etc.; como minoria existente isso não pode ocorrer. Tem uma frase que gosto muito de usar do ator americano Morgan Freeman “O dia em que pararmos de nos preocupar com Consciência Negra, Amarela ou Branca e nos preocuparmos com Consciência Humana, o racismo desaparece”, essa frase me mostra o quanto desrespeitamos nós uns aos outros, não somente pela cor da pele, mas por tudo o envolvido e que devemos nos respeitar, e nos amar como seres humanos, o que difere um do outro não é a cor da pele, mas sim o caráter. E se eu respeitar o outro independe da sua cor de pele.

O fato é que existe sim uma narrativa que faz com que esse racismo perpetue dentro e fora da escola. Há uma necessidade urgente de estar preparado de saber mais sobre a história do Brasil e não somente, mas a do mundo. Respeitar uns aos outros não deve ser pelo que ele tem ou é, mas sim pelo ser humano que ele se tornou e tornará tantos outros. Somos iguais, nascemos vivemos e morremos, cada qual na sua cultura classe social e diversidade, mas que no fundo somos seres Humanos.

E essa diferença ocorre principalmente entre os maiores no ensino fundamental II na fase da adolescência é que a ocorrência de ataques contra o outro é maior.

O debate é necessário e urgente dentro da escola, desde os pequenos até os adultos nas Universidades/faculdades, mas sem levar para um viés político desse ou daquele partido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a inserção do negro africano na América portuguesa, as práticas racistas tiveram como justificativas as teorias Teológicas e, posteriormente, “científicas”. Sabe-se que, nos últimos anos, a ciência busca desmistificar essas explicações, demonstrando que não há diferenças biológicas entre os seres humanos.

O Brasil não vivenciou situações de discriminação latente como as da África do Sul (Apartheid) e, por isso, muitos brasileiros afirmam que o Brasil não é um país racista. Nas palavras de Maria Luiza Tucci Carneiro (2003, p.7): “No Brasil há um racismo camuflado, disfarçado de democracia racial. Tal mentalidade, se pensarmos bem, é tão perigosa quanto aquela que é assumida, declarada”.

A conclusão é lutar pela igualdade e pelo respeito a Raça Humana, somos todos iguais precisamos combater isso com mais inteligência e não só propagar atos nefastos. Quando um negro apanha até a morte nos USA ou quando um dentista é morto confundido com um ladrão aqui em SP, a pressão é grande pedindo justiça, mas quando um policial negro é morto não vemos a mesma luta pedindo justiça. O que nos mostram ações assim é que essa bandeira de racismo é somente levantada pra um lado, politizando os atos e não lutando por uma igualdade humana.

O Brasil ainda possui uma cultura, brincadeiras e piadas que víamos muito mais ocorrerem do que na atualidade, ontem tudo era permitido hoje até em programas de auditórios. Então ainda vemos sim que a politização sempre levando como a minoria que precisa ser ouvida e dar voz a essa minoria foi a maneira que muitos partidos políticos, passaram a crescer, mas lutar efetivamente para uma “Consciência Humana” são poucos que realmente se engajam nessa luta.

Mas não basta o professor fazer cursos voltados para o enfoque de nossa discussão, é preciso ter também muita sensibilidade e muito tato para lidar com a situação, principalmente dentro das escolas.

Não podemos esquecer, do que fazemos hoje dentro da escola, abrange a nossa sociedade no futuro. As cotas existentes, muitas vezes são usadas para favorecer alguém não pertencente a raça negra ou parda, abusam dessa ideia, como forma de alcançar uma vaga no concurso público, ou em uma faculdade. Há relatos do próprio presidente da Fundação da Zumbi dos Palmares Sérgio Camargo de que pessoas se intitulam negras para conseguir entrar em universidades ou concursos pelas cotas raciais. Gostem ou não do Presidente da Fundação, mas o fato é que isso ocorre de maneira torpe querendo dar o famoso “jeitinho brasileiro” para se dar bem de alguma forma

Assim a discussão deve ser feita sempre debatendo o tema. E na escola mais ainda e o professor deve ter uma sensibilidade nesse momento, de não politizar, mas sim de trazer uma visão de mudança disso primeiramente dentro da sala e logo saindo dela e alcançado a sociedade.

Devemos levar em conta que a maior herança que os negros trazem, de que são um povo cuja a ancestralidade é forte tendo, reis, rainhas, príncipes, princesas, imperadores e imperatrizes,

e não focar nos terríveis anos 300 para dar a conta exata e que lutaram muito por liberdade e com auxílio de várias pessoas ao longo de séculos conseguiram enfim serem libertos.

No Brasil, desde a abolição a luta é intensa, pretendendo-se eliminar o preconceito e o racismo através de criação de leis, porém, é importante dizer também que é necessária, além da conscientização, a educação, que é o principal instrumento que poderá trazer esclarecimento a todos, e a escola é o melhor caminho para disseminar e não politizar esse pensamento e acabar com o preconceito e racismo que ainda temos, para um respeito a humanidade. Todos somos iguais, você não acha?

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

CARNEIRO, L.T. Maria. O racismo na História do Brasil. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, Denis de. Globalização e Racismo no Brasil. São Paulo: Unegro, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Racismo no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2020.

VALENTE, Ana Lucia E.F. Ser negro no Brasil hoje. São Paulo: Moderna, 1987.

SITES PESQUISADOS

Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? .Disponível em: MTE Mantoan - 2003 – lab. bc.unicamp.br. Acesso em 24 jan. 2021.

Cartilha Raízes Brasileiras - Série o negro. Disponível em< http://www.pousadadascores.com.br/leitura_virtual/cultura_brasileira/negro.htm> Acesso em 24 jan. 2021.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Racismo. Disponível em< <http://www.priberam.pt/DLPO/preconceito>> Acesso em 24 jan. 2021.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Pesquisa apresenta dados sobre violência contra negros. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20607. Acesso em 24 jan. 2021.

RAINER, Sousa. Democracia Racial. Disponível em:< <http://www.brasilecola.com/historia/democracia-racial.htm>> Acesso em 24 jan. 2021.

Revista Raça Brasil. O racismo está crescendo. Disponível em:< <http://racabrasil.uol.com.br/Edicoes/93/artigo12649-1.asp/> > Acesso em 24 jan. 2021.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Violência contra a Juventude Negra no Brasil. Disponível em:< Acesso em 24 jan. 2021.

<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pesquisa-datasenado-violencia-contr-a-juventude-negra-no-brasil>> Acesso em 24 jan. 2021.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

SIMONE MARIA DA SILVA

Licenciatura plena em Pedagogia; Pós-graduação lato sensu em nível de especialização em Arte na Educação.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar os efeitos práticos da utilização da música como instrumento de aprendizagem da língua inglesa que são oferecidas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II em escolas públicas. Apontando vantagens associadas ao uso desta ferramenta. Esta pesquisa foi elaborada sobre um arcabouço de teorias sobre: A música como ponte de aprendizado da língua inglesa. Como o inglês é esperado por alunos ingressantes do 6º ano e como é desprezado por eles. Nessa pesquisa alguns autores nos darão um norte de pensamentos dentre eles: Deoclaiano (2016), Marcelino (2015), Algayer (2013) entre outros. Foram analisados também como base teóricas monografias e artigos. A pesquisa em si mostrou um trabalho interessante e útil para os meus conhecimentos, e espero que seja interessante para outros pesquisadores também. Esse trabalho que visou observar como a música poderia ajudar na memorização da (LI), mostrou também que essa ponte tornou as aulas mais produtivas e atraentes, pois, as canções deixam as aulas mais divertidas e leves, pois deixam os alunos com sensação de relaxamento o que oscila e facilita a aprendizagem.

Palavras-chave: Inglês, Música, Ferramenta, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa vem se tornando a cada dia necessário para as pessoas que desejam ter um bom currículo. Por se tratar de uma língua mais complexa e sem dúvida indispensável na grade curricular das escolas.

Esse idioma por distinto da nossa língua materna se torna mais complicado e em função disto é necessário o uso de ferramentas capazes de auxiliar a eficiência de tal objetivo.

Dentre muitas alternativas de aprendizagem a música vem se destacando , por se tratarem de textos lúdicos com ritmos e melodias capazes de prender a atenção dos alunos tornando assim uma aula mais produtiva e com maior aproveitamento.

De acordo com MURPHEY (1994) o uso da música no ensino da língua estrangeira favorece a memorização, pois leva a descontração para sala de aula possibilitando um trabalho de repetição sem que se perca a motivação abre inúmeras oportunidades para discutir várias temáticas que podem estar relacionadas a cada canção.

Desse modo, a capacidade de memorização e interesse se potencializam causando entusiasmo e vontade de aprender, a música nesse sentido age como intermediador de entusiasmo e de uma nova forma de assimilação de aperfeiçoamento de memorização. SOUZA (2012) em seu artigo diz que “O uso da música tem sido amplamente empregado em sala de aula como elemento mediador entre o contato cultural e o aprendizado da segunda língua”.

Nessa perspectiva visto que nesse trabalho o uso da música propicia um ambiente amistoso e descontraído consequentemente transformando uma aula sem produtividade, em uma experiência que envolve um contexto histórico-social, com resultados positivos.

A música pode ser usada no processo de aprendizagem da língua inglesa como instrumento mediador das quatro habilidades: ouvir, ler, escrever e falar,

A junção correta das atividades com a música no ensino da (LI) vem se tornando cada vez mais comum pois se tornou um recurso capaz de facilitar as quatro habilidades comunicativas de aprendizagem.

Nesse trabalho apresentarei a música como instrumento de aprendizagem e analisarei os fatos apresentados o foco central da pesquisa é relacionar a música como facilitadora de aprendizagem.

Este trabalho será de ordem qualitativa e analisará as vantagens deste método exploratório, para levantamento literário e análise do material coletado.

REFERENCIAL TEÓRICO

O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Ferramenta Pedagógica é uma expressão de significado amplo na educação. Na educação existem diferentes tipos de ferramentas pedagógicas, por isso é uma expressão de significado amplo, que atua como facilitadora da aprendizagem, dependendo da intenção de quem a propõe, sabendo qual o objetivo e que habilidades serão trabalhadas os profissionais da educação podem buscar a ferramenta pedagógica que queiram utilizar e assim poder adquirir meios para alcançar seus objetivos em sala de aula.

A proposta da música como ferramenta pedagógica é voltada para o desenvolvimento psíquico, motor, emocional, comportamental, explora em suas aulas, o som e o silêncio, corpo e movimento a criatividade e improviso, jogos e brincadeiras, o pensar e o produzir.

Um professor tem o estímulo de optar pela música com o objetivo de desenvolver tais habilidades em sala de aula para obter o maior resultado. De todas as vantagens, a principal delas seria essa que realça ao fato de que o ser humano por si próprio gosta de música.

A música é uma poderosa ferramenta da prática pedagógica. A prova dessa afirmação pode ser constatada no desempenho dos alunos que participam de uma aula musicalidade quais apresentam resultados bem melhores que os demais além de divertir e acalmar auxilia no processo de assimilação do conteúdo.

Isso acontece porque a aula se torna mais leve, acalmam-se as mentes e o filtro afetivo é ativado.

Essa assimilação ocorre pelas sensações de leveza e descontração causados pela música que por sua vez traz três pontos positivos em diversas partes como: aprendizagem e desenvoltura, no momento em que o professor traz alternativas, sai da rotina e apresenta a música, a aceitação é imensa, o medo da matéria some e as travas da mente vão embora tornando assim mais propício ao aprendizado. É válido lembrar que para se ter uma boa aula e um bom aproveitamento em relação a interdisciplinaridade fatores como som alto demais, falta de recurso, espaço, agitação dos alunos podem tirar a concentração da turma e é de fundamental importância que a turma leve a sério o que lhe são propostos na atividade com música.

Essa ferramenta se não for usada de forma adequada, acaba que não funciona ao invés de prender a atenção, vai dispersar, pois como já foi dito ela descontra, em fim depende da ferramenta aliada a um bom planejamento e assim, o objetivo pode ser alcançado.

SÔNIA ALBANO DE LIMA em interdisciplinaridade uma propriedade para o ensino musical (p.06.2007) diz que:

A interdisciplinaridade apareceu para promover a superação da super especialização e da desarticulação entre a teoria e a prática como alternativa à disciplinaridade. Na educação ela se manifesta enquanto possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.

Mediante a isto entendemos que muitos profissionais se privam de elaborar novos meios pedagógicos em suas disciplinas, por seguir um sistema rígido ao qual muitas vezes podem ser moldadas por acharem que essa interdisciplinaridade possa não ter controle .

De fato a música traz em si uma grande potencial que pode ser aproveitado em benefício dos alunos que necessitam de estratégias de ensino que se possibilitem além de disciplinar e acalmar, estimular diversas áreas do cérebro e facilitar a aprendizagem que é um dos estímulos mais potentes para os circuitos cerebrais, pois ajuda no raciocínio contribuir para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação para a percepção de sons sutis e para o aprimoramento de outras habilidades, isso porque ela atua nos dois lados de cérebro, o lado esquerdo é mais lógico e sequencial, e o direito que é mais holístico intuitivo e criativo (SUZUKI, 2012, p.3).

A música por sua vez se torna a cada dia uma ferramenta indispensável para um bom funcionamento de habilidades essenciais para a memorização ampliando as chances de aprendizagem.

Site antigo.portaleducacao.com.br

Por ter caráter lúdico tem a capacidade de desenvolver os filtros físicos, afetivos intelectuais e sociais, e é capaz de aprimorar expressões corporais e orais.

- Contexto histórico da utilização da música como ferramenta de aprendizagem

Em 1970, Georgi Lasanov, médico e psicoterapeuta, estudava na Universidade de Sofia e morava na Bulgária constatou que a música barroca influencia o lado direito do cérebro permitindo melhor desempenho de aprendizagem de novos conhecimentos, em especial para as matérias de línguas. Eles então, os alemães ficaram bastante interessados pelo que descobriram e começaram a pesquisar sobre esse estudo e criaram um curso que tinha duração de 25 minutos por dia mas sempre com a música barroca de fundo, se chamava superlearning

Nos anos de 1990 esse assunto despertou a curiosidade de pedagogos educadores, pesquisadores, psicólogos, psiquiatras sobre o que várias formas de aprendizagem que o cérebro humano funciona.

Nessa época Fornson G. Myhlebust (1991), descobriram que o cérebro funciona de forma semiautônoma, ou seja, um sistema pode funcionar sozinho com dois ou mais sistemas ou de forma integrada.

Nesse sentido se o professor toma como fundamento esse conhecimento cerebral, poderá mudar seu método de ensino e mudar sua prática docente, o conteúdo em conjunto com uma boa metodologia podem ser aliados infalíveis para o bom funcionamento do objetivo final que está ligado com o fato da aprendizagem com a ludicidade como estamos falando de métodos de ensino e aprendizagem, então não podemos deixar de citar o sistema ensino aprendizagem interneurosensorial, e o mais importante para os educadores, pois este é o nosso público alvo. Alguns estudos mostram que o aprendizado se torna eficiente quando dois ou mais sistemas se acionam de modo inter-relacionado.

“Fazer uso da música em atividades escolares é um recurso valioso, pois há a possibilidade de trabalhar simultaneamente os sistemas auditivos, visual e até mesmo o sistema tátil (caso a música seja dramatizado). Qual a função da música em sala de aula.

Ao passar dos tempos e dos estudos em virtude da importância do tema. Pode ser conside-

rado a música como sendo, não apenas combinação de sons, de ritmos e tudo mais e sim como um conjunto de sons combinados um com o outro, como ex: ruído de passos, sons que saem de diversos instrumentos, ou sons culturais. Essa por sua vez, pode também ser considerada uma expressão de linguagem que facilita a memorização dos assuntos por conter melodias agradáveis e de fácil entendimento. A música pode ser usada também na construção de relações afetivas na unidade ser estudada por se fazer de uma forma descontraída e sem provável será lembrado de maneira leve.

A educação tradicional considerou virtudes como atenção, dedicação e responsabilidade incompatíveis com a alegria e a descontração (CARDOSO, 1995).

O uso da música pode se tornar uma atividade bem aceitável e divertida e também tem várias vantagens, a melodia faz com que os alunos se divirtam, e tenham um aprendizado livre e sem pressão.

É de suma importância ter esse contato e relação de educador e educando formar um ambiente de alegria, descontração e métodos diferentes de ensino para que se experimente o encontro existencial entre eles e que não tenha bloqueios de ensino-aprendizagem.

Uma aula com música é bem produtiva e possui vantagens, além de prender a atenção, torna uma aula sutil sem clima de obrigação, relaxamento das tensões e sem bloqueios da aprendizagem, ela fica gravada na mente, assim como o assunto estudado por eles. Justamente por se tratar de um método leve, um método aceitável à grande maioria dos educandos.

Vale ressaltar que a ideia da música usada para momentos de comemorações dentro da escola está sendo deixada pra lá. O objetivo é torná-la área específica (CAO PANSO, 2014), para que esta pare de ser enxergada apenas como descontração e sem utilidade, e que os indivíduos se acostumem de assimilar os conteúdos através da música.

Vale esclarecer que a educação musical no Brasil não está ligada a nenhum currículo pre-determinado, nem a conteúdo específicos para cada série do ensino fundamental, logo as práticas desenvolvidas para cada escola dependem muito do interesse em utilizar tal instrumento, nem sempre como disciplina curricular, mas como uma alternativa, uma metodologia para o desenvolvimento de conhecimentos por partes dos alunos como esclarece, CÃO PANSO (2014).

Mesmo que a educação musical no Brasil não esteja ligada a nenhum currículo, não podemos deixar de validar a sua importância e eficácia para as escolas.

A música na minha vida como educando é de suma importância e valia, pois, na prática pude perceber a sua eficiência. No ano de 2019 trabalhei com alunos de 6º a 9º ano com as disciplinas de português e inglês; nas minhas aulas sempre busquei trazer algo novo para que eu sempre pudesse estar roubando a atenção deles de alguma maneira.

Colocando em consideração que adolescentes fogem a atenção com mais facilidade, eu como professora inexperiente, pesquisei e achei essa técnica de usar a música nas aulas, muito interessante e que poderia sim me trazer mais resultados positivos.

Além de ser fácil de montar a aula e com materiais que naquele momento eram acessíveis na escola, eu iria viver uma experiência nova, colocando em prática o meu planejamento, e pude notar que aqueles alunos cansados, entediados e que não prestavam atenção foram se tornando alunos dedicados com vontade de aprender. Chegavam até reclamar quando a minha aula acabava. Resumindo, a turma que era vista como a turma mais bagunceira da escola, se tornou uma das melhores turmas da escola ou o aprendizado com uma coisa boa e agradável.

Diante disso, pude constatar que não se tratavam de alunos ruins, mas se tratava de alunos desestimulados, sem vontade de estudar da mesma forma todos os dias, e que a partir do momento que suas 4 habilidades foram provocadas, aqueles alunos simplesmente se mostraram inteligentes e atenciosos, colocando enfoque no método usado que foi a música como ferramenta de aprendizagem.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE MEMORIZAÇÃO E COMPREENSÃO DE LI

A língua inglesa é uma matéria muito esperada por alunos que ingressarão no 6º ano, pois como sabemos essa matéria não está disponível nos anos iniciais das escolas públicas, e por esse motivo se torna uma matéria bem desejada e que também causa muitos medos, por ser novidade e por ser desconhecida, porém, quando esses alunos se deparam com a LI com o passar dos anos se tornam uma coisa cansativa e com desmotivação. Isso tudo acaba que atrapalha o aprendizado dos alunos e o trabalho do professor.

Acontece que com a falta de interesse nas aulas de inglês os discentes não prestam atenção nas o que acaba atrapalhando tudo, pois o docente não tem atenção dos alunos e não consegue passar seu conteúdo com 100% de aproveitamento.

A falta de atenção ocorre porque o fato de os alunos acharem essa aula chata e desestimulante criam bloqueios na aprendizagem que os impedem de aprender efetivamente. Esses bloqueios ocorrem muitas vezes pelo fato de o aluno saber que não vai conseguir memorizar de maneira adequada, a ponto de não esquecer nunca mais.

FERNANDEZ (1990)

Diz que o aluno bloqueado pode ser comparado com alguém que sofre de anorexia. “No anorético poderíamos dizer que houve um atrape do comer por desejo de ordem [...] mas se perdeu o desejo de comer. (FERNANDEZ, 1990).

No mesmo sentido um aluno bloqueado teve suas expectativas perdidas diante ao assunto perdendo o interesse em aprender e descobrir novas formas de estudar.

Segundo NOVÃES (1992), em pesquisa em relação a bloqueios de aprendizagem diz que:

As respostas dentre as quais as mais apontadas pelos alunos registram-se falta de interesse e desmotivação para estudar por conta das dificuldades em compreender o conhecimento transmitido despreparo do professor, metodologias inadequadas,

clima da instituição desmotivado e de descredito condicionados pelos precários recursos materiais financeiros e humanos. (NOVÃES, 1992, s.p)

Diante das pesquisas de Novaes (1992), podemos observar que os indivíduos com bloqueios de aprendizagem se tornam alunos sem interesse, sem vontade de estudar e que veem a instituição de ensino por um lado negativo. Podemos dizer que esses sentimentos negativos são os causadores desses bloqueios.

Os bloqueios não são permanentes e podem ocasionar por diversos fatores como pressão familiar, emocionais, pedagógicos e institucionais.

Nesse caso esses bloqueios têm várias causas e muitas soluções para cada tipo de problemas.

Nesse processo de extinguir os bloqueios por causas pedagógicas nós podemos começar utilizando formas diferentes / informações para tentar acabar com as distrações que os alunos encontram em sala, podemos também trocar estratégias de ensino e trazer novidade para a aula como ferramentas de aprendizagem.

Dentre essas ferramentas destacaremos a música como instrumento de aprendizagem da língua inglesa, pois detectando os pontos fracos como tédio e distração por parte do aluno. O professor em questão percebe que sua aula está desinteressante a ponto de não chamar a atenção dos discentes. Essa atenção pode ser adquirida com métodos diversificados, dentre eles a música, pois a música é capaz de construir ambientes lúdicos divertidos descontraídos, e no mesmo momento possibilita a memorização.

Para VIGOTSKY (1998 apud Pereira, 2007, p35) diz que o lúdico está ligado estranhamente com prazer e é com as vivências lúdicas que a criança internaliza, enraíza estruturas sociais e adquire funções psicológicas desenvolvidas pois ativa o filtro afetivo.

MURPHEY (1992) diz que a música pode ser útil como estratégia de aprendizagem da (LI) por dois motivos. O primeiro ela seria a motivação e segundo o insumo (input) da linguagem, das canções como simplicidade textual, com essa podemos observar que a música colabora bastante nesses casos em que precisem de ludicidade pois, como citada por Murphey ele cria motivação, vontade e entusiasmo em aprender e também trazer a simplicidade de entendimento textual.

Muitos autores, como Muphey (1992) Lake (2002), Schooepp (2001). Pessoa e Duquevid (2006) e outros destacam o uso da música nas aulas de língua estrangeiro com o intuito de dar vantagens ao ensino e aprendizagem principalmente de pronuncia gramática e vocabulário.

De acordo com Scheepp (2001), além de um aprendizado automático certas canções apresentam exemplos excelentes de inglês coloquial, ou seja, a linguagem informal. As músicas são cheias de palavras e também frases que podemos utilizar no nosso vocabulário e também cheias de expressões que não são estudadas de forma efetivo no ensino formal de (LE), sendo assim o uso desta ferramenta é de fundamental importância para eficiência do método utilizado no ensino.

Murphey (1992) afirma que a utilização de músicas em sala de aula pode ajudar em várias partes.

Estudo da gramática – as frases das canções são estruturas prontas que podem ser automatizados.

- Na prática de compreensões reais (listening) apreciação de nativos e o desenvolvido de atividades conceituais sobre as canções estudadas auxiliam na acuidade auditiva.
- Na tradução – possibilidades de traduzir e criar versões da língua estrangeira para a língua materna pode se tornar em momentos de grande aprendizagem.
- Na energização ou no relaxamento mental- o ritmo das canções pode fornecer ambientes agitados ou tranquilos.
- Na prática de pronuncia e entonação a métrica rítmica juntamente com a melodia auxilia da memorização de fonemas e na entonação correta das palavras.
- Na quebra da rotina – a música pode trazer ambientes prazerosos após muitas lições marcantes.
- No ensino de vocabulário e cultural – as canções ajudam na aquisição de novas palavras e também na apreensão na cultura dos países, afinal cultura e língua são inseparáveis (Freeman, 2000).
- Na diversão – às vezes as canções tem características de jogos, brincadeiras e movimentos corporais e podem trazer momentos lúdicos.

Nesse contexto podemos observar tantos benefícios que causa a música no ensino (LE), para cada problema um estímulo diferente é criado.

Essa função que a música tem de transformar as informações de um jeito prazeroso nos dá a oportunidade de usá-la como um instrumento de aprendizagem ao cérebro afirma MARTINS (2002). Ou seja, tudo aquilo que nos dá prazer é bem lembrado. Um dia que passamos com familiares e nos divertimos, um acontecimento importante que fomos felizes, assim como um conteúdo que aprendemos de maneira lúdica, divertida também não esquecermos por fazerem parte de momentos prazerosos.

Abordando a música na suggestopedia, LOZANOV (1966 apud, Aguilar, 2001, p.5) diz que: “A linguagem da música, da rima e dos ritmos não atinge apenas os ouvidos, mas também o cérebro, por uma via mais rápida do que a lógica e a argumentação”. Nesse caso, como podemos perceber a música não alcança somente os ouvidos, mas também o coração e o cérebro o que pode explicar a positividade que as artes podem causar ao homem e torna-los capazes de terem lembranças para a vida toda.

MURPHEY (1992), afirma que as canções auxiliam no aprendizado de item linguísticos tais como: estruturas gramaticais, listening, vocabulário, frases padrões, tradução, cultura, fonética, relaxamento, diversão e quebra de rotina na sala de aula. O professor pode tornar sua aula sem produtividade em uma aula incrível, introduzindo a música em seu planejamento, por se tornar uma vivência em sala divertida se tornarão assuntos inesquecíveis, trará uma memória afetiva prazerosa ao discentes.

O professor pode criar sua aula partir de um trecho de uma canção e aplicá-la em assuntos variados para que os alunos internalizem o assunto trabalhado pelo professor.

Sabemos que o ensino de língua inglesa no Brasil é bastante complicado, pois como já falamos anteriormente no capítulo I, os alunos chegam ao 6º ano com o entusiasmo pela língua inglesa, mas logo em seguida se desmotiva e ficam desestimulados, pelo simples fato de não alcançarem seus objetivos. De aprendizado, memorização, tradução, rotina escolar e outras coisas acabam se tornando alunos que só vão a escola porque são obrigados pela família e vão sem querer prestar atenção nas aulas, principalmente na disciplina de (LI), que causa a eles impotência por não conseguirem aprender, memorizar e falar.

Nesse contexto é muito importante um planejamento adequado para que possa haver o regate de interesse em aprender por parte dos alunos.

Ser profissional de educação que observa seus pontos negativos e positivos é de fundamental importância para que haja a mudança correta no momento adequado, e as mentes cansadas de alunos entediados não se bloqueiem mais.

SILVA (2001), explica que o trabalho de ensino de língua estrangeira na atualidade enfrenta a dificuldade e isso exige do professor prática e habilidade, essencialmente na superação do desafio de reverter o quadro de obstáculo enfrentado com a desvalorização da educação pública.

As alternativas propostas aos discentes é uma forma de contornar as dificuldades que os professores encontram no ensino de língua inglesa, a música por exemplo tem o poder de chamar atenção, quebrar a rotina, a absolvição de conteúdo quase que instantânea e causa relaxamento a mente.

A música com sua linguagem universal nos faz crer que talvez seja a mais elevada, a mais ambígua, incognoscível e reveladora tangível e distante das artes, e também o mais atraente e enigmático caminho para se compreender as coisas no mundo. A música atua na esfera dos sentimentos. Qualquer ser humano mesmo que pouco dotado de sensibilidade musical percebe e sente o magnetismo que a música exerce sobre si. Esse magnetismo impulsiona as manifestações e exteriorizações das emoções do homem e consequentemente o sensibiliza profundamente (FERNANDES, 2014. p.03)

BELARNINO (2012) fala que a música estar em todos os lugares de criança a adolescente no começo da vida escolar as pessoas se deparam com as canções, nas brincadeiras de escola e seus dias se tornam interessantes e com ritmos. A alegria passada pelas músicas passa a mensagem de forma que tenha uma eficiência definitiva, e possibilita a assimilação estruturada.

Para FELIX E BEZEERA (2012) input repositório roca. É possível que a música envolva o aluno no próprio universo da sala de aula, e que grande parte desses alunos tem contato afetivo com a música até porque ela faz parte de suas realidades.

Assim, podemos observar que a música torna a vida das pessoas mais leve, descontraída e rítmica e no sentido de aprendizado ela é capaz de trazer eficácia quando aplicada no sentido de método de ensino, tornando assim uma experiência prazerosa e inesquecível, por ser algo vivido de maneira cotidiana na vida dos alunos.

Trazar a música para a sala de aula transforma a obrigação de aprender que é imposta a eles em uma experiência maravilhosa de bem estar. Uma maneira gostosa de aprender com uma ferramenta conhecida por ele traz a leveza de que podem aprender sem tédio, além de divertir. Os assuntos estudados ficam gravados na memória de maneira estruturada, com tudo isso, o aprendizado da LI acaba que se encaixa fortemente na memória dos discentes.

Como sabemos a dificuldade de memorização de palavras, regras gramaticais, dentre outros da língua estrangeira é mais superficial por não se tratar da primeira língua e como na educação básica das escolas públicas brasileiras essa língua, no caso a língua inglesa não é trabalhada desde as séries iniciais, essa dificuldade só aumenta e essa alternativa de usar canções para termos uma aula produtiva é vista com grande valia, pois ajuda na memorização de palavras, expressões idiomáticas, regras gramaticais verbos e afins com mais facilidades. Os alunos perdem o medo de não aprender tais coisas acima descrito e se desbloqueia, por se tratar de uma aula diferente que expressa sensações e sentimentos diferentes dos normais.

Sobre a definição da música (BRESCIA, 2003, P.25) diz que a música é uma combinação harmoniosa e expressiva de som, é a arte de si exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização e etc.

Sobre isso, podemos dizer que a música é um dos melhores meios de comunicação e expressa o que transfere informações diversas a quem a escuta, a junção da música com a educação funciona com o elemento de transferência de conhecimento por ser capaz de trabalhar sentimentos e conter dados expressivos, desenvolve a personalidade e transmite descontração.

Segundo ANNIELLY DA SILVA ANDRADE, em seu trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, pág11, input Tavares, 2008. Diz que: “A música é o som ordenado, é uma linguagem universal. Tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações”. A música é uma linguagem que possibilita ao ser humano criar, expressar-se, conhecer e até mesmo transformar a realidade”, Tavares (2008).

Nesse contexto podemos citar que a música facilita o aprendizado de maneira sutil, pois o aluno houve ativa e reflexivamente proporcionando habilidades de desenvolvimento de atenção e recordação.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE RELAXAMENTO NA APRENDIZAGEM

A música está entrelaçada a sentimentos e emoções e estar ligada a comunicação, muitas pessoas fazem dela como um meio de expressão de sentimentos de harmonia com a vida e emoção.

Além de aguçar diversas habilidades as canções também fazem ponte para o aprendizado

nas salas de aula.

Outro aspecto importante a ser descrito diz respeito a afirmação de SUZUKI citado por Párisia música input, revista plus FRJ, revista multidisciplinar em educação e saúde ISSN- 2525- 4014, p.53, nº2, out/2016. Que diz: é um estímulo para os circuitos do cérebro ajuda no raciocínio lógico matemático e contribua para a habilidade de percepção, linguagem e comunicação.

Segundo SILVEIRA E KIOURANIS, (2008), a música pode ser uma importante alternativa para estreitar o diálogo entre científico e saberes cotidianos.

Podemos observar que segundo as citações a música vem tornando as obrigações dos alunos em aprender; em uma forma mais tolerada, o que antes era obrigatório e sem interesse vem se tornando algo bom e proveitoso, essa ponte “a música” vem ganhando seu espaço na educação, por ser algo leve e gostoso de vivenciar.

Segundo dados da campanha “Quero Educação Musical na Escola”, foi aprovada a sanção presidencial a Lei 11. 769 / 2008 emput revista plus FRJ revista multidisciplinar em educação e saúde. Essa campanha contou com a adesão individual de mais de 11.00 signatários do manifesto, e o apoio institucional de 95 entidades nacionais e internacionais, do setor musical e de educação.

Essa lei aprovada de inserir a música no currículo das escolas, tem como objetivo que o sistema educacional invista em instrumentos musicais e profissionais qualificados para assim poderem ajustar a música de maneira efetiva no currículo escolar, pois como ressalta BRITO (2003, p.31), a música proporciona a socialização. (A introdução da música na educação desenvolve várias áreas como fala, escrita, personalidade expressa e relaxamento, que consequentemente impulsiona a memória através do relaxar. Podemos entender então que as canções tem o papel fundamental de desopilar os alunos trazendo bem estar, suavidade da mente, que antes da introdução dessa ferramenta, não existia.

Relaxamento esse age como combustível na alma de alunos sem perspectiva desbloqueando suas travas emocionais causando equilíbrio e satisfação na escola.

Diante desse fato podemos dizer que alunos felizes satisfeitos com as aulas tendem a aprender melhor. Podemos dizer também que a música auxilia a aprendizagem, pois transmite conteúdos de maneira diferentes do costume, que causa curiosidade e interesse. Nesse mesmo contexto a música ajuda na memorização e torna a aula produtiva.

Por ser algo rítmico e sonoro essa prática ligada as aulas roubam a atenção dos discentes de maneira automática, se torna algo contraditório para eles, pois muitos deles veem a escola como algo ruim, chato, e que só estão lá para não contrariar a família, então no momento em que eles se veem em uma situação de contrariedade a aula que julgavam chata, junto com a música eles desfazem esses pensamentos. Os alunos entram em estado de extase, e relaxam seus estresses; tudo caminha ao um entendimento; alunos bagunceiros e sem vontade de aprender se entregam as regras e se dedicam a aula. É válido dizer que um planejamento bom e adequado é fundamental para a eficácia da aula produtiva.

A ligação entre profissional responsável, planejamento bem elaborado e aluno dedicado é

sinônimo de aprendizado estruturado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa buscou-se entender como a música poderia ajudar no aprendizado da língua inglesa e que sensações poderia promover nos indivíduos com o foco na educação. Como poderia ser uma agente facilitadora da memorização e de desbloqueio educacionais, assim como o desenvolvimento de personalidades e cognitivos.

No decorrer da pesquisa foram necessários o entendimento de algumas etapas como o uso da música, como ferramenta pedagógica; a música como ferramenta de memorização da LI e a música como relaxamento na aprendizagem.

Podemos também compreender de que maneira a música é capaz de influenciar a memorização e como ela pode afetar a sensibilidade humana, como pode transformar um cenário tedioso em algo lúdico e mágico.

As canções fazem com que o ser humano, esqueçam sua timidez e também trazem lembranças. Cantar faz com que o ser humano especialmente as crianças pareçam desinibidas e subitamente como se fosse mágica se esqueçam que são tímidas, além de trazer experiências lúdicas e aprendizagem (MURTHEY,1992).

A música traz descontração e muda a rotina em sala de aula, além de trazer interação e motivação.

O uso da música em sala de aula não pode ser visto como menos importante, o professor tem que fazer seu papel de responsabilidade, fazer seu planejamento e o setor administrativo também não deve banalizar essa ferramenta.

O objetivo em questão foi analisar os aspectos textuais, linguísticos e culturais.

Pesquisamos nesse estudo os efeitos práticos da música como um instrumento de ensino e aprendizagem da língua inglesa, o que ocorre quando inserimos a música na escola, e os supostos efeitos; tentamos também revelar os pontos positivos como sendo objeto de divertir, motivar e interagir os alunos; nessa linha de raciocínio exploramos somente a língua inglesa, futuramente podemos nos ater a outras matérias, veremos seus efeitos práticos e suas vantagens nessa mesma linha de pensamento.

REFERÊNCIAS

ALGAYER, Karine Regina, Trugillo, Edneuza Alves. Revista Eventos Pedagógicos. **A Música como Ferramenta Pedagógica no Aprendizado da Criança**. V.4,n.2,p.136 -145, ago. – dez, 2013.

ANDRADE, Annielly da Silva. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. UEPAGuarabiraba, 2012.

BRITO, Teca, Alencar. **Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003

DEOCLACIANO, Marcelo. **Quando a música toca na sala de aula de inglês**: (manuscrito): uma atividade quanti-qualitativa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Engª. M. G. de Carvalho na cidade de Bélem./ Marcos Deocleciano – 2016.

FERNANDES, Alicia; **A inteligência Aprisionada-Abordagem psicopedagógico clínica da Criança é sua família**. Porto Alegre: Artes Medicas;1990.

FOCOMAGAZINE, Página da internet. **Bloqueio na aprendizagem - Dificuldades e Soluções - ed. 62 - junho/2010**. Disponível em: < <https://www.focomagazine.com.br/materia/162>> Acesso em: 02.02.2021.

MARCELINO, Betsemens Barbosa de Souza. **A música e a sua Influência na Vida de de Jovens e Adolescentes envolvidos no Projeto Superhação**: Uma análise critica do discurso / Betsemens Barbosa de Sousa Marcelino – Cuiabá 2015.

MURPHEY, Tim. ***Song and music in Language learning: An Analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speaker of other languages***. PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland. Perter Long Publishers, 1992.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Educação; prática**. Petrópolis: Editora Vozes,1992.

PINHEIRO, Cosma de Fátima da Silva; **Qual a influência da música na aprendizagem dos alunos?**. Página da Internet. Disponível em: < <https://entretantoeducacao.com.br/professor/qual-a-influencia-da-musica-na-aprendizagem-dos-alunos/>> Acesso em: 02.02.2021

TAVARES, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed.rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. M. **A música e o ensino de química. Química nova na escola**, n. 28, p. 28-31, 2008.

SILVA, Anusca Aneritta da. **A importância do Ensino de Música na Educação infantil na Escola Dom Marcolino Dantas**. / Anusca Anerita da Silva. – Natal, 2014.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES

Bacharel em Psicologia pela Universidade da Cidade de São Paulo (2013); Graduação em Pedagogia pela Universidade Adventista (2008), Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I na Emef Parque Boa Esperança II e Professora de Educação Infantil no Céu Cei São Mateus.



RESUMO

A pesquisa relata sobre os Princípios Norteadores do Currículo da Cidade de São Paulo para formação de uma Educação de Qualidade na Educação Infantil, explora os conceitos de Educação Inclusiva, Educação Integral e Equidade. Explica a Base Nacional Comum Curricular de onde pautou-se as Matrizes do Saber abordadas dentro do Currículo da Cidade. Esse artigo explora especificamente o Currículo da Educação Infantil, o papel do educador, seu pensamento reflexivo sobre a prática para construção da escola que queremos. Além disso, questiona como as crianças pequenas aprendem, como devem ser elaborados os projetos pedagógicos, a importância da criança como protagonista infantil, e a função do Coordenador Pedagógico na formação docente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo da Cidade de São Paulo; Matriz de Saberes; Professor Reflexivo, Base Nacional Comum Curricular; Função do Coordenador.

INTRODUÇÃO

Verificou-se que a Educação Paulistana necessitava de um Currículo que norteasse o caminho para formação de uma Educação de Qualidade nas Escolas Públicas de São Paulo.

Partindo dessa necessidade, indaga-se: baseado em quais princípios pode-se elaborar um documento que aborde as necessidades dos bebês, crianças, jovens e adultos, visando seu pleno desenvolvimento, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho?

A presente pesquisa buscou analisar os princípios sociais, políticos e pedagógicos para uma educação de qualidade na Educação Infantil, pautou-se na visão de uma Educação de Equidade, Inclusiva e Integral que visa o pleno desenvolvimento dos sujeitos enquanto seres únicos e singulares que ouve e que tem voz.

Além disso, mostra a importância da articulação entre os conhecimentos de mundo que as crianças têm, com as propostas da Diretriz Curricular de Educação Infantil, com a Base Nacional Comum Curricular, integrando todas essas dimensões em um documento próprio da Secretaria Municipal de Educação (Currículo da Cidade de São Paulo de Educação Infantil), onde cada Unidade Educacional poderá valer-se dele para elaborar seu Projeto Político Pedagógico, tendo como principal premissa as necessidades da criança enquanto sujeito histórico.

Por fim, mostra como devem ocorrer os registros e práticas do Educador da Primeira Infância, da importância dos momentos de formações reflexivos sobre a prática, do papel do coordenador e da organização dos tempos e espaços na Educação Infantil.

A pesquisa é relevante, porque leva o leitor a conhecer os reais motivos que a Secretaria Municipal de Educação junto com os Coordenadores de diversas Escolas Municipais da rede elaborou os Currículos da Cidade, mostra em quais princípios se pautou para mostrar aos profissionais da rede como oferecer uma Educação de Qualidade, sobretudo na Educação Infantil. Por fim, ressalta o papel e a importância dos momentos de formação e registro para reflexão sobre a prática docente.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que a Educação é um processo social, a todo momento as pessoas são educadas, nas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer nos diálogos ocorridos em diferentes espaços públicos e privados. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e o desenvolvimento pessoal.

Além disso, o Currículo da Cidade de Educação Infantil (2019), cita que a escola tem como função três princípios básicos:

Primeiro é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-las em sua integridade, a segunda função é a política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. A terceira é a função pedagógica, pois a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos. (Currículo da Cidade de Educação Infantil; p.21)

Assim, para que a escola cumpra com suas funções básicas deve ter como norte uma Educação para Equidade, onde o conhecimento deverá ser ofertado para todos, defendendo a igualdade de oportunidades para as pessoas, contribuindo para construção de uma sociedade justa e democrática.

Dessa forma, “a equidade reconhece a diferença como característica pois temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade

nos caracteriza”. Currículo da cidade de São Paulo, p 22.

Além disso, o Currículo da Cidade de São Paulo, preza por uma Educação Inclusiva que luta contra a exclusão social e racial, contribuindo para redução de discriminações e preconceitos relacionados as diferenças etárias, econômicas, de gênero entre outras.

Nesse sentido, segundo o Currículo da Cidade de Educação Infantil, p.32 “as desigualdades, as diferenças e as diversidades estão presentes, mas muitas vezes são invisibilizadas. Os modos como elas se manifestam são complexos, devido à especificidade dessa etapa educacional”.

As desigualdades não devem ser consideradas como algo rotineiro, passando aos olhos de todos como algo natural então, segundo Currículo da Cidade de Educação Infantil, p.33 ressalta “enquanto educadores, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. Essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmo, sobre os seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais, os seus próprios preconceitos.

Nesse sentido, a escola inclusiva implica na reconstrução de conceitos e práticas e no reconhecimento da diferença como uma riqueza humana que poderá nos levar a novos rumos educacionais e pedagógicos, com propostas mais situadas nas necessidades de todos. (Currículo da Cidade de Educação Infantil, p.33).

Outro princípio que aborda o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), é o Princípio de Educação Integral.

Esse princípio visa o desenvolvimento dos estudantes intelectualmente, física, emocional e sociocultural, olhando-o como sujeito de direitos e deveres, assim nas escolas da Prefeitura de São Paulo, as abordagens pedagógicas visam desenvolver todo potencial dos estudantes que estejam comprometidos com seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Além disso, a Educação Integral visa a articulação de aspectos cognitivos, afetivos, educativos, sociais e outros, além de buscar a articulação entre os componentes curriculares e o diálogo com práticas educativas transdisciplinar e interdisciplinar. A Educação integral também visa a articulação entre comunidade, família, escola e parcerias para educação formal e não formal, para formação do sujeito integral.

Até aqui verificamos que o Currículo da Cidade de Educação Paulistana está pautado em três grandes princípios: de igualdade, equidade e de educação integral. Princípios esses que vão ao encontro do Estatuto da Criança e Adolescente artigo 53:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da

educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (*Brasil, 1990*).

Portanto, para abranger e oferecer para as crianças todos os seus direitos enquanto cidadãos a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, preocupou-se em elaborar um documento que aborde as diferentes Matrizes de Saberes para os bebês, crianças e adolescentes; essa Matriz tem como propósito: “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização”.(Currículo da Cidade, p.36)

As Matrizes de Saberes são: Pensamento Científico, Crítico e Criativo, Resolução de Problemas, Comunicação, Autoconhecimento e Autocuidado, Autonomia e Determinação, Abertura à Diversidade, Responsabilidade e Participação, Empatia e Colaboração, Repertório Cultural.

Portanto, as Matrizes dos Saberes oferecem um norte para que a Equipe Escolar possa articular o que está sendo proposto nela com a realidade da sua Unidade Educacional para formação de um Projeto Político Pedagógico flexível.

CURRÍCULO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL / REGISTROS E PRÁTICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As Diretrizes da SME, articulando-se com os compromissos assumidos nas Orientações Curriculares da Educação Infantil Paulistana pautou-se na Matriz de Saberes, que foi uma referência para a construção dos Currículos da Cidade da Educação Básica, reforçando os princípios norteadores da Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

Além disso, buscou referendar-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que procura pautar-se na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos, garantido aos estudantes um conjunto de aprendizagens essenciais nas escolas públicas e privadas.

A Base Nacional Comum Curricular, p.36 vê a criança como: “um sujeito histórico, que narra, interage, brinca, aprende, deseja, fantasia, experimenta, questiona e constrói sentidos produzindo Cultura”, percepções que estão expressas nas atividades propostas no livro Currículo da Cidade de São Paulo.

Sabemos também que o Currículo das Escolas de Educação Infantil deve nascer do processo de disputa, mediação e seleção cultural, não terminando na produção escrita de uma Proposta Curricular ou Projeto Político Pedagógico, ele é vivenciado cotidianamente nas relações sociais e humanas que ocorrem na escola.

Nesse sentido segundo a BNCC, p.38 “o currículo visa uma educação integral e deve ofe-

recer experiências formativas” para que se desenvolva enquanto indivíduo singular e coletivo, que aprende explorando e trocando experiências.

Partindo desse princípio, o Educador como mediador e agente da transposição didática, deve priorizar e oferecer para os bebês e crianças materiais de largo alcance, proporcionar brincadeiras e interações, ficar atento aos tempos, espaços e narrativas dos pequenos, proporcionando seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, segundo o Currículo da Cidade de Educação Infantil, p. 68

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral.

Enquanto contamos ou lemos uma história, as crianças ouvem, mas

também imaginam, pensam, comparam, observam o nosso tom de voz, a maneira como nos relacionamos, como tratamos as outras crianças, como cuidamos dos livros. Também percebem o nosso interesse e entusiasmo. Com isso, aprendem modos de ser, aprendem a gostar das coisas, percebem os outros e a si mesmas, vão aprendendo modos de se relacionar com o ambiente e com os outros, e vão criando uma imagem de si e constituindo a sua autoestima. Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto vivem e convivem. Aprendem e percebem o mundo por inteiro: quando observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, comparam e expressam, por meio de diferentes linguagens, aquilo que vão aprendendo e percebendo do mundo ao redor — ou seja, os bebês e as crianças aprendem nas interações por meio de seu agir. (Currículo da Cidade de Educação Infantil; p.68)

Dessa forma, o Currículo de Educação Infantil, é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências com saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do Patrimônio Cultural, Artístico, Ambiental, Científico e Tecnológico, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, segundo Barbosa, “o currículo deve proporcionar boas interações a serem oferecidas por meio de projetos que deverão contemplar o brincar, arte e as múltiplas linguagens”. As diversas aprendizagens permitem que a criança conheça, conviva, brinque, expresse e interaja.

Vale ressaltar que o Coordenador tem uma importante função nesse processo, pois é o responsável por formar os docentes para que esses reflitam sobre sua prática, analisando sua intencionalidade nas atividades oferecidas; refletindo sobre a escola que temos para construção da escola que queremos.

Nesse sentido, Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001) afirmam que tudo no espaço infantil reflete as concepções do educador assim:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA;

HORN, 2001, p. 67).

Portanto, para termos a Educação que queremos deve-se ter uma escuta atenta para os bebês e crianças, o educador deve também dar o direito a voz de todos os pequenos, permitindo que ele seja o protagonista de sua própria infância.

Para que isso se torne possível faz-se necessário que o educador tenha como prioridade na sua prática as interações significativas que deve proporcionar os pequenos, a disposição de materiais, o respeito dos tempos e espaços das crianças a escuta atenta de suas narrativas ocorridas na brincadeiras e rotinas na Educação Infantil.

Para formação desse professor reflexivo e atento as necessidades dos pequenos, faz-se necessário um espaço de formação e diálogo entre os pares. Nesse sentido, percebe-se a importância de um coordenador experiente que tem segundo Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001 p. 69) “a função de formar os docentes para que esses reflitam sobre sua prática e concepções de infância”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, verificou-se os princípios que regem o Currículo da Cidade de São Paulo no Educação Infantil. Vimos que no centro do Currículo está a criança como protagonista principal do processo de ensino aprendizagem, após o currículo integrador que aborda as múltiplas linguagens, brincadeiras, interações, cultura, ciência, arte, corpo, que norteará o trabalho do educador. Este por sua vez esta pautado na Base Nacional Comum Curricular que “propõe um conjunto de habilidades e competências essenciais que devem ser oferecidas para os estudantes”.

Vale ressaltar que o Currículo da Educação Infantil não é rígido e estático, mas sim flexível para que contemple a todos da melhor forma; assim segundo a BNCC p.38 “cada sistema de ensino pode elaborar seu currículo com suas especificidades, desde que contemple os critérios mínimos necessários”; sendo assim vimos que o Currículo da Cidade de Educação Infantil, aprofunda e diversifica as aprendizagens essenciais, expressando o ideal de formação que pretende atingir com as crianças.

Além disso, o Currículo da Cidade também se expressa no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educacional, pois é nele que se caracteriza a realidade, as características singulares e necessidades de todos os envolvidos.

Sabemos que a Educação é um direito humano público e subjetivo, isso significa que todos têm garantia de um sistema de um sistema Educacional inclusivo; para garantia desse direito de forma eficaz o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar medidas que contribuem para o acesso e permanência, sobretudo aprendizagem e desenvolvimento integral do sujeito. Para tanto, a rede municipal de ensino tem também como princípio a Formação Integral do Sujeito, uma

Educação de Equidade e Educação Inclusiva,

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990), Artigo 53.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

AUTISMO NA ESCOLA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

SONIA ALVES DOS ANJOS OLIVEIRA

Graduação em Ciências Biológicas (1996) pela Universidade Camilo Castelo Branco; Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2004).



RESUMO

Esse artigo tem a finalidade de apresentar como a inclusão escolar de alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser realizada dentro da realidade das instituições escolares. O objetivo deste artigo é identificar, discriminar e apresentar como a inclusão escolar de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser realizada. Para a realização deste artigo, seguiu-se a metodologia de pesquisa científica. Dentro da metodologia científica existem diversas vertentes, no qual, escolheu-se uma vertente da revisão bibliográfica: a revisão narrativa, onde busca-se na literatura já publicada respostas para a problematização elaborada. Para o levantamento de dados utilizou materiais já publicados, tais como: monografias, trabalhos de conclusão de curso, artigos, livros, revistas, seminários, manuais, entre outros materiais.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Professor; Autismo; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

INTRODUÇÃO

A percepção da realidade para um autista é imensamente diferente da percepção das demais pessoas, especialmente quando falamos nas relações familiares e sociais.

O portador Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende o mundo de outras maneiras, no qual, essa compreensão está diretamente relacionada com nível dessa síndrome, que vão do nível 1 ao 3. (BERNARDO *et al*, 2015)

O autismo pode ser compreendido “como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento”.

(ASSUMPÇÃO JR et al, 1999)

De acordo Fleischer (2012), em 1994, estimava-se que existiam três casos de autismo para cada 10.000 crianças, atualmente, sabe-se que esse número é bem maior, aproximadamente, 60 casos para cada 10.000 crianças.

Esse aumento de casos deve-se aos avanços no diagnóstico dos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), contudo, de acordo com Bernardo *et al* (2015), existe ainda uma grande dificuldade em se obter um diagnóstico precoce, uma vez que essas crianças possuem um desenvolvimento normal após seu nascimento, sendo quase impossível perceber os sintomas e fatores, inicialmente, sutis dessa síndrome.

A primeira percepção dos sintomas tende a aparecer aos três anos de idade, quando os educadores, cuidados, pais ou responsáveis começam a notar comportamentos distintos das demais crianças dessa idade.

É preciso ressaltar que não há nenhuma alteração na fisionomia dos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual, de acordo com Pereira (2011), esse é um dos principais motivos que dificultam o diagnóstico precoce.

As características únicas, a dificuldade no desenvolvimento das interações sociais e a dificuldade no diagnóstico precoce trazem diversos desafios para a inclusão escolar.

Esse artigo tem a finalidade de apresentar como a inclusão escolar de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser realizada dentro da realidade das instituições escolares.

Esse tema se faz importante devido ao seu alcance dentro das instituições escolares, uma vez que os educadores possuem muita dificuldade em ensinar os alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (BOSA, 2002, p. 13).

Mediante aos fatos apresentados até o momento, foi possível levantar o seguinte questionamento: como se dá a inclusão escolar de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Para a realização deste artigo, seguiu-se a metodologia de pesquisa científica, no qual, por intermédio de ações, de acordo com Prodanov (p. 14. 2013), deve seguir “alguns critérios internos: coerência (ausência de contradições); consistência; originalidade; relevância e objetividade”.

De acordo com Gil (2008, p.17) a metodologia de pesquisa científica é um “procedimento

racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Já para Tartuce (2006, p. 12), a metodologia científica “é a expressão lógica do raciocínio associada à formulação de argumentos convincentes. Esses argumentos, uma vez apresentados, têm por finalidade informar, descrever ou persuadir um fato”.

Dentro da metodologia científica existem diversas vertentes, no qual, escolheu-se uma vertente da revisão bibliográfica: a revisão narrativa, onde busca-se na literatura já publicada respostas para a problematização elaborada.

De acordo com Prodanov (p. 14. 2013), a Revisão Bibliográfica é elaborada “a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos [...], com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”.

A “revisão narrativa” não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos. (BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS, 2015)

Para o levantamento de dados utilizou materiais já publicados, tais como: monografias, trabalhos de conclusão de curso, artigos, livros, revistas, seminários, manuais, entre outros materiais.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.174), “O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”.

O objetivo deste artigo é identificar, discriminar e apresentar como a inclusão escolar de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser realizada.

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Para compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é preciso entender seu conceito, sintomas e diagnósticos. Esse entendimento facilita a inclusão escolar, uma vez que “o simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito”. (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329)

CONCEITUANDO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é constituído por um grupo de incapacidades relacionadas com o desenvolvimento, no qual, ele é caracterizado pela deficiência nas interações sociais, comunicação padronizada e restritiva, além do comportamento baseado em elementos repetitivos. (APA, 2013)

De acordo com Mello (2001, p. 11), “autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”.

Já para Szabo (1992, p. 29), o “autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida”.

O isolamento é a característica mais marcante do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo visível desde os seus primeiros anos de vida. A dificuldade em desenvolver relações pessoas e, essencialmente, em desenvolver o vínculo materno pode ser observada precocemente. (CAMARGOS, 2002)

Segundo Camargo e Bosa (2009, p. 65), “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 11),

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidos pelo transtorno, sendo que, em crianças, é mais comum que o câncer, a AIDS e o diabetes.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV) (2002, p. 98), “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades”.

Os fatores que causam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não são conhecidos pela medicina, no qual, sabe-se somente que sua existência está relacionada com anormalidade em alguma parte do cérebro, contudo, essa parte específica também não foi descoberta pela medicina.

Para Amy (2001, p. 19):

O autismo foi objeto de hipóteses formuladas por psicanalistas, educadores, biólogos, geneticistas e cognitivistas. Permanece, no entanto, como um mistério quanto a sua origem e sua evolução. É sem dúvida difícil determinar se a oposição ao mundo que essas crianças manifestam é ativa e voluntária, se lhes é imposta por deficiências biogenéticas cujas origens ignoramos ou se “o inato e o adquirido” se articulam entre si para criar desordem e anarquia no universo interno dessas crianças.

Ainda que esses fatores sejam desconhecidos, é essencial que os pais e/ou responsáveis busquem auxílio médico ao perceberem os primeiros sintomas, uma vez que somente eles podem diagnosticar as síndromes do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo keinert & Antoniuk (2012, p. 9)

O autismo, em todas as suas formas é, e sempre foi, um dos diagnósticos mais complexos que os profissionais se deparam em seus consultórios, como também um dos mais difíceis de ser comunicado aos pais, inclusive pela aceitação destes, pois trata-se de crianças com características físicas dentro dos padrões da “normalidade” (inclusive muito bonitas), e na maioria das vezes sem qualquer exame clínico comprobatório.

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) incluem as síndromes: autismo infantil de Kanner, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. (SANTA CATARINA, 2015)

Os sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem ser considerados como sinais de alerta para os pais e/ou reesponsáveis, cuidadores e educadores.

De acordo com o Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (2013), os primeiros sinais de alerta aparecem aos 06 (seis) meses de idade e eles estão relacionados com a interação do bebê com as demais pessoas.

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles “Os primeiros sintomas do autismo manifestam-se, necessariamente, antes dos 3 anos de idade, o que faz com que os profissionais da área da saúde busquem incessantemente o diagnóstico precoce” (2012, p. 20).

A percepção dos sintomas iniciais, ou sinais de alerta, torna-se importantíssimo para o diagnóstico precoce e, conseqüentemente, para uma inclusão escolar mais rápida e eficaz.

DIAGNOSTICANDO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), normalmente, possuem três áreas prejudicadas: socialização, comunicação e comportamento, contudo, a área que mais evidentemente afetada é a socialização.

De acordo com Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) enfatizam que “os transtornos invasivos do desenvolvimento caracterizam-se por prejuízo severo e profundo de diversas áreas do desenvolvimento”.

Os portadores desse transtorno possuem dificuldades para interpretar as regras, normal e, sobretudo, interagir com as demais pessoas, possuem dificuldades em fazer uso da linguagem verbal, são atraídos por movimentos circulares e/ou repetitivos, entre outros.

Segundo Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) “nas habilidades de interação social e comunicação, associadas à presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas, que representam um desvio acentuado em relação ao nível de desen-

volvimento”.

Para que uma criança seja diagnosticada com autismo é necessário considerar critérios específicos nas áreas da socialização, comunicação e comportamento, no qual, a criança deve se enquadrar em seis ou mais itens, necessitando ter, no mínimo, dois na área de socialização, um na área de comunicação e um na área de comportamental.

De acordo com keinert & Antoniuk, os critérios avaliados na área de socialização são:

- (a) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;
- (b) fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.
- (c) falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações de outras pessoas (p. ex. não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse);
- (d) falta de reciprocidade social ou emocional. (2012, p. 32).

As crianças tendem a procurar, desde pequenas, companhia. Essa companhia pode ser de outras crianças ou de seus parentes. No caso de crianças com autismo, essa socialização se encontra prejudicada e na maioria das vezes, eles escolhem uma única pessoa como ‘amigo’ e não gosta que outras pessoas se aproximem do ‘escolhido’.

Outro fator importante é a não demonstração de emoções espontâneas, como alegria e tristeza, elas também tendem a ignorar o sentimentos das outras pessoas, desta forma, se alguém cair ou se machucar, ela não irá ajuda-lo.

Em relação à comunicação, keinert & Antoniuk apresentam quais são os critérios avaliados na área da comunicação:

- (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- (b) em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação;
- (c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- (d) falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variado e espontânea apropriada ao nível de desenvolvimento. (KEINERT & ANTONIUK, 2012, p.32)

Existem diversas formas de comunicação ao nosso redor, contudo, para os portadores do Transtorno Espectro Autista (TEA) essa comunicação é extremamente difícil, muitas vezes eles não consegue fazer o uso da comunicação verbal e não verbal.

Quando elas utilizam a comunicação oral, essa comunicação é limitada, no qual, eles fazem uso de pouquíssimas palavras em sua dia-a-dia, normalmente, restringindo a uma palavra por resposta.

Essas crianças também apresentam dificuldades em relação às brincadeiras, uma vez que

eles não gostam de brincar com outras pessoas e, em muitos casos, eles escolhem um único amigo.

Em relação ao aspecto comportamental, keinert & Antoniuk delimitam quais são os aspectos comportamentais que devem ser levados em consideração no diagnóstico dessa síndrome.

- (a) preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco;
- (b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais;
- (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (p. ex., agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- (d) preocupação persistente com partes de objetos. (KEINERT & ANTONIUK, 2012, p.33)

Durante muitos anos de nossas vidas, aprendemos como nos portar em sociedade e a seguir regras e normas. Os portadores do Transtorno Espectro Autista (TEA), possuem dificuldades em aceitar as regras e normas que devemos seguir para viver em sociedade.

Além dessa dificuldade, os autistas também possuem comportamentos cíclicos e/ou repetitivos, como ficar rodando objetos, olhar fixamente para o ventilador, assistir ao mesmo filme, entre outros.

Quando falamos no diagnostico precoce, ou seja, antes dos três anos de idade, os critérios determinados deverão ser analisados de maneira diferente, conforme determina Keinert & Antoniuk (2012, p. 33): “atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, antes dos 3 anos de idade: 1 interação social; 2 linguagem para fins de comunicação social; jogos imaginativos ou simbólicos”.

Após as informações apresentadas anteriormente, será apresentado como deve funcionar a inclusão escolar de alunos portadores do Transtorno Espectro Autista (TEA).

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

A inclusão tem sido um enorme desafio para as instituições escolares, tanto públicas quanto privadas. Englobar todos os alunos com necessidades especiais de forma eficaz e natural tem se mostrado uma tarefa árdua.

Atualmente, tem-se a impressão de que a inclusão escolar tem a única e exclusiva função de promover o desenvolvimento social dos alunos, contudo, essa não é a única função da inclusão, especialmente quando falamos de alunos portadores do Transtorno Espectro Autista (TEA).

Quando falamos em inclusão, “é comum a ideia de simplesmente colocar uma criança que tem autismo em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais,

e não crianças iguais a ela ou crianças que apresentam quadros mais graves” (MELLO, 2004, p. 41)

Quando um aluno especial começa a frequentar uma instituição de ensino regular, uma grande preocupação começa crescer na família e na escola, uma vez que a família não está habituada em enviar seu filho a uma escola e as instituições escolares começam a se preocupar em como eles vão incluir esse aluno.

A primeira etapa para que a inclusão escolar aconteça de forma natural e eficaz é a participação da família no processo de ensino aprendizagem. É preciso que exista um diálogo franco entre a escola, professor e pais e/ou responsáveis em relação às expectativas de cada um, laudo médico, maiores incômodos que o aluno sente, como sensibilidade à luz ou ao som, entre outros.

A segunda etapa é garantir que o aluno não vá para a escola com a única finalidade de promover a inclusão social. O educador precisa passar segurança para esse aluno, ele precisa sentir que nada de mal irá acontecer enquanto ele estiver dentro dos muros da escola. De acordo com Suplino (2009, p. 2), “para que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar a permanência com qualidade”.

A qualidade da educação está relacionada com o currículo escolar, seja ele formal, real ou oculto. De acordo com Mendes (2002), “para que haja esse ensino de qualidade é necessário currículo apropriado de modo que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros” (MENDES, 2002 apud BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 44).

O currículo deve ser inclusivo, conter ações e práticas que permitam ao educador aproximar todos os alunos de sua aula. De acordo com o Centro Nacional de Pesquisa em Currículo (CENPEC), a escola necessita “ensinar conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade. [...] levar o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para a sua transformação” (CENPEC apud SILVA, 2009, p. 3)

Pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos. Ou são os conteúdos mais importantes que o processo educativo? Ao educador faz-se necessário observar a real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo (CHAVES; ABREU, 2014, p. 6).

É por intermédio do currículo, essencialmente o oculto, que o educador irá preparar o aluno para viver em sociedade. Ainda que um aluno especial não tenha as formações necessárias para aprender a ler e escrever, ele ainda pode aprender a ser mais autônomo, ter senso de direção, entre outros. De acordo com Suplino (2005, p. 33), “tornar o aluno mais independente, produtivo e também mais aceito socialmente”.

O currículo deve ser pautado nos alunos, a partir do conhecimento de mundo deles. Dessa forma, o educador precisa compreender que o aluno aprende de uma maneira e com os alunos especiais não é diferente.

A terceira etapa é saber sobre a aprendizagem do aluno, normalmente, essas informações conseguiram por intermédio do laudo médico ou por uma conversa franca com os familiares, uma vez que não adianta um educador insistir em ensinar a ler e escrever se o aluno não possui essa

área do cérebro desenvolvida. Desta forma, o educador deve desenvolver habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Aquela habilidade que pode ser considerada funcional numa determinada comunidade, poderá não ser em outra. Portanto, ao eleger-se os objetivos funcionais para ensinar, é necessário ter em mente aquilo que a pessoa portadora de deficiência necessita aprender para ser exitosa e aceitável em seu meio, como qualquer outra dessa mesma comunidade (SUPLINO, 2005, p. 34).

Contudo, para que um educador seja capaz de incluir todos os seus alunos em suas práticas, é necessário que o mesmo possua uma formação própria para isso. Um curso de extensão e/ou especialização em educação especial.

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

O educador precisa mudar seu olhar em relação aos seus alunos, todos são capazes de aprender, tudo vai depender de quem é o foco da sua prática. Se os alunos são os protagonistas dentro de sala de aula.

Segundo Camargo e Bosa (2009, p. 67), “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”.

Outra etapa importante na inclusão de aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA) é o trabalho com a rotina. Esse aluno tem a necessidade de saber o que irá acontecer durante seu dia na escola, desta forma, a rotina se torna uma das maiores aliadas do educador.

Os alunos autistas também possuem a tendência repetirem um padrão em todas as suas atividades e quando há uma quebra desse padrão, ele se torna agitado e se recusa a prosseguir em suas atividades, por esse motivo, a rotina é extremamente importante.

As necessidades dos autistas também precisam ser levadas em consideração dentro de sala de aula, desta forma, o educador durante a montagem dos combinados da turma, incluir os cuidados com os barulhos e ruídos dentro de sala de aula. Também deve ser pensando um local para o aluno autista ficar durante o horário do intervalo, uma vez que essa costuma ser um horário bem barulhento.

De acordo com Baittisti e Heck (2015, p. 18), “é importante que o autista se sinta próximo ao professor, que o professor peça para a turma cuidados com barulhos ou sons específicos, muitas vezes irritantes para o autista e que a criança tenha acesso a dicas do que acontecerá no dia-a-dia através de informação visual”.

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70).

O educador deve utilizar métodos variados, com a finalidade de atingir os objetivos propostos para aquela turma, uma vez que os alunos não aprendem da mesma maneira. A prática do educador e a metodologia escolhida serão fatores determinantes para o sucesso de sua aula.

[...] o educador em suas técnicas, valorize este lado, fazendo com que o aluno observe cores, tamanhos, espessuras, animais, pessoas... Por outro lado a sala de aula deve ter pouca estimulação visual para que a criança não desvie sua atenção da atividade em andamento. O ambiente educacional deve ser calmo e agradável, para que os movimentos estereotipados dos alunos não alterem (LOPES; PAVELACKI, 2005, p. 7).

Podemos citar o método Son-Rise, baseado na construção de novas formas de comunicação, pois ele “oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças” (TOLEZANI, 2010, p. 8).

Os alunos portadores do Transtorno Espectro Autista (TEA), necessitam de uma atenção especial dos educadores, assim como os demais alunos portadores ou não de deficiência, as metodologias devem ser voltadas para seu desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os portadores do Transtorno Espectro Autista (TEA) possuem, inicialmente, sintomas sutis, como a dificuldade de fixar nos olhos da mãe enquanto é amamentado, não interage com os pais, irmão ou demais crianças. Esses sintomas vão se agravando ao longo dos anos. Normalmente as crianças são diagnosticadas aos três anos de idade, devido à forma como os sintomas vão evoluindo, contudo, em alguns casos, é possível obter um diagnóstico precoce.

Esse diagnóstico é importantíssimo para a família e para a inclusão escolar, uma vez que são necessários metodologias e atividades específicas para o desenvolvimento desses alunos.

Para a realização deste artigo, levantou-se o seguinte questionamento: como se dá a inclusão escolar de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Desta forma, foi possível concluir que a inclusão escolar de alunos com autismo acontece em várias etapas, sendo a primeira delas um currículo integrador, tanto em sua vertente forma, quando real e oculta. A próxima etapa é composta pela união da escola com os pais desses alunos, no qual, conversas francas são ideais para o desenvolvimento dos alunos. Outra etapa importante são as ações dentro de sala de aula, como combinados e metodologias utilizadas dentro de sala de aula. A forma do educador é essencial para o sucesso da inclusão escolar.

Esse artigo deixa o tema em aberto, propondo novas pesquisas, essencialmente pesquisas de campo que podem confrontar a teoria, trazendo nossas ideias e concepções em relação ao tema.

REFERÊNCIAS

- . APA. **Diagnostical and Statistical Manual** – Mental Disorders – DSM-5. 5th ed.: American Psychiatric Association, Washington, Mai 2013.
- AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o Autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Tradução, Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BERNARDO, Esdras Piovesam; FERNANDES, Fabiana Carnielo; PEREZ, Gilda Antonia; GAMA, Marilis Dayane; TOLEDO, Regiane Paiva. **Autismo**: uma revisão sobre de produções teóricas que abordam a atuação de profissionais e da família. São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <http://www.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/Sumario/2015/downloads/4.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BOSA, Cleonice Alves. **Autismo**: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo**: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/3350/3099>>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- CAMARGOS JUNIOR, Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**. 3º Milênio. 1ª ed. 2002.
- CHAVES, Maria José; ABREU. Márcia Kelma de Alencar. **Currículo inclusivo**: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista. 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_11_11_2014_0_0_14_48_idinscrito_1032_21baa4b-98f17f639f8e420243e5ad478.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- FLEISCHER, S. GRINKER, Roy Richard. 2010. **Autismo**: um mundo obscuro e conturbado. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil. 320pp, Mana vol.18 no.1 Rio de Janeiro Apr.2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HATTGE, Morgana Domênica, KLAUS, Viviane. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>>. Acesso em 02 mar. 2020.
- KEINERT, Maria Helena Jansen de Mello; ANTONIUK Sergio Antonio: **Espectro autista**: O que é? O que fazer? Curitiba: Editora Íthala, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação de autistas**. 2005. 11 p. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/pedagogia/20.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2020

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 2ª ed. 2001. Coordenadoria Nacional Para Integração Da Pessoa Portadora De Deficiência – CORDE. Esplanada dos Ministérios – Bloco T anexo II 2º andar – sala 206; Brasília – DF.

PEREIRA, C.C.V. **Autismo e Família**: Participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia Do Trabalho Científico** [Recurso Eletrônico]: Métodos E Técnicas Da Pesquisa E Do Trabalho Acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar De Freitas. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÃO PAULO. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: Secretaria de Estado da Saúde, 2013. Disponível em: <<http://www.saude.sp.gov.br/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage/destaques/protocolo-doestado-de-sao-paulo-de-diagnostico-tratamento-e-encaminhamento-de-pacientes-com-transtorno-do-espectroautista-tea>>. Acesso em 05 mar. 2020.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão**: da teoria à prática. In: V ECPP, Maringá, out. 2009. Disponível em: <http://www.unicesumar.edu.br/epcc2009/anais/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020

SILVA. Ana Beatriz Barbosa; GAIATO. Maiara Bonifacio; REVELES. Leandro Tadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

SZABO, Cleusa Barbosa. **Autismo**: um mundo estranho. 1ª edição. São Paulo. Editora EDICON, 1992.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TOLEZANI, Mariana. Son-rise **uma abordagem inovadora**. Revista Autismo: informação gerando ação, São Paulo, ano 1, n. 0, p. 8-10, set. 2010.

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SONIA MARIA PEREIRA

Pós-graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade IPEMIG/FACULDADE BATISTA (2020); Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade Integrada de Guarulhos (2000); Especialista em Psicopedagogia pela Unicamp (2003); Alfabetização e letramento pela Facon (2018), Professora de Educação Infantil no Ceu CEI Pera Marmelo, Professora de Educação Básica na E. E. Ana Siqueira da Silva, E. E. Ministro Oscar Dias Correia.



RESUMO

Com Constituição Federal de 1988 ficou estabelecida a frequência à escola regular comum para todos, tenha deficiência ou não. As minorias ganharam respeito que, por vezes, nem no meio familiar não tinham. Dessa forma, não é apenas garantir a matrícula da criança com necessidades educacionais na escola regular, mas é dar uma educação de qualidade para ela. O aluno ser frequente e integrá-lo é muito pouco, é preciso adequar as condições didáticas para ele prosseguir e acompanhar o ensino, conforme orientam as Leis brasileiras. Frente à proposta, traz-se a questão: Como pode ser o trabalho pedagógico com alunos de 4 a 5 anos cegos ou com ou baixa visão na Educação Infantil? Por esse entendimento, o objetivo geral da pesquisa é investigar algumas estratégias pedagógicas que podem favorecer a inclusão da criança cega ou com baixa visão na Educação Infantil. O estudo orientou-se por uma revisão de literatura apresentada por autores, teóricos e pensadores da área, por meio de uma pesquisa bibliográfica. As principais fontes selecionadas para responder os questionamentos da pesquisa foram Mantoan (2006), Manzini (1999), Glat (1995), Sassaki (2008), entre outros. Com a pesquisa, pode-se perceber os avanços quanto à inclusão educacional, bem como o amparo legal que tem garantido o ensino na educação infantil também. Nessa configuração, nota-se que o sistema Braille colabora muito no que diz respeito ao deficiente cego ou com baixa visão e para se alcançar sucesso na aprendizagem e ensino, com isso espera-se ter professores capacitados para trabalhar com a inclusão escolar.

Palavras-chave: Cegueira e Baixa Visão; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Com Constituição Federal de 1988, ficou estabelecida a frequência à escola regular comum

para todos, tenha deficiência ou não. As minorias ganharam respeito que, por vezes, nem no meio familiar não tinham. No capítulo III, pelo Artigo 205 da Constituição Federal ficou garantido que o Estado tem a obrigação de oferecer a vaga na escola e ensino de qualidade, mas a família também tem a responsabilidade desse compromisso social, bem como a sociedade. Dessa forma, não é apenas garantir a matrícula da criança com necessidades educacionais na escola regular, mas é dar uma educação de qualidade para ela. O aluno ser frequente e integrá-lo são muito pouco, é preciso adequar das condições didáticas para ele prosseguir e acompanhar o ensino, conforme orientam as Leis brasileiras.

Essa pesquisa é relevante à educação, pois o aluno incluso com Deficiência Visual, seja por cegueira ou baixa visão, tem seus direitos educativos garantidos, como a disponibilidade ao conhecimento em Braille, Código de escrita que são pontos em alto relevo, equipamentos adaptados, livros didáticos apropriados, reflete para escrever. Mas é preciso que a escola esteja pronta para recebê-lo e que o professor se sinta seguro para ministrar aulas para ele, por isso essa discussão precisa acontecer.

Frente à proposta, trouxe-se a questão: Como pode ser o trabalho pedagógico com alunos de 4 a 5 aos cegos ou com ou baixa visão na Educação Infantil?

Nessa configuração, não pode haver impedimento da inclusão da criança cega ou com baixa visão na Educação Infantil, afinal ela está amparada por leis. O que deve acontecer é uma aprendizagem diferenciada para essa criança que atenda suas necessidades de ensino e aprendizagem. É necessário dar-lhe oportunidade de se tornar independente, para isso conta-se com um aprendizado efetivo.

Por esse entendimento, o objetivo geral da pesquisa é investigar algumas estratégias pedagógicas que podem favorecer a inclusão da criança cega ou com baixa visão na Educação Infantil. Foram relacionados como objetivos específicos: compreender as leis que regem a educação inclusiva; apresentar metodologias de ensino pertinentes em razão da cegueira ou baixa visão do aluno; ressaltar a função do professor perante o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual.

O estudo orientou-se por uma revisão de literatura apresentada por autores, teóricos e pensadores da área, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Esta opção se justificou, porque o método escolhido permite acesso amplo às teorias e concepções que relacionam o ensino e aprendizagem de crianças de 4 e 5 anos cegas ou com baixa visão na Educação Infantil. Foram realizadas pesquisas de fontes primárias e secundárias em literatura, livros e artigos nos últimos 20 anos, as fontes foram pesquisadas na biblioteca física e virtual da Universidade Anhanguera, bibliotecas públicas, sites de bancos de dados, como Google acadêmico e Scielo. Os seguintes descritores foram utilizados para pesquisa: Cegueira e Baixa Visão; Educação Infantil; Ensino e Aprendizagem. As principais fontes selecionadas para responder os questionamentos da pesquisa foram Bueno (2001), Mantoan (2006), Manzini (1999), Sá; Campos; Silva (2007), entre outros.

A COMPREENSÃO DAS LEIS INCLUSIVAS

Ao analisar a educação inclusiva, é necessário pensar em comover-se, solidarizar-se, relacionar-se, respeitar, cooperar com as pessoas em ambiente escolar em que estão estabelecidos alguns alunos com necessidades especiais, entre eles com deficiência visual ou cegos. Tais alunos têm legalmente o direito de obter a mesma educação dos outros colegas, embora tenha que ser adaptado às suas necessidades educativas. A pesquisadora esclarece que:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005, p. 96).

Pela Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, capítulo 3º afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 113).

Depois de esse despertar inclusivo, o Brasil orientado e motivado por outros países, aprofundou-se no assunto e criou Leis que vieram amparar a pessoa com deficiência, mas mesmo assim não foram suficientes, é necessário muito mais para um aluno exercer seu merecido papel de cidadão. Um(a) pessoa desiste pelas adversidades que não são poucas, outras lutam para tentar a superação. A escola pública regular deixa muito a desejar nesse aspecto. Como se nota ao dizer que:

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização (GLAT, 2005, p. 31).

Para se ter ideia, a Lei 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015, que trata da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou melhor, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, diz que é “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” (BRASIL, 2015).

Entretanto, na realidade, não acontece efetivamente, porque o que ocorre em muitos estabelecimentos é somente ao fazer a matrícula que é obrigatória, o aluno é integrado em ambiente escolar, mas não recebe a aprendizagem e o ensino esperados, assim reforçando a ideia de marginalização pelo afastamento entre todos que compõem a escola. Pela observação dos aspectos analisados, segue o pensamento que:

O ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de integração pressupõe

a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontram segregados. Portanto, é para alunos que estão em serviços de educação especial ou outras situações segregadas que prioritariamente se justifica a busca da integração. Para os demais portadores de deficiência, deve-se pleitear a educação escolar baseada no princípio da não segregação ou da inclusão governamentais (MAZZOTTA, 1998, p. 4).

À vista disso, o assunto é bem complexo e demanda muito cuidado ao ser analisado, porque na escola tem-se alunos com deficiência visual e alunos cegos, há de se fazer a devida distinção. Os recursos pedagógicos terão que ser distintos. A lei propicia a matrícula para ambos os casos e um exímio ensino. Observa-se na fala:

Como já foi citado, temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição — já existente nas escolas — e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos (MANTOAN et al, 2006, p.35).

A inclusão escolar na Educação Infantil da criança com deficiência visual ou cega é meritoria, já que se acredita que a socialização e entrosamento são mais problemáticos num primeiro momento, para depois que todos se conhecerem melhor, possa haver uma interação mais cordial e harmoniosa, para, assim, dar-se a aprendizagem. A função do professor é bastante importante, não apenas didaticamente, mas como um elemento que vai aproximar a todos, mostrando que a diversidade, faz parte do ambiente escolar. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

[...] integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade [...] no ambiente escolar, refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou totalidade de tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 18).

É válido esclarecer sobre a cegueira acerca do Decreto número 5.296, de 2 de dezembro de 2004, determinada pelo Artigo 5, no parágrafo primeiro, que deficiência visual é:

c) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Esses dados são reforçados pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia, que afirma ter 1,2 milhões de brasileiros cegos, sendo que muitos casos poderiam ser revertida, caso tivessem feito tratamento, ou seja, esse comprometimento visual se fosse devidamente tratado a tempo, não chegaria a esses termos. Muitos professores nas escolas percebem a dificuldade de enxergar de alguns alunos, logo comunicam a família e acompanham o desenrolar dos fatos, como providências a serem tomadas e solução do problema. Nesse aspecto, diversas crianças são prejudicadas pela baixa visão e tendem a ter um rendimento ruim quanto ao ensino e aprendizagem. Segundo

os dados que confirmam que

20% das crianças em idade escolar apresentam algum problema oftalmológico; em cada 1.000 escolares, 100 são portadores de erros de refração – 5% delas apresentam redução de acuidade visual para menos de 50% de visão normal – 95% dos problemas oftalmológicos podem ser evitados ou minorados com promoção de saúde e assistência (KARA; ABIB, 2018, p. 298).

Mesmo com essas informações, pouco se tem dado à escola pública regular para dar um ensino condizente com o teor das leis. Muitas vezes o professor não está preparado pedagogicamente para receber esse aluno, nem tem ferramentas didáticas para tal, nem incentivo e orientação. Nesse sentido, compartilham-se as ideias de:

Quando o objetivo é atendido de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo, ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (MANTOAN et al, 2006, p. 40).

Vale acrescentar que a visão colabora em 80% à comunicação da criança em fase escolar e há um entrosamento com os demais sentidos, um dando suporte ao outro. A título de exemplificação, a criança ao ouvir o latido, associa diretamente com a imagem de um cão; assim como se conecta ao perceber gestos e expressões faciais, tem a percepção espacial e estrutura ambiental de um local. A criança sendo cega ou baixa visão que não a permite ter esse discernimento visual limita-se a ter acesso àquilo que os alunos videntes têm, embora use os outros sentidos. Dessa maneira, ao receber um aluno com essa deficiência, a escola tem obrigação de lhe dar suporte didático, pessoal e social. Como o pesquisador complementa que:

Tomar o processo pedagógico na perspectiva inclusiva significa a superação do segregacionismo, dos estigmas, das rotulações, dos nivelamentos, das padronizações, o lecionamento linear. A produção da singularidade humana e da escola inclusiva requer a proposição de múltiplas linguagens, a acessibilidade e a posse de múltiplos instrumentos, a experiência cognitiva em diferentes metodologias, a realização de explorações empíricas, a manifestação de relatos do vivido, as elaborações conceituais, simbólicas, as atribuições de sentido, a organização dos confrontos entre percepções, entre sentimentos (ROSS, 2016, p. 57).

Sabe-se que diante do comportamento inclusivo, pode se esperar andamentos diferentes frente ao ensino e aprendizagem, já que cada aluno traz sua vivência e elaboração de conhecimentos próprios. Conforme esclarece o autor em:

Assim, a escola, o professor e a família têm papel determinante na mediação socio-cultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana por meio de situações desafiadoras para o desenvolvimento positivo da autoimagem, independência e autonomia. (...) o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo assim o sucesso do aluno e sua aprendizagem

(BRUNO, 2010, p. 28).

Referente à educação inclusiva na vivência de uma pessoa cega, dentro daquilo que ela acredita e suas percepções sobre o assunto, já que está muito envolvida, sente as diferenças entre produzir leis e efetivamente coloca-las em prática. Utilizando seu próprio texto:

Estereótipos invadem a prática pedagógica e são resultados da falta de informação e de conhecimento que educadores e administradores têm a respeito da realidade social e cultural, como também do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas pelas escolas. A prática de classificar e categorizar crianças, baseada no que elas não sabem ou não podem fazer, somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não em fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, etc. é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos (OESTERREICH, 2007, p. 03).

Já que, com as leis brasileiras e incentivos internacionais pelo menos se garantiu a escolarização para todos, é evidente que é preciso passar por sérios ajustes, mas foi um passo importante. “Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade” (MANTOAN et al, 2006, p.25). A escola tem uma atribuição categórica no que diz respeito ao ensino, basta meta e planejamento, muito embora não seja tarefa fácil a ser cumprida, visto que algumas escolas não dão suporte para desenvolver um trabalho condizente com a necessidade dos alunos com baixa visão ou cegos.

METODOLOGIAS DE ENSINO DIANTE DA CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO DO ALUNO EM FASE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o Portal do MEC (2017), o dia Nacional do Cego lembrado no dia 13 de dezembro, instituído pelo presidente da República Jânio Quadros em 1961 cuja intenção era diminuir o preconceito em torno do assunto. O último censo demográfico que teve foi em 2010 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que determinou uma população no Brasil de 18,6% apresentando algum tipo de deficiência visual. Dessa somatória, 6,5 milhões apontam deficiência grave, sendo que 506 mil tem carência absoluta da visão, ou seja, 0,3% da população e enorme dificuldade para enxergar conta com 3,2%.

Nesses dados cabe uma análise, mesmo que a referência seja o censo de 2010, mas a atualização foi em 2017, porque se pegar os dados de 2010 o índice era bem maior: 23,9%. Houve uma redução acentuada entre 2010 até 2017. Na atualização, a medida é diferente, pois se pergunta o grau de dificuldade, referindo-se a nenhuma dificuldade, alguma dificuldade, muita dificuldade e não consegue de modo algum. Esses dados são importantes para a formação da escola regular. Há de se fazer anotações caso o entrevistado esteja usando lentes ou óculos, por exemplo.

Sabe-se que um quarto dos brasileiros pelos dados do IBGE apresenta certa deficiência, diante desse fato o Decreto número 3.298 de 20 dezembro de 1999, vem regimentar a lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, em que respalda sobre:

Art. 1o A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. [...]

Art. 3o Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Porque, tem-se respaldo legal para atender o aluno com baixa visão e cego no Brasil, ele não está amparado somente pela Constituição Federal de 1988, mas também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Resolução nº 01 de 1996, Lei Complementar nº 170 de 1998, Decreto Presidencial nº 3.956, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os dois de 2001, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC e o Decreto nº 5.296, ambos de 2004. O aluno de zero a quatorze anos tem assegurado por lei o direito de matrícula em uma escola regular desde a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Tem-se o agravante de penalidade quem diferencia alunos com deficiência conforme a lei de Inclusão 13.146/2015. A instituição educativa inclusiva está assentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no entanto, não bastam às leis, é necessário mudar o comportamento da sociedade frente à diversidade. O Artigo 27 refere-se:

Constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A inclusão educacional para o aluno cego ou com baixa visão é um ato de nacionalidade, afinal ele é um cidadão brasileiro. É uma demanda humanizadora e um passado educacional a ser esquecido.

À vista disso, a Educação Infantil não pode ficar fora dessa demanda, porque ela é à base da escolarização. Se o aluno apreender a conviver desde pequeno com o diferente, saberá no futuro a respeitar grandes diferenças. Mesmo o professor juntamente como toda a escola, precisará buscar caminhos da acessibilidade e de novas perspectivas metodológicas em que todos os alunos sejam beneficiados pedagogicamente das práticas de aprendizagem e ensino. Na escola não pode haver

injustiça social nem educacional, o espaço escolar tem que ser igualitário. Em vista dessa responsabilidade, esse trabalho é bastante substancial.

Nada mais correto também como começar a usar termos corretos, como esclarece o fundamento de deficiência existentes no teor das Leis, como no “Preâmbulo” do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que decreta a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”, firmados em Nova York, em 30 de março de 2007, existe a admissão de que a “deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Assim, ficou estipulado, por bem, que a expressão correta seria “pessoa com deficiência” abolindo o termo “portador de deficiência” ou “pessoa deficiente”. Nesse sentido, compartilha-se a fala de:

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivos). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena (SASSAKI, 2003, p. 16).

Mesmo assim, a inclusão educacional ainda conta com o preconceito da sociedade, isso a legislação não pode delimitar. Para o cego ou o portador de baixa visão ser considerado um cidadão foram anos de luta, assim como outras deficiências também não tiveram aceitação. A acolhida, às vezes, não era da família nem da comunidade e pior ainda, quando a aceitação não é de si mesmo. Conforme as autoras mencionam em:

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar, e toda uma rede de pessoas que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como oportunidade de mudanças de “alguns” em “todos”, da discriminação e do preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças (MANTOAN et al, 2006, p.52).

Antes das questões pedagógicas, é melhor definir a cegueira que é a pessoa que não vê absolutamente nada, nem luz. Tem a visão totalmente inutilizada, podendo ser em um dos globos ou nos dois globos oculares. Se for em um olho a cegueira, a questão da aprendizagem se torna bem mais tranquila, pois fará de modo habitual. Mas nos dois olhos, terá que ser em Braille. Como se nota em:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (SÁ et al, 2007, p. 15).

A baixa visão tem outro significado e também terá outra perspectiva pedagógica. Levando em consideração tais aspectos a seguir das **Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais**: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Deficiência Visual em:

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRASIL, 2002, p. 33).

Vale acrescentar que as informações recebidas por meio de cada um dos sentidos é produzido pelo cérebro, aferido e compatibilizado com todas as demais informações sensoriais; em seguida sistematizada e gravada na memória. A visão, por sua vez, tem sua importância nesse contexto provisão mental.

Porém, quando a criança é deficiente visual o desenvolvimento é análogo a qualquer criança que vê, apenas com certas peculiaridades, como a regularidade, movimento e contenção. As outras competências permanecem intactas na maioria dos casos. Para o pesquisador:

Cegueira não é apenas a falta de visão, é meramente a ausência de visão (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. Portanto a cegueira não é somente em defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!) (VYGOTSKI, 1989, p.74).

No que tange ao ensino e aprendizagem, o aluno com baixa visão mostra um vestígio de visão suficiente para enxergar a luz e seguir em direção a ela. O procedimento educacional avança por intermédio visual, com emprego de recursos específicos. De acordo com Brasil (2005, p. 16), “a cegueira é a perda total da visão até a ausência da projeção de luz”. O aluno cego vai usar os demais sentidos: audição, tato, olfato e paladar. Como processo de aprendizagem conta com o sistema Braile.

Dessa forma, o professor é o mediador do aluno com baixa visão ou cego em ambiente escolar, a fim de colaborar com suas novas experiências e descobertas, pois, certamente, ele conta com o estímulo docente para a socialização e integração com os colegas.

O PROFESSOR PERANTE O PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO DEFICIENTE VISUAL OU CEGO

Embora muitos professores de Educação Infantil sintam-se receosos em trabalhar com alunos cegos ou baixa visão sabe que é um grande desafio de suas carreiras, já que quando fizeram o curso de Pedagogia, sabiam que poderiam enfrentar essas adversidades e deveriam estar preparados. A inclusão é uma realidade a ser enfrentada da melhor forma possível e as aulas devem ser ajustadas diante das diversidades apresentadas.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos

provoca e exigem da escola brasileira, novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 2005, p. 45).

Dessa forma, é de máxima importância um planejamento ajustável que se adéque conforme a necessidade e contenção de cada aluno, o professor fará o intercâmbio para o melhor entrosamento entre todos. Ao receber um aluno incluso, ele tem que dar suporte para acolhê-lo da melhor forma possível e buscar estratégias metodológicas que venham atendê-lo. É preciso pensar inicialmente se o espaço físico está correto, o acesso às mesas e cadeiras, banheiro e refeitório como será feito. Sassaki (2003, p. 15) explica que:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do aluno que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências.

Não se pode perder o norte que se trata de uma escola regular, portanto as diferenças devem ser resolvidas sem gerar maiores problemas e todos alunos possam usufruir dela. A escola tem que ser igualitária por princípio, não podendo aceitar as disparidades. Nesse sentido, o autor esclarece que:

Construir uma educação que abranja todos os segmentos da população e cada um dos cidadãos implica uma ação baseada no princípio da não segregação, ou, em outras palavras, da inclusão de todos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. Todavia, para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando, particularmente os portadores de deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para alguns alunos tais recursos continuam a ser requeridos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto para outros eles se tornam dispensáveis (MAZZOTTA, 1998, p. 4).

Nessa configuração, a escola deve receber bem o aluno deficiente, estar preparada e apta a desenvolver sua função. Todos os profissionais da educação têm que estar integrados para dar estabilidade emocional a essa criança e os familiares sentirem segurança ao deixarem ali, sabendo que todos vão desenvolver bem as devidas incumbências. Dessa forma, espera-se que:

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 2005, p.120).

Enfim, o aluno frequentando a escola e tendo vontade de aprender, esse é um grande potencial que o professor não pode deixar que desanime, deve sempre cativá-lo, muito embora tenha seus percalços educativos a serem vencidos como qualquer outro aluno. Mas vale acrescentar que a emoção é a essência do desenvolvimento intelectual, pois é o primeiro contato que ambos terão. É relevante que o professor conquiste esse aluno pelo afeto. Como coloca o autor que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz (CUNHA, 2008, p.51).

Em ambiente escolar, a afetividade também é verdadeira como prática na tentativa educacional do professor, é perfeitamente compreensível que se use esse recurso para se aproximar do aluno, porque todo trabalho pedagógico admite-se uma relação emocional. Como enfatizam os autores:

Através de um contato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de serem tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar (CODO e GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Mantoan (2005, p. 06) garante que a “Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tem papel imprescindível e não pode ser negado, embora dentro dos limites de suas atribuições, sem extrapolar seus espaços de atuação específica”. Percebe-se que não é o aluno que vai se adaptar à escola, mas a escola ao aluno.

Segundo Minetto (2008, p. 19) “a educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio”. Ou melhor, os professores devem mostrar que a diversidade existe e faz parte da convivência escolar.

Não há motivo para se acanhar frente à inclusão, é uma parceria com todos na escola e os familiares, um momento de enfrentar novos recursos e ferramentas didáticas, fazendo que o aluno deficiente saia do marasmo e seja proativo. Assim, Bruno (2010, p. 18) coloca que:

[...] a sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

Os recursos didáticos são valiosos na formação dos alunos cegos ou com baixa visão na Educação Infantil, como fazer jogos com embalagens descartáveis, tampas de garrafas, frascos, tecidos, diversos papéis, sementes, papelões, barbantes, linhas, tintas, embalagens de ovos, entre outros. Nada mais justo, diante da dificuldade, do que confeccioná-los.

[...] um dos problemas básicos do aluno com deficiência visual, em especial o aluno cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a mero verbalismo, desvinculado da realidade [...] (BRASIL, 2001, p. 75).

Existem brinquedos que utilizam o sistema Braille que é em alto relevo que podem ser feitos para trabalhar em ambiente escolar. Há um campo enorme a ser explorado somente com sucata,

basta ter boa vontade, lembrando que os outros sentidos costumam estar normais e esperando para serem beneficiados, como a contação de histórias. Nota-se, pela pesquisa, que o aluno incluso pode aprender na escola regular e se socializar, não existe mais chances dele ficar fora da escola como já foi algum dia, ele tem capacidade, basta mais compromisso e dedicação da parte de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou conhecer as adversidades e suplantações no espaço escolar frente ao aluno incluso em escola regular. Sempre é válido enfatizar que depois da Constituição Federal de 1988, houve uma lenta mudança, porém contínua e crescente, no modo de encarar os alunos com necessidades educativas especiais, já que antes o estigma e preconceito eram ainda maiores. Por essa razão, muitas leis protegendo os alunos inclusos foram elaboradas e sancionadas, muito embora não fosse suficientes para mudar um conceito de discriminação em relação às diferenças.

Vale ressaltar que a intolerância e prejulgamento também ocorreram com os alunos cegos ou com baixa visão, foram anos seguidos em que a pessoa com essa deficiência não frequentava a escola, pois era hostilizada. No Brasil, não foi diferente, até que se passou a observar o tratamento dado aos deficientes visuais em outros países e houve um começo na reestruturação conceitual no que tange à cegueira e baixa visão.

Nessa acepção, essa nova forma de aceitar a deficiência também chegou à Educação Infantil que vai de zero a cinco anos, afinal é o início da Educação Básica. Esse processo de inclusão escolar desde a pouca idade, vem favorecer um olhar especial que as crianças, de um modo geral, na escola, passam a desenvolver aceitando e convivendo com o aluno cego ou com baixa visão. Sob essa ótica, todos que convivem com o aluno incluso, podem perceber que a escola deve ter um senso igualitário e é responsabilidade também dos profissionais da educação, colaborar para que acabe com a injustiça educacional, aprimorando recursos didáticos que beneficie o ensino e aprendizagem dos deficientes visuais, utilizando o sistema Braile adaptado à idade do aluno.

Portanto, acredita-se que a escola ao receber o aluno deficiente, precisa estar capacitada e hábil para exercer sua função, para tanto é necessário que toda equipe escolar esteja integrada e alinhada com a família a fim de que o aluno se sinta confortável em ambiente escolar e aceito pelo grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (MEC) Inclusão **Revista da Educação Especial**/Secretaria da Educação Especial. V.1, n.1, out.2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em de outubro de 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/> (Acessado em 21 de fevereiro de 2021 às 21h).

BRASIL. Decreto – **Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Da Educação Especial. Capítulo V, Art. 58. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. (Acessado em 18 de fevereiro de 2021 às 15h 20min).

BRASIL. Decreto número 3.298 de 20 dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. (Acessado em 16 de fevereiro de 2021 às 3h 20min).

BRASIL. **Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais**: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Deficiência Visual. Secretaria de Educação Especial. Brasília (DF), MEC; SEESS, 2002.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em:< http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. (Acesso em 10 de fevereiro de 2021 às 20h).

BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. (Acessado em 16 de fevereiro de 2021 às 3h 25min).

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** - Lei nº 13.146. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015. Disponível em:< http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf> (Acessado em 10 de fevereiro de 2021 às 23h30min).

BRASIL. MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Data reafirma o direito das pessoas com deficiência visual**, 13 dezembro de 2017. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/58391-data-reafirma-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-visual>>. (Acessada em 16 de fevereiro de 2021 às 2h).

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Prioridade para pessoa portadora de deficiência**. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. (Acessado em 05 de fevereiro de 2021 às 23h15min).

BRUNO, M. M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: Reunião Anual da Anped, 33, 2010. *Anais*. Caxambu, 2010. Disponível:<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos>> (Acessado em 20 de fevereiro de 2021 às 23h30min).

BUENO, José Geraldo Silveira. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, nº 8, pp. 21-27, 2001.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de

Janeiro: Sette Letras, 1995.

KARA, Newton José; ABIB, Fernando Cesar. Aspectos da história da oftalmologia e do Conselho Brasileiro de Oftalmologia. In: **Política Nacional de Atenção à Oftalmologia Milton Ruiz Alves**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In **Nova Escola**, maio, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MANZINI, Eduardo (Org.) **Integração do Aluno com Deficiência: Perspectivas e Prática Pedagógica**. São Paulo: Unesp, 1999.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação Escolar: Comum ou Especial?** São Paulo, Pioneira, 1998.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

OESTERREICH, Sandra Brenner. **Educação Especial na escola Inclusiva**. Disponível em: <http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol002_PeA4.pdf>. (Acessado em 15 de fevereiro de 2021 às 23h).

ROSS, Paulo Ricardo. Contribuições ao conceito social da deficiência e a natureza humana. In: CAMPOS, R. C. P. R. (org.). **Deficiência visual escolar: desfazendo rótulos**. Curitiba: CRV, 2016.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SESSEP, 2007.

SASSAKI, R. K. Qual a grafia correta: Braille, Braille ou braile? In: Curso de terminologia sobre deficiência. 15 ago., 2008, Praia Grande: Prefeitura Municipal, Seduc, 2008. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1882>>. (Acessado em: 12 de fevereiro de 2021 às 23h).

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO INTEGRAL

SUELI ALVES LACERDA BARBOSA

Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo-UNIBAN(2008); Especialista em educação Infantil pela faculdade Campos Elíseos (2020), Professora de educação infantil no CEI Cid.Franco, vereador.



RESUMO

O ensino fundamental na escola tem como objetivo oferecer maiores oportunidades de aprendizagem aos alunos. Na História o aluno deverá apresentar uma reflexão e debates sobre a importância dos conteúdos curriculares na vida dos estudos, de forma que eles estimulem o conhecimento histórico. No que tange o período do ensino fundamental, se torna relevante considerar que os conteúdos mais adequados para cada etapa de vida devem ser estudados com cautela, para evidenciar e desenvolver as habilidades individuais de cada um nas referidas etapas de vida. Pode-se verificar que a Geografia assim como a História tem um papel fundamental na educação brasileira e que o currículo foi transformado durante os tempos, para que fossem adaptadas as realidades atuais.

Palavras-chave: História; Geografia; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Brasil é cercado por influências africanas e indígenas, sendo assim, devemos mostrar aos alunos os motivos da nossa miscigenação, trabalhando com conteúdos referentes à História do Brasil. A História é uma disciplina de fundamental importância para a formação e desenvolvimento dos educandos, por meio dela é possível compreender como desenvolveram a cultura, estrutura do ambiente ou localidade, política, economia e demais diferenças sociais da população. Segundo Morin (2001, p. 92):

Na história temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado se torna possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (MORIN, 2001, p.92).

Segundo o Plano Nacional de Educação através da Lei nº 10.172/2001, Meta 02, que descreve a implantação do ensino fundamental de nove anos, é possível verificar que o ensino fundamental na escola tem como objetivo oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004).

E dentro dessa perspectiva o ensino fundamental possibilita ao educando conhecer e vivenciar diversas práticas de ensino capazes de retratar e apresentar diversas aprendizagens sobre a História e a vida das pessoas, para isso criou-se a área de ciências humanas, que em sua essência se desenvolvem a disciplina de História e Geografia.

O objetivo deste trabalho é descrever o papel do ensino de História no ensino fundamental, descrevendo suas características para o aprendizado efetivo dos educandos em sala de aula. Analisando seu contexto histórico, podemos verificar que a História como currículo no Brasil teve dois momentos importantes, o primeiro foi que no século XIX após a independência, a História entrou no currículo escolar como objetivo resgatar a genealogia da nação, elaborou-se uma história nacional (GASPERAZZO, 2010).

Depois o segundo momento, foi quando por volta de 1830 a 1840 a História se tornou orientada por uma política nacionalista e desenvolvimentista, na qual surge como disciplina obrigatória a partir da criação do Colégio Pedro II em 1837 tendo como referência o modelo francês, quando predominava os estudos literários com ênfase para o ensino clássico e humanístico e destinado à formação da elite (GASPERAZZO, 2010).

Algumas outras modificações foram sofridas ao longo dos tempos, os conceitos históricos-políticos influenciam toda a linha intelectual, porém não só a História como todas as disciplinas começaram a ser reestruturadas e adaptadas para um novo estilo de prática pedagógica criou-se então a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com a BNCC a proposta da História no ensino fundamental foi desenvolvida para estimular uma reflexão e debates sobre a importância dos conteúdos curriculares na vida dos educandos, de forma que eles estimulam o conhecimento histórico.

Apesar das diversas mudanças desenvolvidas nos últimos anos no Brasil, na questão da identidade, acaba por levantar um pouco da preocupação com o ensino da disciplina de História na escola em geral (ALVES, 2003).

De acordo com Chaves (2004) uma das questões centrais do ensino da História na escola, se caracteriza pela construção da identidade social do estudante, descrita no passado comum de onde se vive, uma vez, apresentada a história do Brasil.

Segundo a BNCC a aplicação da História na escola existe uma relação com o saber histórico, compreende de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Numa perspectiva do aluno, devem-se desenvolver mais questões ligadas à cidadania e na produção de uma identidade social que, ao longo dos estudos se encaixe dentro dos objetivos da História no contexto escolar, em que aluno entenda o seu lugar

na sociedade (ALVES, 2003).

Para que ao final do processo o aluno consiga, identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções; utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico e utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico (BNCC)

Nesse sentido a disciplina não será apenas mais uma disciplina, será uma oportunidade dele investigar e conhecer mais sobre a sua realidade e tudo o que está em sua volta, que possibilitará uma aprendizagem mais efetiva e valorosa. Cabe ao professor dinamizar as aulas de Histórias e estruturá-las de acordo com a BNCC para estabelecer mais aprendizagem aos educandos, para que eles possam conhecer e reconhecer sua identidade cultural que está a sua volta, assim o estudo da História garante o seu papel de importância no contexto escolar fazendo parte hoje das ciências humanas, uma ciência que estuda a realidade da sociedade atual.

DESAFIOS DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tudo isso é fruto dos rumos que a implantação da disciplina sofreu em 1837, a partir deste momento em diante, o ensino de História passou a servir a determinados objetivos políticos e seu método era baseado na memorização de datas e na repetição oral de textos escritos. O que precisamos é refletir sobre o verdadeiro sentido do ensino e da aprendizagem de História no Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

As crianças do ensino fundamental em sua grande maioria não gostam das aulas de História, pois acreditam ser sobre coisas antigas que existem antes delas nascerem, portanto, não é tarefa nada fácil. É necessário sensibilizar os educandos para que eles entendam qual a importância em aprender História (BRASIL, 1997).

UM POUCO DA HISTÓRIA

Foi do IHGB que surge um modelo de História nacional feita através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser os centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido. O descobrimento do Brasil, a sua independência, entre outros fatos são vistos como os marcos fundadores da História do Brasil, contada a partir de 1500

ano da chegada dos europeus. Segundo Kátia Abud, estas concepções nortearam os programas e currículos escolares até período bastante recente. A História linear, cronológica e eurocêntrica passou a ser ensinada nas escolas secundárias como um conhecimento pronto e acabado (GASPERAZZO, 2010).

Em 1837, no período regencial, que a disciplina de História é implantada na escola secundária, na fundação do colégio Pedro II. Neste ano também nasceu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável por construir a genealogia nacional, buscando uma identidade para a nação recentemente formada. O IHGB era o local de produção da História que seria difundido nas escolas secundárias através dos manuais didáticos. Neste momento, a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade, e a elite se atribuía o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso (GASPERAZZO, 2010).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a reforma do ministro Francisco Campos, acentuou-se o poder central do Estado e do controle sobre o ensino. Constituiu-se a partir de então um modelo para o ensino de História para todo o país, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Para o ensino elementar (séries iniciais do ensino fundamental) discutia-se, neste momento, a implantação dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar em substituição a História (GASPERAZZO, 2010).

O processo de industrialização e urbanização no país trouxe novas questões para o debate acadêmico na História. Alguns historiadores procuravam identificar as causas de nosso atraso econômico, enquanto outros apontavam para a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, integrando as três raças formadoras do país. A História ensinada incorporou estas discussões através dos programas e currículos, e manuais didáticos. Difundia-se nas salas de aula a tese da democracia racial, entendida como ausência de preconceitos raciais e étnicos:

Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País (BNCC).

Ensinava-se nas escolas a ideia de um Brasil sem preconceito racial, no qual cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. A História não era o espaço para discussões dos problemas brasileiros. Durante o regime militar, a História é definitivamente substituída pelos chamados Estudos Sociais, a partir da lei n. 5692/71. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos mesclados por temas da Geografia. Os temas da História e Geografia foram diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964 (BNCC).

A proposta metodológica tinha como pressuposto que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Neste sentido, iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país

e o mundo (BNCC).

Neste momento assiste-se a uma divulgação da história de reis, heróis e batalhas, redutoras do homem a categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós. Do passado só se recordava dos fatos heroicos, a versão que engrandece. Da escravidão lembra-se apenas da lei áurea, os seus quase 400 anos devem ser esquecidos. O desaparecimento da população indígena fica sem explicação, mas comemora-se o dia do Índio. E assim não tendo compromisso em buscar na história as diversas vertentes explicativas, nada se discutia do presente, do vivido. Como se este fosse obra de um destino, de uma predestinação (BNCC).

HISTÓRIA DO CURRÍCULO

O processo de industrialização era crescente, havendo assim a aglomeração da população em centros urbanos, onde se concentravam as indústrias, o capital, a mão de obra e o emprego, atraindo imigrantes atrelados ao desenvolvimento industrial. O currículo escolar, neste período estava voltada a prática técnica e assumia “cunho científico”, os valores desta sociedade industrial era refletido diretamente ao currículo escolar que os promovia através de seus conteúdos e da “trajetória escolar” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.9).

Para a compreensão do currículo como um instrumento de poder e de disseminação de uma ideologia, faremos uma breve análise histórica, a partir de uma perspectiva “crítica e sociológica”. Essa análise se dará pelos Estados Unidos e Inglaterra, locais nos quais surgiram diferentes questões referentes ao currículo institucionalizado, no final do século XIX e início do século XX, deu-se início relevante as questões curriculares, decorrendo estudos e iniciativas em relação ao mesmo. Nesta época a economia americana, “passou a ser dominada pelo capital industrial para a produção em larga escala foi necessário aumentar as instalações e o número de empregados” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 9).

A educação então estimulava a racionalização, sistematização e técnicas, proporcionando também a possível “chegada ao topo”, o sucesso profissional, partindo do esforço e ambição individual. O currículo escolar era necessariamente o reflexo de uma sociedade voltada apenas a “ordem, racionalização e eficiência”: “O mesmo com seu aspecto tradicional, promovia a manutenção e preservação dos “valores ameaçados de se perderem na nova ordem social, cabendo-lhe o papel de homogeneização cultural” (SANTOS, 1995, p.48)”.

Nas grandes Metrópoles se localizavam as grandes indústrias, e ali também se aglomeravam os imigrantes, cada qual com sua cultura predominante, porém a cultura que deveria permanecer seria a “cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.10). O currículo escolar da época se responsabilizava em transmitir e “ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de

serem adotados” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.10).

Estes processos eram voltados à racionalização, sistematização e controle social. A escola e currículo sendo elaborado como instrumento por excelência do controle social que pretendia estabelecer, estando vinculado a “valores, condutas e hábitos adequados, promovia precisamente características de ordem, racionalidade e eficiência” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.10).

Durante as décadas iniciais do século XX, o currículo norte – americano, foi dividido em duas vertentes, uma destas seria aquela que no Brasil chamamos de escolanovismo (escola nova) e outra constitui do que aqui se denominou de tecnicismo. . O primeiro valoriza o currículo com relação direta aos interesses do aluno e o segundo a ordem e a construção científica, percebendo o aluno como um ser passivo no processo do ensino/ aprendizagem (MOREIRA; SILVA, 1999, p.10).

Durante o século XX, final dos anos 50, “os americanos culpavam os educadores, pela perda de qualidade da escola”. Sendo, influenciado por conflitos sociais que desafiavam a sociedade americana da época, referentes ao racismo, violência, desemprego, entre outros, ocasionando revoltas e protestos, parte da população envergonhada com a cena discriminatória da época, acusava “questionando as instituições escolares e seus valores tradicionais”: “Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.13).

Mas, apesar de tamanhos protestos “a linguagem da eficiência e da produtividade voltou a assumir papel destacado no cenário escolar”. O currículo continuava a estimular ideias tradicionais e técnicas. Em meio a tamanho conflito e insatisfações, pesquisadores da época buscavam auxílio teórico e prático para “construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos oprimidos” [...]“justificar suas reflexões e propostas” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.14).

Entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribuiu, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador” (SILVA, 1999, p.16).

Na Inglaterra, desenvolve a Nova Sociologia da Educação (NSE), sob liderança de Michael Young para o estudo do currículo no campo da Sociologia da Educação, esta foi a primeira corrente sociológica voltada ao estudo, de fato, do currículo. Este, acordo com a Sociologia da Educação, não apenas seria um instrumento técnico, neutro e ingênuo, mas “parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja legítimo” (LOPES, p.02).

O ENSINO DE HISTÓRIA NA DÉCADA DE 80

Acompanhando o processo de democratização acontecido em meados dos anos 80, os conhecimentos escolares foram duramente questionados e redefinidos por reformas curriculares. A clientela escolar vinha se modificando desde a década de 40, período no qual as classes populares começam a ter acesso a escola. Esta nova geração de alunos vai, ainda, ter um maior acesso as novas tecnologias de comunicação, principalmente o rádio e a televisão. A nova realidade não podia mais ser ignorada pela escola. As mudanças curriculares se tornaram urgentes (BNCC).

Neste contexto inicia-se a discussão sobre o retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas nos currículos das séries iniciais. O que de certa maneira impulsiona esta discussão é a formação de associações como a ANPUH e AGB. Ao mesmo tempo a profissionalização do Historiador se tornou crescente com a criação de cursos de pós-graduação no país. Cresceu o diálogo entre pesquisadores e profissionais do ensino, expresso nas publicações sobre ensino de História no período (BNCC).

A produção historiográfica crescia a passos largos, influenciando as propostas curriculares. “Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional” (BNCC).

Contestava-se a história tradicional, dos grandes fatos, dos heróis. A visão da história como um processo linear, evolutivo, em direção ao progresso, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência e era apresentada como um produto pronto e acabado (BNCC).

Ao mesmo tempo em que este modelo de História era questionado abria-se espaço dentro das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia cognitiva e social, para as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. No caso da disciplina História, significava então admitir um sujeito construtor de sua história (BNCC).

Os professores percebiam a impossibilidade de transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade. Neste momento, passam a buscar novas formas de se ensinar história rompendo com as visões reducionistas e simplificadoras da história oficial. Duas propostas para o ensino de História surgem neste momento: a História temática e a História integrada (BNCC).

Na primeira proposta trabalha-se com eixos temáticos, revendo a dimensão cronológica do tempo histórico, as concepções de linearidade e progressividade. Na segunda, intercala-se os conteúdos de história do Brasil com os de História geral (BNCC).

Segundo Gasperazzo (2010), os métodos tradicionais de ensino foram questionados, buscando alternativas que levassem o aluno a construção do conhecimento histórico na sala de aula. Rompia-se com métodos de ensino baseado na leitura de livros didáticos. O cinema, a música, as literaturas foram trazidas para o ensino de História como linguagens alternativas para se construir o conhecimento histórico.

Todavia, esta mudança de perspectiva não atingiu de forma generalizada o ensino de His-

tória. Nas séries iniciais a História tem permanecido distante do interesse dos alunos, presa as fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. É necessário que se reafirme a importância da História no currículo escolar e, acima de tudo, que se entenda que esta disciplina pode desenvolver os alunos como sujeitos conscientes na prática da cidadania (GASPERAZZO, 2010).

Durante o processo de análise e mudanças dos currículos no século XIX, evidenciou-se a mudança para um currículo mais humanístico, com prioridades para atividades mais literárias e de formação da intelectualidade, outras linhas buscaram um currículo mais científico, mais técnico e prático adequado aos processos de mudanças de se desenvolver no país (GASPERAZZO, 2010).

Muitas críticas têm se levantado e posto em xeque os sistemas de ensino tradicional, e os tipos que pedagogias que são implementadas, a escola deve - se um espaço de criação de conhecimento, de modo que o aprendizado não fique apenas nos debates e transformem a realidade dos alunos (CABRINI, 1994).

A história hoje deve fazer parte da vida dos alunos, devem estimular o crescimento, propor vivências em grupo, refletir sobre seu contexto histórico, descobrindo e projetando novos horizontes, capaz de proporcionar um aprendizado significativo tanto para os alunos quanto para os professores (AZEVEDO, 2010).

A palavra história pode ser entendida como o conhecimento sobre nossa própria vida, configurado em narrativa histórica, concebido dentro de regras da história ciência ou de história disciplina escolar. Vasconcelos nos coloca que:

A História é uma forma de conhecimento sobre o ser humano em suas relações com o tempo. Ela visa descobrir como as pessoas do passado, procurando identificar mudanças e permanências nas instituições políticas, na religião, na economia, nas ideias nos costumes etc. (VASCONCELOS, 2007, p. 24).

Na antiguidade os historiadores não consideram a História pela sua natureza ou pelo sentido, essa preocupação passou a se evidenciada apenas no século XVIII, contudo muitos dos pensadores misturam fatos reais com lendas, somente no século XIX o estudo da História passou decisivamente a ser uma disciplina acadêmica e os fatos históricos passaram a ter uma metodologia rigorosa para garantir a autenticidade. Desde século XX surgiram novas tendências no estudo de História, as principais são História estrutural (estudo de longa duração) e História cultural (estudo das pessoas simples), (VASCONCELOS, 2007).

O ensino de história não pode prender-se simplesmente a decorar fatos, O conhecimento da história da civilização é importante porque nos fornece as bases para o nosso futuro, permite-nos o conhecimento de como aqueles que viveram antes de nós, assim no ensino de história o principal objetivo deve ser compreender e interpretar as várias versões do fato Sob essa perspectiva, dessa forma contribui para formar no aluno a ideia de que a realidade como esta foram produzida por uma determinada razão, e mais importante, podem ser alteradas ou conservadas (VASCONCELOS, 2007).

NOVAS TECNOLOGIAS NA DISCIPLINA

Facilitar o acesso ao novo e buscar novas descobertas beneficia o aprendizado e exerce nos alunos benefícios amplos que contribuirão para uma educação cada vez mais ampla e libertadora. Nesse sentido, destacando o pensamento de Grinspun, para o qual “a tecnologia deve ser tratada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico” (GRINSPUN, 2009, p.71).

A tecnologia faz parte do cotidiano humano desde sua existência e nas duas últimas décadas uma gama enorme de aparelhos eletrônicos, de recursos tecnológicos e de meios digitais de comunicação e informação foi criada tanto no ocidente como no oriente para facilitar a busca por novos conhecimentos, aproximar pessoas, gerar entretenimento e diversão, fomentar o comércio e o consumo, gerando lucros e ampliando o mercado. Todo o aparato tecnológico começa a afetar profundamente a educação, embora as mudanças sejam ainda pequenas, diante do peso da organização escolar como local e tempos fixos, além de currículos rígidos e burocráticos.

Professores e especialistas estão cada vez mais atônitos frente às novas tecnologias, principalmente ao que se denomina ‘habilidades do século XXI’, pois incentivadas pelo mercado, as tecnologias digitais avançam com uma velocidade intensa sem que as ações pedagógicas verificada na grande maioria das escolas tenham condições de acompanhar, uma vez que se mantêm didáticas obsoletas, com aulas instrucionistas e conteudistas, além de estruturas decadentes e desestimulantes (DEMO, 2008).

Nesse contexto, ao focalizar a escola enquanto uma das instituições sociais mais importantes para uma nação pode-se verificar uma falta de sintonia e um distanciamento quando se trata de meios de informação e tecnologias de comunicação.

Esse descompasso vivido pela escola quando a comparamos com o mundo repleto de imagens, recursos digitais e inovações tecnológicas, a torna cada vez menos interessante para crianças e jovens que nasceram e vivem cercados desses elementos de entretenimento e objetos eletrônicos. Nesse imbróglio, o professor encontra concorrências duras que acenam para horizontes complexos. Longe se ser substituído pela máquina, assim como a escola que não corre risco de ser extinta, o educador deve se familiarizar cada vez mais com recursos inovadores existentes para que possa regular e aperfeiçoar seu próprio uso pelo aluno, a fim de assumir uma postura ativa e propositiva, ao invés de se manter resistente ou submisso. A mera resistência caminhará na contramão de um processo de formação pedagógica.

Criar novas formas de aprendizagem vai além de novos conteúdos e as novas tecnologias devem motivar a criação de novas atitudes e valores advindos do momento de intensas mudanças que vivemos (GRINSPUN, 2009). Dentre os maiores dilemas e desafios da educação se encontra a falta de vontade e estímulo dos alunos. Desafios precisam ser apresentados a eles para motivá-los e envolvê-los ativamente na aprendizagem, aumentando a interação, a reflexão e a participação durante as aulas. Para Valente, “o indivíduo não é um ser isolado, ele está inserido num ambiente que deve ser cooperativo e pode usar todos seus elementos sociais como fonte de ideias, de co-

nhcimentos ou de problemas a serem desenvolvidos pelo do uso do computador” (GRINSPUN, 1999, p.30).

A maioria das escolas públicas no Brasil se ampara em duas velhas e tradicionais ferramentas: o giz e a lousa. Só não está pior porque aqueles que escolheram ser professor valorizam seu próprio trabalho e procuram ser criativos, dinâmicos e identificados com um projeto de educação que valorize o saber, a cultura e o indivíduo na sociedade. O professor continua sendo a maior tecnologia presente nas salas de aula de escolas públicas e particulares no país. Assim, como afirma Moran “ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing” (MORAN, 1997, p.146).

O computador é uma importante ferramenta que pode ser explorada de diversas formas e no processo educacional seu uso é quase imprescindível hoje, sendo empregado com a finalidade didática tanto de ensinar como de fazer aprender. Nesse sentido, a utilização do computador, da internet e demais ferramentas tecnológicas pela escola devem ser valorizadas e exploradas por todos os sujeitos envolvidos no processo escolar. Quanto mais familiaridade os professores possuem com as TIC, mas conseguem envolver os estudantes com o aprendizado e suas aulas tornam-se mais interativas e diversificadas e envolventes. No ambiente escolar, as TIC podem ao mesmo tempo aproximar e afastar professores, gestores e alunos (MORAN, 1997).

Para além do consumo e lançamento de produtos muitas vezes descartáveis e inócuos, a discussão sobre o desenvolvimento e utilização de novas tecnologias direcionadas ao campo educacional e pedagógico, visa entender e avaliar os impactos destas na formação dos valores, atitudes e comportamentos durante a vida escolar dos alunos. Segundo Valente, “a educação é um serviço e, como tal, sofre e se adequa às concepções paradigmáticas que vive a sociedade. Portanto, ela passa pelas mesmas transformações que outros segmentos da sociedade passam” (VALENTE, 1999 p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História no ensino fundamental, deve envolver os educandos no sentido de valorizar a sua própria história dando ênfase as questões relacionadas a identidade quanto a sua construção individual e social. Ensinar História é permitir que os alunos aprendam que é através de suas próprias representações, da sua época (que estão vivendo), estar inserido em um grupo e ao mesmo tempo é um regaste a diversidade e praticando e exercitando uma análise crítica de uma memória para resgatar e criar a história de seu tempo.

Nesse aprendizado o meio de ligação é o professor que transmite o conhecimento ao aluno, derrubando o paradigma de que História é só uma ciência decorativa, portanto, o ensino de História deve despertar no educando novas maneiras de se, sentir e saber visando favorecer a formação

do cidadão crítico, participativo socialmente seja na política, na sua vida ou em grupo com atitudes críticas diante da realidade que o cerca, aprendendo a escolher, discernir limites e possibilidades de atuação e transformação da sua realidade e da comunidade em qual está inserido.

O ensino e aprendizado de História no ensino fundamental deve ser algo vivo, vibrante, contagiante que desperte paixão o que colabora para a compreensão do mundo. Neste sentido nada mais vibrante e emocionante do que começar os estudos pela própria História do educando o que proporcionará ao professor avançar cada ano mais e chegar no estudo da história mundial, para que isto aconteça faz-se necessário que na História ensinada, seja um consenso entre os historiadores, pedagogos, professores e políticas educacionais, no sentido de cuidar dos limites do uso do saber histórico factual, ou seja, o saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais.

Pode-se verificar que a História tem um papel fundamental na educação brasileira e que o currículo foi transformado durante os tempos, para que fossem adaptadas as realidades atuais. Os currículos devem se adaptar as realidades locais e os professores são os principais agentes dessa organização curricular.

Os processos curriculares das aulas precisam ser revistos e adequados para que não fiquem apenas nos livros e no sistema tradicional de leitura e repetição, na busca do quando, onde e como, devendo proporcionar uma aprendizagem em que o aluno possa vivenciar os processos de conhecimento e trazê-los para a sua realidade.

O mundo vem sofrendo mudanças em todos os setores e para que o cidadão adquira novos conhecimentos é necessário saber trabalhar com a disciplina de História desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, despertando a curiosidade das crianças para conhecer nossos antepassados, bem como o mundo que nos cerca.

O objetivo da história da escola é o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos. Esse objetivo é distinto do desenvolvimento de um entendimento histórico geral ou mesmo de um conteúdo específico. A contestabilidade ocorre quando interpretações específicas sobre o passado estão abertas ao debate, por exemplo, como resultado da falta de evidências ou de perspectivas diferentes.

A história não é um assunto seco e remoto. Deve ser examinado o que pode sugerir sobre o mundo em que habitamos agora, bem como sobre o mundo que era habitado no passado - e pode até ter algo a dizer sobre o futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Orlando José de. O'MURO, Selma de Araujo Torres. História a Ser Ensinada: Algumas Reflexões em Torno da História Local. (s/d) In: www.unifia.edu.br. Julho de 2012.

ALVES, A. Trabalhando história do Brasil no ciclo i do ensino fundamental. Artigo. Departamento de História. Universidade Estadual de São Paulo. 2003.

AZEVEDO, P. B. O desafio do ensino de História nas séries iniciais: a questão do nacionalismo. Artigos. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimos Sentidos. Saeculum – Revista de História. João Pessoa: jul/dez, 2006.

BRAGA, R. M. O espaço geográfico: um esforço de definição. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 22, pp. 65 - 72, 2007.

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove anos. Orientações Gerais. Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental. Ministério de Educação. 2004.

BUENO, M. R. Proposta curricular de geografia do ensino fundamental - 6º A 9º ANO. Proposta curricular de geografia. Artigo. Educação. Secretaria de Educação de Minas Gerais. 2004.

CABRINI, C. (org.). O ensino de História: revisão urgente. 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

CAVALCANTI, L. S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

CHAVES, C. R. O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental na cidade de Apucarana (1997 – 2004). Artigo. Departamento de história. Universidade Estadual de Londrina. 2004.

GASPERAZZO, M. E. Os desafios do Ensino de História no Ensino Fundamental. Artigo. Sistema de ensino ético. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2010.

HORN, Geraldo Balduino. GERMINARI, Geyso Dongley. O Ensino de História e seu Currículo: Teoria e Método. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2010.

KARNAL, Leandro (Org.). História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. Editora Contexto: São Paulo, 2010.

Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996, Artigo 22.

MAGALHÃES, M.C.C. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: Magalhães, M.C.C. (org.) A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras. 2004

MEC/SEF. Coleção explorando o ensino de história: Ensino Fundamental. Volume 21, 2010.

Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Conhecimentos de História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

SANTOS, Luciana Souza. O cotidiano e o não cotidiano na educação. Artigo de mestrado. (s/d) In: www.uninove.br Acessado em: Fevereiro de 2021

SILVA, Marcos. O Ensino de História no Curso Fundamental. (s/d) In: www.valesilva.com.br Acessado em: Fevereiro de 2021.

SPEGIORIN, M. T. S. Por uma outra história escolar. O prescrito e o realizado na atividade de ensino – aprendizagem de geografia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

ZAMBONI, Ernesta. O Ensino de História e a Construção da Identidade. História-Série Argumento. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO DIANTE DAS DIFICULDADES DE ENSINO

SUELI GOMES LANDIM

Formação: Magistério- EE Meirelles; Pedagogia pela UNIBAN- Pós-graduação: Distúrbios de aprendizagem na leitura e escrita- ANHANGUERA; Psicopedagogia- ANHANGUERA; Neurociência- CAMPUS SALLES. Professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na PMSP E ESTADUAL, atualmente compondo a equipe do NAAPA como COORDENADORA- DRE FB.



RESUMO

Durante as visitas de acompanhamento que foram realizadas nas escolas, foi percebido o quanto a formação dos professores afeta diretamente no aprendizado dos alunos. Mesmo quando as dificuldades de aprendizagens não apresentam outros fatores mais profundos (dislexia, discalculia, síndromes, vulnerabilidades etc.), os professores não conseguem somente com a bagagem que trazem da graduação, atuar de forma que possibilite a aprendizagem de competências e habilidades esperadas para determinados grupos. Observamos o quanto é importante à atuação do psicopedagogo institucional junto a estes professores que precisam de apoio à sua prática diária. O conhecimento profissional do professor é um misto de saber e saber fazer que vêm de múltiplas origens, na própria experiência acumulada da profissão, com as suas tradições, normas e mitos, bem como o saber que se vai elaborando em reuniões de formação continuada através das trocas com seus pares.

Palavras-chave: Formação; Ensino; Metodologia; Concepção; Prática.

INTRODUÇÃO

As pesquisas na área da educação têm nos mostrado que há muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, o que justifica uma crescente no número de alunos diagnosticados equivocadamente pelos professores e muitas vezes tidos como público alvo da educação especial que são encaminhados para psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos e outras áreas da saúde.

Porém ao serem atendidos por estes especialistas é constatado em muitos dos casos o equívoco, pois a dificuldade que o aluno apresenta está vinculada ao processo de ensino-aprendizagem. Os professores com as melhores intenções atuam com base no senso comum no qual todo e qualquer sintoma que demonstre dificuldade em aprender tem uma única causa, e que sua

função é dar uma solução e buscar por si só, meios para resolver a questão. Encontramos muitos professores que rotulam alguns alunos como preguiçosos e desinteressados, e atribui a esses alunos certos adjetivos por falta de conhecimento e estudo sobre o assunto em questão.

Segundo Fischer, muitos desses professores desconhecem que essas crianças podem estar apresentando algum problema de aprendizagem de ordem orgânica, psicológica, social ou cognitiva.

Segundo Davis, problemas de aprendizagem sempre existirão, e que isso é maravilhoso, porque por trás do erro de um aluno, está à oportunidade de descobrirmos como ele organiza seus pensamentos. O professor ao defrontar com esses erros precisa questionar o porquê daquela resposta e então começar entender como eles aprendem.

Partindo deste pressuposto, questiono: Como o professor realiza a avaliação diagnóstica das dificuldades de aprendizagem? Qual o papel da formação continuada? Como auxiliar os docentes perante as dificuldades de ensino? Como é validada a formação acadêmica desse profissional?

A finalidade deste trabalho é buscar respostas plausíveis para estes questionamentos, a fim de elucidar a prática docente.

HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Durante pesquisas para elaboração deste trabalho foi observado mudanças nos conceitos de ser professor, houve alterações deste conceito em relação à educação tradicional com a atual, mas o foco continuou e continua sendo em “ensinar a ensinar”, porém as grades curriculares do curso de pedagogia não abrangem a questão do ensinar na diversidade e heterogeneidade, seja cultural, étnica, social ou cognitiva. De acordo com a publicação no site da Revista Nova Escola:

Em um século e meio, quase tudo mudou: o nome e a natureza dos cursos, o grau de instrução para a matrícula e o perfil profissional almejado.

1835 Inaugurada a primeira Escola Normal do país. A formação, de nível Médio, preparava docentes para a etapa inicial da escolarização.

1939 Criados os cursos de Licenciatura, para especialistas das séries finais, e Pedagogia, para formar docentes das Escolas Normais.

1969 Modificado o perfil da Pedagogia, que também passa a formar especialistas em Educação (diretores, coordenadores e supervisores).

1971 A Escola Normal é substituída pela habilitação de Magistério, também de nível Médio, para formar professores polivalentes.

1996 A exigência de formação superior para lecionar acaba com o Magistério. A opção é o

Normal Superior, de dois ou três anos.

2006 Encerrada a oferta de vagas para o Normal Superior. A Pedagogia passa a acumular a formação de professores polivalentes.

Fonte: Nova Escola- Edição 231, ABRIL 2010.

Essa linha do tempo nos evidencia o quanto é necessária uma formação continuada, ou seja; para cada geração de novos alunos há a necessidades de professores atualizados e contextualizados para ensinar na diversidade e heterogeneidade.

O curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, desta forma sob a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Destaca-se que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. (MEC, 2005)

Em sua formação acadêmica, o professor apreende conceitos teóricos através das disciplinas de didática e de metodologia o como deve ensinar em cada uma das matérias escolares de forma polivalente, como mostra-nos o Parecer do (MEC, 2005)

(...) O então curso de Pedagogia separava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

Desta forma, torna-se cada vez mais difícil a atuação dos professores nas práticas escolares em razão da fragmentação do ensino em disciplinas dissociáveis e sem significado, não só para quem ensina como também para quem aprende. Nesta perspectiva o professor deve ser autor de sua formação de forma a tornar a pesquisa e planejamento de suas aulas uma rotina. É preciso que ampliem seus conhecimentos através de cursos, palestras e reuniões com socialização da prática pedagógica, com o intuito de pensar ações que sejam pontuais para determinados acontecimentos e até mesmo poder refletir sobre sua própria ação.

Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional. Como consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. (MEC, 2005)

Daí surge à importância do estágio para os alunos da graduação, onde é possível analisar e fazer uma relação entre teoria e prática vivenciada dentro do ambiente da sala de aula sob a orientação de um professor mais experiente para que este, quando for atuar tenha um olhar amplo para a heterogeneidade do ensino e que os desafios diários tornem-se ferramentas de reflexão para futuras intervenções em sua própria prática. Esta modelização só é possibilitada por meio de um estágio contínuo, ou seja, um acompanhamento de uma sala de aula por um período significativo, onde haja uma troca de informações e reflexões entre professor e estagiário, sobre os avanços dos alunos.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Após sua graduação o professor recém-formado chega à escola valendo-se de que agora é só pôr em prática toda a teoria sobre a metodologia de ensino que aprendeu em sua formação acadêmica, acredita que todos os alunos aprenderão da mesma forma porque afinal, os conteúdos já estão muito bem planejados e fragmentados por disciplinas e bimestres. Enfim, tem a certeza de que sua atuação será um sucesso, pois: “Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização”. (TEBEROSKY, 2005 p.24-25).

Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado. Pois, conforme, Sousa (2008, p.42):

Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

O docente precisa compreender a necessidade de ressignificar conceitos adquiridos na formação inicial para que sua prática de ensino não se baseie em copiar metodologias de professores anteriores ou criar biotipos tradicionalistas, no qual prevalece uma didática autoritária.

Os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática (TARDIF 2007, PIMENTA 1999, BORGES 2004).

Todas as dificuldades encontradas no percurso da trajetória docente serão superadas por meio de erros e acertos; reflexões e mudanças de concepções da prática que só serão sentidas e estabelecidas através do contato direto com os alunos, estes que não poderão ser vistos como seres homogêneos, pois na realidade isso não existe, a heterogeneidade é a principal característica das salas de aulas da atualidade, em que **há no mínimo 30 saberes diferentes, que necessitam de 30 formas diferentes de ensinar, e o que estiver aquém do esperado não significa que necessariamente deverá ser encaminhado para o atendimento psicológico, antes, porém, o professor como pesquisador e mediador da aprendizagem deverá promover ações de intervenção com o objetivo de possibilitar a todos os alunos o acesso a uma aprendizagem significativa, sabendo que todos são capazes de aprender dentro de suas limitações e/ou dificuldades.**

Este olhar para o ensino não é inato, ele precisa ser desenvolvido mediante formações contínuas e socialização da prática com seus pares mais experientes e também sob a orientação de outros profissionais como, coordenador pedagógico, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos etc.

O professor se torna professor na prática, atuando, mediando e intervindo de forma significativa para o aprendizado de todos os seus alunos, e diante das dificuldades de aprendizagem há de

se pensar em uma dificuldade de “ensinagem”, e é preciso humildade pedagógica para reconhecer a necessidade de outros estudos e pesquisas que permitam refletir sobre a prática e ressignificar conceitos e concepções.

A sociedade atual necessita de profissionais flexíveis, que não tenha suas ideias e ideais voltados para uma teoria de ensino engessada, é preciso ter autonomia para mesclar intervenções que possibilitem o sucesso almejado para uma educação de qualidade. É preciso um trabalho em equipe no que consiste em pesquisar meios de mediação para enfrentar os desafios diários nas salas de aula.

Outro aspecto importante na questão dos desafios do docente é o fato de que todos que estão à volta do educando são responsáveis por seu aprendizado, quer seja; toda a comunidade escolar, como pais, amigos e familiares.

É nesta perspectiva que se faz necessária uma parceria com os demais profissionais na formação continuada dos professores.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE

Nos dias atuais, pode-se observar que é compreendida que no ambiente institucional a dificuldade de aprendizagem seria gerada ou agravada segundo as concepções adotadas pela escola.

[...] será o problema da não aprendizagem apenas do aluno? Não estará o professor [educador] estagnado em relação à busca de novos conhecimentos? Não estará a escola sendo apenas repetitiva, impondo diariamente uma dose de “conhecimentos prontos”, que são “engolidos” pelo aluno e não “digeridos”? Discordâncias entre professores [educadores] vistas apenas como questão de “temperamento” ou “política” poderiam ser encaradas através do “modelo de aprendizagem” de cada um? A atuação da escola apenas em metodologias de ensino não poderia estar deixando de lado as questões de aprendizagem? (WEISS 1994 p. 94).

O planejamento de conteúdo a serem ensinados na escola deve estar pautado em um currículo flexível e que faça sentido para quem ensina e para quem aprende, dessa maneira espera-se que seja elaborado com a participação de todos os envolvidos no processo.

Não se pode deixar de destacar que mesmo com todo o planejamento, cada professor atribuirá um sentido e uma forma diferenciada ao atuar, porque traz consigo experiência vivenciada como aluno, modelos de práticas de seus antigos professores, ressaltando a fala de muitos que acreditam que: “ensino assim, porque aprendi assim”; ou “antigamente dava certo desse jeito” etc.

A ação do psicopedagogo neste sentido é tênue, visto que **não se joga fora – e não é esse o objetivo- anos de uma prática considerada de sucesso de um dia para outro, esta reflexão sobre a prática é um trabalho que deve ser feito paulatinamente através de vivências e socializações que possibilitem uma mudança de concepção que será necessária e só acontecerá a partir do momento que essa necessidade fizer sentido para o docente.**

A psicopedagogia institucional:

[...] está vinculada a uma concepção crítica da Psicopedagogia e, consequentemente, da educação, que muito tem a contribuir com as situações de não aprendizagem na escola e com sua consequente superação. Desta forma, a ação do psicopedagogo está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não só do aluno como também dos educadores e demais envolvidos neste processo. Para tanto, é necessário que a intervenção psicopedagógica invista na melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia não só dos alunos, mas, principalmente, dos educadores. A construção da autonomia do professor [educador], a postura crítica em relação a sua ação pedagógica e o desenvolvimento da autoria de pensamento pode acontecer pela intervenção psicopedagógica na escola. (PORTO O. 2006. p.116.)

O psicopedagogo é o mediador de transformação que levará para instituição um olhar externo dos resultados apresentados a fim de identificar obstáculos na prática atual de ensino, para que haja uma contribuição na reflexão sobre como esta reflete no aprendizado.

E teria como objetivo:

[...] auxiliar o resgate da instituição com o saber e, portanto, com a possibilidade de aprender. A reflexão sobre o individual e o coletivo traz a possibilidade da tomada de consciência e da inovação por meio da criação de novos espaços de relação com a aprendizagem. (PORTO O. 2006. p.116.)

A instituição por sua vez deve estar aberta a um novo olhar e até mesmo a quebra de paradigmas que não apresentem um resultado satisfatório, é preciso investir na formação contínua dos professores, deverá propiciar momentos de avaliação da instituição na qual o grupo opine e também dê sugestões de possíveis ações para sanar os problemas elencados, assim sendo, a responsabilidade do sucesso será de todos neste processo.

De forma preventiva, o trabalho do psicopedagogo institucional após identificação da origem da dificuldade de ensinar será de acompanhamento e orientação, através de formações coletivas e individuais, respeitando a proposta pedagógica da escola.

Para Vygotsky, “todo ser humano é capaz de aprender, mas para isso é preciso adaptar a forma de ensinar”. E mais importante que adaptar a forma de ensinar, é poder compreender a necessidade dessa adaptação para quem aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial do professor é a base para que ele atue em sala de aula. A partir daí, é preciso repensar esta prática de forma que tenha autonomia para enveredar por diversos caminhos que leve o aluno a aprender. O professor, mesmo diante das dificuldades de ensino, deve ter claro a sua responsabilidade quanto ao currículo escolar e sua metodologia adaptando-os e contextualizando-os para que o aluno aprenda.

psicopedagogo deve atuar de forma preventiva embasado na ética profissional, respeitando o perfil da comunidade escolar, dos pais ou responsáveis e dos alunos, para que possa elucidar e orientar por meio de sua mediação o caminho que espera que seja percorrido para que sejam cada vez menores as dificuldades de ensino que se dá pela dificuldade de “ensinagem”.

O psicopedagogo então deverá auxiliar na reelaboração do planejamento e reflexão sobre as maneiras de abordar um conteúdo programático. Lembrando que tanto quem ensina como quem aprende, trazem em sua bagagem experiências anteriores que se vinculam e interferem ao seu modo de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

RATIER, Rodrigo. **A fragilidade de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil**. Art. pub. Em abril de 2010. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/fragilidade-cursos-pedagogia-licenciaturas-brasil-graduacao-formacao-docente-546805.shtml>>. Acesso em 08 de Fev. de 2021.

MEC, Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. PROCESSO Nº: 23001.000188/2005-02, Brasília, DF. 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 08 de Fev. de 2021.

MOURA, Vanessa de Fátima Silva, LIMA, Camila, PEDRA, Maria Fernanda Peneda de Azevedo, SANTOS, Ana Maria Xavier. **A Importância da Formação Continuada para uma Atuação Docente Reflexiva**. Art. pub. Em Jul de 2011. Disponível em <http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#>. Acesso em 08 de Fev. de 2021.

.CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta, AMARO, Deigles Giacomelli, LEVY, Denise S., MRECH, Leny Magalhães, PERALTA, Telma Martins. *Atuação em Psicopedagogia Institucional*. Rio de Janeiro 2012.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever – uma proposta construtivista**. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2003.

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos. **Experiência e Prática Docente: Diálogos Pertinentes**. Art. pub. Em novembro 2010. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>>. Acesso em 08 de Fev. de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Ática S.A., 1995.

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática** / Nádía A. Bossa 3, ed Porto Alegre: Artmed, 2007.

WEISS, M. **“Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica”** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTO O. **Psicopedagogia institucional**. Rio de Janeiro: Wak; 2006. p. 116.

CAZELLA S, MOLINA R.-Rev. Psicopedagogia 2010; 27 (82):78-91

Psicopedagogiando. Intervenções psicopedagógicas. Disponível em http://www.grupopsicopedagogiando.com.br/p/blog-page_8317.html. Acesso em 08 de Fev. de 2021.

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS SOBRE O AUTISMO

SCHEILE ANE ARAÚJO DE ANDRADE DA PAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2011); Segunda Graduação em História pelo Centro Universitário de Jales (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasil (2018); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Eduardo Kneese.



RESUMO

O autismo atualmente vem sendo questionado por muitos educadores no contexto pedagógico, a fim de ser compreendido em determinadas ações, seja no aprendizado ou vivências dentro da escola, assim a intenção da pesquisa e embasamento teórico é se aprofundar nesse distúrbio de desenvolvimento dentro da sala de aula, nas diversas formas de conhecer as necessidades e atendê-las. Orrú (2012) e Mello (2007) foram escolhidos para contribuir com o contexto geral dessa pesquisa científica, fortalecendo sobre o quanto é possível criar e recriar estratégias significativas a favor da criança portadora do autismo.

Palavras-chave: Criança; Professor; Autismo; Estratégias; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Quando se fala de autismo ainda existe o preconceito e a falta de compreensão, julgando-se tanto pelos pais como aos profissionais da educação um transtorno de desenvolvimento complexo. Ao longo da profissão ou até mesmo em palestras, cursos, graduações e pós-graduações, as falas de professores ou futuros pedagogos em formação muitas vezes são sempre as mesmas, estampando o medo de ter uma criança autista em sala de aula, afirmando não estarem preparados e pontuando o número alto de alunos a ser atendidos por uma única pessoa.

Torna-se importante levantar na pesquisa científica os fatores positivos a ser trabalhado diante do autismo, evidenciar que o professor pode suprir uma boa parte da necessidade dessa criança e que há diferentes maneiras de pensar em criar estratégias.

A troca de experiência por meio do conhecimento entre os profissionais da educação contribuem em ações que atenda a todos, assim, uma pesquisa elaborada, pensando em dividir dúvidas,

esclarecimentos e muitas vezes soluções, facilitará no olhar que é preciso ter sobre o autismo, um olhar criterioso, pedagógico é baseado em respeito às condições de aprendizagem dessas crianças.

Os medos, angústias e anseios são os principais pontos que levam a todo o contexto da pesquisa, ambos são presentes nas vivências dos professores, sendo na maior parte o que impedem a execução de um bom trabalho educacional. Os capítulos serão em função do professor e o autismo, na criação de propostas, no modo de como se oferece, nas estratégias de comunicação e na aprendizagem diante do transtorno de desenvolvimento.

UM OLHAR SOBRE O AUTISMO

O processo de conhecimento e aceitação do autismo vem sendo questionado há anos, se tornando diversificado em diferentes olhares, seja ele na família, sociedade e escola. Assim, avaliamos a importância de aprender sobre o autismo e refletimos sobre o mesmo.

O autismo é um distúrbio neurológico desconhecido geralmente pelos pais e professores que tende a conviver com uma criança autista, os primeiros sinais já podem causar uma forte negação em procurar por um diagnóstico, de compreender de fato as necessidades e como é possível conviver com todas.

Autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo, voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2012, p.17). A criança já desde pequena requer atenção e cuidado, observar suas ações e buscar conhecer seu comportamento facilitará a todos que estão a sua volta, entender o que ela precisa para estar bem.

O autismo é observação, atenção e ajuda, como toda criança, a que tem transtorno de desenvolvimento precisa ser favorecida, respeitando seus limites e habilidades. Falar sobre o autismo com as famílias e profissionais da educação ainda é algo cuidadoso, já se inicia um breve preconceito dentro de casa, muitos pais e responsáveis não querem admitir qualquer tipo de diagnóstico, passando por cima da necessidade dessa criança em ser respeitada como um indivíduo que aprende e que se desenvolve com suas limitações.

O medo de saber o que é autismo é tão evidente, que vem sendo repassado desde antigamente até nossa atualidade, seguindo da família até a sociedade, porém, sabemos que dentro de casa elas são resguardadas e envolvidas em muito amor, já na sociedade o que esperamos e na maior parte o preconceito e o sofrimento dessas crianças. Mello (2007, p.11) pontua que:

Atualmente, embora o autismo seja bem mais conhecido, tendo inclusive sido tema de vários filmes de sucesso, ele ainda surpreende pela diversidade de características que pode apresentar e pelo fato de, na maioria das vezes, a criança que tem autismo ter uma aparência totalmente normal (MELLO, 2007, p.11).

O olhar sobre o autismo ainda tem sido angustiante, infelizmente há um comprometimento no desenvolvimento de uma criança com o transtorno, porém não existe nenhuma comprovação de que ela possa ser impedida de aprender e ter acesso ao conhecimento, de fato todas as construções estabelecidas em casa e na escola são de total apoio ao autista, favorecendo e estimulando diferentes áreas a serem exploradas pelo mesmo, assim, o ponto inicial é a aceitação, quando aceita-se e busca-se entender, a criança será permitida a se desenvolver mesmo por meio de suas limitações (MELLO, 2007, p.11).

Na pedagogia ainda existe um olhar diferenciado também para o autismo, não são todos os profissionais, mas uma boa parcela deles não quer um aluno autista na sala de aula, compreendemos que todo esse receio é por não saber as possibilidades de estratégias que podem ser utilizadas e o quanto importante é o trabalho dele para contribuir ao desenvolvimento do mesmo. Os educadores alegam que não são preparados em formações acadêmicas e que não tem estruturas pedagógicas para atender, o que não deixa de ser a verdade da nossa atual educação. Mendes (2010, p.57) destaca que:

Em resumo, os estudos sobre o impacto da inclusão indicam que a participação e pertinência da criança com necessidades educacionais especiais é a variável chave e ela depende de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor. Assim, os professores precisam considerar que a deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola (MENDES, 2010, p.57).

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

Atualmente não existe um diagnóstico preciso sobre o autista, em diferentes crianças, o mesmo pode ser apresentar em variadas formas, seja no comportamento, nas ações diárias, alimentação e sentimentos.

O autismo tem uma série de descrições que mães e pais relatam, podendo ser percebido desde os primeiros meses de vida ou somente quando a criança cresce (MENDES, 2010).

Dentro de casa se inicia as demonstrações de diferença no desenvolvimento ou na alimentação, não aceitando todos os tipos de alimento, talvez maiores ou sólidos.

Não é viável comparar o desenvolvimento de um bebê com outro, mas no caso do autismo as comparações vão sendo percebidas, no caminhar, no falar, no pegar, no brincar, no demonstrar sentimentos. Mello (2007, p.18) ressalta que:

Normalmente, o que chama a atenção dos pais inicialmente é que a criança é excessivamente calma e sonolenta ou então que chora sem consolo durante prolongados períodos de tempo. uma queixa frequentemente dos pais é que o bebê não gosta do colo ou rejeita o aconchego. mais tarde os pais notaram que o bebê não imita, não aponta no sentido de compartilhar sentimentos ou sensações e não aprende a se comunicar com gestos comumente observados na maioria dos bebês, como acenar as mãos para cumprimentar ou despedir-se (MELLO, 2007, p.18).

Na escola o olhar do professor tem um papel fundamental neste processo de descobertas do comportamento dos autistas, muitas vezes é na educação infantil que professores e famílias dão início à investigação do diagnóstico sobre o transtorno de desenvolvimento. Durante a trajetória da criança em uma unidade educacional, torna-se possível acompanhar sua aprendizagem e observando as verdadeiras necessidades.

O acompanhamento desta criança permitirá vivenciar diferentes comportamentos e ações, assim muitos educadores relatam que suas experiências com autistas foram intensas, desde o mais agressivo ao mais tranquilo, talvez facilitando na aprendizagem ou dificultando a mesma. Mello (2007, p.20) pontua que:

Portanto, dentro de uma grande variação possível na severidade do autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via- isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante [...], (MELLO, 2007, p.20).

Neste contexto de comportamento que estão os medos dos professores, dividir uma sala de aula com um número alto de crianças e conseguir lidar com tais diversidades de ações atualmente, assusta. O autista tem todo direito a educação e uma acessibilidade de inclusão, mas infelizmente não é isso que está sendo garantido, de fato as limitações, explosões de sentimento e paciência que eles exigem foge do alcance do profissional em sala de aula (MELLO, 2007).

Diagnosticar algo, que muitas vezes não é desejado, não é esperado e em certos casos não é aceito, pode trazer ainda mais dificuldades para os autistas. A família que fecha os olhos, conseqüentemente estimula o preconceito dentro e fora de casa, impossibilita esta criança de ter acesso aos seus direitos e de se torna um cidadão como todos os outros (MELLO, 2007, p. 22).

O autismo é diagnosticado por meios clínicos, mas também pode se iniciar por meio da observação da família ou do educador que trabalhe com essa criança, desse modo sabe-se que algumas já demonstram sinais desde os primeiros meses de vida, porém em algumas situações só é percebido quando a criança está maior e frequentando o ambiente escolar.

Mello (2007, p. 22) traz que: “O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo. Por isso, diz que o autismo não apresenta um marcador biológico”. Dentro de casa a criança pode demonstrar certas ações que devem chamar atenção dos familiares, mas que também podem passar despercebidos.

Quando essa mesma criança é inserida na escola sem ser diagnosticada, dificulta em todo processo de adaptação e aprendizagem, será por meio de tentativas e observações do professor que o autismo irá ser notado, mas é importante entender que até o educador compreender esse comportamento, há inúmeras insatisfações e falta de estímulo tanto para a criança como para o profissional em sala (MELLO, 2007, p. 22).

Se o pré-diagnóstico for da unidade escolar, será enfrentado outro processo de aceitação pela família, durante a profissão do educador uma das queixas é a participação de muitos responsáveis na vida educacional dos alunos, falta de comunicação e parceria, partindo desse ponto de

vista relatar um breve diagnóstico pode não ser aceito ou muitas vezes contestado. O diagnóstico de fato é o maior passo a ser dado pelas famílias e uma grande orientação pelos profissionais da educação. A criança com autismo quando diagnosticada conseguirá ter acessibilidade as suas principais necessidades, sendo respeitada e incluída a sociedade. Mello (2007, p. 32) declara as famílias que:

É natural que o momento do diagnóstico de autismo seja um momento doloroso. Nesta hora, você não está perdendo fisicamente seu filho, mas está perdendo, com certeza, parte de seus sonhos e planos para seu filho, o que é extremamente doloroso. Com o tempo você vai criar novos sonhos e outros objetivos vão surgir, tão importantes e desafiadores como os primeiros; mas no início é importante permitir-se desmoronar (MELLO, 2007, p. 32).

Apresentam-se os caminhos da pesquisa, indicando a metodologia escolhida, os participantes desse processo, contextos e pontos relevantes utilizados para os objetivos propostos.

Esta pesquisa científica tem como base a bibliográfica e a de campo: pautada em autores e experiências de professores na educação autistas, é possível refletir sobre as ações dentro de sala de aula, a fim de compreender o que deve ser feito e como se pode criar diferentes estratégias para atender essa criança.

Em uma abordagem descritiva a pesquisa fortalecerá a capacidade do educador em trazer conteúdos importantes e essenciais em aulas e que a aprendizagem com crianças autista acontece a todo o momento e mesmo quando se tornar difícil criar estratégias, os resultados serão satisfatórios e automaticamente impulsiona a criatividade em oferecer ainda mais possibilidades.

A pesquisa que como aportes os trabalhos de Mello (2007) e Orrú (2012) que nos permite compreender o autismo por meio de experiências e vivências, ressaltando um contexto significativo para famílias e profissionais da educação que buscam aprender mais de perto sobre esse transtorno de desenvolvimento.

Assim, para descrição da pesquisa sobre o autismo e a pedagogia, foram observados dois professores em sala com crianças autistas, dando importância às queixas de medo e receio apresentados durante a formação no curso de pedagogia e em outros eventos voltados ao educador (MELLO, 2007) e (ORRÚ, 2012).

É certo que a realidade é muito diferente da teoria, mas quando se compreende o lado do educador, de fato irá contribuir para o trabalho de qualidade do mesmo. São inúmeros pontos que fazem o pré-conceito sobre o trabalho com autista existir, porém quando se mostra a qualidade do desempenho que pode ser oferecido para essas crianças e que todo profissional que busca conhecimento é capaz de exercer brilhantemente sua função, as angústias e os bloqueios vão sendo quebrados e abrem-se novas possibilidades de criar o novo.

O PROFESSOR QUE MUDA SUA DIREÇÃO E QUE BUSCA CONHECIMENTO

Durante o curso de pedagogia quase não se houve falar sobre o trabalho pedagógico com o autista, pra falar verdade em muitas graduações o autismo é contextualizado basicamente, fazendo com que o educador sai totalmente despreparado e com o “medo” de não conseguir atender um aluno com autismo. A educação vem sofrendo diversas transformações e sonhamos com a melhoria na formação acadêmica dos profissionais da educação, que necessitam de uma preparação mais qualificada e de suporte para suprir quaisquer que sejam as necessidades. Carneiro (2012, p.83) ressalta que:

[...] a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (CARNEIRO, 2012, p.83).

O educador que está sempre em busca de aprender, ler e se basear em conteúdos significativos, conseguirá enfrentar os dilemas que a sala de aula traz diariamente. O medo de ter que ensinar o autista pode estar ligado à falta de formação, mas também pode existir a falta de interesse em querer vivenciar essa experiência, estamos todos cientes que a sala de aula na prática assusta e requer muito do profissional, porém a escolha da educação requer a busca ao conhecimento dia após dia, se adequando a uma nova rotina (CARNEIRO, 2012).

Como falado anteriormente, o autista tem diferentes comportamentos e necessidades, assim o trabalho do professor tem funções flexíveis, de modo a contemplar a aprendizagem e desenvolvimento dessa criança. Os futuros educadores e veteranos devem buscar atender as principais dificuldades do autista, facilitando a convivência na escola e com o restante da turma. Cunha (2012, p.60) descreve que:

É normal a criança com autismo tentar esquivar-se para fugir ou até irritar se e usar de birras para não fazer o que é pedido. É importante que a atitude do adulto não valorize essas reações, mas direciona, de forma lúdica, atenção da criança para a atividade (CUNHA, 2012, p. 60).

Já que estamos pontuando o comportamento, o professor tem possibilidades de criar estratégias para a melhoria e qualificação do mesmo, ensinar e observar o que seja o mais difícil para essa criança executar, dentro da sala de aula, com um número grande de crianças os comportamentos podem ser analisados e assim pode se criar maneiras diversificadas de atender essas necessidades. Mello (2007, p. 37) descreve que:

A resposta adequada da criança tem como consequência à ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta. O primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos (MELLO, 2007, p. 37).

A intenção não é comparar um tratamento ao trabalho pedagógico, é de fato relatar que o comportamento pode ser estudado, melhorado e estimulado durante o processo de escolarização do autista. Que o educador tem a liberdade de ir à busca de novos métodos para ajudar no seu trabalho e no desenvolvimento do autista.

Piaget (1995, apud Daniels, 2003) destaca a relevância do caráter social:

[...] acreditamos que a vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica. Acreditamos, assim, que a vida social transforma a natureza mesma do indivíduo, fazendo-o passar de um estado autista para um [estado] que envolve a personalidade. Ao falar de cooperação, portanto, compreendemos um processo que cria novas realidades e não uma mera troca entre indivíduos totalmente desenvolvidos (PIAGET, 1995, p. 210 apud DANIELS, 2003, p. 55).

Sabe-se que o desenvolvimento dessa criança é tardio e que é necessário mais do que estímulos, mas acompanhamento a favor de permitir que ela apresente resultados significativos sobre sua consciência. Estudar e compreender como é possível o educador intervir a esse processo poderão facilitar na convivência diária do autista na escola (PIAGET, 1995, p. 210 apud DANIELS, 2003, p. 55).

Não é uma tarefa simples e que ocorrerá de um dia para o outro, exige tempo, ajuda da família e da unidade escolar, um estímulo que levará muitos estudos, é entender que o mundo que vivemos é estranho para a criança com autismo, que ela passará a conviver com costumes e regras que não são conhecidas.

Gomes e Nunes (2014, p.145) ressaltam que: [...] a proximidade física com os colegas, a dificuldade em aprender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a incapacidade em utilizar a linguagem falada podem representar desafios para essa população. A comunicação é algo que pode ser estimulada e ampliada.

Não existe um método específico, porém o professor com base em observações tem a possibilidade de procurar contemplar durante uma proposta a comunicação dessa criança, buscando um jeito simples, prático e confortável. Dentro desses estímulos os demais alunos podem ser incluídos a contribuir para essa conquista, envolvendo uma brincadeira adaptada ou uma atividade elaborada em sala (GOMES; NUNES, 2014, p.145)

O contato com diferentes materiais é um processo novo ao autista, o estímulo a essas habilidades são feitos diariamente em sala de aula junto com as crianças, o professor pode encontrar diferentes maneiras de atender a necessidade do autista em participar, ter contato com diferentes materiais e objetos. É preciso a observação do que não seja negativo para eles, buscando aprimorar ou oferecendo o que realmente facilitará no processo de aprendizagem. Wajskop (2005, p.35) traz que:

A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, 2005, p.35).

As brincadeiras ao ar livre, as aulas que permitam os movimentos, os exercícios são desafiadores e têm a capacidade de permitir um grande avanço no desenvolvimento do autista, eles são fáceis de serem oferecidos e pode atender boa parte da necessidade do autista de extravasar seus sentimentos. Como é compreensivo que há uma série de comportamentos diferenciados, é possível que seja necessário primeiro o estímulo a essa participação, para depois surgir resultados (WAJSKOP, 2005, p.35).

Importante o educador pesquisar para salientar os objetivos durante a aprendizagem, as conquistas e resultados concretos serão adquiridos com o tempo, paciência e perseverança são os principais aliados, são neles que o professor precisa se agarrar para conseguir alcançar o que o autista necessita. A atenção e o cuidado são fundamentais para proporcionar atividades que contribuam ao seu crescimento (WAJSKOP, 2005).

As rotinas são favoráveis para o autista, nela o professor pode criar e procurar estratégias que permitam facilitar a vida dele dentro da escola, importante também que sejam provocadas mudanças durante o que o autista já está acostumado a fazer, assim, o aprendizado vai se tornando ainda mais eficaz, é necessário ir adaptando o autista as diferenças nos horários ou atividades, para não haver um comportamento de negatividade quando ele precisar passar por esse processo em outros ambientes ou até mesmo em sala de aula (WAJSKOP, 2005).

Fica fácil de compreender que o trabalho do professor pode ir além do medo e que ainda precisa ser mais assistido, que a educação necessita passar por muitas mudanças e que as crianças devem ter muito mais direitos a acessibilidade e inclusão. Porém, nós como educadores ou futuros, temos que entender a nossa importância na sala de aula e que somos capazes de ensinar e aprender também com uma criança seja ela autista ou com outra necessidade especial.

Que a busca por conhecimento e novas estratégias faça parte da profissão e que seja constante, priorizando aos nossos alunos. Assim como os médicos precisam conhecer os novos medicamentos, os grandes educadores devem sempre conhecer meios de promover “educação”. Conforme defendido por Carvalho (2010, p.148):

A inclusão é possível, necessária e desejável. Para que dê certo, sem que se criem núcleos de inclusão, ou exclusão na inclusão, faz-se necessário que sejam removidas todas as barreiras. Para tanto precisamos conhecê-las. E a pesquisa é estratégia indispensável na consecução do objetivo de evoluirmos para uma escola para todos, com todos, por toda a vida. Uma escola que ofereça respostas educativas de boa qualidade, com a intenção de favorecer o desenvolvimento pleno do cidadão, contido em cada aluno. Entendo que a metodologia do estudo de caso pode nos auxiliar nesse propósito (CARVALHO, 2010, p.148).

Fica evidente a importância do conhecimento do professor para oferecer um trabalho de qualidade aos alunos. O autismo faz parte da sociedade, faz parte da escola e faz parte da profissão de educador, não se pode fugir de ensinar, fugir de aprender a ensinar, não é uma questão de escolha, de vontades ou desejos, o educador tem um papel importante na vida social do aluno, é necessário a atenção e o cuidado na construção de conhecimento e no desenvolvimento dessas crianças.

A espera por reconhecimento ou por auxílio muitas vezes é o motivo do mau desempenho de muitos alunos, os professores devem sim sempre reivindicar posturas educativas, mas jamais deixando de lado seu poder em exercer a profissão que forma cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as grandes mudanças que precisam ser feitas dentro da educação inclusiva, atendendo a todos de fato por igualdade e acessibilidade, valorização do trabalho do professor como o ponto de partida principal para se alcançar o desenvolvimento dentro da escola, é possível acreditar que aos poucos estamos avançando.

Diante da pesquisa a intenção está em dar visibilidade a capacidade do educador em criar meios para ressignificar seu trabalho, mesmo que em partes não exista apoio ao profissional em sala de aula. Contudo existe a necessidade do comprometimento dos educadores em doar-se ao máximo em prol ao atendimento de todas as crianças, refletindo na prática, no que pode ser mudado e adaptado para contemplar em todos os sentidos.

O educador pode e deve recorrer às famílias, a parte administrativa da escola, a apoios educacionais de outras instituições. A pesquisa buscou a reflexão do trabalho pedagógico a favor do autismo e a capacidade do educador em aprimorar suas estratégias educacionais, sabe-se que o professor precisa de qualificação durante formações, porém a busca por conhecimento revigora qualquer trabalho e contribui não somente para o próximo, mais principalmente para quem se permite aprender.

No levantamento de possibilidades de estratégias pedagógicas para o autista, houve destaque em proporcionar aprendizagem e contribuir ao desenvolvimento com ações do próprio autista, ganhando visibilidade em olhar o comportamento, as reações, os movimentos, adaptações na rotina e no oferecimento de atividades.

Quando se refere ao medo do educador em ter um autista na sala de aula, não se julga a todos, mas uma boa parte de educadores formados e os que estão em formação. Esse sentimento vem partindo do princípio de não ter estruturas acadêmicas e suporte necessário para desenvolver e ensinar uma criança com autismo compreende-se a defasagem na nossa educação, porém prega-se que o professor é fonte de conhecimento, ele tem o potencial de oferecer novas fontes de aprendizagem, assim se faz a pesquisa, permite ao professor um novo olhar pedagógico e uma nova capacidade de fazer a diferença.

A busca por autores que completasse o tema contribui na compreensão de uma visão voltada para uma criança autista em tempos de estar na escola, as vivências e experiências de outras educadoras foram mais do que fundamentais para expressar o papel do pedagogo que busca conhecimento e maneiras de exercer um trabalho completo. As observações na prática são fontes importantes e valiosas para abordagem do tema, permitindo aprofundar e contextualizar de maneira objetiva.

Escrever por meio de trocas de experiências e vivências se torna mais prazeroso e propõem ao leitor a facilidade de entender o que realmente quer se proposto. É por meio do dia a dia, analisando e anotando que o estudo da pesquisa vai ganhando vida, observar ações do educador, do autista, do cotidiano escolar, das crianças, das famílias no meio educacional, é fundamental para tal abordagem de todo o tema, dando importância a cada discussão levantada durante a pesquisa.

E diante da veracidade das observações, os autores são responsáveis em aprimorar o traçado dessa pesquisa, permitindo ser baseado em teorias que fortaleça o que se deseja mostrar

aos educadores e futuros pedagogos que se mobilizam a aprender e refletir sobre a prática dentro de sala de aula. As leituras são valiosas para o processo de estudo da pesquisa, por meio delas, o tema vai ganhando forma, se articulando entre a prática e a teoria.

Os autores têm um grande papel para se resumir uma pesquisa, ele concretiza o que já vem sendo discutido entre um conteúdo e outro. Assim, a pesquisa esclareceu que o trabalho do educador é e deve ser baseado em aprofundamentos teóricos, estudando e buscando aprender no seu cotidiano escolar, estratégias e métodos que contemple a todos seus alunos de forma igualitária. Enfatizamos o quanto a educação precisa evoluir-se em muitas áreas, mas como profissionais jamais deixar que essa falta afete o trabalho importante oferecido na escola.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Práxis Educacional, vol. 8, n. 12 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>.

_____. CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. **Projeto Político Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva**. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 3), 2012, p. 15-47.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak., 2012.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum**: uma proposta de intervenção. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan/mar. 2014

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 5. ed. Brasília: Corde, 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

TERESA CRISTINA SILVA

Graduação em Psicologia pela Universidade Mogi das Cruzes (UMC); Graduação em Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Pós-graduação em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Prefeitura de São Paulo; Professora Educação Básica I, Prefeitura de Estância Hidromineral de Poá.



RESUMO

Alfabetização é um processo complexo, que exige muitas intervenções dos professores. A neurociência trouxe novas descobertas para se compreender como o cérebro funciona e processa a aprendizagem. Cabe aos educadores uma formação permanente para conhecerem esses pressupostos teóricos, para desenvolverem um planejamento que favoreça o domínio da base alfabética. A habilidade da escrita e da leitura exige a consciência fonológica para a compreensão dos fonemas. As ações educativas deverão ser organizadas por meio da função social da escrita e uso das práticas sociais, com o objetivo de uma aprendizagem significativa e contextualizada. O aluno precisa desenvolver as competências linguísticas para produzir e interpretar textos. A sistematização dos dados da presente pesquisa descritiva foi realizada por intermédio de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa. Os resultados da investigação demonstraram o papel fundamental da leitura e escrita como instrumento para participação efetiva nas práticas sociais e exercer a cidadania.

Palavras-chave: Alfabetização; Neurociência; Letramento; Práticas Sociais; Cidadania.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico facilitou achados científicos da Neurociência para a compreensão de como funciona o cérebro e o processo de aprendizagem. Portanto, esses novos conhecimentos constituem-se como um elemento fundamental para a formação do professor, pois remete-se a questões que evidenciam o como, ou o caminho a percorrer para adquirir uma habilidade e uma competência. Desse modo, para aquisição da leitura e escrita os alunos precisam ter um ensino sistematizado para articularem seu conhecimento prévio com as novas aprendizagens.

As instituições escolares deverão organizar um projeto pedagógico, que abarque ações edu-

cativas sobre as práticas sociais, com o uso real da escrita pelo letramento. Oferecer, desse modo, uma proposta pedagógica que a criança vivencie essas atividades combinada com consciência fonológica e os conhecimentos dos fonemas. Fatores essenciais para desenvolverem suas competências linguísticas e se tornarem futuros leitores e produtores de textos. Por meio de projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes e outras modalidades didáticas.

Debater a temática da alfabetização é uma tarefa árdua, pois exige uma postura crítica e política sobre a realidade educacional. A presente pesquisa discute a organização de práticas pedagógicas, que auxiliem a aquisição da leitura e escrita, pois a alfabetização é um processo complexo, que precisa de muitas intervenções dos professores. Alfabetizar, por meio do letramento, cria subsídios para que os alunos possam atuar plenamente na sociedade e adquiram direitos à cidadania. O processo de alfabetização pode ser reconhecido como um instrumento, que irá abrir novos horizontes existências para os indivíduos em uma sociedade letrada. É a base do estudante para sua escolarização futura em outras áreas de conhecimento.

O presente estudo visa analisar o processo de alfabetização no sentido amplo. Para estruturar essa investigação realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica e descritiva, em uma abordagem qualitativa. Por meio da observação sistemática, o pesquisador expõe reflexões sobre como esse processo exige competências e habilidades dos aprendizes.

O trabalho realizou uma trajetória em três etapas. Assim, primeiramente, demonstrou as descobertas científicas na área da Neurociência e os achados importantes para o conhecimento dos professores sobre como o cérebro processa a aprendizagem. Logo após, discutiu a complexidade do processo de alfabetização e os pressupostos teóricos que embasam as práticas alfabetizadoras. E, finalmente, articulou o letramento e a consciência fonológica como ações educativas favoráveis para auxiliarem as competências linguísticas dos alunos.

A NEUROCIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO

Muitos estudos no campo da Neurociência foram desenvolvidos, em 1990, momento denominado como a “década do cérebro”, aponta Grando (2013). Destacado e reconhecido dessa forma, pois os cientistas, por meio dos avanços da tecnologia, fizeram o mapeamento cerebral e encontraram achados sobre o seu funcionamento. Todavia, que auxiliaram de forma expressiva no entendimento sobre como se desenvolve a aprendizagem

A neurociência constitui-se no conjunto de diversas áreas de conhecimento, que pesquisam o Sistema Nervoso (SN) e suas funções específicas, comprovando cientificamente como o comportamento humano é resultante das atividades dessas estruturas neurais (GUERRA, 2010). Essas descobertas deram uma contribuição fundamental para área da Educação, pois determinaram muitas reflexões para os educadores nos aspectos de como se realiza a aprendizagem. Esse estudo trouxe a temática da alfabetização, alicerçada nessas bases teóricas para desenvolver a

suas práticas.

Anteriormente a essas pesquisas, outros teóricos também contribuíram Piaget, Vygotsky, Luria e outros. Eles estudaram aspectos relacionados aos mecanismos biológicos cerebrais com enfoque no desenvolvimento na primeira infância. Capovilla e Capovilla (2002), analisa que todos esses fatores estão correlacionados à Neurociência, que busca compreender o cérebro e a sua estrutura.

As descobertas e os avanços na área da Neurociência trouxeram elementos revolucionários para o campo educacional, em especial para as mudanças no processo de ensino. Para Mietto (2009), a neurociência da aprendizagem elabora pesquisas na atualidade sobre como o cérebro realiza aprendizagem e como as redes neurais são observadas e estabelecem o processo. O cérebro, portanto, é motivado por estímulos e nesses momentos são consolidadas as memórias e as informações armazenadas.

O cérebro possui dois hemisférios: “o hemisfério esquerdo é sequencial, lógico, analítico. O hemisfério direito não é linear, intuitivo, holístico” (PINK, 2005, p.2). O autor citado amplia essas acepções e distingue que hemisfério esquerdo está mais relacionado à análise, por exemplo, à formação de palavras na aquisição da leitura e escrita. Já, o direito está holisticamente relacionado às interpretações das emoções, às formas de expressão não verbal.

De acordo com Mietto (2009, p. 2), a compreensão dos achados nas Neurociência auxilia na escolha de metodologias mais adequadas no processo de ensino e aprimora mais a dinâmica para a aprendizagem ser mais significativa para o aluno. Auxilia, desse modo, na qualidade e quantidade das conexões sinápticas, “afetando assim o funcionamento cerebral de forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios”.

Ausebel; Novak e Hanesian (1980) destacam a importância da aprendizagem significativa, os novos conhecimentos interacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Portanto, é um processo dinâmico, em que se forma o conhecimento. Posteriormente, poderá ser ancorado para novas aprendizagens. A aprendizagem significativa transforma o Sistema Nervoso Central, que se reflete em plasticidade cerebral, isto é, um processo adaptativo que possibilita a pessoa aprender diante situações ambientais. Dessa forma, mostra-se como um instrumento que contribui muito para aprendizagem. O cérebro se modifica a vida inteira, “a formação da memória é mais efetiva quando a nova informação se associa a um conhecimento prévio”. (SCHNEIDER, 2019, p.6).

Minello (2017) analisa que o cérebro todo tempo troca estímulos com o meio, seja quando recebe ou ao processar esses estímulos, ou mesmo quando devolve suas respostas ao meio. A grande habilidade do cérebro é a interação direta com o ambiente social e o meio físico. A função do cérebro vai além de monitoramento de todo o organismo, é a relação que o sujeito possui com o meio externo. Na fase de alfabetização, a Neurociência auxilia na possibilidade de ampliar os saberes sobre os meios biológicos e como se processa a aprendizagem.

A Academia Brasileira de Ciências pesquisou essas contribuições e subsídios da Neurociência, Economia e Psicologia Cognitiva e como favorecem na aprendizagem infantil na Alfabetização.

Em 2001, é publicado um documento que relaciona alguns países, que mudaram a forma de alfabetizar com as evidências científicas das áreas citadas acima. Dessa maneira, a base da Política Nacional de Alfabetização Brasileira (2019) abarca os pressupostos teóricos desses novos saberes (BRASIL, 2019).

Segundo Bastos e Alves (2013), para compreensão desses fatores, a neurociência cognitiva debate como os processos cognitivos são elaborados funcionalmente pelo cérebro humano, possibilitando a aprendizagem, a linguagem e os comportamentos. Soares (2003) complementa que os níveis hierárquicos de experiências são organizados em cinco níveis de graus devido a sua complexidade. Eles são representados por meio de: sensação, percepção, formação de imagens, simbolização e conceituação.

Dessa maneira, compreende-se “aprendizagem como um processo que permite o ser humano transformar a sua estrutura mental e, assim, possibilitar o entendimento do meio, mudar seu comportamento”. Um processo que não é isolado, mas resultante dos processos anteriores que envolvem aspectos biológicos, psíquicos (afetivos e emocionais) e sociais (histórico-culturais). Desse modo, a aprendizagem pode se referir mais ao processo, e aprendido ao resultado desse processo (STIELER, 2012, p.8).

Para que se ampliem essas ações há a necessidade de que os educadores planejem uma aula, em que se estimule o disparo neural, para acontecer as sinapses e o funcionamento desses sistemas. As ciências cognitivas, em especial, a Neurociência, desvendou como é o funcionamento do cérebro. Toda essa contribuição pode ser considerada fundamental para se entender o que acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, também auxiliar na busca de uma metodologia mais apropriada para se desenvolver essa aprendizagem (BRASIL, 2019).

De acordo com Brasil (2019), as Ciências Cognitivas são formadas interdisciplinarmente entre algumas disciplinas que fazem o estudo sobre a mente e a relação com o cérebro, como a Psicologia Cognitiva e Neurociência Cognitiva. Na área de alfabetização, atualmente, ampliam-se os estudos nas Ciências Cognitivas da leitura com referências nos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais, envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Dehaene (2012) aborda que a leitura e a escrita deverão ser ensinadas de modo explícito e sistemático com as possíveis intervenções dos educadores.

Todos esses elementos abordados sobre as descobertas científicas são aspectos fundamentais para serem discutidos pelos educadores para organização de um projeto pedagógico, em que abarque pressupostos teóricos, que favoreçam uma aprendizagem significativa para os alunos. Reconhecidos, portanto, como ferramentas para instrumentalizar os professores para basearem-se em uma metodologia adequada no processo de alfabetização, uma vez que essa deve ser reconhecida como uma habilidade muito complexa e que pode levar a muitas dificuldades para muitos estudantes, que precisa de muitas intervenções e planejamento em suas práticas.

ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO COMPLEXO

Segundo estudos de Ferreiro (1986), o acesso ao mundo da leitura e escrita não se inicia na escola. A criança adquire a concepção da escrita a partir da compreensão da sua natureza, que resulta no processo de desenvolvimento num mundo, em que a escrita possui presença constante. Universalmente, existe uma vinculação entre alfabetização e escolarização, porém a escola não é apenas o único veículo de acesso à linguagem escrita.

Complementa Cagliari (1990) que antes de iniciar e durante o processo formal de alfabetização, as crianças convivem com a leitura e a escrita, pois possuem um conceito formado de informações sobre seu funcionamento, vivenciado socialmente, aprendem seus usos pela observação ou pela simulação. Vivendo num mundo letrado, os alunos aprendem que a escrita serve para interação social por meio das mídias e outros veículos. Prioritariamente, seria nos ambientes urbanos, que a escrita tem mais presença e muitos mais acesso. Entretanto, no contexto rural e nas camadas menos favorecidas não existe a mesma oportunidade. Todas essas vivências deverão ser observadas no ambiente escolar.

Desse modo, é muito importante trabalhar nos primeiros anos do ensino fundamental com uma metodologia sistematizada e, a partir de muitas mediações dos educadores com práticas sociais, demonstrar o real uso e função da escrita. Alfabetização é um processo complexo e para se adquirir as habilidades de ler e escrever há a necessidade de que esse processo seja metódico e desenvolvido formalmente.

Em vista disso, a organização da aquisição dessas habilidades está ancorada no contexto cultural da criança. A escrita é um sistema convencional, utilizado pelo homem com o objetivo de comunicação, registro de suas descobertas, sua história, suas ideias e seus pensamentos. Dessa maneira, cabe à escola trazer o significado real da escrita para seus alunos como referência de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Do ponto de vista cognitivo-construtivista, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendente semelhante nos diversos meios culturais, nas inúmeras situações educativas variadas da língua. A criança passa por diferentes hipóteses sobre o que seja escrita e sucessivamente entende quais são suas propriedades e qual é a relação com a pauta sonora (FERREIRO, 1993).

Outras contribuições teóricas aconteceram nos aspectos da aprendizagem infantil. Vygotsky (1987, p.23) provou que as crianças podem resolver problemas acima de sua idade (ou estágio de conhecimento) por intermédio de mediações, o que chamou de “zona desenvolvimento proximal”. O autor citado distingue a existência de uma distância entre a idade mental e o nível de problemas que uma pessoa consegue resolver com a mediação de outra. Descreveu também as ações e o controle de como se processa as funções mentais superiores que estão relacionadas com a atenção, memória, percepções, pensamento, consciência, comportamento emocional, aprendizagem e linguagem.

Por conseguinte, todos esses elementos se integram funcionalmente e possuem influências diretamente do meio sociocultural nas relações sociais do homem. Bastos e Alves (2013, p. 43) complementam que “essas funções mentais auxiliam a aprendizagem nas relações intrínsecas com a linguagem mediadas pelas funções psicointelectuais”.

Sendo assim, Vygotsky (1987) analisou que a conexão entre a palavra e o pensamento não é uma realidade a priori, são questões distintas no desenvolvimento infantil, há um período que se refere ao pré-linguístico do pensamento e outro período ao pré-intelectual da fala. Ao longo dessa evolução, ambos os processos se cruzam, fortalecendo suas relações, a palavra é concebida como unidade primordial.

O autor, citado acima, complementa que a palavra (fala significativa) oferece um suporte ao pensamento e ao fenômeno linguístico, que tem apenas sua existência quando é externado por uma ideia (pensamento verbal). Consequentemente, esse processo se traduz em uma relação dinâmica entre as relações de pensamento e linguagem (VYGOSTSKY, 1987). O seu precursor, Luria (1992), amplia esses pressupostos ao demonstrar que além da evolução linguística e intelectual precisa se considerar a dimensão sociocultural na qual a linguagem (oral e escrita) possui sentido.

A aquisição da alfabetização, segundo Brasil (2019), acontece pelo processo de decodificação, quando o aluno aprende as primeiras regras de correspondência entre grafema/fonema e fonema/grafema. Assim, o aprendiz percebe a sequência de letras e escritas de forma fonológica (ou pronúncia). Já a codificação compreende a combinação entre os sinais gráficos (letras ou grafemas), os sons produzidos na fala. A criança adquire assim a base alfabética e inicia o processo de leitura e escrita.

Colello (1995, p.9-10) aborda que essa aprendizagem, apesar de “aparentemente simples”, isto é, ter o conhecimento das letras e da maneira de associá-las já bastaria, no entanto, por trás existem “aspectos linguísticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, psicomotores e emocionais, que conjuntamente são responsáveis pelo processo da aquisição da língua escrita. Por isso, não há “métodos milagrosos” ou cartilhas eficientes que ordene essa “habilidade como técnica”. A visto disso, as práticas alfabetizadoras enfrentam ainda grandes desafios diante das novas descobertas científicas no sentido de compreender o desenvolvimento da criança e seus processos cognitivos para conquistar essa habilidade.

A leitura é uma proeza, indaga Dehaene (2012). Esse autor, questiona como cérebro realiza essa ação tão eficaz e como também se realiza os processos cerebrais da decodificação. Desse modo, aponta que os educadores precisam conhecer as etapas de estruturação cerebral para planejar as atividades, em que os alunos reconheçam visualmente palavra, codifiquem os estímulos gráficos. Alfabetização seria, portanto, um exercício cerebral, que exige muitas atividades neurais, como, por exemplo, concentração, atenção, memória e muitas outras.

Scliar-Cabral (2009) distingue as etapas que formam o conjunto de decodificação em: pré-leitura, fixação, reconhecimento dos traços das letras e sua articulação. Destaca ainda, que esse procedimento é segmentado em componentes neurológicos fundamentais para que se concretize a aquisição da escrita. Daí, a importância de se conhecer a organização cerebral responsável por essa habilidade. Cabe aos professores alfabetizadores “o conhecimento sobre como o cérebro processa a aprendizagem e quais melhores ferramentas para a aquisição da escrita” (ARANTES; ROCHA e SILVA, 2019, p.4922).

Dessa maneira, o processo de alfabetização é a âncora da vida escolar do aluno, o seu

desenvolvimento educacional e cognitivo está relacionado com a formação contínua em todas as áreas de conhecimento, inclusive posteriormente em sua escolaridade ao longo de sua vida. Infelizmente, o quadro de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano base 2016, aponta que ainda existem cerca de 11,8 milhões de analfabetos no Brasil, representando um índice de 7,2%, na faixa etária entre 15 anos ou mais. Dados que necessitam ser revistos pelas políticas públicas e os projetos políticos pedagógicos das escolas para que sejam sanados de forma significativa.

O processo de alfabetização nos últimos cinquenta anos sofreu mudanças radicais dos seus pressupostos teóricos, referências fundamentais para os alfabetizadores “reinventarem” seus planejamentos, diante desse aspecto tão complexo que precisa de muitas intervenções. Para Soares (2003, p. 15) “o acesso à escrita, em sentido amplo, é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma através do aprendizado de uma ‘técnica’ e o outro por meio do uso das práticas sociais”.

A autora denomina a escrita como “técnica”, por ela abranger o ato de aprender a ler e escrever, a qual envolve a relação entre sons e letras, fonemas e grafemas para serem codificados ou decodificados. Outros aspectos interrelacionados que poderiam ser citados, seriam: como aprender o movimento de motricidade fina (segurar no lápis); conhecer a escrita como código ou sistema notacional; entender que a escrita se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita (SOARES, 2003). Para ela, todos esses aspectos, de maneira integrada, seriam fundamentais no processo da aquisição da escrita, conjuntamente, com portadores de textos veiculados na sociedade.

Soares (2020) aborda que a aprendizagem inicial da escrita possui dois processos distintos: a aquisição da leitura e escrita e o letramento. Cada um com seus particulares, mas que devem estar presentes no ensino da escrita. O letramento refere-se a práticas e usos da língua escrita. Há ainda, para essa autora, outros dispositivos didáticos, que fazem parte do letramento, como os livros de literatura infantil, que contribuem para que o aluno tenha contato direto com todos os gêneros literários.

Adota-se o termo “letramento”, nessa pesquisa, por ser um dos pilares pedagógicos trabalhados há muito tempo no campo educacional. Expressão adotada há muito tempo no Brasil, por estudiosos como Mary Kato, Magda Soares e Angela Kleiman e outros. Embora, no último documento da “Política Nacional da Alfabetização” (PNA) estivesse ausente. O termo adotado pelo referido documento foi “literacia”, uma palavra muito usada em Portugal. Nesse sentido, Brunzen Júnior (CENPEC, 2019, p.1), em uma reflexão, que fez recentemente, denuncia que “no Brasil, o conceito de letramento está fortemente vinculado a aspectos socioculturais e discursivos, apagados propositalmente da PNA”. Acredita-se que, talvez, por esse motivo a substituição a ausência do termo “letramento”.

A alfabetização é um processo difícil, pois exige do aprendiz ter consciência dos fonemas e articular a escrita com o som. É um processo que exige planejamento e mediações por parte dos educadores em ações educativas como: projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes, entre outras. Por meio dessas modalidades didáticas, os aprendizes poderão vivenciar práticas sociais, que auxiliarão a adquirirem suportes para produção e interpretações de textos, enquanto a

exposição a diversos portadores textuais auxiliará na apreensão da função real da escrita.

ALFABETIZAÇÃO: LETRAMENTO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Numa sociedade letrada, a leitura e a escrita são elementos fundamentais para inserção e participação efetiva do aprendiz. O processo de comunicação se dá pela compreensão desses instrumentos. A criança, quando é alfabetizada por material escrito de qualidade, terá a possibilidade de se alfabetizar por meio do letramento. Soares (2020) faz uma síntese desses dois aspectos: “ela se alfabetiza sendo, ao mesmo tempo, letrada. É possível alfabetizar ‘letrando’ por meio da prática da leitura e escrita”.

A partir do domínio do código alfabético, o alfabetizando pode conviver efetivamente na sociedade letrada, sendo uma condição para exercer sua cidadania. Ele poderá ter acesso a diversos gêneros literários, especialmente, na Educação Infantil. Práticas como conhecer o seu nome, parlendas, músicas, cartas e jornais auxiliarão no uso da função da escrita de forma significativa.

Letramento é um modelo da prática social da leitura e escrita. Tfouni (1998, p. 35) define-o “como o estado, em que vive o indivíduo não só sabe ler e escrever, apresenta aspectos sócios históricos, práticas psicossociais e exerce as práticas sociais de leitura e escrita, que circulam na sociedade”. Acrescenta que para ter contato com esse processo não precisa do domínio do código alfabético, entretanto, é o estado, ou condição que facilita o desenvolvimento para aquisição da leitura e escrita.

Ainda esse mesmo autor, Tfouni (1988) aponta que a pessoa ao ser letrada, modifica-se socialmente e culturalmente em todas as suas dimensões. O seu posicionamento na sociedade tem outras perspectivas. O letramento traz subsídios cognitivos para mudanças existenciais. Ao aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o aprendiz adquire o estado ou condição da apropriação para conviver no grupo social.

Na alfabetização, a competência linguística da leitura e escrita está relacionada com três enfoques: o desenvolvimento psicogenético; o conhecimento das letras e a consciência fonológica, aponta Soares (2020). Entende-se por consciência fonológica “um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (BRYANT; BRADKEY, 1985).

A consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio da congruência nos dispositivos didáticos de jogos e atividades, como por exemplo, a proposta pedagógica com parlendas, trava-línguas, poemas, jogos de linguagem, que auxiliam o alfabetizando na compreensão e no funcionamento da escrita. Somam-se, portanto, aos conteúdos de apoio ao desenvolvimento do sistema de escrita alfabético, que são as relações entre fonema/grafema que, por sua vez, estabelecem as regras do sistema alfabético e as convenções ortográficas.

Dessa forma, quando o aluno aprende a dominar o código convencional da leitura e escrita, o letramento passa a ser o instrumento para desenvolver esse processo por meio de práticas sociais. Para aprender a codificar e decodificar o aprendiz precisa ter a capacidade de compreensão, interpretação e produção de textos. Sendo assim, todo o processo alfabetização é “um direito fundamental da pessoa humana e dever do Estado”. À vista disso, é uma habilidade essencial para o desenvolvimento de outras competências para exercer a cidadania (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 2).

Assim, compete aos alfabetizadores elaborarem ações que facilitem o acesso a todos os portadores de textos e aos usos sociais da escrita. Para organização de práticas, que ofereçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, como fator primordial para desenvolver uma educação de qualidade e a formação da cidadania dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas científicas nos últimos anos demonstraram que para dominar a complexidade das competências e habilidades no processo de leitura e escrita são necessárias muitas ações efetivas no campo educacional, em especial, no que se refere à formação dos educadores. Desse modo, destaca-se a importância de que sejam elementos, que deverão fazer parte do projeto pedagógico das escolas como pressupostos teóricos que embasam as possíveis intervenções dos professores no processo de alfabetização.

O espaço escolar precisa planejar práticas alfabetizadoras, em que os alunos possam utilizar-se do uso real da escrita, com a apreensão de sua função social. Por intermédio desses portadores textuais, os alfabetizadores poderão fazer mediações para que os alunos tenham consciência fonológica do código alfabético e adquiram a habilidade da escrita e da leitura. Tais procedimentos deverão ser concebidos como fatores importantes para o desenvolvimento neurológico dos aprendizes para concretizarem essas aquisições.

A articulação dessas ações pedagógicas com as práticas sociais favorecerá a aprendizagem dos alunos, como suporte para produção e interpretação da linguagem escrita. São capacidades intelectuais necessárias para o desempenho durante todo o seu processo de escolaridade. Portanto, o ambiente escolar deverá trazer elementos contextualizados da escrita e leitura para compreensão dos alunos, por meio de atividades, em que o aluno possa ter acesso a diversos gêneros de textos.

Fundamental ainda destacar que a habilidade da leitura e da escrita constituem-se aprendizagens para a formação da cidadania, pois, por meio dessas aquisições, os estudantes poderão entrar no mundo letrado para compreenderem o acervo cultural, fruto dos registros perpetuados pelos avanços do desenvolvimento tecnológico e construído pela humanidade para o processo de comunicação com o mundo.

Entretanto, as práticas sociais poderão ser abordadas por meio de projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes e outras modalidades didáticas. A temática sobre aquisição da leitura e escrita é muito extensa. A limitação de tempo e espaço para a elaboração da presente pesquisa, pode ter deixado algumas lacunas. No entanto, acredita-se que abriu possibilidades para novos questionamentos sobre o tema e abertura para novas investigações e pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, S. da S. F.; ROCHA, T. M. e SILVA, M. A. Neurociência como suporte a sequência didática no processo de alfabetização. **Brazilian Journal of Development**. Disponível em: <http://www.brazilianjournous.com/index.php.brjd/article/view/1686>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BASTOS, L. de S. B.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e a compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, vol. 05, n. 10, 2013. Disponível em: revistaunifoa.edu.br. Acesso em: 4 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**, Brasília: MEC/SEALE, 2019. Disponível em: <http://www.alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRUNZEN JÚNIOR, C.S. **Letramento e/ou literacia?** 2019. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/tematica/letramento_e_ou_literacia. Acesso em: 7 fev. 2021.
- BRYANT, P. E. & BRADLEY. **Problemas de leitura na criança**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CAGLIARI, I. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.
- CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em Questão**, São Paulo: Editora Graal, 1995.
- COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência na educação**. Como o cérebro aprende. Porto Alegre. Editora Artmed. 2011
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura** – como a ciência explica a nossa capacidade de ler, Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**, São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRANDO, K. B. Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências. **Revista Acadêmica Licenciaturas**. Ivoti, vol. 01, n.º 01, p. 25-29, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/5>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- RIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**. 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARTINS, E; SPECHELA, M. **A importância do Letramento na Alfabetização**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da Faculdade OPET, jul. 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br>. Acesso em: 7 fev. 2021.

MIETTO, V. L. **A importância da Neurociência na Educação**. 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MINELO, R. D. Alfabetização e Letramento sob a perspectiva da neurociência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, vol. 13, ano 02, p. 47-60, jan. 2017. Disponível em: <http://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/letramento-sob-a-per>. Acesso em: 8 fev. 2021,

PINK, D. H. **A revolução do lado direito do Cérebro**: as seis novas aptidões indispensáveis para a realização profissional e pessoal. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SCLIAR-CABRAL, L. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e da escrita. **Revista Intercâmbio**, vol. XX, p. 113-124, 2009, São Paulo. Disponível em: http://www.revistas_puc.br. Acesso em: 3 fev. 2021.

SHNEIDER, F. **Neuropsicologia**. 2019. Disponível em: <http://www.portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/201>. Acesso em: 6 fev. 2021.

STILER, Pedro. **Cognição: desenvolvimento da aprendizagem**. São Paulo: UNINTESE, 2012.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa, vol. 52, p.19-21, fev. 1985, São Paulo. Disponível em: <http://www.publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SOARES, M. B. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, vol.9, n. 52, jul/ago. 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O CONHECER DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FORMAS DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

VINÍCIUS AGNELLOS SILVA

Graduação em Educação Física pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008); Especialista em Educação Física Escolar nas Séries Iniciais pela PUC – Pontifícia Universidade Católica (2010); Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Dona Angelina Maffei Vita.



RESUMO

Este trabalho discute a importância da construção do Projeto Político Pedagógico quando realizado de forma coletiva e em diferentes formas e ações de acordo com a especificidade de cada Unidade Escolar. Cabe à gestão realizar a mediação entre todos os autores envolvidos sempre os sensibilizando e estimulando a participação. Alguns caminhos podem ser percorridos durante o processo de construção do documento, como por exemplo, a própria sensibilização de todos a respeito da importância que o documento tem para nortear as ações da Escola. As dificuldades e dúvidas certamente serão encontradas durante o percurso, por isso é necessária uma avaliação durante todo o ano letivo e realização de novas discussões dos planos que constam no documento.

Palavras-chave: Ações; Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico é um tema que tem sido bastante discutido entre professores e estudiosos em todos os níveis da educação em busca da melhoria da qualidade da educação. (Veiga, 2013). De acordo com Vicentine e Moares (2008) o Projeto Político-Pedagógico [PPP] é alvo de polêmicas na educação, devido à importância que o referido documento foi adquirindo, desde sua implantação, em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (9394-96) (Brasil, 1996). Nas Unidades Escolares, o documento é elaborado às pressas sem o devido comprometimento e não é revisto durante o ano letivo (Vicentine e Moraes, 2008).

Ribeiro (2014) relata que um Projeto Político Pedagógico para construir e assegurar a gestão democrática se caracteriza por sua elaboração coletiva e não se refere a agrupamentos de projetos individuais, ou um documento apenas para ser construído dentro das normas técnicas para ser

apresentado. Lopes (2010) apresenta que muitos gestores entendem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por questões legais - no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], de 1996 (Brasil, 1996). Essa é uma das razões pelas quais ainda há quem prepare o documento às pressas, sem entender as necessidades reais da escola, copiando simplesmente um modelo pronto. (Lopes, 2010).

Envolver a comunidade nesse processo de construção e compartilhar a responsabilidade entre os atores é um desafio e tanto. Com um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe, segurança e mais clareza para tomar decisões (Lopes, 2010). Segundo Libâneo (2004) é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Para Veiga (2013) o projeto político-pedagógico, quando construído de forma a tomar decisões democráticas, consegue programar uma forma de organização de trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O projeto político-pedagógico revela o trabalho pedagógico em duas esferas: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (Veiga, 2013).

Para Ribeiro (2014) participar da discussão coletiva é um processo enriquecedor para os que se interessam, entre outras coisas, pela compreensão das formas de organização de grupos humanos e da forma como os sujeitos se agregam (ou não) ao funcionamento desses grupos. O PPP ganha força de um guia – aquele que indica a direção a seguir não apenas para os gestores e professores, mas também aos funcionários, alunos e famílias (Ribeiro, 2014).

OBJETIVO GERAL

Tendo em vista a importância do PPP no cotidiano escolar, apresentando a identidade da escola e de sua comunidade, este trabalho tem como objetivo analisar a construção desse documento, assim como propor ações pertinentes para a sua elaboração coletiva.

DESENVOLVIMENTO

Observado o principal documento referente a Gestão Escolar para os Coordenadores Pedagógicos do Município de São Paulo - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (São Paulo, 2019) umas das ações iniciais da Equipe Gestora para a construção do [PPP] é o conhecimento acerca da legislação educacional, das esferas Federal, Estadual e Municipal, uma vez que ela encaminhará as discussões com todo o grupo escolar. Em paralelo com os saberes da legislação é necessário que a equipe toda compreenda as especificidades da Unidade Educacional. Isso permitirá planos de ações diversos que contemple a diversidade que está inserida na escola. Nesse sentido, Veiga (2013) enfatiza que antes de iniciar a escrita da elaboração em si do Projeto Político Pedagógico é fundamental que todos tenham clareza das finalidades da escola, a intencionalidade educativa. É necessário decidir coletivamente o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades, finalidades essas, no ensino dos estudantes, nos espaços escolares, nas relações entre as pessoas e relação escola – comunidade, entre outras.

Outra questão importante, antes da elaboração, é pensar nos autores desse processo. É fundamental e prioritário para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma democrática que todos, sem exceção, possam participar. Segundo Longhi e Bento (2006) a construção pode ser por meio das discussões e reuniões que envolvam toda a comunidade, além da participação dos professores em aderirem e se comprometerem, à elaboração do Projeto Político Pedagógico, contribuindo com as discussões relacionadas a visão de educação e possíveis ações a serem executadas para uma melhora da qualidade da educação.(Longhi e Bento, 2006).

Em grande parte das escolas a participação da comunidade (pais/responsáveis) e alunos, muitas vezes, é desconsiderada e não dada a devida importância desses atores na elaboração. Há uma grande importância na participação dos alunos e dos pais nesse processo. Segundo Longhi e Bento (2006) a participação dos alunos, além de mostrar a sua importância, manifesta que a escola se preocupa com eles e deseja assumir a responsabilidade de buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem. Quando há uma contribuição também por parte da comunidade e das famílias dos alunos, certamente a escola ouvirá as angústias, desejos e medos que eles sentem em relação à vida escolar de seus filhos. Trará sentimentos que, se até aquele momento não influenciavam diretamente a organização da escola por não estarem nela envolvidos, exerciam influência sobre a motivação.

A próxima etapa antes da escrita propriamente dita é o que segundo Vasconcellos (2019) refere-se à sensibilização de todos, na qual estarão participando do processo. Essa sensibilização dará na forma de mostrar a importância de tal documento e de serem coautores do Projeto, podendo ocorrer na forma de discussões com o grupo e conversas sobre o que esses agentes pensam para o futuro e o que acreditam ser fundamental para viverem felizes. Quando a construção do Projeto Político-Pedagógico começa sem a preocupação com a sensibilização dos envolvidos, muitos são os que acabam desistindo de participar por não entenderem a proposta ou, não se veem como parte importante na construção (Vasconcellos, 2019).

Algumas ações que podem ser realizadas para aproximar a comunidade e a escola: Reunião de pais e mestres aos sábados: reunião com as lideranças do bairro para pensar ações conjuntas e estreitarmos as relações da comunidade com a escola; fortalecimento do Conselho de Escola assim como a Associação de Pais e Mestres; algumas ações para a realização de parcerias entre

a Escola e Comunidade.

Destaca abaixo o que segundo Veiga (2008) reflete a respeito da discussão ao elaborar o Projeto Político Pedagógico em três situações, são elas:

- Ato Situacional: Descreve a situação real em que a Escola está inserida, nas questões econômicas, políticas, educacional e etc. Algumas questões nesse processo são importantes, como por exemplo:

- Qual a realidade de nossa escola em termos legais, históricos, pedagógicos e de recurso humanos.

- Qual é a população – alvo da escola

- Qual o papel da educação/escola nessa realidade

- O que é prioritário na escola nesse momento.

- Ato Conceitual: Concepção de homem, currículo, sociedade, educação, escola e ensino aprendizagem. Cabem as seguintes indagações:

- Que tipo de alunos queremos formar?

- O que significa ser uma escola voltada para uma educação básica?

- O que significa construir um Projeto Político Pedagógico como prática social coletiva?

A definição teórica desses conceitos propiciará a revisão do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Essa prática é de contínua atividade de reflexão na ação.

- Ato Operacional: Aqui entra na fase de como realizar nossa ação. Como colocar o Projeto Político Pedagógico em prática na Unidade Escolar. Implica também na tomada de decisões de como vamos atingir nossos objetivos. Algumas questões podem ser levantadas nesse momento.

- Quais ações prioritárias?

- De que recurso a escola dispõe para realizar seu projeto?

- Quais os critérios gerais para a elaboração do calendário escolar, horários letivos, e não letivos?

- Qual a relação entre o Pedagógico e o Administrativo, no processo de gestão?

Essas etapas são de extrema importância para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e no momento da discussão devem ser debatidos para que possam pensar a melhor forma de conquistar uma boa qualidade de ensino aprendizagem. É de suma importância que se faça o registro das respostas dos questionamentos durante a elaboração e exposto nas reuniões para novas discussões e aprimoramentos.

Depois dos levantamentos necessários sobre as percepções dos diferentes atores que com-

põem a instituição, é momento de se enfrentar o desafio da escrita do PPP. A partir disso é possível identificar alguns dos desafios da escola e ainda, como esses desafios articulam-se às diferentes dimensões da cultura escolar. Não existem fórmulas prontas, nem seria coerente contar com o auxílio de um roteiro burocratizado ou mesmo de um manual de projetos (Gallego e Silva, 2019).

Algumas ações importantes nesse processo devem ser ressaltadas. A Gestão da escola, na maior parte das vezes, fica incumbida de realizar a escrita do documento, que deve estar em uma linguagem simples e uma boa ideia seria entregar uma versão resumida aos pais. Cada Unidade Escolar tem sua própria autonomia para inserir os tópicos desse documento, que dependerá muito das discussões anteriores com as pessoas envolvidas. Alguns pontos importantes devem constar no documento, abaixo um exemplo dos itens de uma Projeto Político Pedagógico em uma Escola Pública da cidade de Sumaré (SP):

- Identificação da Unidade Escolar; - Visão e Missão; Organização Escolar - turnos, horários e etc;- Estrutura Organizacional - equipe gestora, quadro de apoio, quadro de professores, órgãos colegiados e funções, grêmio estudantil, conselho de escola e suas atribuições; -Estrutura Física; -Objetos e Metas – Objetivos Institucionais/Objetivos Educacionais; -Proposta Curricular – Princípios Educativos da Escola, Avaliação e acompanhamento; -Plano de Ação da Unidade Escolar; -Implementação e Avaliação; -Considerações Finais;

Outro exemplo seria do PPP de uma Unidade Escolar de Laranjeiras do Sul (PR), que traz em seu documento as propostas citadas anteriormente por Veiga (2008):

- Marco Situacional: referem-se a características da comunidade, quais são as possibilidades e limites do ensino da respectiva Unidade Escolar, índices de; formação inicial e continuada; a relação que estabelece entre os profissionais da escola e seus discentes.

- Marco Conceitual: Nesse marco aborda tudo o que se tem de conceito relacionado a educação, como por exemplo concepção de currículo; concepção de sociedade; concepção de Homem; concepção de educação; concepção de ensino aprendizagem; concepção de avaliação; concepção de escola; concepção de conhecimento; concepção de gestão democrática;

- Marco Operacional: Planejamento de ações da escola; sistema de avaliação e recuperação; ações de enfrentamento a evasão escolar; ações de enfrentamento ao combate às drogas, violência e indisciplina; programas que a escola participa ou desenvolve; proposta pedagógica curricular das disciplinas e plano de ação para a implementação do [PPP]. Após o processo de escrita atentar-se que o projeto não está finalizado, pois ao longo do ano letivo e do processo escolar é posto mais um desafio a todos os autores do Projeto Político Pedagógico: A avaliação. Ao realizar a avaliação do Projeto Político Pedagógico, na qual é uma tarefa complexa, pois extrapola os resultados dos(as) alunos em provas, elaboradas interna ou externamente à instituição fica difícil de medir os resultados da escola porque muitos dos objetivos de seu trabalho são simbólicos. Quando educamos, , estamos preocupados em como eles devem ser, fazer e saber na escola e na sociedade. As notas podem dar indícios, mas não contemplam toda a complexidade da ação da escola e de seu projeto (Gallego e Silva, 2019).

A avaliação é importante em todas as etapas de construção do Projeto Político-Pedagógico,

pois, ao longo do período se fará uma análise de onde estamos e aonde queremos chegar, e para não desviar o foco do objetivo. Quando termina a escrita do Projeto Político-Pedagógico, é preciso analisar o que se conseguiu fazer e os encaminhamentos que merecem atenção depois do projeto construído. Terão metas a curto, médio e longo prazos e providências a serem tomadas em relação a elas. O Projeto Político Pedagógico deve estar sempre sendo utilizado e consultado. É importante sempre realizar anotações para facilitar a sua avaliação e reelaboração, tendo como base novas práticas e anotações do que foi possível e o que foi adaptado (Longhi e Bento, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou alguns caminhos possíveis para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico nas Unidades Escolares. Cada Escola tem sua especificidade, sua identidade, e é através desse contexto que se inicia toda a elaboração do documento. É importante a conscientização e sensibilização de todos os atores para participarem desse processo, trabalho que deve ser intermediado por uma gestão democrática e atuante na Escola, pois uma gestão mediadora é fundamental para que todas as etapas possam ser concretizadas. É de suma importância a discussão da legislação, não para a realização de um documento burocrático, mas para o conhecimento dos direitos e garantias dentro da educação. Não há aqui modelos prontos ou receitas de projeto, mas os objetivos centrais do Projeto Político Pedagógico é nortear e redirecionar todas as ações educativas que perpassam pela escola. Por conta disso, é essencial que após a escrita desse documento, ao longo do ano letivo e sempre que houver dúvidas por parte dos professores, alunos ou pais revistar o projeto e discutir novamente, ajustando sempre que ocorrer a necessidade.

REFERÊNCIAS

Brasil. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/1996. Brasília, atualizada até mar. 2017. p.14 -15.

Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho. 2010. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <http://www.ljsjosemarcondes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/31/1340/2620/arquivos/File/ppppreliminar.pdf>. Acesso em jan. 2021.

Escola Estadual Professora Alice Antenor de Souza. 2017. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/ppp-profa--alice-antenor-de->

souza.pdf. Acesso em: jan. 2021.

Gallego, R.; Silva, V. 2019. Projeto Político Pedagógico. Série Acadêmica. Piracicaba: Pecege. p.13 – 17.

Libâneo, J. 2004. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5 ed. Editora Alternativa Goiânia, GO, Brasil. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48324968/LIBANEO-Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos-tempos.pdf?1472191842=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DORGANIZACAO_E_GESTAO_DA_ESCOLA_Teoria_e.pdf&Expires=1603402305&Signature=YvZmJ5fMrKgUQe928Cvalizxcr6Qx-mwzRs2uiygZVz3jR7pKkdYxm411~AoECOkqA8XnlHAjr~QvxCI0llaAgOQ3it~Go4mRgCcFBaR-3TawKtweWanX6oZX9H5SOCqEpoyzP0iPMLQo0pKTsu5qesWDBX0DZWhjw0U3UsCerh-6SCjl0WWiZgV6TqxUXVu692S38OrCOG2MyH9SpslwAxLojiJm3nIWWd0s9NqSAOrIEiWBgrqZAaS7YYNYEWqBiixYvoOoGKdZZy8N6Q8UYE-QBCPFTJ2pQHao2KohAsBhAuz3FdcgHmrVLuRJ66nsBgyq1REGAQsiyxdIQrQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acessado em: jan. 2021.

Longhi, S.; Bento, K. 2006. Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.3 (9): 173-178.

Lopes, N. 2010. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: jan. 2021.

Ribeiro, D. 2014. Gestão Democrática: Projeto Político Pedagógico. Universidade de Brasília. Brasília. DF. Brasil. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10249/1/2014_DilzaOliveiraRibeiro.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

São Paulo. 2019. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação Pedagógica. 2ed. São Paulo, SP, Brasil.

Vasconcelos, C. 2019. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16 ed. Editora Cortez, São Paulo, SP, Brasil.

Veiga, I. 2008. Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. 13ed. Editora Papirus, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5rs53KR4FwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=PROJETO+POLITICO+PEDAG%C3%93GICO&ots=hUiupuzuVE&sig=GIKUOoVZXEng3BzR9ybY01UhOk#v=onepage&q=PROJETO%20POLITICO%20PEDAG%C3%93GICO&f=false>. Acesso em: jan. 2021.

Veiga, I. 2013. Projeto Político da Escola: Uma construção Possível. Editora Papirus, Campina, SP, Brasil. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dneADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Projeto+pol%C3%ADtico+Pedag%C3%B3gico&ots=MDy8xXemaB&sig=0GHFNfHqhBmwjXGrBubllMKF86w#v=onepage&q=Projeto%20pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico&f=false>. Acesso em: jan. 2021.

Vicentini, I; Moraes, D. 2008. A Construção do Projeto Político Pedagógico Numa Perspectiva

Democrática: Limites e Possibilidades. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_iraci_rambo_vicentini.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

O BRINCAR HEURÍSTICO

VIVIAN FERRANTE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2012); Pós Graduada em Educação Infantil pela IPEMIG (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Freguesia do Ó, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O Brincar Heurístico, Cesto de Tesouros e o jogo heurístico são propostas da psicóloga infantil e Pedagoga Elinor Violeta Goldschmied em parceria com educadores ingleses, espanhóis e italianos, com foco na oferta de um grande número de diferentes objetos não estruturados para crianças entre 1 a 3 anos, provocando aprendizagens envolvendo todos os sentidos, através do brincar, da curiosidade e das descobertas espontâneas. Derivado da palavra grega *eureka*, que significa descoberta, o brincar heurístico pode ser definido como ‘uma brincadeira de descobrir e explorar’. No brincar heurístico o adulto observa as maneiras utilizadas pelas crianças para explorar, interagir, escolher e tomar posse de objetos e suas propriedades e possibilidades.

Palavras-chave: Brincar; Experiências; Observação; Materiais.

INTRODUÇÃO

O mundo natural, em toda a sua simplicidade e complexidade, oferece às crianças um rico fascínio por experiências de brincar e aprender. A natureza produz organicamente uma infinidade de peças (sementes, cascas, frutos, galhos, etc.) que exibem padrões e sequências não facilmente replicáveis em materiais artificiais. A esses materiais e tantos outros que fazem parte da rotina das crianças – porém não foram concebidos com a proposta de se tornarem brinquedos – damos o nome de material não estruturado e é justamente através deles que as brincadeiras heurísticas se estabelecem.

O brincar heurístico é uma nova abordagem para o trabalho com crianças pequenas, desenvolvido por Elinor Goldschmied, em colaboração com educadoras de alguns países da Europa, como Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha. Trata-se de um método diferenciado de organizar as atividades diárias oferecidas às crianças na primeira infância.

Segundo Elinor, no aprendizado heurístico, “a criança é treinada para descobrir as coisas por si mesmo nos dois primeiros anos de vida”, o brincar heurístico tem como objetivo central a exploração espontânea dos diferentes tipos de objetos.

Um dos fatores principais para o desenvolvimento das habilidades das crianças, de dois anos de vida, é a capacidade recém-adquirida de mover-se, praticada durante o dia todo, enquanto está acordada.

Entretanto, essa imensa vontade da criança em deslocar-se de um lugar para o outro acaba gerando no adulto, certa ansiedade e preocupação, ocasionando por parte dele, a restrição e delimitação do espaço da criança e consequentemente limitando as oportunidades para seu aprendizado.

No segundo ano de vida, as crianças têm um grande desejo em saber como os objetos manipulados por ela mesma se comportam no espaço. Elas necessitam de diferentes tipos de objetos para fazerem essa experiência e por isso precisam de uma grande variedade deles.

O brincar heurístico foi desenvolvido tendo como um dos objetivos centrais, libertar a criatividade dos adultos em relação à tarefa de cuidar das crianças, tornando essa atividade muito mais estimulante e prazerosa.

Numa pesquisa feita por Elinor e suas colaboradoras, com crianças pequenas, de dois anos de idade, aplicando-se abordagem do brincar heurístico, pode se observar que:

As crianças escolheram espontaneamente alguns dos objetos dentre os muitos que estavam dispostos. Durante a exploração desses objetos, não houve dúvida entre quais maneiras era correta ou não para manipulação desses objetos. As crianças demonstram tanto interesse em suas próprias descobertas, devido ao grande número de materiais disponíveis que elas não entram em conflito porque, a princípio, não precisam compartilhar nada.

Além disso, após algumas sessões do brincar heurístico, crianças de quase dois anos de idade começam a socializar, por si só, com os demais colegas, os brinquedos explorados inicialmente por elas mesmas.

De acordo com Elinor, o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento da habilidade de concentração. O brincar tem sua própria lógica. A repetição contínua desenvolve habilidades e novos conhecimentos.

CONCEITUANDO O BRINCAR HEURÍSTICO

Basta observar uma criança brincando para entendermos que a variação do brincar é praticamente infinita. São muitas as possibilidades desses momentos acontecerem no espaço: variam de tempo, de objetos, de forma de se relacionar com outros, de proposta e por aí vai. O chamado

brincar heurístico é uma entre essas muitas opções.

A abordagem foi desenvolvida pela educadora britânica Elinor Goldschmied. A partir de observações do comportamento de crianças de até dois anos, ela criou a proposta que combina a curiosidade característica dessa faixa etária com a exploração de objetos previamente pensados para serem fornecidos às crianças.

Derivado da palavra grega *eureca*, que significa descoberta, o brincar heurístico pode ser definido como ‘uma brincadeira de descobrir e explorar’. No brincar heurístico o adulto observa as maneiras utilizadas pelas crianças para explorar, interagir, escolher e tomar posse de objetos e suas propriedades e possibilidades.

A livre exploração permite o desenvolvimento e expressão da criatividade e curiosidade inata à faixa etária. É o interesse pela forma com que os objetos por ela manipulados se comportam no espaço e suas descobertas consequentes, que incentivam as crianças a continuar explorando.

Por ainda não ser um conceito muito difundido e estudado no Brasil, interpretações incorretas são comuns quando se trata de brincar heurístico. A prática não deve ser compreendida como simplesmente fornecer materiais não estruturados ou sucatas às crianças, uma vez que o brincar heurístico demanda uma organização que pode acontecer em três modalidades: o Cesto de Tesouros, o Jogo Heurístico e a Bandeja de Experimentações.

Em comum, as três têm o objetivo de que a criança tome posse, explore o material e possa se concentrar e sentir prazer com sua própria brincadeira.

Brincando, o bebê compreende as características dos objetos, como funcionam, os elementos da natureza e os acontecimentos da sociedade. A brincadeira compõe o ato privilegiado de desenvolvimento do bebê. Nela, afeto, linguagem, percepção, memória entre outras funções cognitivas, são aspectos intimamente interligados. A brincadeira cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil por permitir formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Segundo Vygotsky:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (Vygotsky, 1998, p. 131)

ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA E ATRIBUIÇÃO DOS ADULTOS

Para que o brincar heurístico aconteça da forma correta, as três modalidades requerem intervenções pontuais dos adultos. Muitos autores concordam ao afirmar que as crianças devem aprender a sentir prazer em suas próprias atividades, sem depender de um gesto ou estímulo ex-

terno para isso.

Entre as atribuições dos responsáveis está fazer uma seleção e manutenção de materiais, saber preparar um espaço com os materiais, fazer a iniciação e o encerramento da proposta, saber observar e documentar, interpretar e compreender o modo com que as crianças estão explorando e entender em que medida sua intervenção é necessária, além de, ao final da atividade, entender como é possível dar continuidade às investigações iniciadas pelas crianças.

O trabalho de o adulto no brincar heurístico não se reduz à escolha dos materiais. É uma atividade muito sofisticada, sendo um grande equívoco as pessoas acreditarem que selecionar um conjunto de materiais e oferecer para as crianças se trata de brincar heurístico. Envolve um adulto muito disponível para aprender e estar com as crianças.

Para que o brincar heurístico aconteça, é necessário um espaço tranquilo e uma seleção de objetos para que as crianças possam explorar. A ideia é que os materiais não sejam estruturados, uma vez que objetos estruturados e com uma proposta pronta podem limitar as possibilidades que oferecem às crianças. Além disso, é necessário que sejam mais próximos do natural, indo em direção contrária à artificialidade e uso do plástico.

A modalidade Cesto de Tesouros é destinada a bebês que já ficam sentados, mas que não fazem grandes deslocamentos. Cada cesto deve servir de três a quatro bebês, ter cerca de 60 objetos, todos naturais, evitando ao máximo o uso do plástico. O Jogo Heurístico, por sua vez, é para crianças que já engatinham e caminham. É possível o uso de tapetes que circunscrevem a área de investigação de cada criança, devido à importância de cada uma se concentrar em suas próprias investigações, sem grandes interferências externas.

Os materiais não estruturados e a poli materialidade que aparecem no Jogo Heurístico também marcam presença na última modalidade, a Bandeja de Experimentações, destinada a crianças maiores, que já começam a se movimentar, ficar em pé e a verbalizar.

No Cesto, a pergunta que as crianças fazem é 'O que é isso?'. No Jogo, elas começam a não só explorar o objeto em si, mas a fazer coisas com esse objeto, colocando a pergunta 'O que eu faço com isso?'. E na Bandeja há uma situação que se alarga mais, quando as crianças começam a querer imaginar um futuro e uma hipótese para as coisas. Então uma possibilidade de pergunta que se fazem é 'Como eu verbalizo isso?'. Essas perguntas são o nosso modo adulto de olhar para a experiência das crianças e imaginar perguntas macro que estão ali postas na vivência com o material não estruturado

O CESTO DOS TESOUROS

O cesto dos tesouros é uma brincadeira exploratória, de descobertas, capaz de aguçar a curiosidade do bebê por meio da possibilidade de manipular materiais pré-selecionados por um

adulto. Os materiais podem ser comprados, confeccionados ou colhidos da natureza e devem oferecer estímulos sensoriais diversificados (tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal).

O cesto também sustenta o bebê nas suas explorações já que um adulto não pode ficar o tempo todo com ele e os brinquedos comuns, frequentemente, são deixados de lado. Vocês já devem ter reparado que há uma fascinação dos bebês e crianças pequenas pelos objetos do cotidiano, que não são um brinquedo comprado.

Para montar um cesto de tesouros considera-se a variedade e a qualidade dos objetos selecionados e um cesto para que haja facilidade de alcance e escolha dos objetos. Para cada sentido há algumas variáveis como textura, formato, peso, cheiro, sabor, som, cor, forma, brilho e medida/comprimento. E que tipos de objetos seriam? Naturais, feitos de materiais naturais, de madeira, de metal, de couro, têxteis, borracha, pele, papel, papelão, etc. Também é preciso atenção para a segurança dos bebês para que não tenham peças que possam ser engolidas, cortantes e que sejam laváveis, secáveis ou descartáveis. A ideia é ter o mínimo ou não ter plástico e brinquedo comprado.

A partir dessa proposta o bebê é exposto a diferentes aprendizados tanto dos objetos, quanto de si mesmo. Ao observar a exploração dos bebês ao redor desses materiais é possível acompanhar as descobertas e a concentração pelo qual eles se mantêm e compartilham com o adulto pelo olhar, balbucio ou emoções. O bebê explora com autonomia, do jeito dele, por exemplo, não é preciso mostrar que um objeto faz um som, ele descobrirá por iniciativa própria.

Nessa exploração os olhos, mãos e boca (em um segundo momento o movimento corporal) trabalham juntos implicados em descobrir o que é aquele objeto e o que ele pode fazer. São ações como sugar, lançar, sacudir, bater, relacionar e selecionar os objetos mais interessantes que bebês colocam em prática com muito engajamento, além de verificarem as diferenças entre os objetos (a partir das características dos mesmos) e os que lhe trazem sensações agradáveis e desagradáveis. Todo o corpo está envolvido na exploração, usam até os pés para segurar, sentir objetos e até os dedos dos pés esticados parecendo comunicar algo.

O adulto acompanha a proposta sem intervir: observa e se mantém atento e relaxado. Como o cesto dos tesouros possui diversos objetos o que pode gerar certo estranhamento, sensações e entusiasmo, o adulto tem esse papel de apoio tanto das emoções que essa exploração pode trazer, quanto nas interações com outros bebês.

Para que o cesto de tesouro continue sendo interessante e um lugar de descobertas é preciso que ele se renove, que ganhe novos itens e que alguns sejam retirados. Há também a possibilidade de criar cestos por temas.

Durante o uso dos cestos dos tesouros, o adulto deve garantir que as crianças maiores não interfiram nesse momento de exploração e que os itens permaneçam no cesto ou ao redor. Portanto, se há esse interesse pelos materiais do cesto, o ideal é que sejam oferecidos outros objetos planejados e contextualizados para os maiores, nessa perspectiva, existe o brincar heurístico, que seria a continuidade do cesto dos tesouros. Um estágio em que um ambiente é planejado e

organizado com materiais que são observados a partir do interesse das crianças nas explorações do cotidiano, como se fosse uma atividade com determinado tempo de duração e com o uso dos materiais apresentados para pesquisas e investigações.

A transição de um momento para o outro, ou seja, do cesto dos tesouros para o brincar heurístico acontece depois do primeiro ano de vida, no qual o bebê já se movimenta com maior frequência e se afasta um pouco do cesto, porém permanece próximo nas suas explorações. Nessa fase deixar alguns recipientes por perto para ações de colocar e tirar pode ser o suficiente para mantê-lo concentrado. Outros preferem explorar e depois caminham para outros ambientes, demonstrando um tempo de concentração, porém o desejo parece ser levar o objeto consigo por onde for.

Nesse brincar os bebês se interessam pelo outro e pela atividade do outro num processo de interação ao mesmo tempo em que manipulam, escolhem e exploram os objetos do cesto. Então é comum que se comuniquem por meio de sorrisos, olhares, toques, balbucios (ou mesmo pelas primeiras palavras), compartilhem do mesmo objeto e entre em disputas, o objeto funciona como uma ponte para essa troca interativa.

Ao observarmos um bebê explorar os itens de um Cesto de Tesouros, é fascinante ver o prazer e o interesse com que ele escolhe os objetos que o atraem, a precisão que ele mostra ao levá-lo à boca ou passá-lo de uma mão à outra e a quantidade de sua concentração ao tomar contato com o material para brincar. Notamos que sua observação é concentrada, sua habilidade para escolher e voltar a um objeto preferido que o atraia, às vezes compartilhando seu prazer com a educadora.

O Cesto de Tesouros oferece uma oportunidade para observar a interação entre os bebês em uma idade na qual se costumava dizer que eles não teriam interesse uns pelos outros. Observando dois ou três bebês sentados junto ao Cesto de Tesouros, podemos ver de imediato que isso não é verdadeiro. Os bebês, apesar de se concentrarem em manipular os objetos que escolheram, não somente estão cientes da presença do outro, como também estão envolvidos em trocas interativas na maior parte do tempo. A disponibilidade dos objetos é o que estimula essas trocas, que às vezes se tornam pequenas disputas de posse.

BANDEJA DE EXPERIMENTAÇÕES

A Bandeja de Experimentação é uma das modalidades do Brincar Heurístico.

Essa proposta possibilita à criança realizar hipóteses matemáticas e físicas, entre outras tantas, em que ela, aguçada pela sua curiosidade, tenta elaborar estratégias e respostas aos problemas que surgem.

Assim como o Cesto de Tesouros e o Jogo Heurístico, compreendemos as Bandejas de Experimentação como uma brincadeira de descobrir, em que meninos e meninas constroem suas aprendizagens com a mínima interferência do adulto. O professor que observa e participa da ses-

são deve estar atento e disponível, mostrando-se presente, mas sem fazer intervenções.

Entende-se que a habilidade de observação dos educadores - que deve ser sustentada por uma formação adequada e complexa - é a ferramenta que melhor permite reconhecer as potencialidades e inteligências, reconhecendo as múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças em sua exploração do mundo.

É evidente que quem, na realidade, menos se vê - o adulto que está ali, que observa, segue e acompanha as experiências que estão acontecendo - é tão determinante para aquilo que as situações produzem à medida que conseguem não invadir a cena, participando não como o professor que sabe tudo, nem como o diretor que atribui os papéis, mas, ao invés disso, como simples - e não menos importante - «participante do jogo», disponível e atento.

Ao valorizar a observação como estratégia que permite conhecer e reconhecer as potencialidades e as competências das crianças tem acompanhado, nos últimos anos, a evolução das ideias e o crescimento da noção sobre o quanto as crianças podem realizar em um contexto educativo favorável.

A observação dos movimentos das crianças pelo ambiente e a maneira como elas se relacionam com os instrumentos e com os materiais colocados à sua disposição oferecem aos educadores uma primeira pista sobre os possíveis percursos das descobertas. Observar com atenção as primeiras explorações individuais, que se enriquecem quando acontecem em pequenos grupos ou em duplas. Esse olhar atento pode tornar visíveis e compreensíveis à quantidade e qualidade dos significados compartilhados, bem como as maneiras de comunicação utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar faz parte do ser criança e tem expressivo efeito por si só, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estrutura, a base construtiva do que tendemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o asseguramento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Brincando a criança descobre o mundo, como ele funciona, aprende, se desenvolve, experimenta. Brincando a criança vai adquirindo noções espaciais produzindo sons, desenvolve o cérebro para funções como a fala e o andar, o que auxilia seu desenvolvimento global.

Os tipos de brincadeira e a forma de brincar se modificam de acordo com a etapa de desenvolvimento que a criança apresenta. A criança exercita e organiza o pensamento, a noção de individualidade, a linguagem, a necessidade de perseverar entre outros. Na brincadeira a criança exprime seus medos, desejos, experiências.

De forma simbólica o brinquedo torna-se um meio de expressão. Se brincar é algo tão importante no desenvolvimento da criança, é também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala.

A adequada aquisição e desenvolvimento da comunicação dependem de vários fatores, entre eles: o biológico, o afetivo e o social. Em relação ao aspecto biológico, podemos destacar o processo de maturação do sistema nervoso central, ou seja, o sistema nervoso central vai evoluindo, se especializando e todas as suas funções também.

O Sistema Nervoso Central é responsável pelo desenvolvimento global do indivíduo. Os aspectos afetivos e sociais são a interação com a criança, o estímulo, a confiança transmitida a ela, a atenção dada e tudo referente ao meio ao qual ela pertence.

A criança aprende por intermédio da interação com o ambiente, essa interação também é realizada com o ato de brincar. Brincando as educadoras conversam com o bebê, apresentam-lhe objetos, aos poucos será por meio do balbúcio (um brincar com os sons) a criança irá imitar os sons que ouve.

A brincadeira é uma forma de interação do adulto com ele, o bebê sozinho ainda não é capaz de simbolizar e usar a brincadeira para isso. Logo, o brincar inicial do bebê é uma experimentação do mundo, ele manuseia objetos, joga, bate, empilha explora o mundo de forma ainda primária condizente com a sua fase, denominada pelos especialistas (Piaget, 1963) de fase sensório-motora (etapa inicial do desenvolvimento cognitivo – corresponde a aproximadamente os dois primeiros anos de vida).

Quando a criança começa a simbolizar, a fase da brincadeira simbólica, construída gradativamente, propicia que a linguagem evolua com mais rapidez, assim a linguagem influencia na evolução da brincadeira e a brincadeira auxilia na evolução da linguagem.

Através do brinquedo e brincadeiras o bebê pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação. O modo como o bebê brinca revela seu mundo interior e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade.

Para isso é necessário que os Núcleos de Educação Infantil deem condições e promovam situações de brincadeiras de acordo com as necessidades dos bebês, oportunizando a estimulação para o desenvolvimento integral da criança.

Concluimos que o brincar heurístico com o Cesto de Tesouros oferece uma experiência de aprendizagem planejada para os bebês que estão na fase de descobertas do mundo. Oferecer o brincar heurístico em instituições infantis requer a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do educador é o de organizador e facilitador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados.

REFERÊNCIAS

- BARRY, Wadsworth J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1993.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BUITONI, Dulcilia Schroeder. De volta ao quintal mágico a educação na Te-Arte, São Paulo: Agora, 2006.
- BRASIL. MEC/SEB. Brinquedos, brincadeiras e materiais Para bebês: manual de orientação pedagógica – módulo 2. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRASIL. MEC/SEB. Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Secretaria de Educação básica. Diretrizes curriculares para educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- BROCK, Avril; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam; OLUSOGA, Yinka. Brincar aprendizagem para a vida, Porto Alegre: Penso, 2011.
- CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Roda da (org). Bebês na escola: Observação, sensibilidade e experiências essenciais. In: HORN, Maria da Graça Souza. O bebê e suas relações com o espaço. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis, E. Educação infantil: Pra que te quero? In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Graça Sousa. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN; George (org). As Cem Linguagens da Criança: A experiência de Réggio Emília em transformação. In: GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loriz Malaguzzi. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender: A brincadeira e a escola. Disponível em: http://www.sandraboza.com.br/wpcontent/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf. Acesso em 14/02/2021.

FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JACKSON, Sônia; GOLDSCHMIED, Elinor. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos, Música é cantar, dançar, brincar! E cantar também! In: CUNHA, Suzana Vieira Rangel da (org.). As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Porto Alegre, 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre. KLISYS, Adriana Sousa, Brincar e ler para viver. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/8/11.pdf>. Acesso em 15 fev. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. Descobrir brincando. São Paulo: Autores Associados, 2010.

MENA, Gonzalez Janet; EYER, Windmeyer Dianne. O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche. Porto Alegre: Penso, 2014.

RANGEL, Ana Cristina S. Educação matemática e a construção do número pela criança.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



Profa. Ma. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

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